Université Aix-Marseille

Ecole doctorale 356 Cognition, Langage, Education

UMR 6057 Laboratoire Parole et Langage

Les dispositifs de formation et d'évaluation des compétences linguistiques des migrants adultes dans l'espace francophone européen. Approches croisées.

Thèse présentée en vue de l'obtention du doctorat en Sciences du langage

Par Madame Elisabeth GERBER-MORATA

Sous la Direction de Monsieur le Professeur Claude SPRINGER

Date de soutenance : le 21 février 2014

JURY :
Monsieur J.-C. Beacco, Univ. Paris III (Rapporteur)
Madame A. Gohard-Radenkovic, Univ. Fribourg (Suisse) (Rapporteur)
Monsieur D.-G. Véronique, Univ. Aix-Marseille
Madame A.-M. Dinvaut, Univ. d'Avignon
Monsieur C. Springer, directeur

A DANIEL

A MES TRESORS…

REMERCIEMENTS

Nous tenons à adresser nos plus vifs remerciements à toutes les personnes qui ont permis à notre projet de recherche de se concrétiser.

-**M. le Professeur C. Springer**, qui en sa qualité de Directeur a su guider mes pas dans cette longue entreprise et m'a renouvelé sa confiance année après année.

-**Mme M.-T. Brembilla**, qui en sa qualité de Présidente et coordinatrice de *l'Espace Interculturel de Sierre* a su créer les conditions favorables à une collaboration durable.

-**L'équipe pédagogique de *l'Espace Interculturel de Sierre*** pour sa participation au projet « Passerelle ». Un remerciement tout particulier à Edith V., Evelyne B. et Michèle A. pour leur motivation et leur investissement.

-**Mme D. Dupleix, C. Houssa** et les membres du Bureau DILF du CIEP, qui se sont rendus disponibles et ont facilité mon accès à de nombreuses informations.

-**Mme Minne**, du Comité de pilotage de la Communauté française de Belgique, pour sa disponibilité et **M. Hannecart et M. Piéroux**, du Ministère de l'Enseignement de Promotion sociale, qui m'ont orientée vers des personnes ressources du secteur de l'alphabétisation à Bruxelles.

-**M. D. Morata**, qui a su m'accompagner avec persévérance.

-**M. et Mme R. Gerber** et **M. et Mme J. Morata**, dont le soutien familial s'est avéré précieux.

-**M. et Mme R. Nyffeler**, qui m'ont accueillie chaleureusement lors de mes séjours valaisans.

-**M. et Mme P. Anton**, qui ont facilité mes conditions de séjours à Bruxelles.

Chaque personne rencontrée dans son contexte, avec sa bienveillance ou son degré d'expertise a contribué à baliser notre route.

Table des matières

REMERCIEMENTS **3**

Table des matières *4*

INTRODUCTION GENERALE **6**

PREMIERE PARTIE CADRES SOCIOPOLITIQUES DE L'IMMIGRATION ET DE L'INTEGRATION **13**

INTRODUCTION **14**

CHAPITRE 1 LE CONTEXTE SUPRANATIONAL EUROPEEN EN MATIERE DE POLITIQUES D'IMMIGRATION ET D'INTEGRATION 15

1.1 Le phénomène migratoire en Europe : quelques données statistiques *16*

1.2 Les causes et les enjeux des processus de migrations *17*

1.3 Les compétences de l'UE en matière de politique d'immigration et d'intégration *19*

1.4 La première phase d'harmonisation européenne en matière d'asile et d'immigration (1999-2004) *21*

1.5 Vers une prise en compte de la dimension « intégration » au sein de l'Union européenne *27*

CHAPITRE 2 LES CONTEXTES MIGRATOIRES EN FRANCE, EN BELGIQUE ET EN SUISSE 34

2.1 Eléments du contexte migratoire en France *35*

2.2 Eléments du contexte migratoire en Belgique *55*

2.3 Eléments du contexte migratoire en Suisse *69*

CONCLUSION **94**

DEUXIEME PARTIE DISPOSITIFS PEDAGOGIQUES ET ENJEUX DE L'EVALUATION ET DE LA CERTIFICATION POUR DES PUBLICS MIGRANTS ADULTES **97**

INTRODUCTION **98**

CHAPITRE 3 : LE MAILLAGE DES DISPOSITIFS D'APPRENTISSAGE LINGUISTIQUE DES PAYS HOTES (BELGIQUE, FRANCE ET SUISSE) 100

3.1 Les marchés de la formation linguistique et certificative en France *101*

3.2 Le champ de « l'alphabétisation » en Belgique francophone *121*

3.3 L'encouragement linguistique en Suisse : cas du Canton bilingue du Valais *145*

3.4 Les approches didactiques pour la formation linguistique des publics migrants *166*

CHAPITRE 4 184

LANGUE, INTEGRATION ET COHESION SOCIALE : DES VALEURS AU CŒUR DU « VIVRE ENSEMBLE » 184

4.1 Intégration sociale : éléments psycho-sociaux *186*

4.2 Intégration linguistique : le cadrage européen *191*

4.3 L'institutionnalisation de l'évaluation/certification des compétences linguistiques des migrants adultes ... *200*

CONCLUSION **223**

TROISIEME PARTIE L'EXPERIMENTATION D'UN PORTFOLIO EUROPEEN DES LANGUES (PEL) EN VALAIS : UNE RECHERCHE-ACTION POUR ACCOMPAGNER L'APPRENTISSAGE LINGUISTIQUE DES PUBLICS MIGRANTS ET FAIRE EVOLUER LES PRATIQUES EVALUATIVES DES FORMATEURS **224**

INTRODUCTION **225**

CHAPITRE 5 : 226

CADRE EPISTEMOLOGIQUE ET METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE-ACTION 226

5.1 La démarche de recherche-action *227*

5.2 L'étape de lancement de la recherche-action *232*

5.3 Méthodologie pour la constitution d'un « Corpus PEL suisse » *242*

5.4 Résultats d'enquête : le profil des enseignants-formateurs *264*

ELEMENTS DE SYNTHESE **279**

5.5 Résultats d'enquête : le profil des apprenants migrants ... *280*

ELEMENTS DE SYNTHESE ... **314**

CHAPITRE 6 L'EXPERIMENTATION DU PEL : MISE EN ŒUVRE ET EFFETS DE LA RECHERCHE-ACTION ... 319
6.1 L'utilisation du PEL dans les groupes-classes ... *320*
6.2 Analyse du corpus « Journaux de bord » : effets de l'innovation pédagogique ... *332*
6.3 Analyse du corpus « Bilans filmés » : réflexions sur le PEL à l'issue de la période d'expérimentation ... *340*
6.4 Vers une généralisation institutionnalisée du PEL dans les formations destinées aux publics migrants ? ... *378*

CONCLUSION ... **387**

CONCLUSION GENERALE ... **392**

BIBLIOGRAPHIE ... **399**

INDEX ... *413*
LISTE DES FIGURES ... *415*

ANNEXE I « CORPUS PEL SUISSE » EXPERIMENTATION D'UN PEL (JANVIER-MAI 2008) ... **418**

ANNEXE 1 : PROJET « PASSERELLE » : CREATION D'UN POLE DE SUIVI ET D'ACCOMPAGNEMENT DES APPRENANTS DES CLASSES DE FRANÇAIS DE L'ESPACE INTERCULTUREL DE SIERRE (AXES ET PLANIFICATION 2007-2008) ... 419
ANNEXE 2 : LE RECUEIL DE DONNEES SUR L'UTILISATION DU « PEL » PAR LES ENSEIGNANTS ... 422
ANNEXE 3 : LE RECUEIL DE DONNEES SUR L'UTILISATION DU« PEL » PAR LES APPRENANTS EN SITUATION D'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE FRANÇAISE ... 427
ANNEXE 4 : LE RECUEIL DE DONNEES : PHASE DE BILAN ... 431
« BILANS FILMES DES APPRENANTS ET DES ENSEIGNANTS » ... 431
(MAI 2008) ... 431

INTRODUCTION GENERALE

« Les dispositifs de formation et d'évaluation des compétences linguistiques des migrants adultes dans l'espace francophone. Approches croisées. »

Cette recherche doctorale s'inscrit dans le champ de la didactique du FLE. Son objet principal porte sur les pratiques d'évaluation et de certification mises en œuvre dans les dispositifs d'enseignement-apprentissage du français visant les publics migrants adultes. Cependant, la complexité de l'objet offre l'occasion de croiser les apports d'autres disciplines appartenant aux sciences humaines (sociologie, droit, sciences de l'éducation, etc.). Nous avons choisi de traiter le sujet dans une approche croisée portant sur trois pays de l'espace francophone européen : à savoir la France, la Belgique et la Suisse.

Aborder le thème des dispositifs d'enseignement-apprentissage-évaluation du français visant des publics migrants, c'est faire son entrée dans le vaste champ de la recherche sur l'immigration et l'intégration, abondamment étudiées par des disciplines telles que la sociologie, le droit, l'économie, l'histoire, etc. Pourtant, aucune d'entre elles ne peut véritablement embrasser dans sa totalité la complexité des phénomènes migratoires.

Dans le cadre de cette étude, il semblait important de replacer les dispositifs d'enseignement/apprentissage de la langue française, dans le contexte socio-politique de l'Etat où ils sont mis en œuvre mais aussi dans le contexte socio-politique élargi à l'espace européen.

En tant que praticienne de l'évaluation dans le cadre de tels dispositifs dans une région française, un questionnement s'est progressivement construit puis ramifié alors que je constatais dans ma pratique quotidienne, une influence grandissante des décisions institutionnelles sur les dispositifs d'apprentissage du français. De plus, leur variabilité d'une année sur l'autre constitue un fait particulièrement notable lorsqu'on compare les cahiers des charges rédigés à l'occasion des appels d'offre lancés par les instances institutionnelles politiques porteuses financièrement des dispositifs publics. À l'échelle de notre centre de positionnement linguistique, l'évolution des pratiques de positionnement linguistique est significative de l'émergence -en Alsace et en France- d'un « champ » évaluatif « périphérique » voire « externe » au processus formatif, portant sur les compétences linguistiques des publics migrants. Dans ce contexte, une pratique certificative s'est largement développée, dans un paradigme qui pourrait être qualifié de « techniciste » (HUVER & SPRINGER, 2011). En outre, l'analyse portant sur ce champ évaluatif révèle une forte dépendance construite au tournant des années 2000, avec les enjeux et des cadres sociopolitiques et institutionnels spécifiques de l'immigration et de l'intégration des populations migrantes et

étrangères. Ce mouvement d'institutionnalisation est-il spécifique à la France ou entre-t-il en résonance avec les dispositions prises dans d'autres pays de l'espace francophone européen ? Quels liens les dispositifs mis en œuvre pour la formation/évaluation linguistique des publics migrants entretiennent-ils avec les politiques d'immigration et d'intégration en Belgique francophone et en Suisse ? Les orientations sont-elles convergentes dans ces trois pays ? Comment se positionnent-elles face aux recommandations émanant des instances supranationales européennes ?

Ce questionnement nous a conduit à explorer la situation dans trois régions distinctes de l'espace francophone européen : en région alsacienne (France), en région bruxelloise (Belgique), dans le Canton du Valais (Suisse). Ces régions ont en commun une forte présence de population porteuse de diversité culturelle, linguistique et religieuse, issue de mouvements migratoires successifs. Cette pluralité est-elle reconnue, valorisée par les sociétés d'accueil ?

Enfin, notre exploration du contexte formatif et institutionnel valaisan, a pris un tour singulier puisqu'elle a débouché sur notre engagement auprès d'une association qui propose des activités de rencontres « interculturelles » et des cours de français aux migrants installés dans une commune valaisanne. Notre intervention a pu se concrétiser sous forme de recherche-action ayant comme finalité une évolution des pratiques évaluatives associées au processus formatif. Cette expérience autour de l'expérimentation d'un portfolio européen des langues s'inscrit dans un paradigme évaluatif alternatif (HUVER & SPRINGER, 2011) à celui dominant en France, autour des notions « d'auto-évaluation » et « d'autonomie » (PICCARDO, 2006)

Au travers de ma quête de lien entre « politique d'immigration, d'intégration et dispositifs linguistiques et évaluatifs visant les migrants », j'ai progressivement découvert la complexité de cet objet et les divers enjeux présents dans les discours des acteurs en présence y compris ceux appartenant aux champs de la recherche en sciences humaines, certains destinés à étayer lesdites politiques ou au contraire visant l'expression d'une opposition militante. Dès lors, mon positionnement en tant que chercheure se posait. En effet, de tels sujets ne nous laissent généralement pas neutres, d'où l'importance d'espaces de paroles et de dialogues sur ces questions, d'où l'importance de croiser les expériences locales. Il m'a ainsi fallu découvrir et développer trois optiques de recherche différentes : la première autour des textes institutionnels (optique qui m'était familière), la deuxième autour de la didactique et de l'évaluation pour les publics migrants à partir des trois contextes et enfin la troisième autour d'une recherche action participative sur un type d'évaluation alternative à la certification. Le présent travail espère pouvoir contribuer à la réflexion en particulier sur la question de l'évaluation en lien avec le public des migrants. Pour notre étude des phénomènes migratoires dans les espaces francophones désignés, les données sont fournies essentiellement entre le deuxième et troisième niveau de contextes administratif / géographique. Le premier niveau permet de saisir des cadres, des situations ou phénomènes généraux. Les deuxième

et troisième niveaux de contextes, représentent des échelons stratégiques d'action, propices à des analyses plus fines en termes d'interventions, d'enjeux et de causalité. L'échelon local représente le lieu du « vivre ensemble » mais aussi de tension ou de négociations entre les différentes strates de populations, le lieu de mise en œuvre de l'action publique et des initiatives des divers acteurs de terrain, en fonction de réalités situées.

Figure 1 : Tableau des échelons d'analyse des espaces francophones

ECHELONS DE CONTEXTE	FRANCE	BELGIQUE	SUISSE
PREMIER NIVEAU	National	Communauté Française Wallonie-Bruxelles (CFWB)	Echelon Fédéral
DEUXIEME NIVEAU	Régional, Alsace	Région de Bruxelles	Canton bilingue du Valais
TROISIEME NIVEAU	Départemental ou Local ville de Strasbourg et environs	Ville de Bruxelles-Capital	Ville de Sierre

Les références à la Région Alsace, à la Région de Bruxelles-Capitale ou au Canton du Valais sont à rapprocher des terrains de recherche et d'intervention didactiques considérés ultérieurement (chapitre 3-4). Dans cette première partie, la période analysée statistiquement cible principalement les années 2006-2008 qui coïncide avec notre période d'observation sur les trois terrains en vue du recueil de données pour constituer notre corpus.

Néanmoins, il nous faut également préciser que nous avons parfois pris la liberté d'élargir cette période, oscillant alors les années 2000-2010 afin d'actualiser les données et de tenir compte d'évolutions rapides et plus récentes.

Le champ de référence qui peut être convoqué pour étudier les situations d'enseignement/apprentissage/évaluation linguistique de la langue française à des publics allophones est celui de la didactique des langues et du FLE/S. Les « compétences linguistiques » des apprenants migrants dont il sera question sont à rattacher à l'apprentissage du français dans le « pays hôte». Mais dans quels champs formatifs rencontre-t-on ces publics ? Et dans une proposition inversée, quels sont les dispositifs d'enseignement/apprentissage/évaluation prévus pour ces publics dans les pays francophones européens ?

Pour M. Rispail et P. Blanchet (2011 : 65-67), ce type de publics et les dispositifs de formations associées constitueraient un objet d'étude potentiel pour la « *sociodidactique* ». En effet, il s'agit d'une *« didactique de terrain* » qui permet d'envisager « *l'hétérogénéité des situations* », *« la variation à la fois didactique, politique et linguistique* » et de considérer le fait que ces situations « *s'inscrivent dans une expérience sociale plus large* ». Cette approche articulée avec *« la variété des contextes et les aspects institutionnels, socioculturels et politiques des situations d'enseignement/apprentissage [entre] en contact étroit avec les champs anthropologiques et sociologique ». (Op. Cit. : 67).* La notion de « contextualisation » centrale en sociodidactique est définie comme le processus de *« prise en compte active des contextes dans le tissage concret des pratiques didactiques et didactologiques […] ». (Op. Cit. : 68).* Or, cette proposition méthodologique converge avec le traitement de notre sujet où nos analyses contextualisées portent conjointement sur les cadres institutionnels, les orientations didactiques (approches méthodologiques et ingénierie) et réflexives associées à trois terrains appartenant à l'espace francophone.

La notion de «*contextualisation de l'intervention didactique* » citée par Rispail et Blanchet comme une pratique récente appliquée aux « *dispositifs d'enseignement/apprentissage* » acquiert une certaine pertinence pour notre étude puisqu'il s'agit d'entrer dans une *« compréhension fine de chaque contexte pédagogique, institutionnel, éducatif et social, culturel, économique et politique et linguistique »* pour concevoir des dispositifs adaptés (politiques linguistiques éducatives, programmes, contenus, objectifs, etc.) et/ou pour mieux prendre en compte et cibler de manière *« plus réaliste et efficace* » la situation des intervenants (enseignants) et des apprenants *« en s'interrogeant […] sur les significations qu'ils attribuent aux comportements, aux discours, aux projets, etc. » (Ibid.)*

La complexité inhérente à notre objet d'étude nous a conduit à procéder par « approches croisées » notamment en ce qui concerne les et outils utilisés pour le recueil de données, afin de constituer notre corpus :

1-L'analyse documentaire intégrant divers types de discours écrits a porté sur :

- des textes juridiques de cadrage (Lois, décrets d'applications, etc.), cahiers de charges, recommandations (ex : Conseil de l'Europe)
- des rapports d'analyse
- des référentiels (CECR, A1.1)

2- La démarche « exploratoire » dans une approche « ethnographique » a été utilisée pour identifier

- les cadres des politiques croisées (linguistique éducative, d'immigration-intégration),
- les dispositifs de formation, d'évaluation, de certification mis en œuvre,
- les acteurs institutionnels et de terrain.

Il s'agissait de rencontrer des intervenants et acteurs-clés en vue d'entretiens « exploratoires » semi-guidés et enregistrés sur dictaphone numérique (Cf. Grilles d'entretiens en Annexes) avec une prise de notes simultanée. La transcription ultérieure (orthographique et ponctuée) devait faciliter l'exploitation des données.

Des « observations-participantes » en classes de langue ont eu lieu afin de voir à l'œuvre les approches didactiques des enseignants-formateurs en Belgique et en Suisse. Elles ont été accompagnées de prise de notes et suivies d'entretiens d'explicitation avec les formateurs et et/ou avec les apprenants en vue d'apporter un éclairage discursif complémentaire des acteurs sur leurs pratiques. L'ensemble de ces démarches a été croisé avec les instructions officielles afin de repérer les tendances didactiques à l'œuvre dans le domaine de la formation et de l'évaluation linguistique des publics migrants.

3-La démarche d'intervention contextualisée de type recherche-action (en contexte suisse valaisan) a articulé les composantes méthodologiques suivantes :

- des enquêtes préliminaires portant sur les pratiques formatives des formateurs et le rapport à l'apprentissage des enseignants
- le traçage des pratiques enseignantes d'expérimentation du PEL au travers de « journaux de bord »
- le recueil de documents de formation utilisés et complétés par les apprenants
- des observations en classe de langue suivies d'entretiens d'explicitations (avec prise de notes)
- des entretiens d'explicitations ou « bilans filmés » en fin d'expérimentation

4-Le recours aux données empiriques issues de l'expérience professionnelle :

- les « savoirs » de terrain
- les documents prélevés du terrain (tests, comptes-rendus d'équipe, etc.)

Au final, les approches croisées au cours de notre étude permettent de construire un point de vue distinct, dans une interprétation dynamique du réel, décloisonnée, incarnée, dans un espace aux frontières redessinées.

La Première partie de l'étude explore la complexité liée aux macrocontextes sociopolitiques autour des problématiques d'immigration et d'intégration dans lesquels s'insèrent les mesures d'apprentissage linguistique envers les populations migrantes.

Le chapitre 1, se focalise sur le phénomène migratoire en Europe (au sens large), en rappelant les causes et enjeux liés à la mobilité internationale et à l'accueil des populations, tout en revenant sur quelques étapes-clés propres à la construction d'un cadre supranational autour de la problématique de la gestion des flux migratoires et de l'accueil des populations sur le continent européen.

Le chapitre 2, explore les macrocontextes sociopolitiques des trois pays francophones afin de déterminer les lignes d'orientations politiques et juridiques suivies au cours de la décennie 2000-2010 en France, en Belgique et en Suisse. Il s'agit d'une part de situer le phénomène migratoire en relation avec les pays ciblés, d'effectuer un retour socio-historique (couvrant la période 1950-2005) sur les vagues successives d'immigration et de remettre en perspective les interdépendances entre les événements socio-démographiques, économiques, les orientations politiques en matière de gestion des flux migratoires et de régulation des rapports sociaux au travers de politiques « d'insertion », « d'intégration », de « cohésion sociale », etc.

Nous avons procédé par recherches documentaires pour identifier les cadres et les législations en vigueur et eu recours à des publications ou à des rapports pour le traitement des dimensions sociologiques et/ou sociohistoriques des phénomènes migratoires.

En outre, plusieurs séjours dans chaque pays, nous ont aussi permis d'affiner notre perception des cadres institutionnels, au travers de rencontres avec des acteurs-clés, qui par le biais d'entretiens d'exploration (semi-guidés) et/ou d'échanges informels, réalisés auprès de représentants institutionnels nous ont permis de collecter de précieuses informations ainsi que des avis interprétatifs.

La deuxième partie porte sur les dispositifs pédagogiques et les enjeux de l'évaluation et de la certification pour des publics migrants. Nous cherchons à identifier les tensions qui se jouent entre divers niveaux de contexte (macro/micro) et leurs effets sur les pratiques d'enseignement.

Le chapitre 3 explore les paysages formatifs des pays hôtes, à l'œuvre à l'échelon local, dans les trois régions francophones. Plus spécifiquement, il importe de comprendre quelle est la place accordée aux mesures d'apprentissage linguistique prises à l'égard des populations immigrées et les approches didactiques retenues pour l'enseignement à ces publics. Le rapport établi en didactique du FLE articulant l'enseignement et la pratique évaluative est-il appliqué dans les domaines de la formation linguistique pour les migrants adules ?

Le chapitre 4 montre comment l'équation socialement construite « langue, intégration et cohésion sociale » est mise en œuvre selon les trois contextes, en fonction de deux paradigmes distincts articulant les aspects sociolinguistiques et le projet social d'intégration. Un premier paradigme se

centre sur les finalités « sociales » de l'intégration alors que le second se centre sur les dimensions « linguistiques » de l'intégration. Ce dernier modifie le rapport entre enseignement/apprentissage/évaluation puisqu'il semble conduire à des dispositifs institutionnalisés faisant intervenir la pratique évaluative en périphérie du processus d'enseignement (soit en amont, soit en aval), plus rarement en cours d'apprentissage ainsi qu'à une centration prédominante sur la certification externe comme mode de contrôle de l'atteinte des objectifs. L'outil prédominant pour asseoir cette démarche est le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001) ou les référentiels par langue. L'exemple de la certification DILF vient illustrer cette approche.

Dans ce contexte, le rapport à l'évaluation, se trouve modifié chez les praticiens et acteurs de terrain, en raison du statut particulier, par des acteurs distincts de ceux dispensant la formation. Dès lors, la pratique d'une évaluation s'inscrivant dans un paradigme alternatif à la certification, représenterait un enjeu dans la formation des formateurs.

La troisième partie, expose notre intervention de formation auprès d'une équipe de formateurs bénévoles dans le Canton du Valais, centrée sur l'expérimentation d'un Portfolio européen des langues. Le dispositif de recherche-action mis en place devait permettre de concilier les objectifs formatifs : accompagner les expérimentateurs en vue de l'introduction et utilisation de l'outil PEL dans des cours de niveau Moyen (A2 du CECR) tout en recueillant les données relatives à cette utilisation destinée à en analyser les effets sur les enseignants et les apprenants.

Le chapitre 5 explicite le contexte où s'est déroulé la recherche-action, les enjeux liés aux deux aspects « recherche et action » et détaille les aspects méthodologiques pour le recueil et le traitement des données et la constitution du corpus « suisse ».

Le chapitre 6 analyse les résultats en termes de pratiques évaluatives effectives. Il explore les effets et les limites de l'expérimentation et propose les éléments saillants en vue d'une éventuelle généralisation auprès d'autres formateurs.

PREMIERE PARTIE

Cadres sociopolitiques de l'immigration et de l'intégration

Introduction

Aborder le thème des dispositifs d'enseignement-apprentissage-évaluation du français visant des publics migrants, c'est faire son entrée dans le vaste champ de la recherche sur l'immigration et l'intégration, abondamment étudiées par diverses disciplines telles que la sociologie, le droit, l'économie, l'histoire, etc. La visée sociodidactique retenue se fonde sur une démarche de « contextualisation » appliquée au domaine de la formation des publics migrants qui ne peut ignorer les liens tissés et renforcés au cours de la décennie 2000-2010 entre les politiques d'immigration/intégration nationales et les politiques linguistiques éducatives.

La Première partie explore la complexité liée aux macrocontextes sociopolitiques autour des problématiques d'immigration et d'intégration dans lesquels s'insèrent les mesures d'apprentissage linguistique envers les populations migrantes.

Le chapitre 1, part d'une vision « grand-angle » focalisée sur le contexte supranational européen des politiques d'immigration et d'intégration. La construction européenne a-t-elle induit la construction d'une « politique » commune en matière d'immigration et d'intégration des populations issues des mouvements migratoires internationaux ? Peut-on déceler un mouvement de convergence entre les pays membres francophones de l'espace européen ?

Le chapitre 1, se focalise sur le phénomène migratoire en Europe et la perception des enjeux liés à la mobilité internationale et à l'accueil des populations, en revenant sur quelques étapes-clés propres à la construction d'un cadre supranational autour de la problématique de la gestion des flux migratoires et de l'accueil des populations sur le continent européen.

Le chapitre 2, explore les macrocontextes sociopolitiques des trois pays francophones afin de déterminer les lignes d'orientations politico-juridiques suivies au cours de la décennie 2000-2010 en France, en Belgique et en Suisse et la place des mesures d'apprentissage linguistique dans ces cadres. Replacer le phénomène migratoire en perspective avec sa dimension socio-historique (couvrant la période élargie à 1950-2005) permet de rappeler les interdépendances entre les événements socio-démographiques, économiques et les orientations politiques en matière de gestion des flux migratoires et de régulation des rapports sociaux au travers de politiques « d'insertion », « d'intégration », de « cohésion sociale », etc.

Chapitre 1

Le contexte supranational européen en matière de politiques d'immigration et d'intégration

1.1 Le phénomène migratoire en Europe : quelques données statistiques

Avant d'aborder la question de la construction d'une politique communautaire en matière d'immigration et d'intégration, quelques indications chiffrées permettront de situer le phénomène migratoire en Europe[1] et spécifiquement les mouvements dits « d'immigration » à destination des pays européens, au cours de la période des années 2000-2005.

Les statisticiens s'accordent à dire que les chiffres en matière de flux migratoires sont difficiles à établir notamment du fait d'un système de collecte variable d'un Etat européen à l'autre -bien que les efforts en matière d'harmonisation fassent partie des objectifs visés- et de différences conceptuelles portant sur les catégories intervenant lors de l'élaboration des statistiques désignant les groupes extra-nationaux (« étrangers », « populations étrangères », « immigrés », « minorités ethniques », etc.). Ainsi, s'agit-il plutôt d'estimations, « à considérer avec prudence », comme l'indique Salt (2006), consultant auprès du Conseil de l'Europe. Toutefois, ces données mêmes indicatives fournissent des ordres de grandeur.

Selon le rapport produit en 2004 par Commission mondiale sur les migrations internationales (cité par GOUREVITCH, 2007 : 60), environ 3% des habitants de la planète ne vivraient pas dans leur pays d'origine, ce qui représentait environ 200 millions de personnes. Seul un quart de ces populations s'installe en Europe. Selon le rapport de Salt (2006), présenté au Comité Européen sur les Migrations,

> *« le nombre total d'étrangers vivant dans les pays d'Europe […] s'élevait à quelque 25,5 millions de personnes, ce qui représente environ 4,5 % de la population totale du continent européen. La majeure partie d'entre eux résidait dans les pays d'Europe occidentale. »*

Selon cette même source, « la population étrangère aurait augmenté dans l'ensemble de l'Europe occidentale d'environ 27% depuis 1995 ». (SALT, 2006 : 14)

Les populations ressortissantes de « pays tiers » (hors Union européenne) arrivant en Europe, s'installent en majorité dans des pays d'Europe Occidentale selon la répartition suivante (SALT : 15) :

- 27,8% en Allemagne
- 13,5 % en France

La proportion d'étrangers (c'est-à-dire de personnes catégorisées comme « non-nationales ») dans la population française est d'environ 4-5%.

[1] Le recueil de données correspond aux statistiques fournies par les pays.

1.2 Les causes et les enjeux des processus de migrations

Les raisons qui poussent les personnes à migrer sont variées, complexes et elles peuvent se combiner entre elles. Gourevitch (2007) propose une typologie des causes de migrations, comportant trois catégories considérées comme « classiques »:

- les « migrations de travail »,
- les « migrations sociales » (dont « humanitaires », de « santé », etc.),
- les « migrations politiques » (dont « environnementale », « militante », etc.).

Néanmoins, il propose d'élargir ces trois catégories « aux formes périphériques voire détournées de ces migrations », afin de montrer la complexité et les évolutions des causes et des raisons poussant les personnes à quitter leur pays et leur culture d'origine et à s'engager dans un processus de migration (GOUREVITCH, 2005 : 66-69).

Le fait de disposer d'une telle catégorisation ne permet cependant pas d'interpréter les chiffres généralement fournis par les instances en charge du recueil et des statistiques sur les flux migratoires car les données indirectement obtenues croisent plusieurs sources (obtentions et typologie de visas accordés, type de procédure d'entrée sur le territoire, etc.) dont la vocation première n'est pas de renseigner les causes ou raisons individuelles à l'origine des démarches de migration. Ainsi, si l'on dispose de la proportion d'entrées de migrants sur un territoire, catégorisées comme « immigration familiale », on ne saurait dire si à l'origine de cette démarche destinée à rassembler les membres d'une même famille (essentiellement conjoints et/ou enfants), ne se superposent pas d'autres raisons : ambition à accéder à de meilleures conditions de vie et d'études pour soi-même et sa descendance, aspiration à fuir des humiliations quotidiennes liées à l'appartenance à un groupe dit « minoritaire » dans un pays jugé sûr (ex : Arméniens en Russie), fuite suite à une catastrophe climatique et perte des biens matériels, nécessité de soins spécifiques, etc. Le fait d'être recensées dans la catégorie « immigration familiale » n'exclut pas que les personnes travaillent sur le territoire, selon le titre de séjour obtenu.

Ainsi, la catégorisation généralement opérée pour les besoins statistiques est-elle à mettre en lien avec le type de procédure légale utilisée et ayant abouti à l'entrée et au séjour légal sur un territoire donné (recours à un regroupement familial, signature d'un contrat de travail, etc.); les motivations profondes à l'origine des mouvements migratoires individuels ou collectifs, demeurent bien plus complexes que les catégorisations employées pour tenter de qualifier les flux migratoires.

Situons brièvement les enjeux qui se trouvent au cœur des débats d'actualités des pays européens, qu'ils soient récemment (au XX^{è} siècle) devenus des terres d'immigrations après avoir été des terres

d'émigrations (Espagne, Italie, Belgique, etc.) ou qu'ils aient une tradition d'accueil des flux de migrants plus ancienne (France, Royaume-Uni, etc.). Salt insiste sur le fait que ces enjeux ont progressivement évolué en particulier au cours de la dernière décennie :

> *« aujourd'hui, les questions urgentes ne sont plus les mêmes qu'il y a dix ans. […]. Les pays d'Europe occidentale sont de plus en plus préoccupés par les problèmes que pose le vieillissement de leurs populations et par le rôle que les migrations internationales pourraient être appelées à jouer »* (SALT, 2006 : 5-6)

Les enjeux les plus fréquemment invoqués sont les suivants :

- l'enjeu socio-démographique : face à une population européenne vieillissante, quel sera le rôle joué par la démographie des populations immigrées ?
- l'enjeu socio-économique : « la pénurie de main d'œuvre dans certains secteurs trouve sa solution dans une plus grande ouverture sur l'étranger » […] : il existe des signes d'une concurrence mondiale pour attirer les personnes hautement qualifiées »
- l'enjeu politique : comment limiter et contrôler les flux d'immigration et en particulier l'entrée d'une immigration clandestine ? Que faire des immigrés illégaux déjà présents sur le continent ?

1.3 Les compétences de l'UE en matière de politique d'immigration et d'intégration

Nous abordons ici la construction de la compétence de l'Union européenne (UE) en matière de politique d'immigration et d'intégration, afin de vérifier l'hypothèse d'une influence des décisions à échelle européenne sur les politiques des Etats-nations appartenant à l'UE.

1.3.1 La construction d'un espace européen de libre circulation (1986-1995) : l'élargissement des frontières externes

La construction progressive d'un espace de libre circulation interne et par conséquent l'élargissement des frontières externes de l'Europe communautaire ont engendré une pratique de coopération en matière de contrôle des flux migratoires aux portes de l'Union européenne, dont certaines prémisses remontaient aux années 1960, lorsque certains pays européens avaient déjà adopté le principe de libre circulation des travailleurs. (GOUREVITCH, 2007 : 198)

Au cours des dernières décennies, certaines étapes marquantes dans la construction d'un espace commun européen ont contribué à la réflexion et à des décisions juridiques et en ce sens à une « communautarisation » en matière de gestion des flux dans l'Union européenne. Nous les évoquons ici de manière synthétique.

En 1986, l'Acte unique européen faisait « apparaître comme objectif communautaire la création d'un espace de libre circulation des biens et des personnes. » Il s'ensuivait la création du « Groupe Ad Hoc Immigration (GAHI) », fonctionnant comme un « forum de coopération intergouvernementale » marquant « les véritables débuts des travaux de l'harmonisation européenne, en vue de la mise en place de mesures compensatoires visant à limiter le déficit sécuritaire résultant de la suppression des frontières intérieures. » (CASTAGNOS-SEN, 2002 : 2). La méthode de collaboration dite « intergouvernementale » aboutit à des « accords politiques conclus sous forme de décisions, résolutions ou recommandations, qui sont ensuite adoptés par le Conseil européen. Ainsi, « sans être juridiquement contraignants, les textes ainsi adoptés [sont] porteurs d'une forte légitimité politique. » (Ibid.)

En 1990, la Convention d'application des Accords de Schengen (1985) marque le passage d'une zone expérimentale de libre circulation à la délimitation des frontières extérieures de la Communauté Européenne (CEE). Cette « libre circulation des hommes, des marchandises et des capitaux » a comme contrepartie une surveillance renforcée aux frontières de la Communauté

Européenne, grâce à la coopération des polices et des justices des différents pays. » (GOUREVITCH, 2007 : 198).

1.3.2 Application du « Traité de Maastricht »

En novembre 1993, l'entrée vigueur du Traité de Maastricht *« marque une première étape institutionnelle vers l'intégration des questions d'asile et d'immigration au champ communautaire [...].* » Ses effets sont multiples (CASTAGNOS-SEN, 2002 : 2) :

- « il renforce l'Acte unique européen en prévoyant la suppression complète et immédiate des contrôles aux frontières intérieures », fait accompagné par « une coopération policière, judiciaires et douanière renforcée»,
- il modifie « les conditions structurelles » de « l'harmonisation en créant un cadre institutionnel unique (l'Union européenne ») et pose « les fondements de la communautarisation »,
- il accorde la « citoyenneté européenne » aux ressortissants des pays qui l'ont ratifié. Ainsi, tout citoyen d'un Etat-membre se voit automatiquement doté du statut de "citoyen européen". La différenciation entre les « citoyens communautaires » et les « non-communautaires » est désormais institutionnalisée.

Dès lors, « l'Union européenne regroupe trois grands domaines de coopération désignés sous le terme de piliers ». (Idem)

En 1995, la Conférence euro-méditerranéenne « jette les bases d'un partenariat politique, économique, social et culturel » en matière de coopération entre l'Union européenne et les pays tiers du littoral méditerranéen. Un principe d'accords de réadmission des immigrés illégaux par les pays dont ils proviennent est également adopté. (GOUREVITCH, 2007 : 201)

1.4 La première phase d'harmonisation européenne en matière d'asile et d'immigration (1999-2004)

1.4.1 Construction progressive d'une compétence supranationale

L'application du Traité d'Amsterdam -adopté en 1997 et entré en vigueur le 1er mai 1999- constitue un élément-clé dans la construction d'un traitement commun des phénomènes migratoires en Europe. Un transfert de compétences en matière de visas, de réglementation sur de droit d'asile et d'immigration est alors initié en faveur de l'Union européenne qui s'engage à mettre en place l'espace « de liberté, de sécurité et de justice » dans un délai de cinq ans.[2] Désormais, ces domaines relèveront du droit communautaire et par conséquent d'une compétence supranationale et seront inclus dans le troisième pilier « Justice et Affaires Intérieures » (JAI). Dès lors que des directives[3] seront adoptées, leur caractère contraignant impliquera une transposition dans les législations nationales des Etats-membres. Un tel processus constitue un exemple de « communautarisation » en matière de politique d'immigration. (ARNAUD & SALA-PALA, 2005 : 18) [4]

Entre 1999 et 2003, lors des différents sommets annuels européens qui ont suivi la mise en œuvre du Traité d'Amsterdam, les leaders et acteurs de l'Union européenne ont réclamé la mise en œuvre d'une politique commune dans le domaine de l'immigration, incluant des mesures permettant de garantir l'intégration des migrants, notamment en leur accordant des droits comparables à ceux des citoyens de l'Union européenne. Plus spécifiquement, en octobre 1999, le Conseil Européen de Tampere (CASTAGNOS-SEN, 2004)

> -s'est accordé sur les critères que devait respecter la politique d'immigration de l'Union européenne
>
> -a adopté des « orientations politiques pour la réalisation de la mise en œuvre d'un espace de liberté, de sécurité et de justice »

2 De mai 1999 à mai 2004, le principe de coopération intergouvernementale reste largement appliqué lors des processus décisionnels.

3 Les Directives sont des textes juridiques qui lient « les Etats membres quant aux résultats à atteindre, tout en laissant aux instances nationales la compétence quant à la forme et aux moyens pour atteindre le résultat ». Elles ont comme vocation de faire évoluer les lois nationales en vue d'atteindre une application des mesures à échelle européenne. Le règlement aune « portée général, il est obligatoire dans tous ses éléments et il est directement applicable dans tous les Etats membres. » Cf. La Documentation Française, Regards sur l'actualité n°326, décembre 2006, p. 75.

4 Pour SALA-PALA (2005 : 18) , le concept de « communautarisation renvoie à une approche juridique » et « définit une opération juridique de transfert de compétences au profit des institutions européennes ». Pour eux, le concept de « communautarisation » diffère de celui « d'européanisation », ce dernier renvoyant « à un processus plus large et plus complexe d'interactions multiples entre acteurs de la multi-level governance de l'Union européenne (acteurs communautaires mais aussi nationaux et locaux, institutions publiques mais aussi acteurs privés de la société civile, etc.). »

-a décidé la « mise en place d'un régime d'asile européen commun, fondé sur l'application […] de la Convention de Genève (1951) relative au statut des réfugiés. »

De Bruycker (2006) synthétise ainsi les quatre objectifs principaux du programme :

-« la construction d'un partenariat avec les pays d'origine »,

-« le traitement équitable des ressortissants de pays tiers »,

-« la gestion des flux migratoires légaux »,

-« la mise en place d'un régime d'asile commun ».

En novembre 2000, la Commission communautaire (COM (2000) 757) fait ressortir les deux volets qui lui semblent essentiels : un cadre législatif harmonisé et une coordination des Etats-membres.

La Commission recommande la mise au point d'une approche commune en matière de gestion de l'immigration, prenant en compte les éléments suivants :

-« le développement économique et démographique de l'Union européenne »,

-« la capacité de réception de chaque Etat membre ainsi que les liens historiques et culturels avec les pays d'origine »,

-« la situation des pays d'origine et l'incidence de la politique migratoire sur celle-ci (fuite des cerveaux) »,

-« la nécessité de développer des politiques d'intégration spécifiques fondées sur le traitement équitable des ressortissants de pays tiers en séjour régulier dans l'Union, la prévention de l'exclusion sociale, du racisme, de la xénophobie et le respect des diversités) ».

1.4.2 Bilan de la première phase d'harmonisation

Quel bilan les spécialistes ont-ils dressé à l'issue de la première phase d'harmonisation des questions relatives à l'asile et à l'immigration ?[5]

En ce qui concerne le volet d'élaboration d'un cadre législatif harmonisé, pour la période 1999-2004, les analyses juridiques de De Bruycker (2006 : 241) font ressortir l'adoption de directives portant sur :

- le regroupement familial
- l'immigration des travailleurs
- l'admission des étudiants
- les stagiaires de la formation professionnelle et volontaires
- le statut des résidents de longue durée
- les victimes de la traite des êtres humains

Pour ce qui est des questions relevant de la compétence de la JAI (Justice et Affaires intérieures),

De Bruycker mentionne l'adoption en 2002 de trois plans communs concernant :

- la lutte contre l'immigration illégale
- la gestion des frontières intérieures
- le programme de retour dans les pays d'origine

La coopération entre Etats-membres s'est donc effectivement intensifiée dans ces domaines. De même, les échanges d'informations et de « meilleures pratiques en matière d'intégration des ressortissants des pays tiers ont progressé et devraient encore s'intensifier », notamment du fait de la constitution d'un réseau de points de contacts nationaux. (DE BRUYCKER, 2006 : 249).

Pour ce qui est de la « coordination de l'action des Etats en matière de flux migratoires légaux », De Bruycker (Ibid.) souligne que ce domaine « progresse beaucoup plus lentement » que le traitement de l'asile ou de l'immigration illégale.

Pour Castagnos-Sen (2004 : 1), « la réalisation des objectifs de Tampere -élaboration d'un régime d'asile européen commun et rapprochement des politiques nationales en matière d'immigration- est pour le moins mitigé, l'ensemble des observateurs institutionnels et associatifs s'accordant à juger les résultats globalement décevants. » Elle évoque les raisons suivantes pour justifier cet état de fait (Ibid.) :

> *-« les Etats se sont montrés généralement plus soucieux de préserver leur spécificité nationale que d'adopter des normes communes »,*

5 Un rapport d'évaluation du programme de Tampere a été publié par la Commission. Il s'agit du COM (2004) 401.

-« les modalités de processus décisionnel mixte (à mi-chemin entre l'intergouvernemental et la méthode communautaire) ont considérablement ralenti les travaux »,

-« les événements du 11 septembre 2001 ont réorienté les débats aux sujets des politiques d'asile et d'immigration "au profit de la lutte contre le terrorisme et de l'immigration clandestine; […] les principes relatifs à la protection des réfugiés ont ainsi été progressivement écartés au nom de la recherche d'efficacité des dispositifs de contrôle migratoire »,

Suite à cette première phase transitoire de cinq ans, en novembre 2004 à La Haye, l'UE-25 adopte un « Programme pluriannuel destiné à renforcer la liberté, la sécurité et la justice dans l'Union européenne ». En outre, il est décidé en 2005 de « communautariser intégralement les questions relatives à l'asile ».

1.4.3 Les constituants de la politique d'immigration

L'approche chronologique du processus de construction de la compétence communautaire en matière de traitement du phénomène migratoire permet de cerner les enjeux de la politique d'immigration à échelle communautaire, qui inclut les axes suivants[6] :

- la gestion des flux migratoires,
- le contrôle aux frontières par la coopération des dispositifs policiers et judiciaires (visas, reconductions, etc.),
- l'harmonisation des conditions d'entrée et d'admission au séjour des ressortissants de pays tiers,
- la coopération pour le traitement des demandes d'asile et l'octroi du statut de réfugiés,
- la lutte contre l'immigration « illégale »,
- la lutte contre la traite des êtres humains,
- les accords de coopération et de développement avec les pays d'origine.

Pourtant, nous l'avons vu, ces divers domaines constitutifs des politiques d'immigration nationales et supranationale communautaire n'ont pas eu un traitement équivalent, qualitativement et quantitativement dans l'ensemble des Etats-membres. Pour le sociologue A. Rea (2007 : 118-121), le phénomène de *« relative convergence des politiques nationales en Europe (déjà antérieure à la communautarisation)* » a été renforcé. Parallèlement, il émet l'hypothèse que l'adoption d'un cadre commun en matière d'obtention des droits par les étrangers a conduit à plus de restrictions que celles prévues initialement dans certaines législations nationales : *« Ceci reviendrait à penser que*

6 Les mêmes éléments composent les politiques d'immigration à échelle nationale.

l'européanisation conduit à un renforcement de la figure menaçante de l'étranger. » Enfin, il évoque le fait que « les politiques restrictives de contrôle des frontières ont généré des personnes en séjour irrégulier » ce qui revient à émettre l'hypothèse d'une « fabrication institutionnelle des sans-papiers » (Op. Cit.)

Selon ses analyses, la politique d'asile a connu une plus grande convergence européenne que la politique d'immigration, du fait d'une volonté de limiter le phénomène « d'asylum shopping »[7] mais il nuance ses propos en dénonçant le fait que cette politique d'asile n'a jusqu'à présent pas tant cherché à « définir qui peut bénéficier de la protection de l'Europe » que de partager « la charge » de dossiers à traiter (Op. Cit. : 116).

Ainsi, pouvons-nous à ce stade formuler le constat qu'un dialogue et des mesures communes en faveur d'une politique d'immigration existent bel et bien dans les instances européennes depuis une quinzaine d'années. Toutefois, l'application des mesures diffère d'un Etat-nation à l'autre et leur harmonisation reste une tâche complexe, du fait des processus de prise de décisions et d'application. Si des tendances convergentes sont constatées dans les politiques d'immigration de chacun des Etats membres, des différences persistent (conditions d'admission au séjour, droits des immigrés, mesures d'intégrations, etc.) et ne permettent pas de conclure à une politique unique à échelle européenne. Arnaud et Sala-Pala (2005 : 19) formulent l'hypothèse de *« l'existence d'un processus d'européanisation des politiques de gestion des relations interethniques […]* » qui se caractérise *« comme une tendance émergente mais qui reste limitée tant les dimensions nationale et locale demeurent prévalentes »*. De plus, cette « européanisation » n'est pas sans soulever des questions quant à ses causes, la part relevant d'un processus de dialogue et de pratique intra-communautaires est à relativiser :

> *« l'européanisation s'imbrique à des processus divers dont il est difficile de la démêler : globalisation et internationalisation des normes d'action publique […], diffusion de normes internationales entre Etats de l'Union européenne hors de toute implication des instances communautaires, etc. »* (ARNAUD & SALA-PALA, Op. Cit.).

Selon ces auteurs, l'évolution -en partie convergente- des politiques d'immigration n'est donc pas totalement imputable aux phénomènes de « communautarisation » ou « d'européanisation » mais peut relever d'autres interactions et influences à échelon international voire mondial. Ceci tend à complexifier les analyses et rend les auteurs précautionneux.

Peut-on, dans ces conditions conclure à une véritable « stratégie » commune en Europe, pour répondre aux défis actuels et à venir posés par l'immigration et l'intégration des populations

7 « L'asylum shopping » consiste à choisir le pays où la demande d'asile sera déposée, en tenant compte de conditions d'obtention qui seraient plus favorables.

migrantes ? Les institutions européennes ont à gérer ce paradoxe : des enjeux supranationaux reconnus mais auxquels les Etats apportent des réponses en réaffirmant leur souveraineté nationale.[8] Dès lors, on peut se demander s'il en va de même de la problématique sur l'intégration visant les ressortissants de pays tiers admis au séjour légal dans l'Union européenne.

8 En 2008, cette question étant toujours d'actualité, le gouvernement français -issu des élections présidentielles de 2007- s'était donné comme l'une de ses priorités pour son mandat à la Présidence de l'Union européenne (juillet-décembre 2008) de relancer le chantier sur la construction de la politique d'immigration communautaire. Cela a abouti au Pacte sur l'immigration signé par l'ensemble des membres de l'Union européenne, fin 2008.

1.5 Vers une prise en compte de la dimension « intégration » au sein de l'Union européenne

1.5.1 Etablissement de principes de base communs en matière d'intégration

Avec l'adoption de l'article 13 du Traité d'Amsterdam (1997), l'Union européenne pose un premier fondement, par la voie de la lutte contre les formes de discriminations, fondées sur le sexe, la race, l'origine ethnique la religion ou les convictions, un handicap, l'âge ou l'orientation sexuelle. Cet article avait été adopté pour faire face et enrayer les tensions dans les sociétés politiques et civiles liées à la poussée croissante des extrêmes droites dans divers Etats-membres, depuis les années 1990. Il s'en est suivi plusieurs directives dans ce sens. (GEDDES & GUIRAUDON, 2005 : 68-86)

En juin 2003, le Conseil européen de Thessalonique demande à des institutions européennes comme la Commission et les Conseils européens « d'établir un cadre commun cohérent pour le développement des politiques d'intégration des Etats membres. » (Op. Cit.)

En novembre 2004, au Conseil de La Haye, des principes de base communs pour une politique d'intégration ont été formulés par le Conseil Justice et Affaires Intérieures (JAI) puis adoptés par les représentants des gouvernements des Etats membres. C'est ainsi que des bases communes pour des politiques d'intégration sont jetées au travers de onze propositions adressées aux pays membres de l'UE-15. Elles confèrent également un rôle de coordination plus conséquent à l'Union européenne.

Ces propositions prévoient une mise en œuvre parallèle sur le plan national et au niveau de l'Union européenne (COM (2005)389 : 5-13). L'application des principes (1 à 9) repose sur l'idée que *« l'intégration n'est pas une question isolée [mais] qu'elle est à l'intersection de différents domaines politiques (l'emploi, l'éducation les politiques de la ville) » et « doit être présente dans un large éventail de politiques.* » Il s'agit donc bien ici de mettre en œuvre des actions politiques interministérielles et inter-institutionnelles. Les mesures restent cependant d'ordre général. La conclusion de ce programme rappelle à tous les pays membres que « l'immigration légale et l'intégration sont indissociables et doivent se renforcer mutuellement. »

L'ensemble des principes figurant dans le tableau ci-dessous permet de dégager les composantes communes sur lesquelles les Etats membres se sont engagés en vue de l'intégration des populations immigrées.

Figure 2 : Les principes de base communs (2004) : composantes fondamentales pour les politiques d'intégration (PBC 1 à 9) (Source, COM(2005)389)

PRINCIPES COMMUNS DE BASE (PBC)	**COMMENTAIRE**
PBC 1 : « L'intégration est un processus dynamique, à double sens, de compromis réciproque entre tous les immigrants et résidents des Etats membres. »	→Définition dynamique →L'intégration relève d'un effort mutuel réciproque des populations immigrées et des nations européennes qui les accueillent
PBC 2 : « L'intégration va de pair avec le respect des valeurs fondamentales de l'Union européenne. »	→Lien entre « intégration » / « respect des valeurs »
PBC 3 : « L'emploi est un élément clé du processus d'intégration, essentiel à la participation et à la contribution des immigrants dans la société d'accueil et à la visibilité de cette contribution. »	→Intégration socio-professionnelle =>participation / contribution à la société d'accueil
PBC 4 : « Des connaissances de base sur la langue, l'histoire et les institutions de la société d'accueil sont indispensables à l'intégration; permettre aux immigrants d'acquérir ces connaissances est un gage de réussite de leur intégration. »	→Intégration culturelle (langue, histoire, institutions, connaissance de la société d'accueil) =>Nécessité de l'acquisition des connaissances liées à ces domaines
PBC 5 : « Les effets en matière d'éducation sont essentiels pour préparer les immigrants, et particulièrement leurs descendants, à réussir et à être plus actifs dans la société. »	→L'éducation comme facteur intégrateur =>Vise l'intégration sociale au travers de la scolarisation et de la formation (initiale et/ou tout au long de la vie)
PBC 6 : « L'accès des immigrants aux institutions et aux biens et services publics et privés, sur un pied d'égalité avec les ressortissants nationaux et en l'absence de toute discrimination, est une condition essentielle à une meilleure intégration. »	→Principe d'égalité des droits et de non -discrimination entre les nationaux et les non-nationaux
PBC7 : « Un mécanisme d'interaction fréquente entre les immigrants et les ressortissants des Etats membres est essentiel à l'intégration. Le partage d'enceintes de discussion, le dialogue interculturel, l'éducation pour mieux connaître les immigrants et leurs cultures, ainsi que l'amélioration des conditions de vie en milieu urbain renforcent les interactions entre immigrants et ressortissants des Etats membres. »	→Principe d'interaction fréquente société d'accueil / immigrants : principe du « vivre ensemble » =>Travail sur les représentations de la communauté d'accueil envers la communauté migrante et vice-versa, =>espace de paroles =>amélioration des conditions de vie (milieu urbain)
PBC 8 : « La pratique des différentes cultures et religions est garantie par la Charte des droits fondamentaux et doit être partagée, sous réserve qu'elle ne heurte pas d'autres droits européens inviolables ou ne soit pas contraire à la législation nationale. »	→Principe de garantie de l'exercice de la liberté culturelle, cultuelle et religieuse dans le respect du droit national.
PBC 9 : « La participation des immigrants au processus démocratique et à la formulation des politiques et des mesures d'intégration, en particulier au niveau local, favorise leur intégration. »	→Intégration politique =>Participation active au processus démocratique =>Participation à l'élaboration des politiques d'intégration.

En termes de stratégie, la conjonction des efforts nationaux et supra nationaux doit permettre des évolutions en matière d'intégration des populations migrantes, sur l'ensemble du continent. Les composantes structurant le processus d'intégration de la catégorie de population visée ici -à savoir les « immigrants ressortissants de pays tiers »-[9] reprennent les éléments d'analyse classiques en sociologie de l'immigration/intégration :

- l'intégration culturelle,
- l'intégration sociale,
- l'intégration socioprofessionnelle,
- l'intégration politique.

Nous observons ici quatre types de mesures susceptibles d'être incluses dans les politiques d'intégration :

- les mesures intervenant en début de processus c'est-à-dire dès que l'Etat donne l'autorisation de séjour légal sur son territoire (mesures d'accueil visant les primo-arrivants),
- les mesures qui interviennent ultérieurement au cours du processus d'intégration, visant les populations immigrées déjà de plus longue date sur le territoire (c'est-à-dire relevant des « stocks de populations immigrées »),
- les mesures visant le pilotage du dispositif d'intégration (coordinations interdisciplinaire, interministérielle, etc.),
- -les mesures destinées à l'évaluation de la politique d'intégration, ses effets (construction d'indicateurs, données statistiques, échanges de pratiques, etc.).

Figure 3 : Les principes de base communs (2004) : recentrage et évaluation des politiques (PBC 10 et 11) (Source, COM(2005)389)

PRINCIPE COMMUN DE BASE (PBC)	COMMENTAIRE
PBC 10 : « Le recentrage des politiques et mesures d'intégration dans toutes les politiques pertinentes et à tous les niveaux de l'administration et des services publics est un élément clé de la prise de décisions et de leur mise en œuvre. »	→Pilotage des politiques et mise en cohérence des mesures au sein d'un même Etat =>collaboration interministérielle et interdisciplinaire
PBC 11 : « L'élaboration d'objectifs, d'indicateurs et de mécanismes d'évaluation est nécessaire pour adapter les politiques, mesurer les progrès en matière d'intégration et améliorer l'efficacité de l'échange d'informations. »	→Evaluation des politiques et de leurs effets =>Construction d'indicateurs pertinents =>Echanger les « bonnes pratiques »

9 La formulation employée pour qualifier la catégorie de population visée par la politique d'intégration à savoir « immigrants ressortissants de pays tiers » reste suffisamment large pour ne pas imposer telle ou telle conception ou modèle visant des « groupes » ou des ' « individus ».

La PBC 10 porte sur la logique de fonctionnement interne à impulser sur le principe de la collaboration et de la coopération entre les services ministériels afin de garantir une certaine cohérence dans l'action politique. La PBC11, prévoit une évaluation des mesures prises et de leurs effets, dans une logique constante de progrès

Comme nous l'avons mentionné précédemment, le processus d'européanisation de la politique d'immigration était déjà en cours depuis plus de quinze ans au sein des pays de l'UE-15. Mais ce n'est que vers le milieu des années 2000, que cette dernière s'est dotée de ce cadre, en vue d'une politique d'intégration européenne commune. La méthode pour y parvenir diffère des mesures de type juridique (directives, traités, etc.). La volonté de réfléchir et de mutualiser les « bonnes pratiques » déjà en place a été affirmée à plusieurs reprises par les Etats membres. L'approche reste donc essentiellement « collaborative ». Les mesures prises restent donc dépendantes de la volonté et des structures des Etats-nations.

Des exemples et illustrations d'applications de démarches sur le plan national ou local sont proposés dans le *Manuel sur l'intégration à l'intention des décideurs politiques et des praticiens.* [10] (NIESSEN & SCHIEBEL, 2006). Une autre illustration de cette méthode de travail fondée sur les échanges théoriques, réflexifs et pragmatiques serait le dialogue franco-allemand lancé en mars 2006 afin de consolider la communication et la coopération des deux pays en matière d'intégration et d'égalité des chances.[11]

1.5.2 Eléments de convergence des politiques d'intégration dans les pays européens

Si certaines convergences en matière de politique d'immigration ont été mises en évidence, peut-on également parler de convergence, en matière d'intégration des populations migrantes ?

Pour sa part, la sociologue française D. Schnapper (2007 : 188-189)[12] parle de « convergences au premier abord », entre pays européens, en matière de politiques d'intégration des migrants et/ou de leurs descendants. Elle mentionne les facteurs menant à ces convergences :

---

[10] Exemples de thèmes traités : « L'insertion des immigrants nouvellement arrivés et des réfugiés reconnus », « La participation civique », »Les indicateurs », « Traduire les politiques en programmes », etc.

11 Le Ministères des Affaires étrangères français a rendu compte de cette expérience de rapprochement au travers du dossier publié en 2007 : *Intégration et Egalité des chances. Une initiative franco-allemande*. Rédigé par l'Institut Franco-Allemand de Ludwigsburg, à la demande du Ministère délégué des Affaires étrangères européennes et du Ministère délégué à la Promotion de l'Egalité des Chances.

12 Pour étayer la thèse de la convergence des politiques d'intégration au niveau des pays européens, Schnapper mentionne en particulier deux études comparatives européennes qu'elle a co-dirigées :
HECKMANN F. / SCHNAPPER D. (Dir.), *The Integration of Immigrants in European Societies, National Differences and Trends of Convergence*, Stuttgart, Lucius & Lucius, 2003 et l'étude Effectiveness *of National Integration Strategies Towards Second Generation Migrants*, Reference EFFNATIS project SOE2-CT07-3055; publiée sous forme de plusieurs rapports à la Commission européenne.

-une adhésion des pays européens « aux mêmes valeurs démocratiques »,

-le respect des droits de l'homme,

-une soumission « à la même réglementation européenne » notamment en matière de lutte contre les discriminations,

Schnapper précise que, dans les pays européens

-« les migrants disposent des mêmes droits que les nationaux, à l'exception des droits politiques […] comme le droit de voter et d'être élu(s) à des fonctions publiques »,

-« il n'existe pas de barrière juridique à leur entrée sur le marché du travail »,

-les migrants disposent du « droit de faire venir leur famille » (sous certaines conditions régies sur le plan national),

-ils peuvent « accéder à toutes les institutions de la démocratie providentielle (éducation, logement social, formation, protection sociale) »,

-l'accès à la nationalité a fait une place croissante au « droit du sol » en donnant ainsi « la nationalité locale aux enfants de migrants »,

-« la naturalisation est de plus en plus considérée comme un instrument d'intégration, non comme la consécration d'un processus »,

-« tous les pays européens finissent par se rallier à une politique d'intégration, la reconnaissance du multiculturalisme tend à se réduire à une attitude intellectuelle de tolérance à l'égard de toutes les traditions culturelles »,

-« les politiques d'éducation sont de plus en plus proches ».

Monod (2007) estime également qu'*« une tendance des politiques d'intégration se dessine actuellement dans la plupart des pays européens* » :

-« l'accent est mis sur ce que tous les citoyens doivent avoir en commun : des valeurs partagées, une certaine dimension civique ou « républicaine », plutôt que le « droit à la différence »,

-l'insistance des programmes sur le « caractère citoyen » (droits et devoirs réciproques, loyauté en contrepartie de l'accueil), parfois contractualisé »,

-« l'accroissement des programmes linguistiques obligatoires ou fortement conseillés visant les nouveaux-arrivants et parfois aussi les immigrés installés de longue date »,

-« la formation à caractère civique ou historique (incluant des éléments culturels) »,

-la « tendance à faire de la compétence linguistique un pré-requis » (parfois même avant l'arrivée dans le pays).

1.5.3 Des politiques marquées par les spécificités des Etats nationaux

Si des politiques d'intégration sont présentes dans la majorité des pays européens de l'UE-15, Schnapper (2007 : 190) relativise néanmoins le phénomène « d'européanisation » en ces termes :

> *« malgré ces processus de convergence, les politiques d'intégration européenne n'en restent pas moins fortement conditionnées par les formes de l'histoire nationale, les traditions, les institutions providentielles, la conception de la démocratie et de la nation, le caractère plus ou moins centralisé de l'action étatique, les pratiques des institutions d'éducation.* » […]

Ainsi, les différences entre politiques d'immigration et d'intégration s'expliquent selon cette auteure, principalement du fait

> « *des variations nationales liées à l'histoire et à la structure des Etats-nations (constitués essentiellement au XIXème siècle) où elles sont produites et mises en œuvre, à leur conception des valeurs démocratiques, à leur organisation institutionnelle, etc.* » (Op. Cit.) .

Cette analyse s'inscrit dans une approche dite « néo-institutionnaliste ». Toutefois, Monod (2007) souligne que bien que traditionnellement opposés dans les approches socio-historiques, les écarts caractérisant les modèles d'intégration des populations -et pas seulement les populations étrangères- tendent à se réduire dans l'évolution récente des politiques publiques en Europe. Ainsi, les approches dites « *multiculturalistes ont été profondément critiquées et corrigées pour privilégier une approche civique »*. À l'inverse, les systèmes dits « assimilateurs » ont dû prendre en compte certaines réalités et demandes « multiculturelles » telle que la prise en compte de la diversité culturelle, religieuse, etc. ».

Au cours de la décennie conduisant aux années 2000, la construction d'une compétence européenne relative, en matière de politique d'immigration s'est construite autour de domaines constitutifs tels que la gestion et le contrôle des flux migratoires aux frontières du continent, la lutte contre l'immigration illégale, une « harmonisation » des conditions d'entrée et d'admission au séjour vis-à-vis des ressortissants de pays tiers, des conditions d'asile. Ces convergences semblent avoir conduit à l'adoption de lignes de forces et à des pratiques parfois plus restrictives que celles pratiquées par certains états membres, aboutissant à la représentation médiatique de la « forteresse Europe », régulièrement dénoncée par des organismes de défense des droits de l'homme. Face à cela, d'autres aspects tels que la traite des humains, le développement d'accords de coopération avec les pays d'origine, etc. apparaissent moins saillants presque inaperçus.

Concernant le versant « intégration », des « principes de base » communs sont adoptés en 2004 par les pays de l'UE-15. Mais les Etats restent souverains pour déterminer leurs orientations. On observe donc tout au long de la décennie des mesures de politiques nationales convergentes (MONOD, 2007) autour d'une conception de l'intégration centrée sur les dimensions « civiques », « républicaine », « le partage des valeurs » du groupe dominant, plutôt que sur un « droit à la différence » des minorités (orientations multiculturalistes). Cette période connaît un «accroissement des programmes linguistiques obligatoires ou incitatifs visant les nouveaux-arrivants et parfois aussi les immigrés installés de longue date sur les territoires nationaux », ainsi qu'une tendance à faire de la compétence linguistique un pré-requis parfois même avant l'arrivée dans le pays.

Comment les pays de l'espace francophone se situent-ils face à ces choix d'orientation politiques ?

Chapitre 2

Les contextes migratoires en France, en Belgique et en Suisse

Qu'en est-il des pays qui nous occupent à savoir la France, la Belgique et la Suisse ? Comment les différences nationales se traduisent-elles dans la composante « apprentissage de la langue » (française) de leur politique d'intégration ou de cohésion sociale s'adressant aux publics-cibles des migrants adultes admis au séjour légal à vocation durable sur leur territoire, comptabilisés au titre des « flux d'immigration permanents » ? À ce stade de l'analyse, nous émettons l'hypothèse que, bien que la Suisse ne fasse pas partie de l'Union européenne, elle ne se soustrait pas à la problématique liée à l'intégration des populations immigrées présentes sur son territoire. De plus, des accords de coopération avec l'Union européenne tendent à rapprocher son contexte de celui des Etats membres de l'Union européenne. Ces questions seront au cœur de ce chapitre.

2.1 Eléments du contexte migratoire en France

2.1.1 Les chiffres-clés de l'immigration

Les données portant sur la présence étrangère et immigrée en France sont obtenues de manière indirecte[13]. En effet, il n'existe aucun fichier statistique centralisant les flux migratoires en France. C'est pourquoi les chiffres existant renvoient à des indicateurs tels que :

- les demandes et la délivrance de visas pour l'entrée au séjour temporaire ou à visée permanente,
- la délivrance de titres de séjour ou de la carte de résident,
- la demande d'asile et l'obtention du statut de réfugié,
- les demandes et obtentions de la nationalité française par processus de naturalisation,
- les signatures de CAI (obligatoire depuis 2007).

Les données obtenues lors des recensements de population fournissent également certaines indications sur la présence immigrée en France. Mais, il reste malgré tout difficile d'évaluer avec certitude la part de population immigrée[14] (ayant ou non obtenu la nationalité française) et entrée légalement ou non, sur le territoire.

[13] Les données statistiques et chiffrées sont extraites des sources suivantes, accessibles au moment de la rédaction :
- *Rapport au Parlement, Les Orientations de la politique de l'immigration*, Quatrième rapport établi en application de l'article L.111-10 du Code de l'Entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile, émis par le Secrétariat Général du Comité Interministériel de contrôle de l'immigration (CICI), Décembre 2007 et cinquième rapport, Décembre 2008.
-*Rapport d'activité 2006,* 2007 publié par le Ministère de l'immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du co-développement / Ministère du travail, des relations sociales et de la solidarité / Direction de la population et des migrations.

[14] Pour la terminologie utilisée, nous nous référons aux définitions clarifiées comme suit par l'Observatoire Régional de l'Intégration et de la Ville (ORIV) à savoir « étranger » pour qualifier « toute personne résidant en France et n'ayant pas la nationalité française ». Le terme d' « immigré » désigne « toute personne née étrangère, dans un pays étranger,

Dans son rapport d'activité annuel portant sur l'exercice 2006, la Direction de la Population et des Migrations (DPM, 2007 : 25-35), constatait

> *« [qu']après plusieurs années de croissance soutenue, le flux de migrations à caractère permanent a tout d'abord ralenti son rythme de croissance entre 2003 et 2004 […] puis a connu une légère baisse entre 2004 et 2005 (-4,0%). Ainsi, le nombre d'étrangers admis au séjour est passé de 141 561 à 135 890, [ceci résultant] en grande partie d'une inflexion à la baisse du nombre d'étrangers admis au séjour dans le cadre des migrations familiales et des autres flux à caractère permanent.*

Concernant la demande d'asile en 2006, elle *« a connu […] un forte baisse, de près de 40%, par rapport à l'année précédente : 30748 demandes d'asile déposées […] contre 49733. […]. »* L'année 2006 a également été marquée par des réformes de fond importantes.

Le rapport du CICI (2007) porte sur l'année 2006 et inclut aussi les trois premiers trimestres de 2007. Il corrobore l'analyse de la DPM : « ces deux années sont caractérisées par la poursuite de la diminution de certains flux migratoires », en particulier « l'asile et le regroupement familial » (CICI, 2007 : 11-19). Il précise que « d'autres aspects du contrôle de l'immigration et notamment la délivrance des visas » restent stables. Le rapport du CICI (2008) porte sur l'année 2007 et inclut aussi les 3 premiers trimestres de 2008. Il conclut à une diminution du flux migratoire liée au regroupement familial: « L'immigration professionnelle restée stable en 2007, progresse en 2008, alors que 2008 peut être considérée comme la première année de pleine application des dispositions de la loi du 24 juillet 2006 relative à l'immigration à l'intégration » (CICI, 2008 : 11). Le tableau suivant synthétise ces informations :

---

et qui vit en France. […] Un immigré peut avoir obtenu ou non, depuis son arrivée en France, la nationalité française. ». Le terme de « migrant » désigne « toute personne qui a migré, c'est-à-dire qui s'est déplacée d'un pays à un autre. » Cf. ORIV (2006[e]), Fiche « Quels acteurs pour quels publics, dans le Bas-Rhin ? ».

Figure 3 : Tableau de synthèse des données quantitatives portant sur les flux d'immigration légale, Exercices 2006- 2007 *(Source : CICI, 2008)*[15]

INDICATEURS	2006	2007	EVOLUTION
TOTAL DELIVRANCE DE VISAS	**2 038 888**	**2 070 705**	2003-2007 Légère hausse (soit + 2,3%)
DELIVRANCE VISAS SCHENGEN (COURT SEJOUR)	1 878 913	1 891 301	2006-2007 Pas de variation notable (+0,7%)
DELIVRANCE VISAS NATIONAUX (LONG SEJOUR)	153 391	173 181	2006-2007 Nette augmentation (+ 12,9%)
DELIVRANCE DES TITRES DE SEJOUR (PAYS TIERS ET NOUVEAUX PAYS UE)	**183 261**	**171 222**	2003-2007 Diminution (-10,3%) 2006-2007 Légère progression titres motifs professionnels Diminution titres motifs familiaux (-10,6%)
DEMANDES D'ASILE REÇUES PAR L'OFPRA (PREMIERES DEMANDES+REEXAMENS)	**34 853**	**29 937**	2006-2007 Diminution (-14,1%)

La délivrance des visas est une compétence partagée entre deux ministères : celui de l'immigration, de l'intégration […] et celui des Affaires étrangères et européennes; elle *« tient une place importante dans [les] relations avec les pays étrangers, en particulier avec les pays d'émigration.* » Deux types de visas peuvent être sollicités et délivrés : ceux de « court séjour » (inférieurs ou égaux à trois mois) et ceux de « long séjour » (supérieurs à trois mois). Les « visas de court séjour » ou « visas uniformes Schengen » permettent à leur détenteur d'accéder et de circuler sur le territoire métropolitain français ainsi que dans l'espace Schengen. Leur délivrance relève largement de la réglementation européenne commune. La réglementation des « visas long séjour » s'inscrit dans le cadre des orientations politiques et législatives visant à « équilibrer l'immigration professionnelle et l'immigration familiale. » (CICI, 28-29) Sur la période 2003-2007, « *le nombre total de visas délivrés s'inscrit en légère augmentation (soit +2,3%). Le nombre de visas de court séjour […] a augmenté dans la même proportion tandis que les visas de long séjour ont augmenté d'environ 9%.* » (Ibid.). Les régions « Europe centrale » et « Asie-Océanie » occupent les deux premières places pour les visas délivrés (touristes russes, ukrainiens, chinois, taïwanais).(CICI, 2008 : 35)

[15] Tableau de synthèse élaboré par nos soins, à partir des données chiffrées du Rapport du CICI 2008, p. 30, 45, 125-126.

Selon le rapport CICI (2008 : 45), la délivrance de titres de séjour délivrés en France métropolitaine à des étrangers ressortissants de pays tiers à l'UE (non membres de l'UE ou de la Suisse) est en

> *« diminution régulière depuis 2004. Pourtant « cette diminution recouvre […] des évolutions contrastées : les motifs familiaux et humanitaires sont en nette diminution alors que le nombre de titres délivrés aux étudiants et pour motif professionnel [sont] en légère augmentation. »*

En 2006-2007, « les trois principales nationalités ayant bénéficié d'un premier titre de séjour » étaient algérienne et marocaine (motifs familiaux) et chinoise (motif d'études ou de stage). *« Les Roumains, les Polonais et les ressortissants des Etats-Unis occupent les trois premières places pour l'admission au séjour pour motif professionnel. »*

L'évolution de la demande d'asile a connu une diminution constante depuis 2005. Ainsi, elle a chuté de 33,1% entre 2005-2006 et de 14,1% entre 2006-2007. Pour 2008, une augmentation a cependant été constatée : elle serait à situer dans un contexte international de hausse estimée à 10% par le Haut Commissariat aux Réfugiés (HCR) pour les demandes adressées aux pays industrialisés.[16] Revenant à la situation de la France, les *« demandes en provenance d'Europe, d'Afrique et des Amériques ont diminué […] les demandes en provenance d'Asie ont augmenté de 10,3% par rapport à 2006. […] La Serbie est devenue le premier pays de provenance des demandeurs d'asile* » (principalement des personnes originaires du Kosovo, appartenant à la communauté albanaise), suivie de la Turquie, de la Russie et du Sri Lanka. « *Six pays de provenance ont vue leur demande augmenter : la Russie (+29,1%), l'Arménie (+21,3%) et le Bangladesh (+58,9%) […] »*.

La demande d'asile se féminise de manière constante : les demandeurs d'asile de sexe féminin représentaient 36,5% en 2007. En effet, l'OFPRA accorde *« une attention croissance aux problématiques relevant de la protection subsidiaire (excision, violences conjugales, prostitution, etc.) pour lesquelles les femmes sont majoritaires. »*

[16] Cf. Les données incluses dans la note adressée par le Préfet, Directeur général de l'OFPRA, M. Cordet au Secrétaire général M. Stefanini (Ministère de l'Immigration) en réponse à la lecture du rapport provisoire du CICI 2008.

Le tableau suivant, permet d'appréhender le lieu de provenance des populations, au travers de l'indicateur de nationalité.

Figure 4 : Tableau selon la provenance des signataires du CAI en 2006-2007
(Source ANAEM cité par CICI, 2007 et 2008) [17]

NATIONALITES PRINCIPALES SIGNATAIRES CAI	PART EN POURCENTAGES	
	2006	**2007**
ALGERIE	21%	20,8%
MAROC	14,5 %	15,5%
TUNISIE	6,4 %	6,8%
CONGO BRAZZAVILLE+RDC	4,7 %	4,4%
CHINE	3,3 %	3,2%
CAMEROUN	3,2 %	3%
COTE D'IVOIRE	3%	2,9%
SENEGAL	2,1%	2,3%
RUSSIE	2,1%	2%
MALI	2,1%	NR

Selon les rapports du CICI (2007-2008), plus de 150 nationalités sont représentées parmi les signataires du CAI en 2006-2007[18]. En 2007, les personnes originaires du Maghreb (Algérie, Maroc et Tunisie) sont majoritaires et représentent 43,1 % des signataires. Les ressortissants Turcs se situent en deuxième position et représentent 6,3 % des signataires. Notons cependant que cette statistique effectuée à échelle nationale varie au niveau régional, selon le lieu d'installation des populations en fonction de critères démographiques (la présence de compatriotes déjà établis, etc.) mais aussi selon des éléments historiques. Ainsi, trouve-t-on une surreprésentation de population d'origine turque, qui s'explique par le maintien de l'ouverture aux travailleurs turcs en Alsace - malgré la fermeture des frontières décidée en 1974 par l'Etat français en raison de la crise économique. Cette exception alsacienne s'expliquait par le besoin de main d'œuvre dans certains secteurs tels que la métallurgie, la sidérurgie, l'industrie textile, les mines de potasses, etc. Ce regroupement de population turque en Alsace perdure : l'arrivée de population turque représente chaque année environ un tiers des primo-arrivants dans cette région, les deux autres tiers étant représentés par les ressortissants des pays du Maghreb et des pays de l'ex-bloc de l'Est. (ORIV, 2007b)

[17] Cf. CICI (2007), op. cit., p. 106. Cf. Tableau n° IV-4 et CICI (2008), p. 156, Cf. Tableau n°III-3.
[18] Les signataires du CAI représentent les primo-arrivants extra européens (à savoir les migrants depuis moins de deux ans sur le territoire, dont la demande d'un premier titre de séjour a été acceptée). Les réfugiés statutaires bénéficient aussi de cette mesure depuis la généralisation du dispositif en 2007. En revanche, les demandeurs d'asile en sont exclus tant que leur dossier est en cours de traitement par les instances compétentes. Sont aussi exclus du dispositif les ressortissants de pays membres de l'UE élargie ainsi que les migrants « n'ayant pas vocation à rester de manière permanente » (étudiants, conjoints d'étudiants, etc.).

Le tableau suivant indique le statut des primo-arrivants, qui renseigne indirectement sur la nature des flux d'immigration. Le flux majoritaire est composé des personnes venues pour des motifs familiaux. Le flux minoritaires est composé des personnes venues pour des motifs professionnels. L'immigration dite de « travail » ne représente donc qu'un faible contingent. La loi dite Sarkozy (2006) devait permettre une inversion de cette tendance, ou du moins l'augmentation des flux migratoires pour motif professionnel. Les réfugiés statutaires représentent également une minorité (soit environ 9%) au sein du flux migratoire.

Figure 5 : Caractéristiques des signataires du CAI en 2006 -2007

(Source ANAEM cité par CICI)[19]

	Pourcentage	
Statut	**2006**	**2007**
FAMILLES DE FRANÇAIS	**53,2%**	**48,7%**
DONT CONJOINTS	42,7%	37,6%
DONT PARENTS D'ENFANTS FRANÇAIS	9,9%	10,1%
DONC ENFANTS OU ASCENDANTS	0,6%	0,7%
TITRE « VIE PRIVEE ET FAMILIALE » LIENS PERSONNELS ET FAMILIAUX	20,3%	17,5%
BENEFICIAIRES DU REGROUPEMENT FAMILIAL	9,3%	11,1%
REFUGIES / MEMBRES DE LEUR FAMILLE	**9,3%**	**9,3%**
TRAVAILLEURS SALARIES PERMANENTS	**3,1%**	**9%**
AUTRES	4,1 %	4,7%

Pour ce qui est de la représentation des sexes, l'analyse des données relatives aux signataires du CAI indique que les femmes sont majoritaires (soit 53,9% en 2007) parmi les signataires du CAI dont elles représentaient 52% en 2004. La moyenne d'âge des signataires se situe à 31 ans. Un quart d'entre eux sont âgés de moins de 26 ans. Selon les données portant sur l'exercice 2007, « les signataires du CAI sont majoritairement francophones ou ont une connaissance du français jugée suffisante pour se voir dispensés de formation linguistiques lors de leur passage sur la plateforme d'accueil de l'ANAEM » (devenue OFII en 2009). Environ un quart d'entre eux (soit 25,8%) ont bénéficié d'une prescription linguistique en vue de l'acquisition d'un premier niveau de compétence linguistique (soi A1.1 du CECR). À l'issue de cette formation, les personnes devaient passer la certification DILF (CICI, 2008 : 158). Le tableau suivant synthétise les données correspondant à la

[19] Cf. CICI (2007), op. cit, voir Tableau n° IV-4, p. 106 et CICI (2008), voir Tableau n°III-3, p. 156.

première année de mise en œuvre de la certification DILF, sur l'ensemble du territoire français. En moyenne, la passation du DILF a eu lieu après une formation de 211h (la prescription maximale étant de 400h). Le taux d'obtention du diplôme est très élevé dès les premières sessions. On peut émettre l'hypothèse que les 8% d'échecs sont à mettre en rapport avec le pourcentage de publics qui au départ cumulaient de faibles compétences orales et en littératie. Environ 11% des candidats ne se sont pas présentés à la session d'examen.

Figure 6 : Quelques données chiffrées sur le DILF au 31 décembre 2007
(Source : Rapport du CICI 2008, d'après le tableau III-4, p. 157)

DONNEES SUR LE DILF (EXERCICE 2007)	DONNEES CHIFFREES
TAUX D'ABSENCE A L'EXAMEN	11%
VOLUME HORAIRE MOYEN DE FORMATION LINGUISTIQUE SUIVIE	211 heures
TAUX D'ECHEC (CANDIDATS NON ADMIS)	7,9%
TAUX DE REUSSITE (CANDIDATS ADMIS)	92%

L'année 2007 a marqué une transition dans la mise en œuvre du CAI, du fait de modifications portant en particulier sur le volet « formation linguistique ». D'après le rapport du CICI, sur 26 121 personnes ayant bénéficié d'une prescription : « 19% ne se sont pas présentées au rendez-vous d'accueil fixé; 22% n'étaient pas entrées en formation (au 31/12/2007); 11% ont interrompu ou abandonné la formation (retour à l'emploi, grossesse, indisponibilité temporaire, etc.). » […] Or, selon l'article 7 de la loi du 24 juillet 2006 relative à l'immigration et à l'intégration modifiant le CESEDA, art. R. 311-28, le non-respect des engagements contractualisés par le CAI, peut avoir des conséquences sur la délivrance de la première carte de résident. L'enjeu social (maintien de la présence sur le territoire) lié au dispositif est donc fort pour les signataires.

2.1.2 Retour historique sur l'immigration en France

D'après l'OCDE (2008 : 1),

> *« contrairement à la plupart des autres pays européens, l'expérience de la France en matière d'immigration est antérieure à la Seconde Guerre Mondiale. Au XIXè siècle, la France se présentait comme une terre promise pour toute personne en quête de liberté ou victime de persécutions dans son propre pays. […] »*

L'intervention de l'Etat français en vue de gérer les flux migratoires et de définir les conditions d'entrée et de séjour des étrangers, remonte à l'Ordonnance de 1945, ainsi que la création d'un Office Nationale de l'Immigration (ONI).

Pendant la période dénommée « Trente Glorieuses », faisant suite à la Deuxième Guerre Mondiale, les flux migratoires étaient constitués principalement d'une immigration « de travail » et/ou de « peuplement », destinée à reconstruire et à repeupler les pays touchés par la guerre et à faire redémarrer les économies nationales, privées de main d'œuvre masculine.

> *« Dans les années 50, période d'expansion industrielle, un grand nombre de migrants en provenance d'Italie, d'Espagne, du Portugal et d'Afrique du Nord sont arrivés pour occuper des emplois généralement peu qualifiés. »* (Ibid.)

Le profil typique du migrant de l'époque tel qu'il était perçu, était celui de l'homme étranger, plutôt jeune, venant seul pour travailler dans le pays d'accueil et n'ayant pas vocation à rester durablement. La France -tout comme d'autres Etats européens confrontés au même phénomène- a longtemps considéré que cette migration était temporaire même si la réalité des faits a prouvé le contraire. Malgré des politiques incitatives, les retours dans le pays d'origine sont restés minoritaires. La question de l'intégration des populations migrantes ne se posait donc pas en tant que telle, dans les débats politiques ou de société et les politiques mises en œuvre ne visaient donc pas une installation durable.

Pourtant, l'année 1974 a marqué la fin de l'immigration massive de travail en France et dans d'autres pays européens ainsi que le début d'un nouveau rapport à ces étrangers. En réponse à la crise économique liée aux chocs pétroliers, à la montée du chômage et aux mutations structurelles économiques, la plupart des pays d'immigration européens, dont la France a ainsi fermé leurs frontières aux travailleurs immigrés (exception faite de la Région Alsace). Pour autant, les flux

migratoires n'ont pas été stoppés mais ont été ralentis de fait.[20] À une immigration de travail a succédé une immigration principalement familiale, les personnes étrangères présentes sur le territoire faisant venir leur famille, dans une logique de regroupement familial (ORIV, 2007c). Sur la base légale du décret du 29 avril 1976 faisant du regroupement familial un droit du travailleur étranger, nombre de femmes et d'enfants purent rejoindre leurs conjoints déjà installés. La loi du 17 juillet 1984 fixera finalement les conditions d'entrée et de séjour.

C'est pourquoi, le profil-type du migrant s'est modifié et diversifié. L'introduction des familles a produit une féminisation et un rajeunissement de l'immigration. Entre 1980 et 1990, l'arrivée de ces familles a engendré une prise de conscience des pouvoirs publics concernant les enjeux de l'intégration chez les populations immigrées. Dès lors, « l'étranger n'est plus seulement un sujet économique » (HCI, 2005 : 19). Des actions sont mises en place pour répondre aux besoins de ces populations (logement, éducation, etc.), en sus d'actions d'alphabétisation, visant particulièrement femmes et enfants étrangers. La question de l'intégration se focalise rapidement sur la lutte contre le racisme et les discriminations. Pour leur part, les enfants de travailleurs immigrés arrivés dans les années cinquante-soixante (et devenus citoyens Français entre temps) ont des revendications « d'égalité et de dignité ». En réponse, l'action des pouvoirs publics s'est polarisée sur (HCI, 2005 : 19-20) :

- -l'affirmation du principe d'égalité d'accès pour toute personne résidant régulièrement sur le territoire et dans des conditions identiques- aux prestations et services de «droit commun» (services sociaux, éducatifs, culturels),
- -le soutien par le biais du FASILD[21] des mouvements associatifs mettant en avant l'identité culturelle des populations issues des migrations dans le cadre d'une incitation à la reconnaissance de la diversité.

En conséquence, les principaux textes pris dans le domaine de la politique d'intégration ont surtout porté sur « le droit de l'immigration, l'asile et la nationalité », la lutte contre les discriminations ou la reconnaissance de la diversité (accès au droit commun, liberté d'association, etc.).

Pour la sociologue M. Maffessoli (2007) [22], le débat sur l'intégration dans les années 80-90 est issue de la construction a posteriori du modèle dit

> *« d'intégration républicaine consistant en une adhésion individuelle aux valeurs républicaines de l'Etat-nation, et dans lequel l'acquisition de la nationalité française représente le point culminant de l'intégration »,*

[20] La Région Alsace obtint une dérogation jusqu'en 1978 en raison de besoins économiques spécifiques (secteurs de la filature, de la métallurgie, mines de potasses, etc.). Ceci explique la présence numériquement plus importante de populations d'origine turque en Alsace et leur afflux encore actuel.
[21] La siglaison FASILD signifie Fonds d'Action et de Soutien à l'Intégration et à la Lutte contre les Discriminations. Cette institution a été remplacée par l'Agence Nationale pour la Cohésion Sociale et l'Egalité des Chances (ACSE) fin 2006.
[22] Cf. Notes personnelles de l'entretien réalisé en avril 2007 avec M. Maffessoli sociologue directrice de l'ORIV, Strasbourg.

modèle que les sociologues qualifient généralement « d'idéal-typique », construit « en vue d'une reconnaissance symbolique des valeurs nationales ».

Ainsi, depuis les années 1980, l'Ordonnance de 1945 a été soumise à un grand nombre de modifications, réalisées sous les gouvernements successifs, d'alternance droite-gauche. Les discours sur l'immigration sont revenus périodiquement sur le devant de la scène publique, soit en période d'élection, soit en période de crise économique ou sociale. Les productions scientifiques difficilement neutres sur le sujet ont parfois été instrumentalisées pour appuyer un discours tantôt politique, tantôt militant. Ces discours comportaient tantôt un volet portant sur le contrôle des flux par la lutte contre l'immigration clandestine, le contrôle renforcé aux frontières, le renvoi des étrangers non admis au séjour, etc., ou tantôt un volet social concrétisé par la mise en œuvre d'une politique d'intégration (ORIV, 2007c : 2-3).

2.1.3 Le modèle d'«intégration à la française »

Dans son bilan sur la politique d'intégration 2002-2005, le Haut Conseil à l'Intégration problématise ainsi l'enjeu au cœur de la politique d'intégration française :

> *« le défi essentiel que la politique d'intégration doit retenir dans la France actuelle est le suivant : comment rendre compatible une large diversité culturelle et un espace civique unifié sans lequel nulle république démocratique n'est possible ? » (HCI, 2005 : 24)*

En France tout comme dans d'autres pays européens ou extra-européens, la question de la « culture » ou du « multiculturalisme » a revêtu une place centrale dans le débat et le discours sur l'intégration.[23] Les pays mettent en place des outils de gestion de la diversité culturelle. Les « modèles » retenus par les Etats ont été comparés voire opposés. Toutefois, le modèle « multiculturaliste » à l'anglo-saxonne -donnant une place dans l'espace public aux « communautés étrangères » par exemple au moyen d'un système de représentation politique- tout comme le « modèle républicain » à la française -reposant sur le principe d'égalité des citoyens dans l'espace public (les mêmes droits et devoirs pour tous)- sont remis en cause et ce au gré des événements d'actualités.

Pour ce qui est du modèle français, le HCI (Ibid.), souligne l'importance du principe de « contrat » présenté comme pivot de la « tradition républicaine » :

> *« on ne naît pas citoyen, on le devient. C'est par un tel contrat, fût-il implicite, que l'on passe de la multitude indifférenciée, particulariste, à l'unité d'un peuple, dans une collectivité rassemblée. S'intégrer, c'est donc en*

[23] ADAMI (2009b : 48-56) problématise la notion de « culture », ses définitions multiples et ainsi que l'apparition récurrente du terme et de ses avatars (multiculturalisme, interculturalité, etc.) dans le discours politique sur l'intégration et en questionne l'opérationnalité dans le champ didactique.

premier lieu consentir, grâce au pacte républicain, à la loi commune. Celle-ci garantit aux citoyens, les droits fondamentaux. Celui qui accède à la citoyenneté française fondée sur le pacte bénéficie de l'ensemble des droits politiques le protégeant comme citoyen. En revanche, il doit prendre conscience qu'il a des devoirs vis-à-vis de la communauté et qu'il a lui aussi à faire vivre et prospérer ce destin de la nation et contribuer à sa cohésion. » (HCI, 2005 : 24)

Toutefois, pour le HCI, l'approche de « l'intégration » qui repose sur le partage de droits et de devoirs communs n'est pas d'ordre « culturelle », s'opposant ainsi à toute notion « d'assimilation culturelle ».[24]

Les discours politiques vont en particulier s'appuyer sur des distinctions lexicales, des glissements lexicaux et terminologiques. Le terme « intégration » est central. D. Lochak (2006) analyse la notion d'intégration en tant « qu'objet de discours » autour duquel des *« enjeux politiques, idéologiques et juridiques […] se sont noués depuis le milieu des années 1970 ».* Elle souligne en premier lieu le fait que le terme «*d'intégration un certain temps en concurrence avec la notion d'insertion s'est finalement imposé ».25* Quant au terme « d'assimilation » [26]

renvoyant à « l'entreprise colonialiste », il [a] déjà été évincé par le terme « insertion » […]. L'emploi de l'un ou l'autre des deux termes « insertion » ou « intégration » a représenté entre les années 80 et 90 un « marqueur » dans le discours politique droite/gauche en relation avec le thème de la « présence immigrée ». Finalement, la notion d'intégration, plus exigeante que la simple insertion [a été] érigée en objectif de l'action publique. »

Selon Lochak (2006), depuis le début des années 90, l'imposition du terme « intégration » semble « faire désormais consensus au sein de la classe politique » et va de pair avec

« la prise de conscience de la sédentarisation durable de la population immigrée. […] La nomination d'un secrétaire général à l'Intégration et la création du Comité interministériel à l'intégration et d'un Haut Conseil à l'intégration » marquent « le passage d'un discours à l'institutionnalisation ».

[24] Dans son *Bilan de la politique d'intégration 2002-2005*, p. 24, le HCI définit la notion d' « assimilation » comme « une violence culturelle faite aux citoyens d'origine culturelle minoritaire dans l'espace commun » à qui « l'on demande de s'assimiler à la culture majoritaire […], de renoncer à [leur] propre culture, ce qui peut produire des troubles identitaires graves, sources de révoltes ». Le HCI distingue entre « l'intégration éthique » qui renvoie à l'intégration « culturelle » et « l'intégration politique » en tant que « culture politique commune relevant du contrat, du droit et de la loi républicaine. ».

[25] Cf. LOCHAK (2006). A propos du terme insertion, l'auteure propose l'analyse suivante : « L'insertion […] apparaît dans les représentations collectives comme le processus le moins impliquant à la fois pour les immigrés –qui conservent leur identité […] et pour la société d'accueil qui ne contracte pas d'obligation durable […]. L'insertion est un objectif minimaliste […]. »

[26] Ibid. L'auteure analyse que le terme « assimilation » « vu dans [une] perspective supposant l'abandon de l'identité originelle pour se fondre dans la communauté d'adoption […] est devenu […] tabou […] du moins dans le discours politiquement correct […] ». Le glossaire du HCI précise que le terme « assimilation » existe toujours en droit de la nationalité pour désigner « le défaut d'assimilation d'une personne » (lié par exemple à la non maîtrise de l'usage courant de la langue), susceptible « de justifier une décision défavorable à une [demande] d'acquisition de la nationalité française. »

Son étude de cette dénomination, à partir des rapports publiés par le HCI, montre une évolution de son utilisation, progressivement amalgamée à d'autres groupements sémantiques tels que : « modèle français d'intégration » (d'après le Rapport HCI, 1991), « intégration à la française » (d'après le Rapport HCI, 1993). Ces expressions sont employées pour marquer le « principe d'égalité » s'opposant à la « logique des minorités et à la reconnaissance des communautés », etc. (dans une approche dite « communautariste »). Un autre terme s'est imposé dans les années 2000 : celui de « République » et son adjectif « républicain ». Les débats en lien avec la problématique de l'islam et de « sa compatibilité […] avec les valeurs républicaines » (en particulier la « laïcité » dans le contexte de « l'école républicaine ») continuent en effet à occuper le devant de la scène politique et médiatique. L'adjectif « républicain » est adjoint à nombre d'autres termes notamment celui de « régime républicain », de « loi commune républicaine », de « contrat républicain ». Lochak en conclut que

> *« c'est sur ce fond de République omniprésente que prend place le « contrat d'intégration ». […] La combinaison des deux champs sémantiques de « la République » et de « l'intégration » a une signification et un impact idéologiques. Elle laisse en effet entendre que ce qui est républicain est nécessairement intégrateur et, réciproquement, que l'intégration ne peut être que républicaine, d'où le concept de « modèle républicain d'intégration ». […] »*

L'accueil des populations primo-arrivantes se situe au cœur des intentions d'action de la politique d'intégration dès 1991. Lochak (2006) rappelle que l'idée d'un contrat d'intégration avait déjà été présentée (sous forme de livret) en 1997 par Eric Raoult, Ministre délégué de la Ville mais n'avait pas pu être mise en œuvre suite à la défaite de la droite aux élections législatives de 1997. Le Contrat d'accueil et d'intégration (CAI), expérimenté quelques années plus tard, entre 2003 et 2006, a été entériné par la Loi de Cohésion sociale du 18 janvier 2005 puis généralisé en 2007 par la loi du 24 juillet 2006.

> *« La signature et le respect du contrat sont […] érigés en critères permettant l'appréciation de la condition d'intégration républicaine pour l'accès au statut de résident (cf. loi du 26 novembre 2003). »*

Dans la politique d'immigration, le contrôle des flux migratoires est présenté comme un préalable à l'intégration. Pour Lochak (2006), *« l'amalgame entre l'intégration et les lois régissant le contrôle de l'immigration est désormais ouvertement assumé* ».

Pour la suite de son analyse, Lochak prenant en compte les lois du 26 novembre 2003 et du 24 juillet 2006, constate que contrairement à la logique sous-tendant la création de la carte de résident en 1984 « *où la garantie de stabilité du séjour avait été considérée comme un facteur favorisant l'intégration* » la logique s'est inversée *« désormais il faut prouver que l'on est intégré pour obtenir un droit au*

séjour stable ». La délivrance de la carte de résident est ainsi subordonnée à « l'intégration républicaine de l'étranger dans la société française ». Pour l'auteure, les réformes de 2003 et 2006 contribuent donc à une « précarisation du droit au séjour » et introduisent une « injonction » à l'intégration « stigmatisante » pour les populations immigrées qui selon elle ne peut avoir d'autre effet que de les « *enfermer un peu plus dans une situation de précarité et de vulnérabilité* », ce qui paradoxalement pourrait « faire obstacle à toute véritable intégration ».

2.1.4 La refonte de la politique d'intégration et la création du dispositif « Contrat d'accueil et d'intégration »[27]

Suite au discours prononcé à Troyes, par le Président de la République J. Chirac, en octobre 2002, une refonte de la politique d'intégration a été engagée en France, fondée sur les grandes orientations suivantes (HCI, 2005 : 8)

> *-la « redéfinition de l'intégration fondée sur le contrat, le droit commun, l'égalité des chances et la construction d'un parcours d'intégration »,*
>
> *-la « promotion sociale professionnelle et culturelle »,*
>
> *-la « lutte contre les intolérances et les discriminations, le combat pour l'égalité des chances ».*

Au titre des instruments destinés à la mise en œuvre de cette politique d'intégration publique on pourrait mentionner[28] :

- des instruments administratifs et institutionnels rénovés voire créés tels que le Comité interministériel à l'intégration (CII) se réunit à nouveau à partir de 2003; le Haut Conseil à l'Intégration (HCI) est recomposé et élargi ; la Haute Autorité de lutte contre les discriminations est créée (HALDE) ; la Cité nationale de l'histoire et de l'immigration (CNHI) va voir le jour, l'Observatoire statistique de l'immigration de l'intégration (2004). Ces administrations côtoient les plus anciennes (DPM, FASILD, etc.),
- de nouvelles dispositions légales telles que la loi de programmation sociale du 18 janvier 2005 destinée à réengager des actions portant sur le logement, l'éducation et l'emploi et ciblant plus particulièrement les banlieues.

Outre les réformes d'ordre législatif énoncées précédemment, les années 2003-2006, ont marqué un tournant dans la politique d'accueil des nouveaux migrants, en tant que partie prenante à la

[27] La Documentation Française n°299 : Art. "Le contrat d'accueil et d'intégration". pp. 41-51, par Bisson A. (DPM).
[28] Ibidem, p. 9.

politique publique d'intégration. Les prémices d'une politique d'accueil avaient déjà été mises en place dès 1986, lorsque des associations des services sociaux (dont le SSAE)[29] avaient été mandatées pour effectuer un accueil « à domicile » des personnes nouvellement arrivées sur le territoire local. Puis, dans les années 1990, les organismes de formation se sont également multipliés pour favoriser l'apprentissage du français (cours d'alphabétisation, soutien scolaire, etc.), en vue d'une meilleure insertion sociale des familles immigrées (notamment des femmes). Néanmoins, la phase d'accueil considérée par nombre d'analystes et d'acteurs sociaux comme l'une des étapes les plus importantes du processus d'intégration sociale n'a pris véritablement forme dans la politique d'intégration menée par les gouvernements français, que depuis l'année 2003, en matière de formation linguistique et à l'emploi. Les enjeux associés à cette phase sont les suivants (ORIV : 2007b) :

> *-« faciliter l'insertion des personnes au moment où elles sont souvent fragilisées et où des besoins d'accompagnement s'expriment en matière de connaissance des règles de vie en France, d'apprentissage de la langue et d'accès au droits sociaux, à l'emploi et au logement »,*
>
> *-« susciter de la part des nouveaux arrivants -ayant vocation à séjourner durablement en France et de manière régulière- la volonté de s'engager dans un vrai parcours d'intégration. » Ce dispositif s'applique donc aux personnes relevant de la catégorie des « flux permanents » à laquelle appartiennent les réfugiés statutaires contrairement aux demandeurs d'asile.*[30]

Le service public de l'accueil organisé par l'Etat français a consisté en [31] :

- la création d'un guichet unique pour le service public de l'accueil, organisé sous forme de plateforme de services par l'ANAEM (devenu OFII en 2009),
- la création du dispositif national « Contrat d'Accueil et d'Intégration », à sa mise en œuvre progressive sur le territoire entre 2003-2006 puis à son application après quelques évolutions, à échelle nationale en 2007,
- en une relance à échelle locale des Plans régionaux d'Intégration des Populations Immigrées (dits PRIPI) incluant les Plans Départementaux d'Accueil (PDA) gérés par les DRASS, destinés à coordonner l'offre de services ciblant des problématiques plus spécifiques[32].

L'orientation politique nationale en matière d'intégration des populations immigrées focalisée sur la phase d'accueil, se matérialise au travers du dispositif « Contrat d'Accueil et d'Intégration » (CAI).

[29] Le sigle SSAE se réfère au Service Social d'Aide aux Emigrants. Ce service proposant un accompagnement social a été intégré à l'Agence Nationale d'Accueil des Migrations et des Etrangers (ANAEM) en 2005.
[30] La catégorie " demandeurs d'asile " s'applique aux personnes ayant déposé une demande d'asile auprès de l'OFPRA et tant qu'elle est en cours de traitement. La catégorie " réfugié " est appliquée dès lors que la demande a obtenu un avis favorable.
[31] Cette situation encore valable au premier trimestre 2009 peut évoluer en fonction de la volonté gouvernementale et du cadre législatif à appliquer.
[32] Le PRIPI a une assise légale au travers de la Loi n°2005-32 de programmation pour la cohésion sociale (Art. 146). Les régions sont tenues de rédiger un tel document, instrument de pilotage pour l'application sur le territoire des dispositions en matière de politique d'immigration, d'intégration et de lutte contre les discriminations.

Expérimenté de 2003 à 2006, le CAI a été inscrit dans la Loi de programmation pour la cohésion sociale du 18 janvier 2005 puis est rendu obligatoire en 2007 par la Loi du 24 juillet 2006 relative à la maîtrise de l'immigration, à l'intégration et à l'asile.[33] Il s'est dès lors généralisé sur l'ensemble du territoire français y compris dans les départements et territoires hors de la métropole. Proposé de manière individuelle, le CAI a été élargi aux familles par la loi n°2007-1631 du 20 novembre 2007, entrée en vigueur le 1 décembre 2008[34]. Si dans un premier temps il ne concernait que les primo-arrivants suite à la délivrance par les services préfectoraux d'un premier titre de séjour (à renouveler annuellement), sa signature concerne aussi depuis 2007 les réfugiés statutaires lors de l'obtention de leur carte de résident. Les uns comme les autres sont convoqués sur une plateforme d'accueil organisée par les délégations régionales de l'OFII, sur le territoire d'accueil.

Lors de la signature du contrat, l'Etat français s'engage à fournir diverses prestations à chaque nouvel arrivant concerné :

- un bilan médical (obligatoire),
- un suivi social par le biais d'entretiens individualisés (auditeur social de l'OFII et éventuellement assistante sociale),
- un bilan de prescription et d'évaluation linguistique si le niveau de français du nouvel arrivant le requiert (le niveau de référence est le A.1.1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues*),
- une formation civique,
- une formation « Vivre en France »,
- -une formation « Droits et devoirs des parents » pour les signataires du CAI pour la famille (disposition introduite par la loi 2006-1631 du 20 novembre 2007),
- un bilan de compétences professionnelles (disposition introduite par la loi 2006-1631 du 20 novembre 2007).

Réciproquement, tout nouvel arrivant s'engage par sa signature à suivre et à respecter les prescriptions de formations qui lui auront été faites lors de la journée d'accueil dont la formation linguistique éventuelle de maximum 400 heures en vue de « préparer son intégration républicaine ». Le respect des engagements contractualisés est soumis au contrôle de l'OFII qui atteste de la participation aux formations prescrites. À l'inverse, selon l'article L. 311-9 du Code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droits d'asile (CESEDA), « lors du premier renouvellement

[33] Cf. L'article 5 de la loi du 24 juillet 2006 relative à l'immigration et à l'intégration a rendu le CAI obligatoire pour les étrangers admis pour la première fois au séjour en France. L'article 7 de cette même loi autorise la prise en compte du respect du CAI par l'étranger lors du premier renouvellement d'une carte de séjour temporaire ou lors de la délivrance d'une carte de résident.

[34] La mise en œuvre du CAI spécifique pour les familles bénéficiaires du regroupement familial et ayant des enfants est organisée par le décret n°2008-1115 du 30 octobre 2008. Lors de la signature, les parents s'engagent à suivre en une formation complémentaire en outre des autres formations obligatoires du CAI, intitulée « Droits et devoirs des parents » abordant les thématiques suivantes : « l'égalité entre hommes et femmes », « l'autorité parentale », « les droits des enfants », « la scolarité des enfants ».

de la carte de séjour, il est tenu compte du non-respect, manifesté par une volonté caractérisée, par l'étranger, des stipulations » du CAI.

2.1.5 Cadre législatif (2003-2007) : trois réformes en quatre ans

La période triennale de 2003 à 2006 a été marquée par deux réformes législatives très rapprochées, dont l'instigateur était M. Sarkozy, alors Ministre de l'Intérieur.[35]La Loi n°2003-1119 du 26 novembre 2003 relative à la maîtrise de l'immigration, au séjour des étrangers en France et à la nationalité modifie l'Ordonnance de 1945 qui s'inscrit désormais au Code CESEDA. Le premier objectif annoncé était de « mettre fin à l'incapacité de l'Etat à maîtriser les flux migratoires », ce qui « suppose de renforcer le dispositif répressif » et de « traquer la fraude partout où elle peut surgir, donc de multiplier les contrôles et les fichiers et d'aggraver les sanctions ». (LOCHAK, 2004). De plus, elle reflète « le souci d'harmonisation communautaire ». Elle introduit la notion d'intégration dans la législation en lien avec l'entrée et le séjour des étrangers. Deux dispositions relatives à la notion « d'intégration républicaine » apparaissent ainsi aux articles 6 et 14 :

- la subordination de la délivrance d'une première carte de résident à « l'intégration républicaine » de l'étranger à la société française, appréciée en particulier au regard de sa connaissance suffisante de la langue française et des principes qui régissent la république française »,
- la « subordination de la naturalisation » à « l'intégration républicaine » manifestée par un degré de maîtrise du français et la connaissance « des droits et devoirs conférés par la nationalité française ».

La réforme sur l'immigration et l'intégration datant du 24 juillet 2006 (dite « Loi Sarkozy II ») accompagnée du discours politique de son instigateur, N. Sarkozy, opposant l'immigration dite « choisie », « répondant aux besoins de la France » et essentiellement « professionnelle » à une immigration dite « subie » se référant à une immigration majoritairement « familiale », « devant être freinée ».[36] Cette loi marque un durcissement des conditions d'entrée et de séjour de

[35] M. Sarkozy a proposé ces lois en sa qualité de Ministre de l'Intérieur, en charge donc de la politique de la politique d'immigration. La politique d'intégration relevait alors de la responsabilité du Ministère du Travail, de la Cohésion Sociale et du Logement (remanié suite à l'élection présidentielle de 2007).

[36] Cf. l'analyse du GISTI in Revue Plein Droit n°76, mars 2008, p. 4. Le terme « immigration choisie » se réfère à l'immigration majoritaire en France lors de l'introduction de la loi, à savoir l'immigration familiale. Le terme « immigration subie » se réfère à l'immigration alors minoritaire en terme de flux, à savoir l'immigration de travail. Ce discours introduit en pré-période électorale, affichait la volonté du futur candidat à la Présidence de la République à renverser cette tendance. Or, cette opposition renvoie au mode d'entrée sur le territoire mais ne tient pas compte du fait qu'une fois sur le territoire, cette catégorisation tombe puisque les conjoints rejoignants sont également amenés à s'insérer sur le marché du travail.

l'immigration dite « familiale » et parallèlement, un assouplissement des conditions d'entrée pour attirer certaines catégories d'étrangers tels que les meilleurs étudiants, les meilleurs chercheurs, les travailleurs les plus qualifiés, etc., par la délivrance de titres de séjours adaptés.[37] (DPM, 2007 : 11-15). En outre, elle a introduit l'obligation « d'intégration républicaine » liée à la signature devenue obligatoire du Contrat d'Accueil et d'Intégration.

Enfin, la Loi 2007-1631 du 20 novembre 2007 relative à la maitrise de l'immigration, à l'intégration et à l'asile est proposée par M. Hortefeux, en charge du nouveau Ministère de l'Immigration, de l'Intégration, de l'identité nationale du développement solidaire. Cette loi est mise en place par le décret n°2008-1115 du 30 octobre 2008, introduit les mesures suivantes :[38]

- la « création d'un contrat d'accueil et d'intégration pour la famille »,
- « l'évaluation de la connaissance de la langue française et des valeurs de la République [dès] le pays d'origine » lors de la demande d'un visa long séjour,
- des « ressources appréciées selon la taille de la famille du demandeur » du regroupement familial,
- des « tests ADN » permettant d'établir un lien de filiation mère/enfant lors des procédures de regroupement familial »[39].

Pour Lochak (2008, 7-10), cette loi dite « Hortefeux » s'inscrit dans la lignée des réformes précédentes des lois dites « Sarkozy » concernant l'obligation « d'intégration républicaine ». Elle va néanmoins plus loin, dans les étapes définissant le « parcours d'intégration » en introduisant une évaluation et le cas échéant une formation portant sur « la connaissance de la langue et des valeurs de la République » française dès le pays d'origine afin de « faciliter le parcours d'intégration » qui se déroulera en France. Toutefois, on peut s'interroger sur les effets dissuasifs (pour des raisons économiques, géographiques, etc.) sur les candidats à l'immigration que peut entrainer cette mesure, soumis à l'obligation de suivre des cours pendant plusieurs semaines, si leur niveau de français est évalué comme étant inférieur au niveau A1.1 du CECR.

Plusieurs textes à caractère juridique précisent les modalités d'application des dispositions.[40] Certaines d'entre elles s'inscrivent plus particulièrement dans notre recherche à savoir celles ayant

[37] L'ensemble des dispositions et évolutions du cadre législatif introduites par la Loi du 24 juillet 2006 relative à l'immigration et à l'intégration est détaillée dans le *Rapport annuel 2006* de la DPM, pp. 11 à 15.
[38] Les mesures principales de la loi du 20 novembre 2007 concernant le regroupement familial sont synthétisées par le GISTI dans la Revue Plein Droit n°76, mars 2008, p. 5.
[39] Le Professeur de droit E. Millard dans un article de la Revue Plein Droit n°76, mars 2008, pp. 11-16 analyse l'évolution de l'amendement introduit par le Député Mariani relatif aux tests ADN et émet l'hypothèse que cette mesure a focalisé les débats et l'attention publique et celle des médias, occultant de par son fort retentissement, le reste du faisceau de mesures introduites par la loi. Pourtant, paradoxalement, en 2009, cette mesure est la seule dont le décret d'application n'a pas encore été publié par le Ministre de l'Immigration, M. Luc Besson.
[40] Ces textes de référence précisant les dispositions introduites par la loi du 20 novembre 2007 sont les suivants : le décret n°2008-1115 du 30 octobre 2008 (NOR : IMIC0816408D) relatif à la préparation de l'intégration en France des étrangers souhaitant s'y installer durablement; l'arrêté du 1er décembre 2008 (NOR : IMIC0827547A) relatif à l'évaluation dans leur pays de résidence du niveau de connaissance […] de la langue française et des valeurs de la République […] et aux formations prescrites […] et la Circulaire n° NOR IMIG0900055C

trait à la formation linguistique et/ou à l'évaluation. La circulaire datée du 30 janvier 2009[41] fournit les modalités et le calendrier de mise en œuvre, des dispositions d'évaluation des publics migrants sollicitant un visa dans leur pays de résidence. Tout d'abord, elle précise les publics concernés à savoir :

- les ressortissants étrangers entre 16 ans et 64 ans sollicitant le regroupement familial,
- les conjoints de Français âgés de moins de 65 ans sollicitant le visa,

Néanmoins, des dispenses de formation peuvent être obtenues sous certaines conditions, L'article 4 du décret n°2008-1115, l'article 4 prévoit une double évaluation portant sur :

- « le degré de connaissance de la langue française […] apprécié au moyen du test de connaissances orales et écrites en langue française »,
- « le degré de connaissance par l'étranger des valeurs de la République [qui] prend la forme de questions orales posées à la personnes dans une langue qu'elle déclare comprendre ».

L'arrêté du 1er décembre 2008 et la circulaire NOR IMIG0900055C décrivent plus précisément les phases relatives à ces évaluations. Ainsi, selon le protocole proposé, l'OFII ou l'organisme officiellement agréé procède à un entretien de 20 minutes maximum au cours duquel l'évaluation du niveau de connaissance en langue française est effectuée sur la base du niveau de référence (à savoir le niveau A1.1 du CECR), des tests et des barèmes associés, utilisés lors du bilan linguistique du CAI en France par l'OFII en France. Si les résultats obtenus par une personne sont jugés « suffisants, égaux ou supérieurs » aux barèmes prédéterminés, « l'attestation de dispense de formation linguistique » (ADFL) lui est délivrée, ce qui la dispense de formation à la fois dans le pays d'origine mais aussi à son arrivée en France (dispositif d'accueil CAI). En revanche, lorsque les résultats obtenus « sont jugés insuffisants » selon les barèmes, la personne doit alors suivre une formation de 40 heures, d'une durée maximale de deux mois, et la débuter dans un délai de soixante jours après la notification des résultats.

À l'issue de la formation linguistique, une seconde évaluation a lieu et une « attestation nominative de suivi de formation » est remise à la personne et transmise à l'autorité diplomatique ou consulaire, en vue du dossier d'instruction de la demande de visa. À l'issue de cette deuxième évaluation consécutive à la formation de 40 heures, si la personne a atteint le niveau requis (A1.1), il lui sera remis l'Attestation de Dispense (ADFL) en vue de son arrivée en France. Toute personne doit faire valider ses compétences en France, par la passation de l'examen DILF (diplôme, etc.) et pour ce faire, peut demander à suivre une préparation à l'examen.

[41] Cf. Circulaire n° NOR IMIG0900055C élaborée conjointement par le Ministère de l'immigration… et celui des Affaires étrangères et européennes. Consultée et téléchargée du site www.**legifrance**.gouv.fr, le 30/07/2009.

Si la personne n'a toujours pas atteint le niveau A.1.1 avant son entrée en France, elle poursuivra son « parcours de formation » en intégrant le dispositif CAI. Les 40 heures suivies dans le pays d'origine sont alors déduites de la prescription lors de la signature du CAI (Cf. cahier des charges des prestataires de bilan linguistiques, OFII 2009) en France.

Selon les conditions décrites dans l'Annexe à l'arrêté du 1er décembre 2008 (NOR : IMIC0827547A), l'évaluation des connaissances des « valeurs de la République » doit se dérouler en entretien individuel de dix minutes maximum, à l'issue des tests de langue française.[42]. Il s'agit d'un test proposé obligatoirement « dans une langue comprise » par le candidat. Le représentant de l'ANAEM-OFII ou de l'organisme agréé en charge du test, dispose « d'un jeu de fiches-test » qui lui est fourni au préalable. Il tire « au hasard » l'une de ses fiches composées chacune de six questions et les pose au candidat. Il est précisé que l'agent doit veiller à « mettre la personne en confiance, à lui parler lentement et distinctement, à ne pas hésiter à répéter. » Une « réponse courte » est attendue pour chaque question. En terme de résultats, le seuil de réussite est fixé à 5 sur 6 (soit environ 83% de réponses correctes) : « le niveau de connaissance des valeurs de la République est jugé satisfaisant lorsque la personne étrangère répond correctement à cinq réponses sur six ». Dans ce cas, il lui est remis une attestation qui le dispense de formation. « En cas d'échec, une formation aux valeurs de la République d'une durée de trois heures est prescrite » (soit une demi-journée). Le candidat doit débuter sa formation dans un délai de deux mois suivant la notification des résultats. Celle-ci

> *« consiste en la présentation d'un ensemble de connaissances relatives à l'égalité entre les hommes et les femmes, la laïcité, le respect des droits individuels et collectifs, les libertés publiques, la sécurité et la sûreté des personnes et des biens ainsi que les règles régissant l'éducation et la scolarité des enfants. »*[43]

Elle est intégrée à la formation linguistique, si le candidat est tenu de suivre les deux formations. À l'issue de la formation, un deuxième test sur les connaissances des valeurs de la République est passé, à l'aide d'une « fiche-test » différente de celle utilisée la première fois. Quel que soit le résultat final au deuxième test, le candidat ne sera pas exempt de suivre la formation « civique » s'il est signataire du CAI en France.

À l'issue de l'ensemble des formations suivies dans le pays d'origine ou de résidence, l'OFII ou l'organisme agréé « délivre sans délai une attestation de suivi » de la ou des formation(s), laquelle « fait, le cas échéant, état du défaut d'assiduité de l'étranger ». Un double est transmis « à l'autorité diplomatique ou consulaire en charge de l'instruction de la demande de visa. » La circulaire

[42] Les conditions d'évaluation du niveau de connaissance des valeurs de la République à l'étranger sont précisées en annexe de l'arrêté du 1er décembre 2008 relatif à l'évaluation dans leur pays de résidence du niveau de connaissance […] de la langue française….(NOR : IMIC0827547A).
[43] Cf. Circulaire n° NOR IMIG0900055C

précise que l'échec à l'une ou l'autre évaluation ne peut constituer un motif du refus de la délivrance du visa : ainsi, la délivrance du visa ne peut être conditionnée aux résultats obtenus lors des évaluations.

2.2 Eléments du contexte migratoire en Belgique

2.2.1 Les chiffres-clés de l'immigration[44]

Les données statistiques disponibles et publiées sur l'immigration et la présence étrangère en Belgique, proviennent principalement du Registre National. Bien qu'étant considérées comme fiables elles reprennent les données concernant les personnes inscrites dans leur commune de résidence, ce qui exclut certaines catégories et a un impact sur l'estimation précise de la population étrangère. [45]

Le tableau suivant permet de définir pour l'année 2005 la répartition de la population belge selon les nationalités. La population de nationalité étrangère représentait autour de 9%, dont 46% de ressortissants non communautaires. Par comparaison, en France, selon le recensement INSEE (2008), il y avait 5342000 ressortissants étrangers dont 1810000 ressortissants UE 27, soit 8,5% de ressortissants étrangers sur l'ensemble de la population française, dont 66% de ressortissants non communautaires. Si l'on s'appuie sur le communiqué d'Eurostat [46](les calculs effectués sont difficilement comparables), on avait en 2008 en Belgique 9,1% de ressortissants étrangers, dont 2,9% hors UE 27, en France 5,8% dont 3,8% de ressortissants hors UE 27 et en Suisse 21,1% dont 8,3% de ressortissants étrangers hors UE 27. Ces chiffres n'ont pas varié selon le baromètre Eurostat 2010.

[44] Les données quantitatives et qualitatives concernant les flux migratoires en Belgique sont extraits de la publication intitulée *Débats belges pour une politique migratoire. Facts and figures*. Co-édition Fondation Roi Baudouin & Centre pour l'Egalité des Chances et la Lutte contre le Racisme, Bruxelles, Février 2008. Dans sa notice méthodologique, les auteurs précisent que la publication est organisée sous forme de fiches répondant à des « questions courantes susceptibles d'alimenter les débats » et fournissant « un matériel d'informations minimales » sur les questions complexes liées au phénomène migratoire. Les données sont organisées thématiquement dans les rubriques « démographie », « droits », et « emploi ».
Dans un deuxième volume intitule *Mapping des acteurs*, l'étude propose une cartographie des acteurs belges concernés par la question migratoire.

[45] Les catégories de personnes exclues des données sont : les personnes en situation irrégulière ne pouvant s'enregistrer auprès de leur commune ; des personnes tels que des Européens ou les diplomates non tenus de se signaler auprès de leur commune ; les demandeurs d'asile ; les personnes séjournant de courte durée.

[46] Eurostat 2009 : http://europa.eu/rapid/press-release_STAT-09-184_fr.htm?locale=en.

Figure 7 : Composition de la population belge selon les nationalités au 01/01/2005
(Source Registre National, SPF Economie-Dir. Gal. Statistique et Information économique)[47]

POPULATION TOTALE	**10 445 852**
De nationalité Belge	9 574 990
De nationalité étrangère	870 862
Ressortissants UE-25	**592 374**
1. Italiens	179 015
2. Français	117 349
3. Néerlandais	104 978
Ressortissants non-communautaires (hors Bulgarie / Roumanie)	**275 804**
1. Marocains	81 287
2. Turcs	40 403
3. Congolais (RDC)	13 423
6. Chinois	7358
7. Serbes / Monténégrins	4851
9. Indiens	4758

L'appréciation du nombre d'étrangers présents sur le territoire et son évolution restent un élément difficilement jaugé par les populations nationales qui peuvent avoir le sentiment d'une présence étrangère en forte croissance alors que les chiffres montrent qu'elle stagne. L'impression que la population d'origine extra-européenne serait majoritaire au sein de la population étrangère n'est pas plus fondée car « la caractéristique principale de la population étrangère en Belgique est d'être essentiellement européenne » à plus de 60%. Ainsi, « sur les 25 dernières années, les Français et les Néerlandais ont constitué de loin les premiers flux d'immigration vers la Belgique, n'étant rejoints que récemment par l'immigration marocaine » (FONDATION BAUDOUIN, 2008a). L'immigration extra-européenne représente 28% de la population étrangère. Les trois nationalités se détachant sont les Marocains, les Turcs, les Congolais. « Les groupes les plus nombreux, les Marocains et les Turcs, diminuent très nettement depuis une vingtaine d'années […] en raison de l'obtention de la nationalité belge ». Les populations chinoises et indiennes « issues de migrations récentes » sont en forte croissance. (Ibid., 60)[48]

« La composition de la population étrangère s'est profondément féminisée » depuis les années 1980, en lien avec le développement du « regroupement familial » (les descendants étant plus souvent des filles que des garçons) et les « migrations de mariage ». Cette tendance s'est fortement accélérée dans la dernière décennie. Ainsi, la part des femmes dans la population étrangère était de

[47] Cf. FONDATION BAUDOUIN, (2008a) : Extraits du tableau 1, p. 58.
[48] Ibid. p. 60.

49% (au 1er janvier 2006) représentant « quasiment la parité parfaite ». Une plus forte féminisation se retrouve dans les populations issues des pays d'Asie du Sud-est, d'Amérique Latine, d'Europe centrale et Orientale alors que « les populations issues d'anciens pays membres de l'UE sont plutôt composées d'hommes. » (Ibid. 62-63)

Selon les auteurs du rapport *Débats belges pour une politique migratoire* (Ibid.) avoir « une vision globale des motifs d'immigration » est actuellement impossible en Belgique voire dans d'autres pays européens, en l'absence de données suffisamment fiables. C'est donc la connaissance du terrain qui permet d'affirmer que les « entrées » sont depuis 1980 en grande partie dues au développement du regroupement familial[49] alors qu'aucune production statistique centralisée n'existe et ne permet de « quantifier précisément la part des différents types de migrations et de comprendre finement les mécanismes légaux qui permettent à l'immigration de se développer. »[50] Par ailleurs, la catégorie des « réfugiés reconnus et les demandeurs d'asile sont exclus des statistiques de l'immigration. »[51] Elles doivent être collectées auprès du service des affaires étrangères. Ainsi, le tableau suivant indique-t-il attribution du statut de réfugiés à environ 15% des demandeurs d'asile. La majorité des flux d'entrée se fait pour motif familial (par regroupement familial).

Figure 8 : Tableau de synthèse des données quantitatives portant sur les flux d'immigration légale *(Source : SPF Affaires étrangères)*

INDICATEURS	CHIFFRES	EVOLUTION	REMARQUES
DELIVRANCE DE VISAS LONGUE DUREE (>3 MOIS) (2005)	**30 524 visas longue durée**	Non renseigné	52,5 % des visas liés à un regroupement familial
DEMANDES D'ASILE REÇUES (2005)	**12 482 demandes**	Forte augmentation des demandes sur 20 ans	2 pics : 1989-1993 Chute du bloc soviétique (Roumanie, Ex-Yougoslavie, Bosnie)
	Entre 1000 et 2000 reconnaissances / an (entre 1996 et 2000)	Reconnaissance du statut de réfugié stable. Taux de reconnaissance d'env. 15%	1998-2000 Conflit du Kosovo, RDC Congo, Rwanda, 2ème Guerre de Tchétchénie

[49] L'appellation « regroupement familial » étant imprécise, elle ne permet pas de cerner de manière fine les motifs profonds des mouvements migratoires individuels.
[50] Ibid. p. 66.
[51] Ibid., p. 68.

2.2.2 Retour historique sur l'immigration en Belgique

Selon Martiniello et Rea (2001: 2-10), *La « constitution » et la « construction des Etats-nations en Europe dans le courant du XIXème siècle […] et l'industrialisation ont surtout favorisé les migrations internes des populations ».* À titre d'exemple, nombre de Flamands ont quitté la Flandre pour venir travailler et vivre en Wallonie, une des zones les plus industrialisées d'Europe. Comme d'autre pays européens, les entreprises belges ont fait appel à des travailleurs étrangers, essentiellement des pays limitrophes, puis de Pologne et d'Italie. Ainsi, « entre 1920 et 1930, l'immigration vers la Belgique est importante : 170 000 étrangers arrivent ». Il s'agit « d'ouvriers et d'anciens paysans ». C'est à cette période qu'une « politique d'immigration prend alors forme, définie par l'Etat qui tient compte des impératifs économiques et des demandes des entreprises. » Puis, « *suite à la crise économique des années trente […] la Belgique limite l'afflux de travailleurs étrangers et initie sa propre politique migratoire par une première réglementation sur la main-d'œuvre étrangère.* » Tout travailleur étranger doit présenter un contrat de travail pour obtenir une autorisation du Ministère de la Justice. « Cette législation instaure le noyau de la politique d'immigration : la double autorisation préalable (permis de travail et permis de séjour) », visant à « limiter l'entrée des étrangers au cours d'une période où le nombre de chômeurs s'accroît ».

En 1945, « la plupart des secteurs industriels (métallurgie, ciment, fours à chaux, textile et cuirs, etc.) ne peuvent satisfaire la demande du marché, faute de charbon. » Ce déficit charbonnier, est lié à une chute de production résultant d'une diminution de la main d'œuvre employée dans ce secteur car le « recrutement de travailleurs nationaux s'était tari. Dès lors, les pouvoirs publics reviennent à une politique menée avant-guerre : le recrutement de travailleurs étrangers pour les mines », dès 1946, non plus en Pologne mais en Italie grâce à la signature d'un protocole bilatéral. Par la suite, l'Italie a suspendu à plusieurs reprises l'envoi de travailleurs en raison d'accidents miniers. Puis, de nouvelles conventions bilatérales sont signées de 1956 à 1970 élargissant le nombre de pays pourvoyeurs de main d'œuvre.[52] Ceux-ci s'insèrent progressivement dans d'autres secteurs tels que la métallurgie, la chimie, la construction et les transports. Si cette immigration en Belgique « répond fondamentalement à des besoins de main-d'œuvre » elle remplit aussi à un autre objectif démographique, notamment en Wallonie. D'autre part, la « dimension familiale » de l'immigration (liée à la fonction démographique) s'inscrit rapidement dans la politique d'immigration de la Belgique et contribue à « fixer les immigrés », afin d'éviter leur mobilité face à l'attractivité des

[52] Les pays pourvoyeurs de main d'œuvre sont : l'Espagne (1956), la Grèce (1957), le Maroc (1964), la Turquie (1964), la Tunisie (1969), l'Algérie (1970), la Yougoslavie (1970).

salaires dans d'autres régions d'Europe (notamment la Lorraine et la Ruhr). Pour favoriser l'immigration familiale, une réglementation (1965) prévoit donc une incitation financière couvrant les frais de voyage des familles rejoignantes (MARTINIELLO & REA, 2001 : 4).

Dans les années soixante, sous la pression de la demande de main d'œuvre -le permis de travail n'étant plus exigé comme préalable au permis de séjour- la Belgique voit affluer une immigration clandestine (Op. Cit. : 10). Ces immigrés souvent entrés comme touriste régularisent leur séjour après avoir trouvé un emploi sur place. En 1967, « une nouvelle législation […] est adoptée, qui vise à mieux contrôler et réguler les flux d'immigrés en regard des besoins économiques. » Or, celle-ci « doit tenir compte d'un fait nouveau : la construction européenne »[53]. Une conséquence en est l'apparition de deux catégories d'étrangers : les ressortissants communautaires et les ressortissants de pays dits « tiers ». Si la première catégorie bénéficie de dispositions visant à favoriser l'égalité de traitement entre nationaux et étrangers, la seconde « reste davantage discriminée ». Ainsi, nombre de travailleurs peuvent troquer leur « identité d'immigré contre celle de ressortissant » de la Communauté européenne. (Op. Cit : 5)

Dès la fin des années soixante, « la récession économique et l'accroissement du chômage poussent une fois encore les pouvoirs publics à revoir leur politique d'accès des immigrés au marché de l'emploi. » Finalement, deux mesures sont prises (Op. Cit. : 6) :

- la limitation rigoureuse des nouvelles entrées en fonction des qualifications non disponibles dans le pays d'origine (août 1974), « ce qui s'apparente à l'arrêt officiel de l'immigration »,
- la régularisation des étrangers séjournant clandestinement en Belgique (soit environ 9000 étrangers auxquels un titre de séjour a été délivré en 1975).

Ceci ne marque cependant pas la fin des flux migratoires. Mais, « progressivement les migrations d'après 1974 se sont différenciées de celles qui s'étaient déroulées [précédemment] […] notamment en ce qui concerne les formes des migrations et les origines nationales des migrants », car une part importante des étrangers en Belgique est composée de ressortissants européens et ceux-ci « ne sont pas considérés véritablement comme des étrangers ». Par ailleurs, l'attribution de permis de travail à l'égard de ressortissants de « pays tiers » s'est poursuivie après 1974 (soit environ 100 000 permis délivrés entre 1974 et 1984). Il s'agit essentiellement de permis de travail « octroyés à des étrangers hautement qualifiés » ou de niveau d'étude supérieur ou à des sportifs de haut niveau. Parallèlement, « le droit de vivre en famille» a pris une place croissante à échelle internationale, d'où l'arrivée des familles d'immigrés légaux (conjoints, enfants, ou autres

[53] Le Traité de Rome prévoit la libre circulation des travailleurs. Or la majorité des travailleurs étrangers en Belgique sont ressortissants de pays membres de la Communauté européenne (surtout des Italiens).

membres de la famille). Enfin, les étrangers étudiants représentent la troisième forme d'immigration vers la Belgique (MARTINIELLO & REA, 2001 : 7-8).

L'entrée de migrants s'est également poursuivie au travers des demandes d'asile -qui s'est accrue entre 1980 et 1990 pour atteindre un pic en 1998[54]- et par l'entrée de travailleurs illégaux. Bien que la question de la demande d'asile ait longtemps été incluse au débat sur les droits de l'homme -en lien avec la Convention de Genève- elle rejoint progressivement, et ce à échelle européenne, la problématique de gestion et de contrôle des flux migratoires. Ces demandes sont à mettre en relation avec les phénomènes de crises et les conflits dans le reste du monde même si l'Europe n'accueille qu'une minorité des demandeurs d'asile. En Belgique, le taux d'obtention du statut de réfugié oscille de 5% à 10% selon les années et en relation aux demandes formulées (Op. Cit. : 8-10).

De 1974 à nos jours, « une diversification croissante des origines nationales et continentales » des migrants et en particulier des réfugiés est à noter en provenance :

- de l'ancien « bloc de l'Est » (de Pologne, de Roumanie, d'Ukraine, de Russie, etc.),
- des régions et nouveaux pays issus de l'Ex-Yougoslavie (exilés du Kosovo, de Bosnie, de Serbie),
- de pays africains en crise (Ghana, Angola, Libéria, Nigéria, etc.),
- des pays asiatiques.

Ainsi, tout comme d'autres pays européens, *« la Belgique est devenue une mosaïque de peuples et de cultures, un microcosme du monde »*. Les enjeux liés à la nécessité du vivre ensemble entre les différentes composantes de la population sont donc à prendre en compte, notamment dans les politiques publiques (Op. Cit. : 11).

Le tableau suivant propose une synthèse de ces différentes vagues d'immigration en Belgique.

[54] Le pic de 1998 est à mettre en lien avec les guerres d'ex-Yougoslavie.

Figure 9 : Mouvements de populations immigrées observés en Belgique depuis la Première Guerre Mondiale *(Source OCDE-Belgique, 2005)* [55]

PERIODE	ORIGINE DES POPULATIONS	COMMENTAIRE
1ERE VAGUE : APRES LA PREMIERE GUERRE MONDIALE-1929	-Pays voisins -Polonais -Italiens Env. 170 000 personnes	Immigration de travail en lien avec l'essor de la sidérurgie reposant sur les charbonnages de Wallonie. Mise en place d'un cadre légal en 1929 (permis de travail+séjour)
2E VAGUE : APRES LA SECONDE GUERRE MONDIALE-1974	-Ressortissants de pays non – européens -Pays méditerranéens européens ou non	Main d'œuvre pour l'extraction minière/industrie lourde/centres industriels en Flandre. Occupation de postes non pourvus par les autochtones
3E VAGUE : ANNEES 80	-Pays limitrophes de l'UE -Pays de l'UE -Flux en provenance d'Espagne / Grèce / Italie	Ressortissants européens employés par les institutions internationales
4E VAGUE : ANNEES 90	Diversification des provenances -Réfugiés politiques (bloc de l'Est, Ex-Yougoslavie) -Migrants d'Afrique centrale (pays en crise) -Pays asiatiques	Demandeurs d'asile, issus de pays en guerre ou de zones de conflits.

2.2.3 De l'émergence de la problématique de « l'intégration » à la « politique anti-discriminatoire »

Si la tradition d'accueil de populations immigrées -d'origine intra-européennes puis issues également de pays tiers- permet actuellement de classer la Belgique au rang des Etats-nations d'immigration, paradoxalement, la question de l'intégration de ces populations et de leurs descendants s'est -d'après les sociologues- « posée plus tardivement » pour deux raisons (MARTINIELLO & REA, 2001 : 11) :

La première raison est liée au « projet migratoire » : les migrants eux-mêmes ne considéraient pas leur présence sur le territoire comme définitive et l'idée d'un retour au pays était présente dans leur imaginaire.

[55] Cf. OCDE (2005). Tableau réalisé à partir des données du rapport de l'OCDE.

La seconde raison tient au fait que les pouvoirs publics pensaient l'immigration comme un « phénomène provisoire », dans une « fonction d'adaptation conjoncturelle de la main d'œuvre ». Autrement dit, la Belgique ne se pensait pas comme un Etat d'immigration. Est-ce à dire que le processus d'intégration n'avait pas lieu ? Les sociologues considèrent que les populations immigrées (les travailleurs et leurs familles) trouvaient dans certains groupes (organisations syndicales, associations sociales, politiques ou culturelles, etc.) « des espaces d'intégration , de rencontre, d'entraide et de solidarité ». C'est pourquoi ils affirment que « l'intégration des immigrés s'est faite dans un premier temps grâce aux divers groupes intermédiaires belges et aussi à ceux du pays d'origine des migrants transplantés en Belgique ». La participation à la société d'accueil par le travail a également produit cet effet intégrateur.

Entre les années soixante dix et quatre-vingt, la diversification des origines des migrants et leur implantation dans des zones urbaines, l'arrivée de populations musulmanes a été à l'origine de rejets et de conflits parmi les populations autochtones, voire de « racisme politique et institutionnel par certains élus politiques » et finalement, « l'inclusion des immigrés dans la société belge [s'est posée en terme de "problème », recouvrant en réalité des « problèmes sociaux » tels que « la scolarité des jeunes, la concentration des populations immigrées dans certains quartiers , leur différence culturelle ». De plus, dans les contextes de crise économique, « l'illégitimité » des populations immigrées revient au devant de la scène. Enfin, les questions liées à l'intégration des immigrés ont souvent été pensées en termes de conflits culturels opposant la culture de la Belgique et celle du pays d'origine des immigrés (MARTINIELLO & REA, 2001 : 12-14).

La prise de conscience par la société d'accueil du caractère permanent et non pas temporaire de l'installation des migrants modifie les axes de réflexion politiques : beaucoup de parents d'origine immigrée -issus de pays tiers- accèdent à la nationalité et bénéficient par là d'une égalité juridique de traitement. Pour autant, ce passage juridique du statut d'immigrés à celui de nationaux n'est pas toujours effectif dans la représentation que se fait la population d'accueil. Or, « le statut d'immigré est le fondement de la discrimination raciale et ethnique. » C'est pourquoi, la question de la discrimination et son traitement politique s'est invitée aux débats traditionnels sur l'intégration. Selon des analyses juridiques et sociologiques réalisées après 2003[56], « l'impact de l'Union européenne sur les politiques anti-discriminatoires nationales a été grand ». […] L'européanisation de [ces] politiques se manifeste en un double mouvement :

- -la construction d'une norme commune reposant sur les droits nationaux,

[56] L'année 2003 marque l'adoption par les pays membres de l'Union européenne de mesures et de législations anti-discriminatoires.

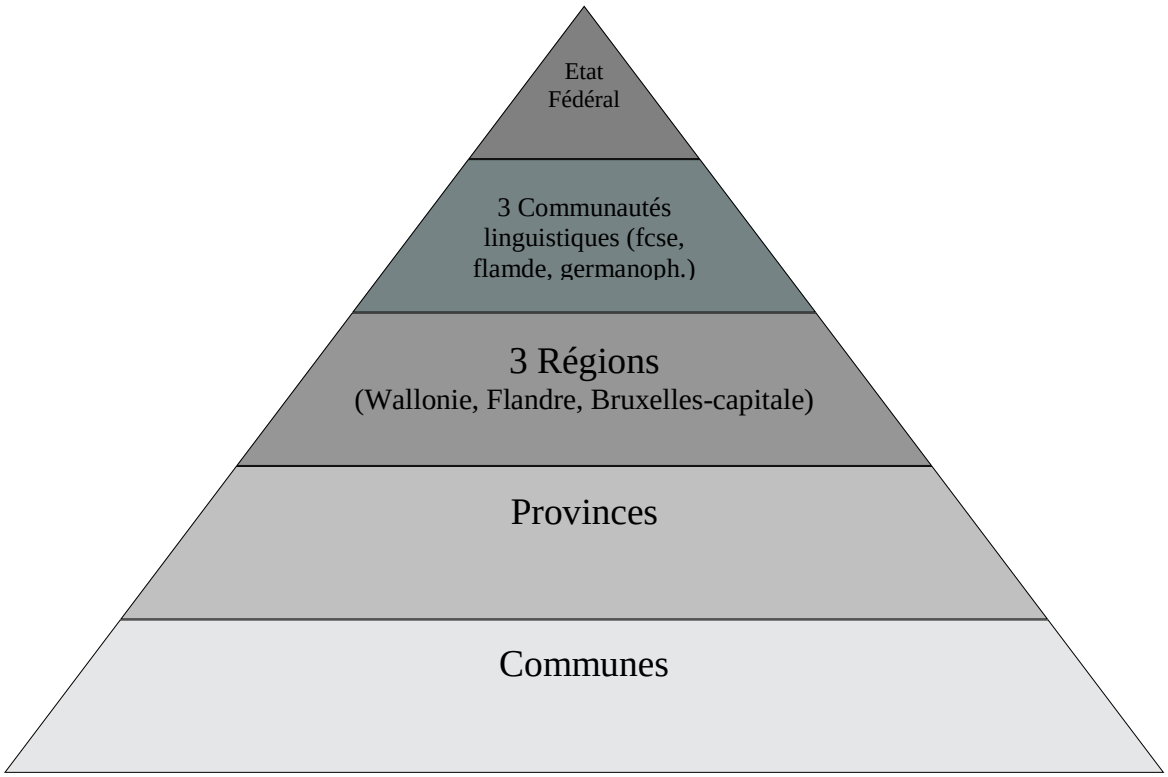
- la modification des ordres juridiques des Etats membres par la nouvelle norme commune.
- Ce débat sur les questions de discrimination s'effectue alors que d'autres Etats européens prennent conscience du caractère multiculturel de leur population voire de leur identité. Se pose alors la question des « multiculturalismes » à savoir les formes de « gestion de la diversité culturelle », « le discours et les pratiques qui entendent respecter les différences culturelles et la représentation des minorités. » Selon REA (2007a : 139-140), « après une période de reconnaissance de la diversité culturelle, un nouveau discours naît » (en lien avec l'expérience politique de l'« Ingeburing » mise en œuvre en Flandre). Deux tendances coexistent alors dans le discours politique :
- la favorisation de « l'intégration effective des descendants d'immigrés »,
- la réintroduction « des politiques actives d'intégration construites autour de deux axes : la connaissance de la langue nationale et la connaissance des règles de fonctionnement de la démocratie et de l'Etat de droit ».

2.2.4 L'organisation de l'Etat belge : considérations institutionnelles et situation sociolinguistique

L'Etat belge s'est constitué en fédération depuis la réforme constitutionnelle de 1994. Le découpage et le fonctionnement administratif et institutionnel sont réalisés selon des strates correspondant à des entités administratives aux compétences définies par des textes législatifs. Cette coexistence complexe est le fruit de l'histoire politique, sociale et juridique du pays.

Le territoire belge est départagé au plan sociolinguistique et culturel par une ligne imaginaire. Ainsi, peut-on distinguer une partie francophone, une partie flamande et une partie germanophone. La capitale de l'Etat belge, Bruxelles, bien que se situant du côté flamand, a la particularité d'être considérée comme une région bilingue. Elle possède ses propres institutions, composées d'un gouvernement régional flamand et d'un gouvernement régional francophone. En Flandre, les institutions « communautaires » et « régionales » ont fusionné. Or, « l'approche de l'intégration linguistique [en Belgique] se différencie en fonction des régions et des communautés ». Il convient de considérer que de part et d'autre de la ligne sociolinguistique, les fonctionnements et les choix politiques diffèrent
(GSIR, 2006a : 8).

Figure 10 : Structure de l'Etat belge



Les domaines de compétences des Communautés sont : l'enseignement, la culture, la radio et la télévision, la médecine préventive, l'aide à la jeunesse, la recherche scientifique, les relations internationales et les matières « liées aux personnes » (donc l'aide sociale). L'alphabétisation pour sa part, représente une matière principalement communautaire car liée « à la langue, à la culture et aux personnes ».

Les domaines de compétences des Régions sont les matières économiques et sociales liées aux territoires : l'emploi et la formation professionnelle, l'économie et le commerce, les matières urbaines, le logement, les infrastructures publiques, le transport et l'énergie, l'environnement, la rénovation rurale, la politique de l'eau et l'agriculture, etc. Au titre des matières déléguées par la Communauté, les régions s'occupent de l'action sociale, dont la lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale, l'intégration des immigrés, etc. (STERCQ, 2005a : 3).

Contrairement à la Communauté flamande -qui a développé une véritable politique d'intégration dès 1990 par la création de centre régionaux d'intégration- ni la Communauté française ni la région wallonne n'ont développé de véritables politiques d'intégration des migrants. Le traitement institutionnel et public de la question liée à l'apprentissage de la langue diffère donc en Flandre, en Wallonie et à Bruxelles.

2.2.5 Les politiques d'intégration à échelle fédérale et à échelle régionale

L'analyse portant sur les politiques d'intégration en Belgique francophone menée par le sociologue Rea[57] distingue essentiellement deux périodes :

- la « naissance et institutionnalisation de la politiques d'intégration » fondée sur « la production de nationaux »,
- « l'émergence de la société multiculturelle » ou le passage « de l'intégration à la discrimination ».

Selon certains auteurs, la loi de 1984 pourrait être considérée comme le point de départ d'une véritable politique d'intégration à échelle fédérale. La création du Commissariat Royal à la Politique des immigrés (CRPI), en 1989, en représenterait son institutionnalisation. Cet organisme est remplacé en 1993 par le Centre pour l'Egalité des Chances et la Lutte contre le Racisme ; ses missions se trouvent alors élargies (suivi de la politique d'intégration, lutte contre les discriminations, etc.). La politique d'immigration relève de plusieurs pouvoirs décisionnaires. Selon les entités fédérées (Région flamande, Région wallonne et Région de Bruxelles-Capitale), des politiques apparemment différenciées se sont constituées.

« La politique fédérale d'intégration des immigrés se construit autour de trois axes » (REA, 2007a : 133-135) :

Axe 1 : « l'assouplissement du mode d'acquisition de la nationalité belge ».

> *« Ce premier axe de la politique d'intégration est marqué par des modifications successives de la loi sur la nationalité : 1984, 1991, 1995, 1998, 2000), instaurant d'une part le principe du droit du sol pour le jeunes nés en Belgique et assouplissant les conditions de naturalisation. La dernière réforme de mars 2000, […] permet à tout étranger de devenir assez facilement national. »*

Axe 2 : « la lutte contre le racisme » ;

[57] Cf. MARTINIELLO M., REA A., DASSETTO F. (2007). La seconde partie de cet ouvrage collectif est consacrée aux politiques publiques. Plus particulièrement, le sociologue A. Rea y analyse les politiques d'immigration et d'intégration des immigrés en Belgique (pp. 103-140). Il précise que cet objet d'étude a été pris en compte dans le paysage des sciences sociales qu'après les années soixante dix.

> *« En 1981, l'Etat a complété l'arsenal pénal en incriminant certains comportements incitant à la discrimination à l'égard d'une personne ou d'un groupe, en raison de sa race, de sa couleur, de son ascendance ou de son origine nationale ou ethnique ».*

Cette loi a été révisée en 1994. […] Or, « la faible utilisation de la loi […] témoigne de la faiblesse de cet instrument pour réprimer un racisme qui selon les enquêtes d'opinion […] serait très élevé en Belgique […] »

Axe 3 : « les politiques sociales locales visant la pacification urbaine et la lutte contre les désavantages sociaux des immigrés » :

> *« De nombreuses politiques sociales se développent durant les années [quatre-vingt-dix], […] essentiellement sous forme de politiques urbaines […] sur les territoires urbains où vivent ces publics. Elles sont structurées autour de la prévention en matière de sécurité et de la compensation en matière de lutte contre les désavantages sociaux. Ces politiques peuvent être à échelle des villes ou régionales ; elles sont plurisectorielles et pluricatégorielles. »*

Diverses réformes de l'Etat (1988 et 1991) ont parallèlement conduit « à l'élaboration de politiques publiques régionales différenciées », en Flandre, en Communauté francophone Wallonie-Bruxelles et germanophone (REA, 2007a : 135-136) : *« La Flandre, promeut une politique de reconnaissance et de soutien aux associations issues de l'immigration qui s'organisent autour d'une identité ethnique »*. Cette approche est inspirée du modèle « multiculturaliste » des Pays-Bas, consistant à accorder une place particulière aux « allochtones » (les migrants, par opposition aux « autochtones »). La reconnaissance des minorités ethnoculturelles s'inscrit dans une volonté de ne pas reproduire une domination linguistique qui avait été subie à l'époque par les Flamands face aux francophones.[58]

En Wallonie et à Bruxelles, bien que le discours relatif aux immigrés est identique (les minorités ne sont pas reconnues), les dispositifs adoptés diffèrent. S. Gsir conclut qu'*« il n'y a pas de modèle belge de l'intégration mais plutôt différentes approches qui évoluent parallèlement […]. En Belgique, on essaie de trouver un compromis pragmatique en fonction de l'équilibre politique du moment. »* (GSIR, 2006b : 12).

En Wallonie et en Communauté française, le décret du 4 juillet 1996 organise la politique publique. […] Des associations d'immigrés sont financées parce qu'elles proposent des activités d'insertion sociale (alphabétisation, formation professionnelle, etc.). Ainsi, cette région s'oriente-t-elle plutôt vers une politique territorialisée de lutte contre l'exclusion sociale destinée à l'ensemble des populations socio-économiquement défavorisées (GSIR, 2006b : 9-12).

À Bruxelles, la politique publique francophone est organisée entre 1993 et 2003 par une circulaire sur « l'intégration et la cohabitation des communautés locales » […] puis une nouvelle orientation est donnée par le décret de 2004 « portant sur la cohésion sociale. » Ainsi, cette Région ne

[58] Voir également GSIR S., (2006b).

dispose-t-elle pas d'une véritable politique d'intégration coordonnée. Selon GSIR (2006b : 12-13) elle reste influencée par les deux autres régions (flamande et wallonne), dans une approche mixte.

En Communauté germanophone (soit neuf communes), il n'existe pas de politique d'intégration élaborée mais des actions interculturelles sont menées. En 2002, un bureau pour l'intégration des demandeurs d'asile a été créé (GSIR, 2006b : 9).

Le tableau suivant compare les deux optiques présentes en Belgique, du côté de la région flamande et du côté des régions francophones.

Figure 11 : Tableau de synthèse : divergences de paradigme dans le discours ciblant les politiques de la Région flamande et des régions francophones (Wallonie+Bruxelles)
(D'après REA, 2007a : 136-137)

	REGION FLAMANDE	**REGIONS FRANCOPHONES**
PARADIGME	« Multiculturalisme inégalitaire »	« Multiculturalisme méritocratique »
MODELE D'EMPRUNT	Modèle hollandais	Modèle français
APPROCHE DES GROUPES MINORITAIRES IMMIGRES EN LIEN AVEC LES RAISONS HISTORIQUES	Oppression culturelle subie => Reconnaissance de la légitimité des personnes issues de l'immigration à entretenir /défendre leur culture d'origine	Négation de l'origine culturelle pour des raisons stratégiques => Approche mobilisant une « référentiel républicain à la française »
POSITION DES REGIONS AU SEIN DE L'ETAT FEDERAL	Position majoritaire des Flamands	Position minoritaire des Francophones => transformer les nouveaux Belges en Francophones et non en sous minorités => Renforcer par la « belgicisation » / « francisation » la position face aux Flamands
CONVERGENCES	Les minorités ethniques ne peuvent pas avoir d'existence dans l'espace public. Droit de votre accordé aux étrangers aux élections locales.	

« La différence régionale dans la politique d'intégration tient notamment à l'histoire institutionnelle de cette politique. […] [Son] effectivité tient compte des acteurs historiquement impliqués dans les secteurs (associations, leaders, institutions publiques, etc. ». Des différences notables se retrouvent dans le discours de l'une et l'autre de ces deux communautés, marquées « par le vécu historique ». Néanmoins, la politique des étrangers, demeure une compétence fédérale (accès au territoire, droit de séjour, expulsions, etc.). Plusieurs institutions sont en charge de l'application des mesures liées à l'asile et à l'immigration (Ministère de l'Intérieur, Office des Etrangers, Commissariat Général aux Réfugiés et Apatrides, etc.). Pourtant, pour Rea (2007a : 137), les *« ressemblances au niveau des pratiques et des effets des politiques publiques sont peut-être plus grandes qu'on ne le pense. […] Des actions similaires sont financées mais sont formulées différemment.* » Il convient d'ailleurs de distinguer les publics visés : primo-arrivants et immigrés installés de longue date.

Pour Gsir (2006b : 12-13) le modèle « assimilationniste » appliqué en Belgique francophone jusque dans les années 90, perd de son influence en raison d'un dialogue interculturel qui s'est peu à peu instauré. La nouvelle tendance politique est d'encourager la diversité culturelle : « Intégrer est devenu permettre à chacun de participer de manière égale à la vie en société, sans perdre le respect d'autrui et de mener ainsi une vie épanouie. » Ceci se manifeste pour les migrants installés de longue date, par un assouplissement des conditions d'accès à la nationalité par l'adoption d'un code de la nationalité plus libéral (en 2000) et par l'autorisation du droit de vote accordé aux élections locales dans certaines communes.

2.3 Eléments du contexte migratoire en Suisse

2.3.1 Les chiffres-clés de l'immigration

La part de population étrangère[59] présente sur le territoire suisse de manière permanente représentait 21,1% de la population globale suisse en 2008 mais avec des variations à la hausse[60] ou à la baisse[61], selon les cantons. La présence étrangère participe donc fortement de la tradition multiculturelle et multilingue de la Suisse. La population autochtone sensible à cette présence depuis les années 1960 a pris part aux débats sur la politique de gestion des populations étrangères de manière directe à plusieurs reprises, par le biais d'initiatives populaires.[62]

La population étrangère en Suisse est soumise au régime du séjour tel qu'il est défini par la politique migratoire. Le tableau ci-dessous met en évidence le fait qu'à l'heure actuelle, une part majoritaire des migrants a vocation à s'établir durablement sur le territoire grâce à l'obtention d'un permis d'établissement (Permis C). Il n'en a pas toujours été ainsi, comme le montre l'histoire de l'immigration en Suisse. La part de requérants d'asile -bien qu'ayant augmenté depuis les années 1990- reste minoritaire. Néanmoins, une diversification de l'origine des migrants a été constatée dès les années 1990, réorientant le débat sur la politique d'asile et d'intégration par la Confédération.

Figure 12 : Effectif de la population résidant en Suisse
(Source : ODM/RCE, Service de la statistique, fin août 2008)

POPULATION	SUISSES ET ETRANGERS ENSEMBLE	ETRANGERS (ABSOLU)	POURCENTAGE
TOTAL GENERAL	7 641 064	1 686 852	22,1%
POPULATION RESIDANTE PERMANENTE	7 496 143	1 541 931	20,6%
TITULAIRES PERMIS DE SEJOUR (B)	/	422 699	NR
PERMIS D'ETABLISSEMENT (C)	/	1 081 263	NR
REQUERANTS D'ASILE (N ET F)	/	41 731	NR

[59] Les données statistiques de l'immigration en Suisse pour l'année 2008 (fin août) proviennent de l'Office fédéral des migrations(ODM) et du Registre central des étrangers (RCE) / Service de la statistique (Berne).
[60] Le taux de population immigrée est plus élevé dans les cantons de Genève (soit 34,9%), de Bâle-Ville (soit 30,4%) de Vaud (soit 29,4%), du Tessin (soit 25,4%),
[61] Quelques cantons se trouvent sous la barre des 21%, tels que le Canton d'Uri (soit 9,1%), l'Appenzell, le Jura (soit 12%).
[62] Les données concernant la présence et la répartition des populations étrangères est extraite du tableau « Effectif de la population résidante permanente étrangère par canton de résidence et groupe d'étrangers à fin août 2008 », publié par l'ODM/RCE/Service de la statistique (Berne).

Le tableau ci-dessous permet de catégoriser le flux d'immigration, en fonction des procédures ayant permis l'entrée sur le territoire et de l'activité exercée. Il résulte que 44,6% de la population étrangère est amenée à exercer une activité professionnelle dans un secteur non contingenté, c'est-à-dire non soumis à des restrictions par secteur ou par poste. Ces chiffres sont à mettre en parallèle avec la présence majoritaire d'étrangers issus de l'UE-27 facilitée par l'accord de libre circulation de 1999. Le second flux d'entrées le plus important (soit environ 1/3 des entrées) représente les populations issues de regroupements familiaux. La part des réfugiés statutaires reste minoritaire, avec 1,2% de l'effectif total.

Figure 13 : Etrangers entrés en Suisse par motif d'immigration
(Source : ODM/RCE, Service de la statistique, année 2008)

MOTIF D'IMMIGRATION	CHIFFRES	POURCENTAGE (DE LA POPULATION ETRANGERE)
TOTAL	157 271	100%
ETRANGERS (ACTIVITE LUCRATIVE NON CONTINGENTEE)	70 088	44,6%
REGROUPEMENT FAMILIAL	48 985	31,1%
FORMATION/PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL	15 636	9,9%
ETRANGERS (ACTIVITE LUCRATIVE CONTINGENTEE)	8449	5,4%
ETRANGERS SANS ACTIVITE LUCRATIVE	5476	3,5%
AUTRES ENTREES	6691	4,3%
REFUGIES RECONNUS	1868	1,2%

Quant à la répartition de la présence étrangère par nationalités, le tableau ci-après (Figure 14) permet, d'une part, d'identifier quantitativement l'origine des populations présentes sur le territoire suisse et, d'autre part, l'évolution et la tendance des mouvements migratoires provenant de ces pays entre 2007-2008. C'est ainsi que l'on peut identifier un premier bloc de population dont les effectifs sont en hausse, à savoir les ressortissants de l'UE-27+AELE, ce qui correspond à la politique migratoire définie par la Suisse depuis les années 1990, conformément à l'accord de libre échange conclu en 1999 (qui a pris effet en 2002) privilégiant l'entrée de ressortissants de l'UE d'une part et d'une main d'œuvre hautement qualifiée exerçant une activité lucrative contingentée d'autre part. D'autres populations déjà bien représentées sur le territoire et en provenance des continents asiatique, africain et des Amériques (du Nord, centrale et du Sud) voient leurs effectifs en légère hausse (de 2,7 à 6 %).

Pour les ressortissants d'autres pays situés sur le continent européen (ex-Yougoslavie) ou candidats à l'UE (Turquie, Croatie, Macédoine) le chiffre global indique un léger recul. Toutefois, à y regarder de façon détaillée, la représentation de certaines nationalités provenant de l'ancien bloc de l'Est progresse également (Moldavie, Russes, Ukrainiens, Biélorusses, Bosnie-Herzégovine). Néanmoins, ce tableau ne permet pas de croiser les motifs ayant conduit à la migration de ces populations (demande d'asile, regroupement familial, travail, etc.).

Figure 14 : Effectif de la population résidante permanente étrangère par nationalité
(Source : ODM/RCE, Service de la statistique, année 2008)

CATEGORIES PAR NATIONALITES	CHIFFRES (2008)	POURCENTAGE (VARIATION PAR RAPPORT A 2007)
TOTAL GENERAL	1 638 949	+4,3%
TOTAL EUROPE	1 430 461	+4,3%
Etats UE-27+AELE	1 026 495	
1. Italie	290 020	+0,1%
2. Allemagne	233 352	+15,6%
3. Portugal	196 168	+7,6%
4. France	85 596	+10,5%
5. Espagne	64 393	-1%
6. Grande-Bretagne	31 925	+11,2%
7. Belgique	10 045	+5,8%
Pologne	8944	+21,9%
Slovaquie	4808	+22,1%
Estonie	271	+29%
ETATS DE L'AELE	3463	+3,5%
Reste de l'Europe (dont ex-Yougoslavie)	236 485	-1,7%
Serbie	179 996	-3,9%
Bosnie-Herzégovine	37 488	-4,6%
Russie	8510	+10,9%
Ukraine	4215	+8,9%
PAYS CANDIDATS A L'UE (TURQUIE, CROATIE, MACEDOINE)	170 444	-1,7%
dont Turquie	72 633	-1,3%
AUTRES ORIGINES		
1. Asie	89 950	+2,7%
2. Total Amérique	65 028	+6,1%
3. Afrique	49 923	+6%
Apatrides/Etat inconnu	287	+27,6%

En matière d'asile, la demande a fortement augmenté en 2008 pour atteindre 16 606 demandes, ce qui correspond à une hausse de 53,1% par rapport à 2007[63]. Les pays de provenance sont les suivants (par ordre quantitatif) :

Figure 15 : Demandes d'asile par pays d'origine
(Source : ODM, Statistique en matière d'asile 2008)

NATIONALITE	POURCENTAGE
TOTAL 16 0606 demandes	
1. Erythrée	17,2%
2. Somalie	12,1%
3. Irak	8,7%
4. Serbie (+Kosovo)	7,8%
5. Sri Lanka	7,6%
6. Nigéria	5,9%
7. Turquie	3,1%
8. Géorgie	2,9%
9. Afghanistan	2,4%
10. Iran	2,4%
Autres	29,9%

2.3.2 Retour historique sur l'immigration en Suisse

« Pays d'émigration au XVIIIème siècle, la Suisse de transforme très progressivement en une terre d'immigration avec la période d'industrialisation de la seconde moitié du XIXème siècle. » (PIGUET, 2004 : 14) Les premiers migrants proviennent de régions frontalières (Allemagne, France, Autriche). La population étrangère augmente régulièrement et atteint environ 15% en 1914. Elle se concentre dans les villes telles que Lugano, Genève, Bâle et Zurich (par ordre d'importance). « Durant cette période marquée par le libéralisme économique, la libre circulation était une évidence pour les autorités et la Confédération [a conclu] des traités en ce sens, avec 21 autres Etats. » (op. cit.). À l'exception des droits politiques réservés aux nationaux, les étrangers étaient traités en égaux. Ce fonctionnement par accords bilatéraux rappelle celui entré en vigueur en juin 2002 entre la Suisse et l'Union européenne -permettant la libre circulation des ressortissants de l'UE. Cependant, dès la fin du XIXème siècle, des « réactions hostiles » se sont manifestées au sein de la population.

L'évolution de l'immigration en Suisse peut être divisée en plusieurs phases entre les années 1950-2000. Elles sont synthétisées dans le tableau suivant et font l'objet d'un développement ultérieur.

[63] Les données concernant l'asile en Suisse proviennent du document intitulé *Statistique en matière d'asile 2008*, publié par la Confédération suisse en date du 12/01/2009 (Berne-Wabern). Le tableau de synthèse par pays d'origine est extrait de la p. 9.

Figure 16 : Evolution de la politique d'immigration suisse (années 1950-2000)

PERIODE	MESURES	ORIGINE DES POPULATIONS
Phase 1 : 1948-1962 **« Période de porte ouverte » ou de « laisser-faire »**	Forte croissance économique ➔Accords de recrutement (Italie). Immigration massive de travailleur saisonniers (hommes) ➔Immigration féminine (emplois de services, secteur textile, alimentaire) Xénophobie croissante/Surchauffe de l'économie ➔Mesures de plafonnement pour infléchir l'immigration de main d'œuvre (Arrêtés fédéraux 1963+1965+1968) ➔Contingentement (Arrêté fédéral 1970) ➔Office Fédéral des étrangers (1973)	-Italie (1948), Espagne (1961) -Femmes autrichiennes / allemandes
Phase 2 : 1963-1973 **»Plafonnement de l'immigration »**		/
Phase 3 : 1973-1974 **« Crise pétrolière »**	Départ de milliers d'étrangers suite à la crise ➔Refus de renouveler les permis annuels ➔Licenciements d'étrangers ➔Renvoi (surtout Italiens) L'économie retrouve son rôle de principale force déterminant l'immigration. ➔Permis d'établissement	/
Phase 4 : 1985-1992 **« Appel de main d'œuvre »**	Diversification des pays d'origine et des causes d'immigration (asile, regroupement familial)/Accueil des réfugiés ➔Modèle des 3 cercles (1989) ➔Système de points (1997) ➔Modèle des 2 cercles (➔Accords libre circulation avec UE (1999 >2002)	-Yougoslaves (14,5%) -5,9%) -Portugais (8,5%) -Ressortissants de l'UE
Phase 5 : années 2000 **« Réforme de la politique d'immigration »**	« Complexification des contextes et des motifs d'immigration. Période de conflits, de tentatives visant à une reformulation de la politique d'immigration. »	

Lors de la Première Guerre Mondiale, de nombreux étrangers sont retournés dans leur pays d'origine. Les difficultés économiques de l'entre-deux-guerres ne favorisaient pas l'immigration (PIGUET, 2004 : 14) ; « l'attitude de plus en plus fermée « de la population a mené à l'introduction de visa d'entrée et à des contrôles des étrangers présents sur le territoire ». En 1934, « est promulguée la Loi sur le séjour et l'établissement des étrangers » (LSEE), en vigueur pour tout ce siècle. Elle énonce deux caractéristiques fondamentales du régime d'immigration de la Suisse » :

- « le permis de séjour et le permis de travail ne font qu'un »,
- trois catégories de permis existent : le permis « saisonnier », le permis « annuel », le permis « d'établissement ».

La population étrangère s'est réduite entre 1914 et 1941, d'environ 2/3. Mais,

> *« au lendemain de la Seconde Guerre Mondiale, la pénurie de main d'œuvre se fait sentir : épargné par la guerre, [l'appareil de production de la Suisse] fait face à une forte demande, tant nationale qu'internationale, liée à la reconstruction européenne, puis […] à la croissance économique des années 1950. »*

Les employeurs se tournent d'abord vers les « régions traditionnelles » (régions frontalières allemandes et autrichiennes). La France quant à elle, considère que l'envoi de main d'œuvre serait « dommageable » pour sa propre reconstruction, face à ses propres besoins. En effet, « une concurrence larvée se manifeste entre les pays d'immigration en matière de recrutement. ». En ces circonstances, la Suisse se tourne vers l'Italie, ce qui marque le début d'une période d'«immigration massive » et « de rotation », d'origine italienne. Pour les autorités italiennes en place, l'accord signé avec la Suisse permet « d'alléger le fardeau du chômage » responsable de crises sociales. Des enjeux économiques et à la fois politiques sont à l'origine de ces accords. Le profil type des immigrés était le suivant : essentiellement des hommes, italiens, occupant des emplois saisonniers. (PIGUET, 2004 : 15)

Dans les années 1950, le rôle des populations immigrées féminines est lui aussi devenu conséquent du fait de l'afflux de femmes allemandes et autrichiennes pour occuper des emplois de « services domestiques » (employées de maison, garde d'enfants, etc.), dans le secteur textile ou dans l'industrie alimentaire, en plein essor. Par ailleurs, de chômage presque inexistant, la proportion d'étrangers occupant des postes dans la construction augmente fortement, la population suisse préférant se tourner vers de emplois plus qualifiés et rémunérateurs d'autres secteurs économiques. Parallèlement, la politique qui s'est mise en place reposait sur la conception que la présence des immigrés devait conserver un caractère temporaire. Ceci influait sur la politique d'attribution des permis de travail et sur les conditions de leur renouvèlement. En contrepartie, les employeurs suisses et les candidats à l'immigration jouissaient de liberté, les uns dans le recrutement, les autres

dans la recherche d'emploi. En 1961, un accord similaire à celui signé avec l'Italie a été signé avec l'Espagne. (PIGUET, 2004 : 18-20). À partir de 1963, le climat politique jusqu'alors favorable à une immigration temporaire de travail s'est modifié sous la pression (PIGUET, 2004 : 24-25) :

-du gouvernement italien qui a négocié une amélioration des conditions de travail et de traitement de ses ressortissants,

- de la population suisse marquée par une montée de la xénophobie (dès les années 1960),
- de l'Union syndicale suisse qui réclame une limitation de la population active d'origine étrangère dans les entreprises.

Ainsi, le gouvernement fédéral prend-il ses distances « avec la vieille idée d'une immigration de nature temporaire » ce qui induit l'idée que la « politique ne pourra [plus] se borner à freiner l'entrée de nouveaux travailleurs » mais qu'elle « devra tendre dans une mesure accrue à garder et à assimiler la main d'œuvre qui a fait ses preuves » (extrait du discours du Conseil Fédéral de 1964 cité par PIGUET). Dès 1963, l'idée de plafonner les entrées et le recours à la main d'œuvre étrangère dans les entreprises se traduit en mesures, dont la justification économique repose sur l'argument d'une croissance à impulser par des gains de productivité et non par l'augmentation de main d'œuvre. Si ces mesures se sont avérées inefficaces voire contreproductives -car freinant le développement de certaines entreprises en expansion-, le principe du plafonnement se poursuit, sous la pression populaire et de partis politiques de tendance nationaliste. La Suisse est le « seul pays à être confronté, à l'époque, au besoin de limiter l'immigration malgré une forte demande de l'économie » et elle « ne peut se référer aux expériences d'autres pays. Elle se trouve ainsi dans un processus risqué d'expérimentation politique. » (Op. Cit. : 26-27)

Sous la pression de plusieurs « initiatives populaires »[64] échouées (en particulier suite au vote historique du 7 juin 1970), le Conseil fédéral fait des propositions allant dans le sens d'une « limitation durable de la population étrangère, par une politique de contingentement global » fondée sur des « quotas d'admission annuels ». Si ce tournant politique peut être considéré comme une « solution de compromis » face aux divers intérêts et parties en présence (intérêts des organisations patronales, gouvernements cantonaux, population), les « branches économiques » ayant recours à l'immigration sortent néanmoins perdants puisque les possibilités de recrutement de main d'œuvre étrangère s'en trouveront limitées. Dans les années 1970, même si le regroupement familial commence à devenir une pratique admise, la population étrangère se compose essentiellement de « jeunes actifs âgés de 20 à 40 ans, occupant les postes de plus en plus

[64] Les « initiatives populaires » répondent à un fonctionnement politique en Suisse où le peuple peut sur la base d'un nombre de signatures soumettre des propositions de lois.

désertés par les travailleurs suisses ». Une « deuxième génération » issue de l'immigration apparaît composée essentiellement d'enfants âgés de 0 à 4 ans (PIGUET : 30-32).

La « politique de contingentement » (appliquée uniquement aux flux de travailleurs et non à l'immigration familiale) marque l'intervention de l'Etat dans le processus d'admission des travailleurs migrants. Elle repose sur un principe de « négociation » avec les autorités cantonales, les entreprises et les partenaires sociaux, afin de déterminer un quota d'admission selon les cantons et selon les entreprises. Une Ordonnance précisant les effectifs d'admission autorisés entre en vigueur le 1er novembre de chaque année. La mise en œuvre de cette ordonnance annuelle se révèle relativement complexe et se fait sur trois niveaux de contingentements :

- premier niveau : le Conseil fédéral accorde des autorisations aux cantons et aux entreprises en « situation de pénurie » de main d'œuvre ,
- deuxième niveau : le nombre d'autorisation est proportionnel à la population des cantons ,
- troisième niveau : les cantons distribuent les autorisations aux entreprises.

Seules les branches de la « santé publique, de l'instruction et de l'agriculture » ne sont pas contingentées jusqu'en 1974. Pour permettre la mise en œuvre de cette politique, la Suisse s'est dotée de son premier instrument statistique : le « Registre central des étrangers » (RCE).[65] Malgré ces mesures, la « population étrangère vivant en Suisse ne cesse de s'accroître. En 1973, elle constitue 18,4% de population résidante, constat qui n'échappe pas à la population suisse » (Op. Cit. : 33-36).

C'est la crise pétrolière de 1974 qui met fin à cette croissance régulière de la population étrangère et permet de trouver un consensus entre les parties (acteurs économiques, population autochtone, cantons, etc.). Les effets de cette crise bien que plus tardifs en Suisse (début 1975) sont conséquents : « la proportion d'emplois perdus en Suisse est la plus élevée de tous les pays de l'OCDE. » Il s'ensuit une politique d'expulsions des travailleurs immigrés.

> *« Contrairement à ses voisins européens chez qui la crise semble inciter les immigrés à faire venir leurs familles et où la population issue de l'immigration ne diminue pas, la Suisse réussit donc […] à faire supporter aux travailleurs étrangers une partie du choc conjoncturel de la crise d'où un taux de chômage qui reste pratiquement stable (de l'ordre de 0,7%). »*

Jusque dans les années 1980, la population étrangère se maintient. Les partis à tendance xénophobe perdent de fait de l'audience puisque l'objectif de diminution de la population étrangère est atteint

[65] Le Registre Central des Etrangers comporte la liste des étrangers bénéficiant d'une autorisation de séjour saisonnière, annuelle ou d'établissement, la mesure des diminutions du nombre d'étrangers, les retours, les décès, les naturalisations. Le RCE permet de calculer un premier quota d'admission pour l'ordonnance annuelle, qui est ensuite négocié avec les différentes instances (patronales, syndicales, cantonales).

de fait. À l'inverse, une initiative populaire en 1977 lance le débat en faveur des droits des travailleurs admis (PIGUET : 37-40).

De 1985 à 1992, même si la politique de contingentement persiste, le recours à l'immigration de travail reprend fortement[66], sur la base de la politique des contingentements antérieurs à 1970 car de « nombreux pans de l'économie connaissent un besoin structurel de main d'œuvre étrangère ». Le pays se tourne vers de nouveaux « pays-sources » à savoir la Yougoslavie et le Portugal. Il s'agit essentiellement d'une main d'œuvre peu qualifiée occupant les postes délaissés par les Suisses eux-mêmes ou les populations immigrées précédentes (notamment dans la construction et l'hôtellerie-restauration). Malgré le ralentissement économique important du début des années 1990 la population étrangère reste croissante. Au cours des années 1990, la Suisse est traversée par un mouvement de remise en question de sa politique migratoire notamment au travers de plusieurs rapports sur l'immigration.

Trois facteurs sont à l'origine de cette réflexion (Op. Cit. : 41-46) :

- l'évolution du contexte politique et juridique international,
- la diversification des motifs liés à l'immigration,
- les difficultés d'intégration de la population étrangère présente sur le territoire.

Au titre des évolutions du contexte international, Piguet cite notamment l'amélioration des conditions de vie dans les pays d'origine de la main d'œuvre (Italie, Espagne, Portugal) qui limite les candidats à l'immigration. La pression exercée par ces pays pour une amélioration des conditions de vie de leurs ressortissants contribue à stabiliser la population étrangère. Le processus de construction européenne et de l'Espace Schengen (libre circulation) provoque un débat sur l'éventuelle adhésion de la Suisse à ce processus. Toutefois, le rejet de cette idée par la population (1992) isole le pays et freine durablement le processus d'intégration européenne de la Suisse. « Les évolutions du droit et des conventions internationales réduisent la marge de manœuvre des politiques d'immigration et contraint la Suisse à infléchir sa politique migratoire ».[67] Selon l'auteur, ces facteurs sont responsables d'une perte d'autonomie et de souplesse dans les politiques migratoires. La Suisse doit désormais tenir compte des « choix politiques des pays qui l'entourent. » (Op. Cit. : 48-50).

En second lieu, la politique de contingentement n'a de prise que sur les flux d'immigration de travail. En effet, les populations faisant valoir d'autres motifs d'immigration ne sont pas soumises

[66] La proportion d'immigrés entrant en Suisse est très largement supérieure à celle entrant dans les autres pays européens, exception faite de l'Allemagne.
[67] Les textes juridiques internationaux cités sont : « la Convention des Droits de l'Homme, 1974 », « la Convention des Nations Unies de 1994 », les normes sur l'asile, les Conventions de l'Organisation internationales du Travail, etc.

à ce régime[68]. Or, ces populations sont progressivement devenues majoritaires. La structure de l'immigration a donc évolué, entraînant une « diminution de l'impact des contingents sur le volume total des flux ». L'immigration en Suisse n'est désormais plus déterminée principalement par le recrutement de main d'œuvre mais par divers facteurs « liés au pays de départ » (conditions de vie, situations de détresse, de guerre, etc.) et « au pays d'accueil » (meilleures conditions de vie, présence de membres de la famille, etc.), qui diversifient les causes des mouvements migratoires, et ce, à échelle mondiale.

La « perception » d'un problème d'intégration de certaines populations (généralement celles considérées comme « culturellement éloignées ») est relayé par certains partis ou une presse considérée comme « populiste » et est à mettre en lien avec la diversification croissante des origines des populations immigrées (qui ne sont plus issues majoritairement de pays européens). Cette perception est à mettre en lien avec le taux de chômage, plus important chez les étrangers, occupant des postes peu qualifiés. Bien que l'offre existe pour ce type de postes (notamment dans les secteurs de l'agriculture, de l'hôtellerie-restauration, etc.), les autres branches préfèreraient cibler une immigration hautement qualifiée. Une contradiction apparaît donc chez les acteurs économiques, qui critiquent fortement les politiques antérieures (de quotas et d'entrée de travailleurs peu qualifiés) (Op. Cit. : 52-54).

2.3.3 Evolution récente de la politique migratoire (1990-2000)

Les évolutions et la diversification des flux migratoires évoquées précédemment a interrogé les acteurs des politiques migratoires. Diverses voies ont ainsi successivement été explorées. Chacune de ces proposition prenait en compte à la fois la présence globale des étrangers sur le territoire, les diverses formes d'immigration -issues de procédures d'asile, de recrutements de main d'œuvre, ou de regroupements familiaux- et d'autre part la crainte du peuple suisse vis-à-vis d'une « surreprésentation » de la population étrangère sur le territoire (Op. Cit. : 57-58). Piguet relève plusieurs évolutions :

-La politique du « solde migratoire unique » : dès 1989, un groupe de travail propose de définir « un solde migratoire unique » et un quota d'entrée portant à la fois sur les flux liés à l'immigration d'asile et sur les flux liés à l'immigration économique. Or, cette proposition, sorte de prolongement de la politique de contingentement des années 70 n'a jamais été mise en pratique.

[68] Les flux non contingentés sont liés à 6 catégories : personnes en situation de regroupement familial, les saisonniers, les rentiers retraités, les étudiants, les réfugiés, les fonctionnaires internationaux.

Le « modèle des trois cercles »[69] : en 1991, une est envisagée afin de concilier le double objectif de « libéralisation de la migration économique » et la prise en compte de la crainte populaire de « surpopulation étrangère ». On propose de catégoriser les migrants en fonction de leur pays d'origine et de la relation de ce pays avec la Suisse d'une part. La classification des pays dans le deuxième ou le troisième cercle est fonction de critères cumulatifs tels que le respect des droits de l'homme, la proximité culturelle avec le « caractère européen au sens large », les relations commerciales solides avec la Suisse, la tradition de recrutement de main d'œuvre. Après plusieurs années de fonctionnement, ce modèle a montré ses limites et a été critiqué sur le plan de la gestion de la main d'œuvre et des relations internationales. Enfin, cette politique est jugée discriminatoire en raison du critère d'éloignement culturel et est abandonnée par le gouvernement en 1998 (Op. Cit. : 59-63).

Le « modèle des deux cercles » : suite à la crise du modèle précédent, un nouveau modèle catégorise les migrants selon le double critère de la libre circulation d'une part et de la migration sous conditions (liée à des accords et au niveau de qualification) d'autre part. Si les besoins économiques ne sont désormais plus entravés par des quotas, ils sont couverts et restreints à la main d'œuvre européenne. L'immigration hautement qualifiée peut faire l'objet d'une recherche à échelle mondiale. L'immigration concernée par ce système ne devrait pas générer l'hostilité du peuple, selon l'hypothèse sous tendant ce modèle. En 2000, l'accord bilatéral de libre circulation signé entre la Suisse et l'UE et approuvé par le peuple suisse conforte le gouvernement dans cette voie (Op. Cit : 63-66).

Les facteurs à l'origine de l'orientation des politiques migratoires en Suisse sont les suivants (Op. Cit. : 67-71) :

-Les besoins de l'économie qui ont conduit selon les périodes à des accroissements importants de la population étrangère, malgré les tentatives de limitation (politique de contingentement, quotas, etc.). Cependant, ces besoins ont évolué passant d'un recours en masse à une main d'œuvre peu qualifiée pour le développement national à la définition d'objectifs visant à privilégier le recours à une main d'œuvre hautement qualifiée en vue de permettre le développement de la compétitivité à échelle internationale. La Suisse s'inscrit alors dans la compétition internationale pour rester une destination d'immigration attractive pour les personnes hautement qualifiées.

[69] Le premier cercle intérieur est composé des ressortissants des pays européens et de l'AELE bénéficiant d'accords de libre circulation avec la Suisse. Le cercle « médian » comporte les ressortissants des pays non européens mais dont la présence relève d'accords de recrutement avec la Suisse (Etats-Unis, Canada, Europe de l'Est). Le cercle extérieur inclut les autres migrants, non admissibles à exception de certains cas de main d'œuvre hautement spécialisée ou qualifiée.

-La crainte d'une surpopulation étrangère manifestée par le peuple suisse lors de plusieurs initiatives populaires[70] s'invite régulièrement dans les débats sur la régulation des flux migratoires et a contribué à la limitation de ces flux, parfois en contradiction avec les besoins économiques réels, à certaines périodes. Toutefois, les restrictions de recrutement en dehors des pays européens, limitées à la main d'œuvre hautement qualifié semble satisfaire l'opinion publique suisse.

Selon Mahnig (2005 : 337-441), le contexte international a influé sur les choix politiques de la Suisse.[71]. D'une part, les pays d'origine des migrants –en particulier l'Italie- ont cherché à obtenir l'amélioration des conditions de vie et d'accueil de ces derniers. D'autre part, la participation de la Suisse aux Conventions internationales s'est traduite par une modification du droit des étrangers, notamment en matière de discrimination ou d'asile. Enfin, la volonté récente du pays depuis la fin des années 90 de ne pas s'isoler du reste de l'Europe et en particulier des pays de l'Union Européenne, a abouti à la construction d'un modèle de libre circulation des travailleurs provenant de l'UE (2000).

2.3.4 Organisation de l'Etat suisse

La Suisse est une fédération de régime parlementaire, composée de vingt cantons et six demi-cantons. La Constitution fédérale répartit les tâches entre la Confédération, les cantons et les communes. Le Parlement (pouvoir législatif) se compose de deux chambres : le « Conseil national » (représentant du peuple) et le « Conseil des Etats » (représentant des cantons). Les citoyens « sont soumis à deux ensembles de lois : les lois fédérales et les lois cantonales. Chaque canton dispose de ses propres institutions politiques : un Parlement, un gouvernement et des tribunaux, ce qui lui permet de donner des réponses adaptées à ses particularités. » Les autorités politiques sont réparties sur trois niveaux qui disposent chacun d'un pouvoir législatif et d'un pouvoir exécutif :[72] la « confédération », les « cantons », les « communes ».

Figure 17 : Le fédéralisme suisse : trois niveaux d'autorités politiques
(Source : d'après Institutions politiques suisses, 2005 : 46)

	CONFEDERATION	CANTON	COMMUNE
POUVOIR LEGISLATIF	**Parlement/ Assemblée fédérale** =>élabore les lois qui régissent l'Etat	**Grand Conseil** =>élabore les lois cantonales	Conseil municipal, communal, général assemblée communale ou conseil de ville

[70] Le poids du système politique -reposant sur le fédéralisme d'une part et la démocratie directe d'autre part- est souligné par divers auteurs comme étant une constante ayant influencé non seulement le débat sur la politique migratoire mais aussi le type de décisions au travers d'une politique de « consensus ».
[71] L'hypothèse d'une influence du contexte international -comme facteur ayant contribué à l'évolution de la politique migratoire et au débat sur l'intégration des populations immigrées- est étayée par Mahnig.
[72] Les données descriptives concernant la structuration de l'Etat suisse sont extraites du mémento illustré de GOLAY V. et MIX&REMIX (2005).

POUVOIR EXECUTIF	**Conseil fédéral** =>applique les lois fédérales et gouverne	**Conseil d'Etat** =>applique les lois cantonales et gouverne	Conseil administratif, conseil communal, conseil municipal, ou municipalité
POUVOIR JUDICIAIRE	**Tribunaux fédéraux** =>s'assure de la bonne application des lois par l'Etat et du respect par la population, punit les contrevenants	**Tribunaux cantonaux ou de district**=>s'assure de la bonne application des lois cantonales	Pas de pouvoir judiciaire

L'administration fédérale se divise en sept départements fédéraux (équivalent des « ministères » en France) dirigés chacun par un conseiller fédéral. Le Département fédéral de justice et de police (DFJP) est en charge des questions liées à l'immigration, à l'intégration et à l'asile.

La mise en œuvre de la politique gouvernementale repose sur une multitude d'entités administratives : offices, bureaux, commissions, services, etc. dont un nombre conséquent se trouve à Berne, la capitale germanophone. Seuls les conseillers fédéraux sont élus.

L'une des particularités du système démocratique suisse est le « droit d'initiative » dont dispose le peuple. En se constituant en « comité d'initiative », le peuple peut ainsi exercer une démocratie directe en présentant des « initiatives » destinées à modifier la Constitution. Ainsi, une initiative populaire qui récolte cent milles signatures peut être soumise à l'administration fédérale qui déterminera si elle est recevable. De telles initiatives peuvent influencer les orientations et les choix des dirigeants politiques, car elles représentent un moyen d'action reflétant la volonté citoyenne. L'histoire des politiques d'immigration, d'admission et d'intégration a été balisée par de telles initiatives et des référendums, qui ont influencé la teneur des débats sur ces questions.

Du point de vue sociolinguistique, la Suisse se trouve en situation de « plurilinguisme à langue dominante régionale ». Pourtant, en examinant le cas de chaque canton, des particularismes apparaissent.

Du point de vue sociolinguistique, la Constitution du pays reconnaît quatre langues officielles, Dans les cinq cantons romands dominent le français à savoir Canton de Genève, Neuchâtel, Jura, Vaud, Lausanne. A échelle nationale, les cantons germanophones et par conséquent le nombre de locuteurs germanophones sont majoritaires. Un certain clivage culturel existe de fait entre les cantons germanophones et francophones, souvent rendu visible au travers des élections. Deux cantons sont considérés comme institutionnellement bilingues en français-allemand : le Canton de Fribourg et celui du Valais.

2.3.5 Cadre juridique de l'intégration à l'échelon fédéral

En janvier 2005, l'Office fédéral des migrations (ODM) s'est vu confié le mandat de réaliser une étude dressant « l'état des lieux de la situation en matière d'intégration » en Suisse, identifiant « les problèmes qui se posent » et définissant « les mesures à prendre ». Ce rapport (ODM, 2006) intitulé *Problèmes d'intégration des ressortissants étrangers en Suisse* […] a été remis en juillet 2006 au Département fédéral de justice et de police (DFJP). Dans l'introduction à l'étude, e contexte suisse en ces termes :

> *« Avec près de 1,5 million d'étrangers, la Suisse compte au nombre des pays européens présentant la plus forte proportion d'étrangers. […] Si l'on juge par le nombre relativement élevé d'étrangers dans notre pays, l'intégration des ressortissants étrangers en Suisse peut, à ce jour, être qualifiée de bonne en comparaison avec d'autres Etats. […] » (ODM, 2006)*

Le rapport s'ouvrait donc sur un premier constat : un processus d'intégration jugé globalement atteint ou réussi pour la majorité des étrangers sur le long terme mais un intitulé se focalisant sur les « problèmes » rencontrés par une minorité d'étrangers, ces derniers étant identifiés sous forme de « groupes à risque », tout au long du rapport. Cette situation paradoxale rappelle la complexité de l'objet « intégration » et les perceptions contradictoires qu'on peut en avoir, selon les acteurs.

L'ODM (2006 : 5) reflétait la vision de l'Etat fédéral Suisse sur la question de l'intégration en ces termes :

> *« L'intégration est considérée comme une sorte d'égalité des chances. Elle peut être qualifiée de réussie (situation optimale) lorsque les valeurs statistiques enregistrées […] dans les différents domaines d'intégration sont comparables à celles de Suisses d'âge, de sexe, de situation sociale et économique, de statut familial et de formation professionnelle comparables. »*

Plus loin, les auteurs prenaient quelques précautions oratoires en rappelant que les instances représentatives de l'Etat (à savoir Conseil fédéral et Parlement) avaient « renoncé à donner une définition légale plus détaillée du terme «intégration» […] et de la manière dont cette dernière peut être appréciée. » (ODM, 2006 : 9).

Ainsi, tout comme d'autres Etats du continent européen, l'Etat suisse se trouve-t-il confronté à la difficulté de conceptualiser l'objet « intégration » lui-même au cœur des débats depuis des décennies, tout en concevant une « politique » autour de cet objet. Néanmoins, en 2007, un communiqué de l'ODM précisait les principes et objectifs de la politique d'intégration en ces termes:

> *« Selon la Confédération, l'intégration englobe les aspects structurel, politique ainsi que culturel et social. L'intégration structurelle comprend l'accès et la participation des étrangers au marché du travail, à la formation et au système de santé, tandis que l'intégration culturelle et sociale concerne la coexistence : les immigrés doivent s'intéresser aux valeurs et aux règles de la société majoritaire et chercher des contacts avec les personnes issues de cette société dans des contextes divers. »* [73]

Il semblerait qu'ici le point de vue institutionnel se focalise essentiellement sur l'effort à fournir par les populations étrangères au détriment de la réciprocité annoncée comme nécessaire -entre la population autochtone et la population étrangère- pour que le processus d'intégration ait lieu.

Autre paradoxe -également observable dans d'autres pays du continent européen confrontés à la problématique- l'objet « intégration » bien qu'étant à définition variable -selon le contexte, la période, le point de vue, les acteurs, les locuteurs, etc.- est devenu un objet juridique au moment où il a été inscrit dans des textes législatifs pouvant faire l'objet de « mesures » évaluatives au travers d'indicateurs retenus pour mesurer le « degré d'intégration ». Il en résulte l'application de « mesures légales » ayant des conséquences sur le statut des personnes (renouvellement d'un titre de séjour, signature de conventions d'intégration, naturalisation, etc.). Cette composante « intégration » a fait l'objet de mesures juridiques à partir de la deuxième moitié des années 80.

> *« En 1986, l'intégration de la population résidante étrangère a pour la première fois été définie comme une tâche de la Confédération dans la législation, par l'Ordonnance du 6 octobre 1986 limitant le nombre des étrangers (OLE). L'article 1, vise à « créer des conditions favorables à l'intégration des travailleurs et résidents étrangers. » (ODM, 2006 : 11)*

En 1998, la Loi fédérale (de 1931) révisée sur le Séjour et l'Etablissement des Etrangers (LSEE) autorise la Confédération à « verser des subventions pour l'intégration sociale des étrangers » (cf. art. 25a), c'est-à-dire qu'elle alloue pour la première fois un budget spécifique à cette mission (Op. Cit. : 14).

Entre 2000 et 2005, l'arsenal juridique portant sur l'intégration des populations étrangères s'est étoffé, signal volontaire de la part de l'Etat fédéral, en faveur d'une politique d'intégration. Pour sa part, le Conseil fédéral s'est appuyé sur la disposition de 1998 pour arrêter l'Ordonnance sur l'Intégration des Etrangers (OIE), entrée en vigueur le 1er octobre 2000. Celle-ci définissait notamment les buts de l'intégration, les tâches de l'organisation de la Commission fédérales des étrangers (CFE), les conditions d'octroi d'aides financière au titre de la promotion de l'intégration (ODM, 2006 : 11). Une révision de l'OIE a été effectuée le 7 septembre 2005 (entrée en vigueur le 1er février 2006). Les dispositions de l'OIE révisée portent sur :

- la définition des tâches de l'ODM dont sa mission de coordination,

[73] Cf. ODM, Note du 09/05/2007, consultée sur le site www.bfm.admin.ch en mars 2008.

- « la co-responsabilité des étrangers et leur contribution au processus d'intégration »,
- « la prise en compte par les autorités compétences du degré d'intégration notamment pour inciter les étrangers à suivre des cours de langue voire les obliger »,
- la possibilité de bénéficier des mesures d'intégration « pour les populations admises à titre provisoire ».

Par ailleurs, le 16 décembre 2005, l'Assemblée fédérale a adopté la nouvelle Loi fédérale sur les étrangers (LEtr), entrée en vigueur le 1er janvier 2008. Celle-ci « règle l'entrée en Suisse et la sortie de Suisse, le séjour des étrangers et le regroupement familial. Elle règle en outre l'encouragement à l'intégration des étrangers. » Cette loi « n'est pas applicable aux ressortissants des Etats membres de la Communauté européenne […] » en vertu de l'accord du 21 juin 1999 entre la Suisse et l'UE.[74]

> « Pour la première fois, un texte de loi règle l'intégration de manière approfondie et fixe les compétences de la Confédération. Il décrit les buts et les principes de la politique d'intégration, les mesures visant à la promotion de l'intégration et les principes présidant à la politique d'information à l'égard des populations étrangère et suisse; à échelle du territoire. L'Office fédéral des migrations (ODM) se voit confier la fonction de coordination et la Commission fédérale des Etrangers voit ses tâches et domaines de compétences définis. » (ODM, 2006 : 11).

Bien que postérieure à l'adoption de la nouvelle Loi sur les étrangers (LEtr, 2005), la version écrite de l'allocution[75] par le conseiller fédéral Christophe Blocher -intitulée « Migration et intégration » et prononcée le 30 juin 2007 à Liestal devant l'assemblée des délégués de son parti- permet de situer les intentions politiques à l'origine du renforcement de la législation sur l'immigration, l'intégration (LEtr) et de l'asile (LAsi). Dans ce discours, coexistent des thèmes aussi divers a priori que « les conséquences de la libre circulation des personnes », « la participation de la Suisse à Schengen/Dublin » (accès au réseau de fichiers informatisés pour l'amélioration de la sécurité intérieure), « le domaine de l'asile ». Le fil conducteur du discours est construit autour de la problématique de la (libre) circulation des personnes. Nous citons ici une extrait du discours les nouveaux textes de la Loi sur l'asile (LAsi) et sur les étrangers (LEtr, 2005) -aux yeux de l'auteur- dans une logique de « lutte contre les abus » (immigration illégale, caractère abusif des demandes d'asile) et de résolution des problèmes liés à la présence immigrée :

> *« la nouvelle loi fédérale sur les étrangers […] devrait permettre à la Suisse d'obtenir la main d'œuvre dont elle a besoin sans pour autant accroître le chômage ni grever démesurément les institutions d'aide sociale.*

[74] Cf. LEtr, Chap. 1, Art. 1. et Art. 2 al. 2.
[75] Cf. Discours « Migration et intégration », allocution prononcée par le conseiller fédéral Christoph Blocher à l'occasion de l'assemblée des délégués de l'UDC, Suisse, le 30 juin 2007 à Liestal. Consulté sur le site www.ejpd.admin.ch, en février 2009.

[…]. Mais il s'agit également de résoudre les problèmes auxquels nous sommes confrontés en améliorant au maximum l'intégration des étrangers. […] En matière d'intégration, nous devons avant tout poser des exigences. (cf. les conventions d'intégration). […] Le fait qu'une personne ne veuille pas s'intégrer ou ne fournisse aucun effort […] doit être pris en compte lors de l'octroi (ou plutôt du non-octroi) de l'autorisation de séjour ou d'établissement ou encore de la naturalisation.[…] » (BLOCHER, C. Discours « Migration et intégration » du 30/06/2007)

La Loi fédérale sur les étrangers du 16 décembre 2005 définit les principes généraux de l'admission au séjour en Suisse (Cf. LEtr, Chap. 2, Art. 3) comme suit :

- L'admission « en vue de l'exercice d'une activité lucrative » doit servir les « intérêts de l'économie suisse ». « Les chances d'une intégration durable sur le marché du travail suisse et dans l'environnement social » sont considérées comme « déterminantes »,
- L'admission est possible au titre des « motifs humanitaires », des « exigences et engagements relevant du droit international » ou lorsque « l'unité de la famille en dépend » (regroupement familial),
- l'admission d'étrangers tient compte de « l'évolution socio-démographique » de la Suisse (soit la part population autochtone et étrangère, la pyramide des âges, etc.).
- Puis, posés à l'article 4 les quatre principes suivants décrivent les buts assignés à la politique d'intégration des populations étrangères (Cf. LEtr, Chap. 2, Art. 4) :
- « l'intégration des étrangers vise à favoriser la coexistence des populations suisse et étrangère sur la base des valeurs constitutionnelles ainsi que le respect et la tolérance mutuels »,
- l'intégration « doit permettre aux étrangers […] de participer à la vie économique, sociale et culturelle »,
- « l'intégration suppose d'une part que les étrangers sont disposés à s'intégrer, d'autre part que la population suisse fait preuve d'ouverture à leur égard »,
- « Il est indispensable que les étrangers se familiarisent avec la société et le mode de vie en Suisse et, en particulier, qu'ils apprennent une langue nationale ».

Ces principes ont par ailleurs été synthétisés comme suit par l'ODM[76] :

- l'intégration est une tâche « essentielle et pluridisciplinaire" (Cf. LEtr, Art. 53, al. 1 et 5),
- l'intégration est un « processus réciproque »,
- l'intégration doit se fonder sur des « structures ordinaires » (école, formation professionnelle, travail, etc.), « aménagement du cadre général et encouragement individuel »,

[76] Cf. ODM, (NR), *Nouvelles bases légales en matière d'intégration : les dispositions de la LEtr, de la LAsi révisée et de l'ordonnance sur l'intégration des étrangers (OIE*), Année non référencée (probablement 2006). Consulté en avril 2008 du site https://www.bfm.admin.ch//content/dam/data/migration/buergerrecht/auslaendergesetz/ausbildungsunterlagen/integration-f.pdf .

- la répartition des tâches Confédération/cantons est la suivante : « la Confédération fixe les objectifs et élabore des programmes, coordonne et verse des contributions financières. Les cantons agissent sur le plan opérationnel et coordonnent les mesures sur place. »,
- les crédits sont engagés « dans les limites légales de manière à ce que l'encouragement de l'intégration ait des effets sur les perspectives de vie et non sur le statut formel ».

La structuration de l'Etat en un triple niveau de pouvoir et de compétences se retrouve au travers de l'application de la LEtr concernant la politique d'admission et d'intégration des étrangers. Plus spécifiquement, le chapitre 8 comporte six articles (art. 53 à 58)[77] régissant le domaine de l'intégration. La loi insiste particulièrement sur le principe de co-responsabilité (appelée « pluridisciplinarité ») en matière d'intégration impliquant les acteurs politiques, les partenaires de l'insertion sociale, la société civile, les organisations associatives de migrants et les migrants eux-mêmes :

> *-« la Confédération, les cantons et les communes tiennent compte des objectifs d'intégration des étrangers »; « ils créent des conditions propices à l'égalité des chances et à la participation des étrangers à la vie publique »*
>
> *(Cf. Chap. 8, Art. 53 Encouragement, al. 1 et 2)*
>
> *-« ils encouragent en particulier l'apprentissage de la langue, la promotion professionnelle et les mesures de prévention en matière de santé; ils soutiennent les efforts déployés en vue de favoriser la compréhension mutuelle entre populations suisse et étrangère et à faciliter la coexistence » (Cf. Chap. 8, Art. 53, al. 3)*
>
> *-« l'intégration est une tâche que la Confédération, les cantons, les communes, les partenaires sociaux, les organisations non gouvernementales, et les organisations d'étrangers se doivent d'accomplir en commun »*
>
> *(Cf. Chap. 8, Art. 53, al. 5)*

Parallèlement à la LEtr (Loi sur les Etrangers, 2005), d'autres réglementations relevant du droit fédéral proposent des mesures pouvant s'adresser à des groupes spécifiques et pouvant concerner les étrangers, comme par exemple les mesures en faveur de la formation professionnelle des jeunes, la loi sur l'assurance chômage, etc. La loi sur l'asile (LAsi) contient certaines dispositions relatives au financement des mesures d'intégration visant les réfugiés et les personnes admises à titre provisoire.

[77] Les 6 articles composant le chapitre 8 de la LEtr sont les suivants : Art. 53 Encouragement; Art. 54 Modalités. ; Art. 55 Contributions financières; Art. 56 Information; Art. 57 Coordination; Art. 58 Commission fédérale des étrangers.

2.3.6 Encouragement de l'intégration : « le programme des points forts »

Depuis 2001, la Confédération élabore un programme destiné à « encourager l'intégration des étrangers en Suisse », fondé légalement sur l'Ordonnance sur l'intégration des étrangers (OIE du 13 septembre 2000 et OIE révisée) puis sur la LEtr à partir de 2008. Le programme[78] pour les années 2004 à 2007 comportait les points forts suivants (ODM, 2006 : 125)

> *-« A. Encourager la compréhension » par les « cours de langue orientés sur la vie quotidienne » s'adressant « à des groupes-cibles dont on sait par expérience qu'ils ont généralement des difficultés à accéder aux offres ordinaires existantes ».*
>
> *-« B. Ouvrir les institutions existantes à tous les groupes de la population » en renforçant d'une part les compétences des personnes assumant « une fonction-clé dans l'intégration des étrangers à la vie quotidienne » et intervenant généralement de façon bénévole. D'autre part, il s'agit de « renforcer la participation de la population étrangère » au travers de l'augmentation du nombre d'adhérents, une coopération plus active dans des fonctions dirigeantes, etc.*
>
> *-« C. Faciliter la cohabitation » en soutenant « des initiatives et des projets de modeste envergure » à échelle locale, impliquant activement les populations autochtones et les personnes immigrées, en vue de « construire un avenir commun ».*
>
> *-« D. Développer des centres de compétences » au travers de mandats de prestations avec les services d'aide aux étrangers accomplissant « des tâches publiques importantes » en matière d'intégration et concrétisées sur le plan régional ou avec des organismes spécialisés œuvrant dans l'interprétariat et la médiation culturelle. ».*
>
> *-« E. Innover et garantir la qualité » en choisissant des projets garantissant des « normes de qualité » et l'échange d'expériences en vue « d'acquérir de nouvelles connaissances en matière d'intégration ou ayant un caractère pilote ».*

Pour les années 2008 à 2011, les principes d'intégration régissant le contenu et les modalités du programme triennal des points forts sont explicités comme suit (ODM, 2006 : 3-4) :

> *-« L'intégration repose sur le principe de réciprocité : tant les migrants que la population indigène sont tenus de façonner et de favoriser activement ce processus eu égard à leur potentiel, leurs ressources et leur aptitude à changer […] »,*
>
> *-« Sont visés les migrants séjournant légalement et durablement en Suisse »,*
>
> *-« Les offres financées […] complètent celles des structures ordinaires, avec lesquelles elles sont en réseau. L'information, les échanges, les relations publiques, la coordination, la coopération, etc. doivent permettre d'éviter les doublons et de garantir une offre ciblée adaptée aux besoins. »*

[78] L'ordre des priorités a été établi conformément à l'article 17 de l'OIE, édictés le 13 mai 2003 par le DFJP.

Le programme des « points forts » 2008-2011 comporte trois axes :

-« Point fort 1 : Langue et formation »,

-« Point fort 2 : Services spécialisés «Intégration »,

-« Point fort 3 : Projets pilotes ».

Ces « points forts » peuvent être présentés ainsi :

Figure 18 : Tableau synthétique des points forts (2008-2011)
(Source : D'après la Note explicative sur le programme et les directives pour l'exécution de l'année de transition 2008, ODM, juillet 2007)

POINT FORT	JUSTIFICATION	OBJECTIFS
Point fort 1 **« Langue et formation »** **(reprend le « Point fort A Cours de langue » du programme 2004-2007)**	Cf. LEtr, art. 53, al. 3 => »encourage l'apprentissage d'une langue nationale […] » => »L'expérience a montré que les cours de langue dispensés au sein des structures ordinaires […] ne sont pas à la portée de tous les migrants. Cela signifie que les chances d'améliorer la compréhension mutuelle et, partant, la coexistence sont remises en question. »	1. « Concrètement les migrants seront soutenus pour qu'ils puissent accéder, dans la mesure du possible, aux offres ordinaires existantes. » « Des offres appropriées permettent de pallier les lacunes » 2. […] « Faciliter l'intégration sociale des migrants par le biais d'offres visant […] à favoriser la communication et la compréhension entre la population indigène et les migrants [et] entre les migrants parlant diverses langues d'origine […]. Motiver les migrants à apprendre une langue nationale »
Point fort 2 **« Services spécialisés Intégration »**	=> »Le DJFP soutient par le biais de contrats de prestations, la mise en place de centres régionaux, dévolus au travail d'intégration […] »	1. « Les centres de compétence intégration » (service d'aide aux étrangers" cantonaux+grandes villes) exercent une fonction charnière et jouent un rôle-clé comme points de contact et services de coordination en faveur des migrants, des communes, des particuliers et des organisation engagés à titre bénévole, professionnel ou privé, dans le processus d'intégration 2. « Les services professionnels d'interprétariat communautaire » (domaines de la santé, affaires sociales, justice, école) […]. « Ils contribuent à la bonne communication et permettent d'éviter des malentendus pouvant avoir des conséquences fâcheuses pour les migrants mais aussi pour les institutions concernées. »
Point fort 3 **« Projets pilotes »**	« La Confédération encourage la pratique de l'intégration, appuie les échanges entre les responsables de	« Les thèmes et les questions retenus doivent permettre de dégager des connaissances applicables à l'échelle

	projets et les cantons et contribue à faire connaître les projets particulièrement concluants. »	nationale. » […] =>Projets « à caractère innovateur » selon les champs thématiques proposés par l'ODM et la CFM. =>La Confédération sera l'interlocuteur des responsables de projet.

Au travers de la LEtr et de l'OIE, la répartition des tâches entre les trois niveaux administratifs (fédéral, cantonal et communal) s'est trouvée modifiée. Si la Confédération fixe les objectifs et élabore les programmes, coordonne et verse des contributions financières, les cantons, pour leur part, agissent sur le plan opérationnel et coordonnent les mesures sur leur territoire. À titre d'exemple, la LEtr modifie le processus de sélection des opérateurs de terrain et des projets d'intégration répondant au programme des « points forts » élaboré par l'Office Fédéral des Migrations. En effet, jusqu'en 2008 (année de transition), les services fédéraux avaient en charge la sélection des opérateurs et des projets et l'attribution des subventions fédérales en conséquence. Avec la LEtr, cette sélection des projets bénéficiant de subvention est dévolue aux cantons qui agissent sur le plan opérationnel et coordonnent les mesures sur place, en fonction de leur connaissance, des problématiques territoriales et du maillage des dispositifs et des acteurs de terrain. À moyen terme, il est prévu que pour les attributions financières les cantons prennent le relais des subventions fédérales, en augmentant leur part de co-financement.

Tant les actions cantonales que communales doivent faire l'objet d'échanges et d'informations, au sein de la Confédération, entre celle-ci et les cantons. L'un des aspects fondamentaux relevés par les instances et les acteurs de l'intégration est la nécessité de coordonner et de diffuser les informations ayant trait aux actions réalisées sur l'ensemble d'un territoire cantonal, d'où la création de « centres de compétences » ou de « bureaux de l'intégration » ainsi que l'institutionnalisation de la fonction de coordination au travers des "délégués à l'intégration", pour chaque canton.

En vertu des bases légales fédérales en matière d'intégration (Cf. la Loi fédérale sur l'intégration des étrangers dite LEtr, la Loi sur l'asile dite LAsi et l'Ordonnance révisée sur l'intégration des étrangers du 24/10/2007 dite OIE), chaque canton développe son propre « concept » d'intégration, parfois formalisé sous forme de lois cantonales.[79] Toutefois, il est à noter que certains cantons, reconnus comme précurseur en la matière -tels Neuchâtel ou Genève- n'avaient certes pas attendu de telles dispositions juridiques pour s'atteler à la question de l'accueil et de l'intégration des populations étrangères sur leur territoire.

[79] Nous avons spécifiquement pris en compte les politiques d'intégration ciblant les étrangers des six cantons romands, francophones ou bilingues à savoir : le canton de Fribourg (bilingue), du Jura, de Genève, de Neuchâtel, de Vaud et du Valais (bilingue). Nous avons élaboré un tableau synthétique à partir des documents recherchés et trouvés sur les sites internet officiels des cantons ayant trait aux mesures d'intégration mises en œuvre en 2008 et/ou 2009, date d'entrée en vigueur des nouvelles dispositions juridiques fédérales.

L'action cantonale et communale consiste à faciliter l'accès des populations étrangères aux structures dites « ordinaires » (services et prestations sociales et professionnelles déjà existants). Toutefois, en cas de lacunes de l'offre notamment en zones rurales ou par rapport à une problématique spécifique, les services cantonaux peuvent être amenés à intervenir en faveur du développement de l'offre de services par le soutien financier de projets. La plupart des cantons voient également comme priorité de renforcer l'implication des communes en terme d'accueil, d'information des populations sur les actions à leur encontre et les dispositifs existants.

2.3.7 Une mise en œuvre cantonale : le concept d'intégration dans le canton du Valais

Le Canton du Valais se situe au sud-ouest de la Suisse. Bordé par quatre cantons limitrophes (Berne, Vaud, Uri et le Tessin), il est traversé par la haute vallée du Rhône, enserrée de tous côtés par la chaîne des Alpes et une cinquantaine de sommets culminants autour d'une altitude de quatre mille mètres. Néanmoins, il jouit d'un climat doux et ensoleillé, propice à la viticulture vignoble et autre cultures fruitières (abricots, etc.). Ses atouts naturels en font une région touristique appréciée pour ses activités de montagne et le thermalisme.

Ce canton possède la particularité sociolinguistique d'être officiellement bilingue. Le français représente la langue majoritaire en Bas-Valais et du Valais central, parlée par 62,8% de la population résidante alors que l'allemand dominant dans le Haut Valais est parlé par 28% de la population résidante. Sion, la plus grande ville du Canton est aussi son chef-lieu ; elle est à dominante francophone et comporte environ 28 000 habitants. Sierre et Monthey sont les autres villes principales à dominante francophone et comportent environ 15 000 habitants.

Sierre, est la dernière ville à dominante francophone mais elle accueille la plus forte proportion de locuteurs germanophones. En amont, le cours d'eau « Raspille » marque une frontière linguistique naturelle et symbolique ; le premier village germanophone est Salgesch. Selon les dispositions cantonales, la langue française et allemande (sans distinction de variétés) jouissent du même statut officiel mais leur usage social prédominant sur une aire est conditionnée par la position géographique des populations selon qu'elles se situent en amont ou en aval de la frontière linguistique, en région du Bas Valais ou du Haut Valais.

Les populations issues des mouvements migratoires (internes et externes), pour leur part, viennent complexifier depuis la seconde moitié du XXème siècle la mosaïque multiculturelle et sociolinguistique du territoire, en étant porteurs de leur propre répertoire linguistique. Au fil de l'histoire migratoire, le paysage sociolinguistique suisse s'est enrichi des langues des diverses

générations de migrants. Ainsi, la troisième langue recensée et significative en termes de locuteur est le portugais. En effet, 7,3% [80]de la population en Valais est de nationalité portugaise (2012).

En 2007, le Canton du Valais comptait 298 580 habitants (Cf. les données de l'Office Fédéral de la Statistique, au 31/12/2007) dont 19,1% de population étrangère. La population résidante de manière permanente et de nationalité étrangère en Valais se compose des blocs suivants : les ressortissants provenant d'ex-Yougoslavie, d'Italie, du Portugal. Les ressortissants turcs occupaient le sixième rang.[81] Fin 2009, cent cinquante-quatre nationalités étaient représentées.

Concernant la ville de Sierre qui nous intéresse plus particulièrement comme terrain de recherche, la proportion d'étrangers établis durablement dans cette ville représentait 19,57 % au 31/12/2007[82]. Si l'on tient compte des permis de séjours à caractère temporaire, la présence étrangère atteignait 28,7% (permis annuels, saisonniers ou temporaires). Les requérants d'asile représentaient 0,4% de la population à Sierre.

Le Conseil d'Etat du Canton du Valais a *« souhaité mettre en place une structure adéquate en matière d'intégration des étrangers. Le 21 juin 2000, il a décidé de créer une Commission des étrangers ainsi qu'un poste de coordinateur de l'intégration […] »* Ce dernier est entré en fonction en mars 2002. Ainsi, le Canton a-t-il développé en 2003, son propre « Concept d'intégration »[83], fondé sur les dispositions légales existant au plan fédéral. Dans son constat général, il rappelle que *« nombre d'acteur sont déjà actifs sur le terrain de l'intégration dans [ce] canton »* mais « *qu'une collaboration efficace doit être mise en place afin de bénéficier de l'expérience acquise et des meilleures synergies possibles* ». De fait, la structuration du champ de l'intégration par voie cantonale s'appuie sur les initiatives des acteurs de terrain, tout en redéfinissant le partenariat avec les institutions en présence (fédérales, cantonales, communales). L'enjeu de l'intervention publique se résume en ces termes :

> *« L'importance actuelle des phénomènes de migration, leur rapidité, leur impact sur la société en général font que si le pouvoir politique veut les maîtriser au mieux à l'avenir, il doit consentir des investissements et agir de manière préventive. » (Concept d'intégration, 2003 : 4-6)*

Le concept d'intégration du Valais (2003 : 36) s'appuie sur les principes suivants, considérés comme « fondamentaux » :

- la « maîtrise par chaque migrant de la langue parlée du lieu d'habitation »

[80] Cf. Les données statistiques extraites de la publication « 2012 ; Le Valais en chiffre » du Département des finances, des institutions et de la santé, Offices de statistique et de péréquation du Canton du Valais. Consulté le 01/12/2013 sur le site www.vs.ch/Nav.9/navig.asp?MenuID=14764.
[81] Cf. Les données statistiques au 31/12/2001, sont fournies par le Service cantonal de l'état civil et des étrangers du Valais dans le document Concept d'intégration des étrangers, publié en septembre 2003.
[82] Cf. Les données statistiques au 31/12/2007 fournies par le du Contrôle des habitants de la ville de Sierre ont été consultées dans le *Rapport 2007* de l'Association Espace Interculturel de Sierre.
[83] Ce document nous a aimablement été remis par le M. J. Rossier, Délégué à l'Intégration du Valais lors d'un entretien réalisé en janvier 2008.

- « l'acquisition par chaque migrant des connaissances nécessaires concernant [les] institutions et les principes fondamentaux de notre Etat de droit […],
- « l'encouragement de la connaissance [des] us et coutumes, du fonctionnement de [la] société et à la participation à la vie associative »,
- le « développement des échanges entre autochtones et migrants dans le respect mutuel, en favorisant la culture d'origine et en permettant une meilleure connaissance des uns et des autres ».

Le Service de la Population et des Migrations (SPM) a été chargé de développer cette politique, en *« collaboration avec les autres services et organes concernés. Il est l'interlocuteur des organes fédéraux, cantonaux et communaux en matière d'intégration. Pour remplir ce rôle, le service dispose d'un bureau cantonal de l'intégration. »* [84]

En premier lieu, les orientations fédérales sont transcrites dans les textes cantonaux. En outre les organes[85] suivants contribuent à l'intégration et de la lutte contre le racisme.

Le Bureau cantonal de l'intégration est chargé :

- de la « collaboration interinstitutionnelle » et avec les acteurs de terrain, etc.,
- du développement des « activités d'intégration »,
- de « fournir le soutien, conseils et informations utiles aux porteurs de projets »,
- de « gérer le budget alloué et de répartir les subventions fédérales / cantonales »,
- d'établir les rapports et évaluations et autres documents attenants.

La Commission consultative pour l'intégration des personnes migrantes, pour sa part :

- « traite des questions soulevées par la présence des étrangers en Valais »,
- « analyse, […] donne son avis, conseille le SPM et le Conseil d'Etat »,
- « réalise des publications sur demande (mesures de prévention, de formation, etc. » sur demande,
- « donne son avis sur l'octroi des subventions et sur les projets »,
- « coordonne ses activités avec les autres instances et commissions »,
- « établit un rapport annuel » pour le Conseil d'Etat et le SPM.

2.3.8 Implication des communes

L'échelon des communes doit se trouver impliqué, comme le stipule *« l'Ordonnance cantonale sur l'intégration des étrangers et la lutte contre le racisme du 12 janvier 2005 »* :

> *«L'Etat et les communes favorisent l'intégration des étrangers en Valais et participent à la lutte contre le racisme » (Art. 1)*

C'est ainsi que certaines villes valaisannes ont engagé un « délégué à l'intégration » chargé d'assurer le lien entre la Municipalité et les populations étrangères locales et de favoriser « le vivre ensemble ». C'est notamment le cas de la ville de Sierre depuis 2009. En outre, une « commission

[84] Cf. Site www.vs.ch . (Dernière consultation le 01/12/2013).
[85] Ibid.

communale des étrangers » a aussi vu le jour. Son travail a permis d'identifier sept objectifs adoptés pour une politique de la ville, ciblant l'ensemble de la population locale, dans un esprit de réciprocité et de connaissance des enjeux liés au phénomène migratoire et à la présence de diverses strates démographiques partageant un même espace urbain :

-« offrir aux nouveaux arrivants un accueil de qualité »,

-« encourager leur participation à la vie locale et l'apprentissage de la langue locale »,

-« favoriser les échanges entre les autochtones et les migrants dans le respect mutuel et la convivialité »,

-« soutenir, encourager, encadrer les initiatives des migrant/es et les projets en faveur de l'intégration,

-« identifier les besoins, les préoccupations et les attentes des populations migrante et suisse »,

-« assurer la formation et la sensibilisation de la population au phénomène migratoire et la prévention de toute forme de discrimination »,

-« assurer la cohérence de l'ensemble du dispositif de politique locale et favoriser les synergies au niveau régional / communal ».

Les partenaires associatifs présents sur la commune travaillent en coordination avec le Délégué à l'intégration, notamment lorsqu'il s'agit d'orienter les nouveaux arrivants vers un service d'interprétariat, un cours linguistique ou pour toute sensibilisation aux activités locales ou aux services publics. Des événements ciblant l'ensemble de la population sont aussi co-organisés tout au long de l'année et ouverts à l'ensemble de la population. A Sierre la remise des attestations de fin de cours a lieu dans la salle communale, en présence des autorités locales.

Conclusion

Le continent européen représente une terre d'accueil pour environ 3% des flux migratoires mondiaux. La France et la Belgique sont des pays ayant une tradition d'immigration ancienne, essentiellement de type familiale depuis la fin des années 1970 ; la Suisse, privilégie de longue date l'accueil des travailleurs étrangers à des fins économiques (hautement qualifié, pour l'heure).

La référence aux éléments d'analyse sociologiques, démographiques et historiques, nous ont respectivement apporté un éclairage concernant la réalité du contexte migratoire des trois pays étudiés (provenance des populations accueillies, type de migration, etc.) et l'action politique actuelle des Etats en matière d'immigration et d'intégration.

Néanmoins, malgré des différences notables sur le plan national, les débats autour de ces questions s'invitent sur la scène internationale européenne (et même mondiale), comme nous l'avons développé en retraçant quelques étapes de la construction européenne en matière d'immigration et d'intégration. Nous avons observé que certaines mesures adoptées à l'échelle européenne (par le biais de directives) convergent dans le sens du contrôle accru des flux migratoires (en particulier aux frontières de l'UE), de la lutte contre l'immigration illégale et de la restriction des demandes d'asile (Dublin II) alors que la construction d'une action européenne centrée sur la question sociale comme l'intégration des populations (migrantes) peine à émerger, en raison notamment, des divergences entre Etats et de leur attachement à la « souveraineté nationale ».

Les politiques d''intégration des populations étrangères dans chaque Etat sont donc pensées en fonction des spécificités nationales et de l'histoire nationale. La définition de telles politiques relève d'actions interministérielles devant être fortement coordonnées et d'encadrements juridiques complexes.

Toutefois, l'intégration effective des populations migrantes dépend bien moins des injonctions faites aux migrants par les Etats que du degré d'action et d'implication des populations accueillantes et accueillies, dans un projet social commun de « vivre ensemble ». Un tel projet ne peut se réaliser sans communication entre les partis. L'intercompréhension linguistique et la rencontre inter ou transculturelle représentent donc à cet égard des enjeux de taille, impliquant des postures de part et d'autres : d'acceptation de la part de la population autochtone (acceptation de la différence, tolérance à l'erreur, à « l'étrangeté », etc.) et d'apprentissage de la langue du pays hôte, de la part de la population allophone.

Durant plusieurs décennies, l'enseignement du français comme langue étrangère s'adressant aux populations adultes issues de la migration, reposait en France et en Belgique essentiellement sur les réseaux associatifs (cours d'alphabétisation, soutien scolaire, etc.). Or, l'analyse du maillage des dispositifs d'enseignement/apprentissage actuel de ces pays a révélé une forte évolution du système d'offre linguistique. Ceci s'explique d'une part, au travers d'un processus d'institutionnalisation des dispositifs de formation linguistique s'inscrivant au cœur des politiques nationales d'immigration (régulation des flux) et d'intégration ciblant d'une part les nouveaux-arrivants (exemple le dispositif CAI en France) et d'autres par les résidants (dont la présence sur le territoire est supérieure à deux ans). Pour la Suisse, notre analyse révèle que ce même processus d'institutionnalisation de l'apprentissage linguistique est engagé, depuis 2005 (LEtr). Il ne s'agit donc pas de phénomènes nationalement isolés, mais bien de processus à mettre en relation avec le contexte macro européen, auquel la Suisse appartient également.

Dans le tableau synoptique ci-dessous, nous restituons les éléments de synthèse jugés pertinents pour nous permettre de conserver une vue d'ensemble du contexte sociopolitique des pays étudiés. Ils constituent un niveau d'analyse macro, pour une perspective d'analyse systémique des pratiques évaluatives.

Figure 19 : Tableau de synthèse croisé des cadres sociopolitiques et éducationnels (en France, Belgique, Suisse)

	FRANCE	BELGIQUE	SUISSE
SYSTEME POLITIQUE	Centralisé	Fédéral	Fédéral
STRUCTURE ETATIQUE	Echelon national relayé sur les territoires déconcentrés (régions, départements, communes)	5échelons Communautés linguistiques / Régions / Provinces / Communes	Organisation tripartite : Echelon fédéral décisionnaire Echelon cantonal de mise en œuvre en collaboration avec l'échelon communal
RAPPORT AUX LANGUES-CULTURES EN PRESENCE (SITUATION SOCIOLINGUISTIQUE)	Pays officiellement monolingue : français langue officielle de la République ; des langues régionales Multilinguisme de fait	Plurilinguisme reconnu officiellement (Traitement différencié selon les trois communautés linguistiques (fçs, flamand, allmd)	Plurilinguisme fédéral 4 langues officielles (fcs, allmd, ital, romanche) Cantons à majorité linguistique, 2 cantons bilingues (Fribourg, Valais)
MODELE D'INTEGRATION	Intégration républicaine Mêmes droits et devoirs pour tous Injonctions d'intégration Effort d'intégration individuel Tendance « assimilationniste » : les langues d'origine sont reléguées à la sphère privée	Modèle de cohésion sociale Gestion de la diversité, Approche multiculturelle différenciée selon la Communauté linguistique (Réciprocité du dialogue société ←→ communautés de migrants) Droit de votre des étrangers à échelle communale	« Encouragement de l'intégration » pour l'égalité des chances et de participation à la vie sociale. Responsabilité réciproque Implications et responsabilité réciproque migrant ←→ autochtones

La question centrale de la prochaine partie est consacrée aux dispositifs mis en place pour l'apprentissage et l'évaluation / certification des compétences jugées indispensables pour l'intégration.

DEUXIEME PARTIE

Dispositifs pédagogiques et enjeux de l'évaluation et de la certification pour des publics migrants adultes

Introduction

Dans le cadre de cette étude, il semble important de replacer les dispositifs d'enseignement/apprentissage de la langue française, dans le contexte socio-politique de l'Etat où ils sont mis en œuvre mais aussi dans le contexte socio-politique élargi à l'espace européen.

Cette partie de mon étude m'a placée dans une posture différente. Après avoir étudié les documents officiels de chaque pays (partie 1), il m'a semblé indispensable d'engager le dialogue avec certains acteurs de terrain pour me permettre de mieux comprendre les réels enjeux et les difficultés de terrain. Il m'a été ainsi permis de révéler des modèles différents sur des questions pourtant identiques : celle de l'intégration, celle de la formation et enfin celle de l'évaluation.

De manière préliminaire, nous précisons que l'état des lieux sur les dispositifs publics d'apprentissage de la langue française présenté ci-après tient compte des changements institutionnels intervenant courant 2009 en France.[86] Le contexte formatif exposé ci-après reflète les observations de terrain, réalisée lors de la constitution de notre corpus entre 2007 et 2008 mais tient également compte d'une évolution juridico-institutionnelle intervenue a posteriori.

La méthode de description du maillage de dispositifs d'enseignement-apprentissage de la langue pourrait s'effectuer selon diverses logiques :

1. selon une approche « territorialisée » sous tendue par une démarche d'observation du maillage de dispositifs sur un territoire précis, reflétant la complexité des situations locales,

2. selon une approche « chronologique » répondant à une logique de parcours d'un migrant mais en fin de compte relativement théorique,

3. selon une approche « institutionnelle » des dispositifs correspondant aux financeurs publics des dispositifs,

4. selon une description « typologique » correspondant à une catégorisation « traditionnelle » des publics ciblés (publics relevant d'une didactique du FLE, de l'alphabétisation, de la lutte contre l'illettrisme, etc.).

Notre présentation ne retiendra pas une approche unique mais combinera les angles possibles d'analyse, suivant les besoins de l'étude, afin de mettre en lumière la complexité des maillages et

[86] Suite au rapport sur la Révision Générale des Politiques Publiques (RGPP) établi en 2007, la répartition des rôles entre l'ANAEM et l'ACSE est remodelée en vue de l'établissement d'un guichet unique de l'immigration, en vue notamment d'un regroupement de l'offre de formation visant les populations immigrées en France. Ainsi, le dispositif de formation linguistique de l'ACSE destiné aux publics migrants installés durablement et régulièrement en France a été transféré au 1 juillet 2009 à l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (OFII, anciennement ANAEM), en vue de la création d'un guichet unique pour les questions relatives à la migration et à l'intégration en France.

des combinaisons possibles sur les territoires sans toutefois occulter les limites inhérentes aux dispositifs.

Une présentation des dispositifs en fonction des phases d'installation des migrants et de l'état d'avancement de leur projet sur le territoire d'accueil (arrivée, établissement, insertion, etc.) et malgré un ordre chronologique apparent de ces étapes n'induit pas qu'il s'agisse d'un parcours d'apprentissage linguistique linéaire pour les migrants dans le sens d'un apprentissage « guidé », standardisé et prédéfini, selon un ordre identique pour tous. Au contraire, l'apprentissage de la langue par les migrants adultes relève bien souvent d'une asymétrie entre des « acquisitions » linguistiques en « milieu naturel » (TYNE, 2012) c'est-à-dire en dehors d'un contexte de cours formalisé et l'« apprentissage guidé ». Du point de vue institutionnel, l'offre de cours ponctuant les moments-clés du parcours d'installation et d'implantation varie selon les pays. Alors que la France a fait le choix politique de contraindre les nouveaux arrivants à suivre des cours, la Suisse « encourage » un tel apprentissage. Du côté francophone, en région de Bruxelles-Capitale, le débat sur l'élaboration d'un parcours d'accueil des nouveaux arrivants –proche de celui rendu obligatoire du côté flamand depuis 2004- est revenu sur le devant de la scène politique, depuis le début des années 2010. (CBAI, 2013c).

Chapitre 3 :
Le maillage des dispositifs d’apprentissage linguistique des pays hôtes (Belgique, France et Suisse)

3.1 Les marchés de la formation linguistique et certificative en France

Une approche purement institutionnelle occulterait la variété des situations à échelle locale (régionale, départementale, communale, etc.) lorsqu'il s'agit de décrire les maillages de dispositifs sur un territoire donné en France. En effet, les articulations entre les dispositifs existants sont en fonction de paramètres tels que la densité et la répartition des populations en zones urbaines ou rurales, la présence historique de populations étrangères sur le territoire, les choix politiques régionaux en matière d'intégration des populations étrangères, de formation professionnelle, selon les publics cibles, etc. (ORIV, 2009b) Ainsi, chaque région dispose-t-elle de son propre Programme Régional d'Intégration des Populations Immigrées (PRIPI), chargée notamment de coordonner l'offre territoriale publique. Nous avons identifié dans les PRIPI disponibles et portant sur la période 2004-2008[87], les axes stratégiques ou les objectifs relatifs à l'apprentissage de la langue française pour les populations cibles. Notre étude ne nous permet pas de passer en revue l'ensemble des possibilités de formations linguistiques offertes sur l'étendue du territoire français. En effet, une telle analyse articule un ensemble de paramètres explicatifs d'ordre démographique, historique, sociohistorique, etc. C'est donc l'exemple du territoire alsacien -et en particulier dans le Bas Rhin- qui viendra compléter l'approche institutionnelle et illustrer un type de maillage possible.

Enfin, nous rappelons également que la variabilité constante des paysages formatifs apparait liée aux modes de financements publics (soit par marchés publics en France, soit par subventions après appel à projets, en Belgique et en Suisse), à leur durée ainsi qu'au mode de sélection des opérateurs de terrain. Une approche purement institutionnelle donnerait presque l'illusion d'une certaine pérennité des dispositifs alors qu'ils sont marqués par des évolutions –en termes d'objectifs, de mise en œuvre, et/ou de didactique- repérables notamment par l'étude des cahiers des charges publiés pour les appels d'offre annuels ou pluriannuels.

Pour les besoins de notre étude, nous nous réfèrerons donc aux dispositions des cahiers des charges relatifs à la période dans laquelle s'inscrit notre corpus et nos observations, pour la période 2007-2009 ainsi qu'à des documents complémentaires (rapports, Etat des lieux, etc.).

[87] Les PRIPI des régions suivantes ont pu être consultés : Alsace (2005-2008), Bourgogne (2006-2008), Centre (2005-2007), Champagne-Ardenne (2005-2008), Corse (publié en 2005), Ile-de-France (publié en 2005), Languedoc-Roussillon (publié en 2006), Lorraine (2005-2007), Midi-Pyrénées (2004-2008), Basse Normandie (2006-2008), Haute Normandie (2006-2009), Nord Pas-de-Calais (2004-2006), Picardie (2005-2007), Rhône-Alpes (2005-2008),

3.1.1 L'accueil des primo-arrivants : le volet linguistique du Contrat d'Accueil et d'Intégration

Dès l'obtention d'un premier titre de séjour[88] marquant l'autorisation de séjour légale remise par la Préfecture, tout migrant est convié à une plateforme d'accueil organisée par demi-journées par l'ANAEM devenue OFII[89] en 2009, pour laquelle l'accueil des immigrés constitue une mission institutionnelle.

Le déroulement d'une plateforme comporte les services suivants :

- Accueil administratif (relevé de présence) puis collectif des personnes convoquées,
- Pré-test de français par l'agent d'accueil de l'OFII,
- Visionnage d'un film « Vivre en France » brossant un tableau rapide de certains aspects de la France actuelle (env. 15 mn),
- Présentation collective du Contrat d'Accueil et d'Intégration par un « auditeur social » de l'OFII,
- Entretiens collectifs et individuels avec un/une assistant(e) sociale de l'OFII,
- Bilans individuels de Prescription et d'Evaluation Linguistique (BPEL) en langue française par un agent externe qualifié appartenant à l'opérateur reconnu sur le territoire,
- Entretiens individuels et présentation du CAI avec un auditeur social de l'OFII,
- Visite médicale obligatoire et entretien avec le corps médical de l'OFFI (infirmières, médecins, etc.).

Dès 2006, l'Etat a confié à l'ANAEM (puis OFII dès 2009) la mission d'organiser le dispositif d'apprentissage de la langue française pour les publics dont l'institution a la charge.[90] À partir du 1er juillet 2003, le dispositif CAI avait été introduit de manière expérimentale dans douze départements français; d'autres départements s'étaient progressivement ajoutés pour effectuer l'expérimentation. Le dispositif CAI a ensuite été légitimé par la Loi de programmation pour la cohésion sociale n°2005-32 du 18 janvier 2005. Néanmoins, sa signature demeurait facultative. Ce n'est qu'à partir de la loi n° 2006-911 du 24 juillet 2006 relative à l'immigration et à l'intégration que sa signature est devenue obligatoire. Cette mesure a été appliquée à compter du 1er janvier

[88] Les publics concernés par l'attribution d'un premier titre de séjour sont en majorité les primo-arrivants, les réfugiés statutaires. Le titre de séjour peut ou non conférer l'autorisation de travailler. La durée de présence sur le territoire avant obtention de ce premier titre peut être variable en fonction de la procédure initiale à l'origine de l'attribution du titre de séjour (demande d'asile, regroupement familial, etc.).

[89] Le Décret 2009-331 du 25 mars 2009 substitue la dénomination « Office français de l'immigration et de l'intégration » à la dénomination « Agence nationale de l'accueil des étrangers et des migrations ».

[90] Auparavant, le FASILD organisait ce dispositif. Un transfert de compétence a donc été opéré entre le FASILD et l'OMI. Le FASILD devenu ACSE a conservé au titre de ses missions l'organisation du dispositif d'apprentissage de la langue visant les publics immigrés installés durablement sur le territoire.

2007 (Cf. Article 5) : « L'étranger admis pour la première fois au séjour en France ou qui entre régulièrement en France entre l'âge de seize ans et l'âge de dix-huit ans et qui souhaite s'y maintenir durablement, prépare son intégration républicaine dans la société française. A cette fin, il conclut avec l'Etat un contrat d'accueil et d'intégration, traduit dans une langue qu'il comprend, par lequel il s'oblige à suivre une formation civique et, lorsque le besoin en est établi, linguistique. »

La signature du CAI engage explicitement son signataire à suivre toutes les formations qui lui sont prescrites et le renouvèlement de son titre de séjour peut être conditionné par l'exécution dudit contrat (Cf. Loi n° 2006-911 du 24 juillet 2006, Art. 5) : « Lors du premier renouvèlement de la carte de séjour, il peut être tenu compte du non-respect, manifesté par une volonté caractérisée, par l'étranger, des stipulations du contrat d'accueil et d'intégration.»[91]

À l'inverse, la loi prévoit la possibilité d'une demande de signature « rétroactive » pour tout étranger « n'ayant pas conclu un contrat d'accueil et d'intégration lorsqu'il na été admis pour la première fois au séjour en France. »[92] Une telle signature peut être favorable à des personnes entrées en France avant la mise en œuvre du dispositif CAI expérimental dans leur département (entre 2003 et 2007) et qui n'auraient pas encore -pour diverses raisons- atteint le niveau de référence fixé (A1.1 à l'oral et/ou à l'écrit). Il s'avèrerait ainsi pertinent de faire bénéficier ces personnes de la prescription linguistique. L'application de cette disposition est laissée à la discrétion des agents de l'ANAEM-OFII lorsque la demande leur est adressée.

Le niveau de maitrise à atteindre à l'issue de la formation linguistique du CAI est celui rattaché à la certification DILF, à savoir le niveau A1.1 l'oral et à l'écrit : « Le diplôme initial de langue française sanctionne un niveau de connaissance de la langue intitulé niveau A1.1. »[93] Ce niveau -tout comme le diplôme- ont été créés en 2005 à l'initiative de la DGLFLF. Le niveau A1.1 se rattache à l'échelle de compétences linguistiques du *Cadre Européen Commun des Langues* et se résume comme étant celui « des premiers acquis en français » (infra A1). Les compétences requises pour l'obtention du diplôme, notamment à l'écrit, doivent permettre de tenir compte à la fois des personnes ayant un degré de scolarisation inexistant ou faible dans leur pays d'origine mais aussi de celles disposant de niveaux de scolarisation et de qualifications plus élevés mais débutantes en français . Il apparait ici un paradoxe entre l'objectif « d'une bonne maitrise du français » et le niveau très bas fixé par les instances politiques. En effet, ce niveau reste insuffisant au regard des exigences de communication requises pour une insertion sur le marché du travail, qui se seraient plutôt de l'ordre du A2 minimum voire B1 à l'oral.

[91] Le dispositif prévoit des dispenses notamment pour la formation linguistique, pour les personnes ayant déjà atteint le niveau A1.1 au moment du Bilan de prescription, pour les personnes au-delà de 60 ans et pour l'étranger ayant effectué sa scolarité dans un établissement d'enseignement secondaire français à l'étranger pendant au moins trois ans, selon l'article 5 de la loi du 24 juillet 2009.
[92] Ibidem.
[93] Cf. Décret n°2006-1626 du 19 décembre 2006 relatif au diplôme initial de langue française et modifiant le livre III du code de l'éducation (partie réglementaire).

En comparaison avec le dispositif CAI « expérimental » (2003-2006), la durée maximale de la formation a été raccourcie de 500h à 400h maximum. Les critères de la prescription individualisée (volume d'heures, fréquence des cours, etc.) ne sont pas définis par voie législative ou par contractualisation dans un cahier des charges à destination des opérateurs en charge des bilans linguistiques sur les plateformes ANAEM-OFII. Néanmoins la référence au niveau A1.1 est explicite, ce qui présuppose que les opérateurs s'y réfèrent pour établir leurs outils d'évaluation. Ainsi, ce sont donc bien les opérateurs du Marché CAI qui définissent les critères d'évaluation donnant lieu à la prescription, en tenant compte du niveau de sortie à atteindre à l'issue de la formation, à savoir le niveau A1.1., en fonction de divers paramètres tels que : le degré de scolarisation de la personne, ses possibilités de communication à l'oral et à l'écrit en français mais aussi sa disponibilité à suivre des cours plus ou moins intensifs. Contrairement à la certification DILF, on ne peut pas affirmer que les outils d'évaluation et les procédures utilisées sur les différentes plateformes du CAI sur l'ensemble du territoire soient standardisés. Des variations de traitement et de prescriptions peuvent dont être attendues d'une région à l'autre, d'un opérateur à l'autre, d'un évaluateur à l'autre. Ceci est lié à la procédure de sélection des opérateurs de bilans par appel d'offre. Ainsi, la réponse pédagogique au cahier des charges fait partie intégrante du processus de sélection. Seul le référentiel A1.1 est imposé pour cette réponse.

Ce manque de fiabilité avait déjà été mis en lumière concernant le CAI version 2003-2005, car les grilles d'évaluation utilisées (PVA d'assimilation linguistique) et surtout l'absence de critères précis et de référentiel de niveau associé ne permettaient pas des évaluations et des résultats fiables.

Toute personne n'ayant pas encore atteint le niveau A1.1 lors de sa convocation sur la plateforme d'accueil de l'ANAEM-OFII, se voit prescrire une formation linguistique suite à un bilan linguistique avec l'opérateur de bilan linguistique présent sur la plateforme. Le volume à prescrire ne peut pas excéder 400h de formation linguistique mais aucune indication n'est fournie par voie législative ou par le cahier des charges relatif au marché CAI concernant un éventuel échelonnement de la prescription (par exemple : 150h, 200h, etc.) en fonction des besoins. Néanmoins, si un tel échelonnement du volume corrélé au besoin de formation est proposé par l'opérateur de bilan linguistique, c'est que la proposition a fait partie de la réponse pédagogique contrôlée puis validée au préalable par l'ANAEM-OFII, lors de la procédure d'appels d'offre. Un tel échelonnement existait d'ailleurs dans la version expérimentale du CAI, jusqu'en 2006 : la prescription linguistique allait de 200 à 500h en fonction des compétences orales avérées des bénéficiaires et était évaluée en fonction d'une Grille de questionnement inspirée de celle utilisée alors dans les Préfectures et connue comme Procès Verbal d'assimilation linguistique. À l'issue de la formation linguistique, le dispositif expérimental prévoyait une évaluation des compétences

exclusivement orales, toujours en fonction de cette grille, et donnait lieu le cas échéant à l'obtention d'une Attestation Ministérielle de Compétences Linguistiques (AMCL).

Le CAI dans sa version première relevant de la Loi pour la cohésion sociale de 2005 et dans sa nouvelle version entrée en vigueur au 1er janvier 2007 ont connu une période de chevauchement, tant que le délai de validité des CAI antérieur à 2007 n'était pas échu. La montée en puissance du CAI « nouvelle version » et donc de la passation de la certification DILF a véritablement débuté au cours de l'année 2007. Notre analyse des axes stratégiques des PRIPI établis pour des périodes comprises entre 2004 et 2008 permet d'identifier que pour la plupart des régions françaises l'implantation du CAI se trouvait au cœur des objectifs retenus, en lien avec la thématique d'apprentissage de la langue française. La généralisation du dispositif CAI sur le territoire national et l'obligation de signature coïncide donc aussi avec la généralisation de la certification DILF pour valider que le niveau de sortie des signataires corresponde au minimum au niveau A1.1 :

« La formation linguistique est sanctionnée par un titre ou un diplôme reconnus par l'Etat », à savoir la certification DILF, selon l'article 5, de la Loi n° 2006-911 du 24 juillet 2006. En cas de réussite à l'examen passé à l'issue de la formation linguistique dans le centre de passation correspondant au lieu de résidence du candidat, ce dernier obtient ce diplôme, remis par le Ministère de l'Education Nationale, au travers du Centre International d'Etudes Pédagogiques (CIEP). En outre, l'obtention du DILF est envisagée comme moyen contribuant à vérifier « la condition d'intégration républicaine » lors du renouvèlement du titre de séjour.

Dans sa version généralisée depuis 2007, le repérage des personnes n'ayant pas le niveau A1.1 en langue française est conçu en deux étapes, sur les plateformes d'accueil. Un pré-bilan est d'abord effectué par les agents de l'ANAEM-OFII (appelés « auditeurs sociaux ») lors de l'accueil des personnes convoquées. Les tests proposés sont fixés par décret. En fonction des résultats obtenus, les auditeurs sociaux de l'ANAEM-OFFI orientent les personnes dont le niveau est estimé insuffisant (c'est-à-dire inférieur au niveau A1.1) vers l'opérateur de bilan linguistique agréé. Celui-ci propose un bilan linguistique d'environ 15 mn qui donne lieu à une prescription d'un volume d'heures de cours[94].

Jusqu'en 2010, le volet linguistique du CAI en France pouvait sembler peu ambitieux au regard d'autres dispositifs mis en place par d'autres pays européens (Cf. l'Allemagne qui encourage l'atteinte du niveau B1 du CECR). Ceci résultait d'un choix politique, en amont de la mise en place du dispositif, consistant à proposer une formation à objectif linguistique unique, quel que soit le degré de scolarisation et/ou de qualification du signataire du CAI. On s'interrogeait -à ce titre- sur

[94] Depuis 2010, les signataires orientés vers les organismes de formation agréés passent directement les tests d'entrée dans le centre de formation. Ces tests valident la pré-orientation réalisée par les agents de l'OFII. Cette phase ne relève donc plus du marché de l'évaluation mais a été rattachée au marché de la formation CAI.

la pertinence de fixer comme objectif l'atteinte d'un niveau de compétences aussi faible que le A1.1 -quel que soit le profil initial des candidats- et par voie de conséquence la certification de ce seul niveau. Les rapports présentés en juin 2008 lors du Séminaire organisé par le Conseil de l'Europe sur ces questions, opteraient plutôt pour des parcours individualisés en termes d'objectifs de formation à la langue du pays d'accueil.

À titre d'exemple, au regard d'objectifs telle que celui d'une insertion sociale ou professionnelle à court-moyen-long terme notamment, les compétences communicationnelles à acquérir à l'oral et/ou à l'écrit sont à revoir à la hausse. Le Rapport du CICI (2008) rapportait les conclusions des acteurs ayant participé à l'expérimentation (réalisée de mi-novembre 2007 à fin avril 2008) de la prestation « bilan de compétences professionnelles » en ces termes :

- « le niveau DILF [A1.1] n'est pas suffisant pour suivre un bilan de compétences et en tirer parti »,
- « une orientation vers l'emploi ne peut être faite que si la langue française est maîtrisée ».

La deuxième affirmation nous semble cependant à nuancer, notamment du fait que l'expression « niveau de maîtrise » demeure relativement floue et équivoque, dans le discours des différents acteurs de terrain. Si ces derniers savent en général affirmer que le niveau d'une personne n'est pas suffisant, ils parviennent plus rarement à définir quel serait le niveau à atteindre. En réalité, sur le plan professionnel, il ne s'agit pas tant de tant de déterminer un niveau mais plutôt un profil des compétences communicationnelles requises au(x) poste(s) ciblés, grâce à un travail de référentialisation (HUVER & SPRINGER 2011 ; LONGUET, 2012). En effet, les compétences linguistiques mises en œuvre en milieu professionnel sont diverses et hétérogènes. Ainsi, des postes requérant peu de qualification peuvent requérir un niveau linguistique se situant au niveau A2 à l'oral et A1 à l'écrit, selon les tâches à exécuter. Une méthodologie d'analyse fondée sur l'observation des situations de communication (en poste et/ou en formation qualifiante) permet de définir les profils linguistiques requis et non un niveau homogène pour la conduite ou le maintien en poste, l'évolution ou la qualification professionnelle. Il s'agit donc de croiser la logique des référentiels-métiers telle qu'elle est connue dans le milieu de la formation professionnelle, l'analyse des situations communicationnelles et langagières et l'approche par échelle de niveaux (connue dans le milieu du FLE), pour créer des référentiels de compétences croisés « métiers-communication » (SPRINGER, 1996 ; MOURLHON-DALLIES, 2008) servant à l'évaluation et à la formation linguistique à visée d'insertion professionnelle ou à la formation linguistique de salariés.[95]

[95] L'équipe du CLP de Paris sous l'égide de Mme M. De Ferrari (Directrice des Programmes) a conduit des études mettant en œuvre cette méthodologie appliquée au public migrant dans divers secteurs économiques tels que le

La formation linguistique dès les premiers mois d'installation sur le territoire représente un moment privilégié pour les bénéficiaires en vue d'une ouverture vers la société d'accueil et de la réussite de leur projet migratoire. La poursuite du parcours d'apprentissage de langue suite au CAI s'avère plus aléatoire car soumise aux lois de l'offre et de la demande territorialisée dans le domaine de la formation linguistique, aux conditions d'accès imposées par les pouvoirs financeurs, aux circonstances personnelles et professionnelles de chaque individu.

Jusqu'en 2010, l'objectif de formation linguistique proposé par le CAI restait unique. Seul le volume attribué pour réaliser l'objectif différait, en fonction du profil littéracique des signataires. Alors que la prescription de cours n'était pas proposée à tous mais seulement à ceux dont le besoin était déterminé par rapport à l'objectif A1.1, les demandes de cours adressées par les migrants dispensés étaient très fréquentes. La non prise en compte de ce besoin pouvait générer des tensions lors de la signature du CAI. En outre, ce système de prescription comporte en soi un biais : il n'attribue pas un volume équivalent en fonction du nombre d'« habiletés » à développer mais attribue un volume global (400h maximums). En Alsace, pour des profils d'apprenants devant développer toutes les habiletés langagières le maximum attribué correspondait à 400h maximum, lorsque le niveau littéracique était reconnu faible (profil de faible lecteur/scripteur)

Une gestion alternative des orientations vers la formation pourraient certainement être proposée en tenant compte de paramètres élargis. Le volume attribué et l'objectif à atteindre soient corrélés définissant des parcours-types en fonction du degré initial de familiarisation avec la langue française, du niveau de scolarisation dans le pays d'origine, des projets professionnels et besoins contextualisés etc. Ceci aurait certainement des répercussions sur le budget alloué à la formation linguistique pour ces publics mais pourrait favoriser une insertion plus rapide, notamment sur le marché de l'emploi. Il s'agirait surtout, de permettre aux personnes qui le souhaitent et en ont la nécessité de poursuivre leur apprentissage de la langue, sans rupture.

Figure 20 : Tableau du volet linguistique du dispositif CAI (Marché 2007-2008)

POINTS FORTS	COMMENTAIRE/QUESTIONNEMENT
Démarche d'apprentissage de la langue proposée dès l'arrivée en France	Apprentissage rendu obligatoire Public rendu « captif ») Les publics ayant atteint le niveau A1.1 ne bénéficient pas de la formation linguistique

bâtiment, les services à la personne. En Alsace, des équipes de formateurs ont été formées à ce type d'approche au cours de l'année 2009, dans le cadre du Programme de professionnalisation du Crapt-Carrli de Strasbourg.

Enseignement portant sur l'ensemble des compétences de communication orales / écrites	Niveau A1.1 peu ambitieux voire jugé insuffisant pour une orientation vers l'emploi lors des « bilans de compétences », selon les partenaires de l'insertion et socioéconomiques, au regard des compétences requises sur le marché de l'emploi
Niveau A1.1 objectif unique en théorie atteignable pour les personnes peu ou pas scolarisées	Le volume d'heure 400h est sans doute suffisant pour des personnes ayant des habitudes d'apprentissage. Mais, est-il toujours suffisant pour atteindre l'objectif A1.1 (soit 4 compétences) pour des personnes totalement débutantes en français à l'oral et de faible degré de scolarisation dans le pays d'origine ? Faut-il pour ces personnes fixer un volume d'heure maximal et une limite de temps pour atteindre le niveau ?
Validation du niveau A1.1 par un diplôme (parfois le premier) : le DILF	L'obtention d'un premier diplôme, peut valorisant. Mais quelle est sa valeur sociale effective (niveau de compétences très bas) ? Correspond-il aux besoins des apprenants ? Quels usages potentiels ? →par les bénéficiaires ? →par les institutions ? (lien avec le titre de séjour)

3.1.2 L'apprentissage linguistique : un levier pour l'égalité des chances (dispositif ACSE 2006-2009)

Pour ce qui est des immigrés installés depuis plus longtemps sur le territoire, l'emploi au quotidien de la langue du pays de résidence représente un enjeu important dans leur processus d'insertion voire d'intégration dans la société et ce, tout au long de la vie. Le dispositif de formation linguistique proposé par l'ACSE s'adresse aux publics adultes relevant de problématiques d'apprentissage du FLE ou d'actions dites « d'alphabétisation ». La lutte contre l'illettrisme fait partie des attributions qui lui ont été confiées en 2005. [96] L'Agence pour la Cohésion Sociale et l'Egalité des Chances (dite ACSE) créée par la loi pour l'égalité des chances du 31 mars 2006 reprenait depuis octobre 2006 les missions de l'ancien FASILD[97]. Ses missions étaient les suivantes :

- mettre en œuvre d'une part des actions visant l'intégration des populations immigrées et issues de l'immigration résidant en France,
- concourir à la lutte contre les discriminations,
- coordonner l'action de lutte contre l'illettrisme en articulation avec le GIP ANLCI,

[96] Paradoxalement, les actions de lutte contre l'illettrisme ont continué à être financées dans le cadre du dispositif financé par les DRTEFP (dispositif portant sur les savoirs de base).
[97] Cf. Cet organisme public à caractère administratif se trouvait sous tutelle conjointe du ministre chargé de la cohésion sociale (politique de la ville, l'intégration, la lutte contre les discriminations) et du ministre chargé de la promotion de l'égalité des chances jusqu'en 2009. Site de l'ACSE consulté le 18/03/2007.http:// www.lacse.fr.

- collaborer à la politique de la ville (quartiers prioritaires).

Initialement, cet organisme octroyait des subventions aux organismes qui en faisaient la demande dans les départements. Or, depuis 2004, l'offre de formation est régie sur le plan national par le Code des marchés publics. Les opérateurs chargés de la mise en œuvre du dispositif (opérateurs de formation et d'évaluation) sont donc sélectionnés suivant une procédure d'appel d'offre nationale (mise en place à échelon régional). Des subventions subsistaient via les Contrats Urbains de Cohésions Sociales (CUCS), notamment attribuées aux centres socioculturels ou aux associations de proximité mettant en œuvre des Ateliers socioculturels et linguistiques. Dans ce système, selon la périodicité des appels d'offres et les possibilités de renouvèlement des marchés (entre un et deux ans), le paysage de l'offre de formation peut-il se voir modifié sur un territoire, selon l'attribution du marché aux opérateurs chargés de la formation ou des bilans linguistiques. Les variables pouvant intervenir sont :

- les publics visés (+ 26 ans, public naturalisation, etc.) et les conditions d'accès au dispositif,
- les prestataires retenus (organismes de formation / organismes d'évaluation),
- les modalités (durée des cours) et types de cours (typologie FLE/Alpha) intensifs, semi-intensifs, rémunérés, etc.),
- les prestations non-linguistiques associées (ex : BOPP).

Depuis 2004, des cours de français d'une durée fixée à 200h/personne (renouvelables sous conditions) sont mis en place, selon les territoires retenus (selon une liste des allotissement contenue dans les cahiers des charges). Avant l'entrée en formation, une évaluation linguistique est faite par le centre prestataire de bilans retenu sur le territoire. Une évaluation finale est également prévue, à l'issue de la formation. Une restriction d'âge est imposée pour l'entrée en formation (avoir 26 ans). Les populations de jeunes immigrés (à partir de 16 ans) en sont donc structurellement exclues bien qu'étant concernées par la problématique de l'apprentissage du français comme langue du pays hôte, suite à un processus migratoire familial. Les jeunes dès 16 ans ne relevant plus du système scolaire n'ont donc que peu de possibilités de formation intensive en langue française. Ce fait transparait dans les PRIPI de plusieurs régions qui cherchent à construire une offre spécifique pour les publics jeunes, le plus souvent en lien avec la thématique de l'accès à l'emploi et à la formation.

L'ACSE agissait également auprès des publics déboutés des procédures de naturalisation en raison d'une maitrise jugée insuffisante de la langue -relevant d'une condition « d'intégration républicaine »- par les agents administratif de la Préfecture qui utilisaient la Grille dite « PVA

d'assimilation linguistique ». Le dispositif ACSE prévoyait que ces personnes puissent sans condition d'âge, s'adresser ou être adressées par les Préfectures aux opérateurs de bilans linguistiques afin de bénéficier en priorité, des cours du dispositif ACSE. Pour eux, l'objectif minimal à atteindre était de niveau A1.1 pour pouvoir représenter leur demande de naturalisation. Pourtant dans les faits, il arrivait que des personnes ayant atteint ce niveau, somme toute minimal-se voient refuser la nationalité. Ce constat de terrain effectué par des évaluateurs dans le cadre du dispositif ACSE n'a cependant pas été quantifié à échelle nationale, à notre connaissance.

Figure 21 : Synthèse du dispositif de formation volet linguistique ACSE (Marché 2007-2009)

POINTS FORTS	COMMENTAIRES
Dispositif national avec mise en œuvre régionale (inclus dans les PRIPI)	Des disparités entre l'offre urbaine et en milieu rural.
Populations cibles présentes depuis longtemps sur le territoire quelle que soit la typologie (public FLE, Naturalisation)	Public jeune (entre 16 et 25 ans) exclus sauf si procédure de Naturalisation en cours
Cours gratuits	Accessibles à tous les budgets et donc très prisés. Nombre de places à étendre dans les régions à forte présence immigrée.
Modalités d'évaluation	Positionnement initial et final du niveau des candidats, selon l'échelle du CECR. Les évaluations sont très proches car les actions intensives ne durent que 200h (soit max. 2-3 mois). Les progrès réalisés se situent souvent au sein d'un même niveau et son asymétriques suivant les compétences évaluées (compréhension/production)
Fréquence : semi-intensive (10-15/semaine) voire intensive (30-35h/Semaine) selon la programmation Cours du samedi (selon la demande)	Fréquence et horaires pas toujours adaptés, notamment pour les femmes ayant des enfants scolarisés; pour les travailleurs (cours du soir /samedi) en fonction de la demande (min. 10 personnes) L'obligation d'ouvrir un cours dès qu'il y a demande, ne prend pas toujours effet (exemple : cours du samedi /cours du soir) si l'effectif est jugé trop restreint pour remplir un cours (env. 15 personnes)
Programmation sur la base du niveau des candidats	Permet de faire des groupes homogènes dans les villes à forte demande. En zones rurales, les groupes peuvent être hétérogènes ce qui implique une compétence des formateurs à jongler avec diverses approches didactiques (didactique de l'écrit pour publics peu ou pas scolarisés, didactique du FLE/FLS, etc.)
Choix des prestataires (de formation et d'évaluation) par procédure d'Appel d'offres (Cf. Code des marchés publics)	Mise en concurrence régulière des partenaires locaux. Le critère de sélection relatif au coût de la prestation est prédominant. La qualité pédagogique intervient dans une moindre mesure.

3.1.3 L'OFII, un guichet unique pour un pilotage centralisé du dispositif de formation linguistique « CAI/Hors-CAI »

Entre 2003-2007, suite à plusieurs changements institutionnels intervenus (Cf. Lois Sarkozy 2003 puis 2006 et Loi Hortefeux 2007), les questions relatives à l'immigration et à l'intégration des populations migrantes et étrangères étaient regroupées au sein d'un ministère spécifique de « l'immigration et de l'intégration »[98]. La question de la formation linguistique, elle aussi, a suivi cette évolution. Depuis 2009, l'OFII représente le guichet unique concernant les démarches d'accueil sur le territoire et la mise en œuvre dispositifs publics d'apprentissage de la langue française.

Depuis 2010, l'OFII a centralisé les deux dispositifs de formations pour les migrants :

- le dispositif pour publics dit « CAI » (formation prescrite obligatoire) A1.1 (peu lecteurs/scripteurs) / A1 (scolarisés),
- le dispositif pour public dit « Hors CAI et Naturalisation » (formation sur demande individuelle ou sollicitée lors d'un accompagnement social, professionnel, etc.).

Dans sa version 2010, le dispositif de formation linguistique de l'OFII introduit une formalisation et une différenciation des objectifs d'apprentissage.

Pour le dispositif CAI 2007-2009, les statistiques officielles de l'ANAEM/OFII, montraient que seul environ un quart des migrants signataires du CAI bénéficiaient d'une prescription de formation linguistique (maximum 400h). Ceci provenait du fait que le dispositif de formation CAI ne ciblait que les personnes n'ayant pas encore atteint le niveau A1.1 à l'oral et à l'écrit. Les personnes ayant déjà atteint ce niveau ne se voyaient pas prescrire de cours dans ce cadre et devaient recourir aux autres dispositifs.

Les formations proposées en 2010 pour les publics CAI ou Hors-CAI sont définies en termes de niveaux, devant aboutir à la passation des certifications correspondantes DILF A1.1, DELF A1 ou DELF A2). Ces objectifs sont appelés « Parcours A1.1, DELF A1 ou DELF A2 ».

L'introduction de ces trois niveaux permet d'élargit l'accès à ce dispositif à toute personne aux ayant un profil de compétence situés dans les niveaux A du CECR.

Il est à noter que ces dispositifs nationaux soumis à allotissements ne sont pas standardisés en matière de durée de formation, d'évaluation initiale car ces éléments font partie de la réponse à

[98] Au cours de la dernière décennie, ces portefeuilles ont tantôt été rattachés au Ministère de l'Intérieur, tantôt à au Ministère de l'immigration et de l'intégration. En 2012, ils sont revenus au Ministère de l'Intérieur, suite aux élections présidentielles.

l'appel d'offre et sont évalués pour la sélection définitive des opérateurs. D'une région à l'autre, on peut attendre des variations dans l'interprétation du cahier des charges de formation.

Un deuxième changement a été introduit en 2010 : le dispositif a doublement étendu le processus de certification. En premier lieu, la certification en fin de formation a été introduite pour les publics dits « Hors CAI ». En second lieu, à l'instar du parcours A1.1 sanctionné par la certification DILF (depuis 2007), le dispositif OFII 2010 généralise la certification, pour tous les niveaux (du A1.1 au A2 du CECR), selon le parcours préconisé en début de formation. Dans la continuité du diplôme du DILF, les diplômes DELF A1 et A2 sont donc introduits comme certification pour les parcours respectifs.

Le pilotage de l'offre certificative DILF-DELF se réalise au travers d'une procédure d'appel d'offre spécifique, destiné à sélectionner les opérateurs (appelés centres de passation DILF et/ou DELF) habilités à l'échelle régionale pour organiser les sessions d'examens, selon un calendrier prédéfini. Tout comme pour le DILF, l'habilitation des centres de passation est réalisée sous la responsabilité du CIEP (établissement sous tutelle du Ministère de l'Education Nationale), concepteur de la certification DILF-DELF.

Avant la mise en place de ce marché spécifique à la Certification DILF-DELF, les centres de passation DELF agréés étaient en majorité rattachés aux centres universitaires, ou relevaient du réseau de l'Alliance Française. Les recteurs d'Académie étaient chargés à échelon de leur Académie de la gestion locale et des autorisations délivrées aux centres de passation DELF. Ce nouveau marché lié au dispositif public de formation des migrants vient donc bouleverser le marché de la certification.

On aboutit ainsi à un nouveau pilotage de la fonction évaluative/certificative avec l'internalisation de la fonction évaluative « prescriptive ». En 2007-2009, le dispositif CAI prévoyait l'intervention d'opérateurs externes pour l'évaluation du niveau initial des migrants nouvellement arrivés en France. En 2010, cette évaluation prescriptive est internalisée : les Agents de l'OFII se voient confier la charge de l'évaluation initiale, à l'instar de ce qui se passe dans les agences OFII hors de France.

Cette internalisation repose-t-elle sur des critères d'une meilleure efficacité pédagogique ou faut-il y voir d'autres raisons (changements juridiques concernant les conditions entrée en France comme raison officielle, réorganisation interne, facteur économique, notamment réductions financières dans le cadre de la Réforme de la Gestion des Politiques Publiques, etc.) ? Dans tous les cas, la question de la formation des auditeurs sociaux (agents de l'état) à la tâche évaluative se pose forcément. C'est ainsi qu'en 2010, les opérateurs d'évaluation qui intervenaient depuis 2003 sur les

plateformes d'accueil du CAI ont disparu. Cela s'est traduit en Alsace par la perte d'un marché pour les centres de positionnements et une fragilisation financière.

Figure 22 : Synthèse du dispositif de formation OFII, CAI-Hors CAI (Marché 2010)

POINTS FORTS	COMMENTAIRES
Regroupement de la formation linguistique CAI-Hors CAI sous un marché unique (2010) Pilotage par un guichet unique d'accueil : l'OFII	L'accès au dispositif est facilité pour les deux types de publics : CAI/Hors CAI Pour les organismes retenus, cela représente une réponse unique à fournir. Néanmoins, le nombre de places Hors CAI est limité : le budget est prioritairement attribué aux actions CAI.
Elargissement des objectifs de formation aux niveaux A1 et A2 du CECR	Les publics de niveau supra A1.1 peuvent accéder à la formation si leu niveau de compétence linguistique se situe dans les niveaux A du CECR (A1.1 à A2 maximum)
Cours gratuits	Le budget alloué est prioritairement destiné aux publics CAI. Peu d'offre pour les publics Hors CAI. Dans les zones rurales, c'est parfois la seule possibilité de cours proposée, brassant tous les niveaux..
Modalités d'évaluation	Positionnement initial internalisé par l'OFII (2010) et donc réalisé par les Agents de l'OFII. Evaluation finale remplacée par la passation de la certification DILF-DELF(selon la prescription initiale du candidat)
Fréquence : semi-intensive (10-15/semaine) voire intensive (30-35h/Semaine) selon la programmation Cours du samedi (selon la demande)	Fréquence et horaires pas toujours adaptés, notamment pour les femmes ayant des enfants scolarisés; pour les travailleurs (cours du soir /samedi) en fonction de la demande (min. 10 personnes) L'obligation d'ouvrir un cours dès qu'il y a demande, ne prend pas toujours effet (exemple : cours du samedi /cours du soir) si l'effectif est jugé trop restreint pour remplir un cours (env. 15 personnes)
Programmation sur la base du niveau des candidats	Peu de prise en compte des projets personnels de formation. L'objectif visé est l'atteinte d'un niveau de sortie.
Choix des prestataires de formation et de certification par procédure d'Appel d'offres (Cf. Code des marchés publics)	Mise en concurrence régulière des partenaires locaux. Les prestataires d'évaluation sont évincés au profit des nouveaux prestataires de la certification, habilités par le CIEP. Manque de transparence pour l'accès à cette prestation.

3.1.4 Les initiatives de reconnaissance du français comme « compétence professionnelle »[99]

L'offre de formation disponible sur un même territoire a évolué depuis 2004, du fait de la reconnaissance juridique du français comme compétence professionnelle au travers de la *Loi n°2004-391 du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social*, qui garantit l'inscription de l'apprentissage du français dans le Code du travail (Art. 900-6). Au titre du Droit Individuel de Formation (DIF) les salariés peuvent désormais solliciter une formation linguistique. Mais les entreprises peuvent également développer des cours de français dans les espaces de travail et durant les heures de travail. Ce nouveau cadre juridique a induit une nouvelle orientation des discours (des acteurs de terrain engagés dans le champ de l'insertion, l'accompagnement vers l'emploi, la qualification, etc.) centrés sur les enjeux à développer les pratiques sociolangagières adossées au milieu professionnel. Le rapport aux pratiques langagières contextualisées au domaine professionnel s'en est trouvé modifié. En effet, le fait de considérer les compétences linguistiques comme un pré-requis décontextualisé induit que le jugement social d'incompétence linguistique posé par un recruteur est plutôt synonyme d'exclusion, de marginalisation, voire de discrimination pour le candidat. A l'inverse, le traitement des pratiques langagières en tant que pratiques sociales situées, donne la perspective d'un développement possible.

En Alsace, nous avons vu s'étendre les initiatives, du fait d'une prise en compte plus accrue des problématiques linguistiques dans le secteur économique, par les partenaires chargés de l'insertion économique des publics en recherche d'emploi d'une part , mais aussi par les instances socioéconomiques en charge des salariés ou de leur qualification (OPCA, Directeurs des Ressources Humaines, etc.). Ces derniers perçoivent les enjeux tant sur le plan qualitatif (normes de qualité ISO, adaptation aux mutations technologiques, etc.) que productifs. Pour les entreprises, l'application de la loi a induit une modification du catalogue de formation des entreprises en incluant des possibilités de formation destinées au développement de la compétence socio-communicative en langue française (pratiques orales et écrites) sur un pied d'égalité avec le développement d'autres compétences dites « techniques ». De ce fait, des actions de formation s'appuyant sur une forte contextualisation des contenus d'enseignement/apprentissage par rapport au milieu professionnel se sont progressivement mises en place ; il a également fallu développer des outils d'évaluation adaptés (cartographies des besoins, etc.)

[99] Cf. ORIV, *Etrangers et immigrés en Alsace*. *Guide pour comprendre et agir*. 2006. Volet B/ Fiche 46.

À titre d'exemple, en Alsace, en 2008, des Structures d'Insertion par l'Activité Economique (SIAE) ont mutualisé les demandes de leurs salariés et leur ont proposé des actions de FLE à visée professionnelle [100]. En 2008-2009, la Maison de l'Emploi de Strasbourg a soutenu plusieurs actions de français à visée professionnelle ou de validation des acquis, destinées à l'insertion de demandeurs d'emploi disposant déjà d'une expérience (en France à ou l'étranger) de deux ans dans le secteur dit « en tension » de l'Hôtellerie-restauration[101]. Ce type d'actions a fait l'objet d'une réflexion approfondie au travers du *Programme de professionnalisation des acteurs de la formation* proposé aux acteurs de terrain, par le Centre de ressources sur l'illettrisme Crapt-Carrli de Strasbourg. Des initiatives locales se sont peu à peu donc développées. Considérant que la formation en entreprise ou dans le secteur de l'insertion professionnelle constituent un débouché pour les formateurs de FLE, l'ingénierie du Français en contexte professionnel (FOS, FLP, etc.) devrait systématiquement être abordé en formation initiale lors des cursus universitaire de FLE, (notamment au niveau Master) ne serait-ce que pour les sensibiliser.

Par ailleurs, le développement de ce type d'actions liées à la recherche d'emploi, au maintien ou à l'évolution de salariés déjà en poste, modifie l'approche évaluative des compétences. C'est pourquoi de nouveaux outils d'évaluation sont à construire et à développer en s'appuyant sur une méthodologie des démarches évaluatives situées, en milieu professionnel où il s'agit par exemple de définir le profil linguistique requis pour un poste, en identifiant au préalable les situations de communication rencontrées et les compétences langagières associées.[102]

3.1.5 La formation professionnelle, une compétence régionale

Une offre de formation linguistique peut exister dans les régions, au titre de la mission de formation professionnelle (compétence attribuée par la Loi de décentralisation n°2004-809 du 13 août 2004, relative aux libertés et responsabilités locales-Chapitre III sur la Formation professionnelle, article 8-L214612) incombant aux Conseils régionaux. Il s'agit d'actions s'inscrivant dans des mesures d'accès à l'emploi, à la formation ou à l'insertion professionnelle et/ou s'inscrivant conjointement dans le dispositif national de lutte contre l'illettrisme, mis en

[100] Une action « FLE Transport » visait les salariés des Structures d'insertion par l'activité économique (SIAE) ayant comme projet professionnel d'intégrer le secteur du transport par l'obtention du Permis C ou de la FIMO.
[101] Les actions pour le secteur « hôtellerie-restauration » étaient destinées à renforcer les possibilités d'insertion des apprenants en développant leurs capacités de communication dans le secteur et pour les postes ciblés d'aide-cuisinier, employé polyvalent de restauration.
[102] Cf. La démarche explicitée par l'équipe du CLP sous la Direction de M. De Ferrari, dans *L'Outil de positionnement transversal*, CLP, 2006. Grâce à un financement spécifique accordé par la Maison de l'emploi de Strasbourg en 2008-2009, nous avions pu développer un outil fondé sur cette approche, contextualisé au secteur de l'hôtellerie-restauration.

œuvre par les collectivités territoriales. Elles peuvent apparaitre dans les PRIPI (au titre par exemple du volet emploi/formation)

À titre d'exemple, le Conseil Régional d'Alsace finance des actions de formation en français langue étrangère à visée professionnelle en vue d'une insertion socio-professionnelle des demandeurs d'emploi. Ces actions d'une durée moyenne de 600h se réalisent en alternance entre le centre de formation et les entreprises où les apprenants réalisent leur stage. Le nombre d'actions est variable selon les années; il y a 15 places par action. Etant généralement rémunérées, ces actions remportent un franc succès tant auprès des stagiaires que des acteurs de l'accompagnement à la recherche d'emploi pour qui elles représentent un placement en formation. Ces actions ont lieu dans les villes principales ou dans les bassins d'emploi où un besoin spécifique a été identifié au préalable par les animateurs emploi-formation de la Région. Cependant, au regard de la demande pour chaque action de formation (soit un ratio d'une place pour 3 demandes)[103], on peut conclure que le nombre de place serait à étendre.

En 2008, en Alsace, les conditions d'accès étaient les suivantes :

- être demandeur d'emploi,
- avoir un projet professionnel identifié et validé par un conseiller en recherche d'emploi (du Pôle Emploi, du Relais Emploi, du Conseil Général, etc.).

En Alsace, des pré-requis linguistiques (soit un niveau minimal oral, par exemple A2 du CECR) ont parfois été définis lors d'années antérieures, pour l'entrée en formation. Mais, suite à l'abandon de ce critère en 2008, une planification annuelle des actions de formation permet de gérer les flux de candidats en fonction de leur niveau évalué au préalable selon l'échelle du CECR, et ce, en vue de la constitution de groupes plus homogènes. Néanmoins, le recrutement des candidats incombant en dernier lieu à l'opérateur de formation, ce dernier a toujours le champ libre pour constituer ses groupes, selon ses propres critères (projets professionnels, placement en stage, niveaux, etc.). La logique évaluative préalable à l'entrée en formation repose d'une part sur une vérification des critères administratifs d'éligibilité des candidats (projet professionnel, suivi du candidat par un conseiller en recherche d'emploi) ainsi que sur l'évaluation d'après l'échelle du CECR, de leur niveau de compétences en langue française, à l'oral (réception/production) comme à l'écrit (compréhension/production).

Dans ce même dispositif ont également lieu des actions de formations destinées à l'acquisition des savoirs dits « de base ou savoirs fondamentaux » visant des populations en situation d'illettrisme,

[103] Nous précisons que le nombre de positionnement financé en vue des actions de formation de la Région est de 1,5 pour 1 place. Toutefois, le nombre de candidature provenant de réorientations doit être ajouté au nombre total de candidats, ce qui élève le nombre de candidats à environ trois demandes pour une entrée effective en formation.

de langue maternelle française ou ayant eu le français comme langue de scolarisation. Un bilan d'une durée de deux heures portant sur les savoirs fondamentaux tels qu'ils sont définis dans le cahier des charges du dispositif de la Région Alsace (à savoir langue française, calculs, repérage spatio-temporel) précède l'entrée en formation.

Ces stages destinés à l'insertion professionnelle sur le mode de l'alternance représentent la seule offre intensive proposée en Alsace pour les jeunes entre 16 et 26 ans. La nécessité de développement d'une offre pour cette classe d'âge a également été pointée dans d'autres régions, au travers des PRIPI.[104]

A partir de 2009, la Région Alsace a orienté son offre selon la méthodologie explicitée précédemment, en convergence avec les propositions que le Centre de positionnement linguistique régional ont faites pour cartographier les pratiques langagières activées lors de la recherche d'emploi (adaptée de *l'Outil de Positionnement transversal*, 2006).

3.1.6 Les acteurs associatifs de « proximité »

Le maillage de l'offre de formation présente parfois des maillons intermédiaires entre les dispositifs publics (à échelle nationale) et les initiatives associatives, sur un territoire donné. Ainsi, dans le cadre de l'accompagnement des bénéficiaires du RMI-RSA, certains conseils généraux mettent en œuvre des offres de formations aux savoirs fondamentaux ou des formations linguistiques. A défaut de formations, les bilans linguistiques servant au repérage peuvent être pris en charge en Alsace. De même, certaines communes organisent une offre de proximité qui relève parfois d'accords intercommunaux.

L'enjeu sur chaque territoire est donc de parvenir à recenser l'offre de formation linguistique à tous niveaux et à coordonner les actions et les crédits alloués. Plusieurs régions ont inscrit cet objectif dans leur PRIPI afin de parvenir un maillage le plus complet possible de l'offre de linguistique, en fonction des publics et des besoins qui auront été identifiés au préalable.

La part d'initiatives apportées par les associations et les centres socioculturels était relativement importante dans le maillage de l'offre linguistique sur les territoires, dont ceux à forte présence de populations étrangères ou immigrée. Pour comparaison, dans le Bas-Rhin, pour environ 300 candidats entrés en formation du dispositif institutionnel ACSE en 2008, plus de 1000 personnes avaient suivi des cours dans une structure associative de proximité ou un centre socioculturel.

Ce dynamisme associatif ne représente pas un phénomène nouveau, puisque dès les années cinquante-soixante les associations ont été à l'origine d'actions dites « d'alphabétisation » à l'encontre des travailleurs immigrés puis des membres de leur famille (femme, enfants, etc.).

[104] Cf. PRIPI Corse, Basse Normandie, Ile-de-France, Rhône-Alpes, etc.

(ADAMI & LECLERCQ, 2012). L'engagement bénévole encadré par l'un ou l'autre salarié formé à la didactique du FLE, reste fondamental dans le fonctionnement des activités associatives même si les structures se trouvent confrontées tôt ou tard à un mouvement de « professionnalisation » des équipes.

Ce type d'offre « de proximité » se veut proche du cadre de vie des publics ciblés mais aussi de leurs besoins réels, auxquels les acteurs tentent de répondre. En second lieu, le fait d'habiter le quartier représente parfois une condition d'accès aux activités. Ce service de proximité est particulièrement apprécié pour des personnes peu enclines à se déplacer de manière autonome, dans un environnement plus éloigné, ou qui après une journée de travail souhaitent rester près de leur domicile. Une forte présence de participantes féminines est généralement constatée dans ce type de structures.

L'offre linguistique proposée par les structures associatives et centres socioculturels est connue sous l'appellation « ateliers de socialisation à composante langagières » (ou ASL)[105]. Les cours proposés sont généralement extensifs, entre 1 et 10h maximum par semaine, souvent hors vacances scolaires, généralement centrés sur les actes et les situations de la vie quotidienne (faire ses courses, aller chez le médecin, aider aux devoirs, etc.). L'apprentissage de l'écrit pour les personnes peu ou pas scolarisées dans leur pays d'origine tient une place importante, car elle s'inscrit dans une logique de durée (de semaine en semaine, d'année en année), non soumise au cadrage institutionnel. Néanmoins, leurs bénéficiaires regrettent parfois que les cours ne soient pas plus intensifs lorsqu'ils disposent d'une période de leur vie qu'ils peuvent consacrer à l'apprentissage, entre deux emplois, pendant des vacances, etc.). Un système pérenne et modulaire tel que celui développé en Belgique par le Ministère de Promotion sociale serait idéal dans ce type de situations.

Une analyse de l'offre de proximité sur Strasbourg et environs effectuée en 2009, a mis en évidence des différences d'orientations tant dans les objectifs que des contenus des cours. À titre d'exemple, certaines structures proposent des cours linguistiques centrés sur l'accompagnement vers l'emploi, visant notamment des personnes ayant un projet d'insertion professionnelle mais éloignées de l'emploi car n'ayant jamais travaillé. Certaines associations, proposent une individualisation de l'enseignement/apprentissage au moyen d'ateliers personnalisés, centrés sur un besoin particulier de l'apprenant (écrits professionnels, lettres, etc.). Des sorties culturelles, des ateliers informatiques, des ateliers d'écriture créative, des cours de cuisine multiculturel sont autant d'approches complémentaires pour l'appropriation de la langue, permettant l'ouverture sur l'environnement et la société hôte. L'évolution des dispositifs publics peut générer un bouleversement par ricochet, pour

[105] Le terme de « formation » n'est plus utilisé pour désigner les cours proposés dans le cadre associatif subventionné, afin d'éviter des confusions avec les actions régies par les marchés publics.

les structures associatives qui se voient parfois contraintes de une réorienter leurs objectifs et les publics-cibles. À titre d'exemple, l'implantation du CAI dans le Bas-Rhin dès 2003 a eu pour conséquence une prise en charge systématique des publics primo-arrivants, qui se tourne plus tardivement vers les actions des structures associatives.

Les associations de proximité dernières trouvent essentiellement leurs subsides auprès des collectivités territoriales (mairies, communautés urbaines, Conseil général, etc.) et/ou sont subventionnées dans le cadre de la politique de la ville (CUCS, etc.). Mais le rôle accru joué par les institutions publiques a eu des répercussions locales, en mettant en concurrence des acteurs locaux qui collaboraient autrefois, ce qui a terme a eu comme effet la disparition de certaines associations pourtant bien implantées.

3.1.7 Les limites de l'offre de formation

L'orientation des personnes vers les dispositifs linguistiques se heurte à des difficultés de plusieurs ordres :

- la difficulté à créer des parcours de formation pertinents,
- les différences quantitatives et qualitatives d'ordre géographique (oppositions zones urbaines/rurales),
- les conditions d'admission dans les dispositifs (âges/niveau),
- la fréquence et les horaires inadaptés aux besoins,
- les financements d'actions annualisés,
- un nombre de places insuffisant au regard de la demande.

Les opérateurs de formation / évaluation doivent gérer des paradoxes : des demandes de plus en plus diversifiées face à une offre très cadrée, des financements limités ; un accueil majoritaire d'apprenants dans des structures de proximité, dont les principaux acteurs sont des bénévoles.

À titre d'exemple, le maillage de formation tel qu'il existe en Alsace ne permet pas à l'heure actuelle de construire de véritables parcours d'apprentissage de la langue. Même si l'offre est bien identifiée par chaque Centre de Positionnement départemental, les conditions d'éligibilité et le mode de recrutement des candidats effectué par les organismes de formation rend aléatoire l'entrée effective en formation. De plus, le nombre d'actions planifiées dans les dispositifs publics et la restriction de places par action sont largement inférieurs au flux de demandes de formation (plus de 2000 par an). L'identification et l'actualisation des actions de formation territorialisées représentent à elles seules un enjeu essentiel pour optimiser le maillage des dispositifs à échelle régionale. En Alsace, ce travail est réalisé au quotidien par le Centre de Positionnement régional,

dont l'une des missions confiée au travers des divers cahiers des charges est l'orientation des personnes vers la formation linguistique.

Des disparités d'ordre géographique existent et génèrent les difficultés suivantes[106] :

- des carences en termes d'offre de formation linguistique de proximité sur une fréquence intensive,
- une offre de formation de proximité limitée voire inexistante en dehors des villes les plus importantes (en dehors des agglomérations urbaines, aux extrémités des départements), sans relais par les collectivités territoriales (mairies),
- se pose aussi un problème de repérage ou de visibilité des petites structures malgré une prospection systématique réalisée par les centres de ressources et de positionnement sur le Bas-Rhin et le Haut-Rhin.

En outre, les conditions d'accès diffèrent d'un dispositif à l'autre :

- une offre très restreinte ou inexistante pour les (jeunes) adultes entre 16 et 25 ans n'ayant pas de projet professionnel clairement défini, en dehors du dispositif régional,
- une restriction d'âge imposée par le dispositif ACSE, ne permettant pas la poursuite de l'apprentissage intensif des primo-arrivants ou de toute autre population immigrée entre 16 et 25 ans,
- l'offre de proximité reste essentiellement une offre extensive par définition à forte composante sociale.

Les limites posées par les financements et les ressources humaines sont les suivantes :

-L'offre est conditionnée par un financement effectif des actions. Or, l'offre de proximité qui accueille une majorité d'apprenants chaque année est portée de longue date essentiellement par des structures de type associatif ou des centres socioculturels, qui fonctionnent par subventions annuelles (CUCS, FSE, etc.). Leurs objectifs dépendent des types de financement potentiels selon les objectifs visés (objectifs d'insertion sociale, professionnelle, accompagnement à la scolarité, etc.), d'où la difficulté d'établir de véritables stratégies à moyen-long terme.

La question de la qualité des équipes pédagogiques intervenant est aussi importante dans les possibilités de développement de cours. Souvent, les conditions d'emploi des salariés qualifiés issus des filières FLE exerçant dans les organismes de formation restent précaires, étant soumises aux enveloppes budgétaires annuelles liées aux obtentions des marchés publics. Quant aux bénévoles, leur degré de formations à l'enseignement de la langue française reste très variable, d'un centre à l'autre, d'une équipe pédagogique à l'autre. L'ouverture de nouveaux groupes est souvent

[106] L'analyse produite se fonde sur les constats des acteurs de terrain en région Alsace.

fortement conditionnée par le nombre de bénévoles disponibles. L'offre reste tributaire des bonnes volontés et de la solidarité de la population autochtone.

Les dispositifs ne permettent pas la construction d'un véritable parcours d'apprentissage linguistique, cohérent, individualisé et continu (ORIV, 2009). Cette construction se fait au gré de l'offre existante, sur le court terme, puisque l'offre reste soumise aux financements publics obtenus. L'offre de formation et les conditions d'accès sont très variables d'une année sur l'autre, ce qui rend difficile une vision à moyen terme, pourtant requise pour la construction de parcours linguistiques et d'intégration individuels par définition longs. La présence immigrée est répartie de manière inégale sur le territoire français ; de même l'offre de formation diffère d'une région à l'autre. Ainsi, des initiatives intermédiaires peuvent-elles apparaitre, complexifiant la lisibilité de l'offre (cours municipaux, cours pour bénéficiaires du RMI-RSA, etc.).

Pour conclure, il apparait très nettement qu'en France le couplage évaluation / bilan et parcours de formation est fondamental. Le dispositif bilan/certification constitue la grande nouveauté. Il implique une technicité encore plus importante que par le passé et par conséquence la nécessité de former des personnels hautement qualifiés. On constate également au-delà du maillage un foisonnement de dispositifs de formation en FLE qui donne le vertige avec dans ce cas aussi la nécessité de disposer de formateurs « multi-compétences » (alphabétisation, former aux compétences socle, former aux compétences générales, former aux compétences professionnelles, faire de l'ingénierie de la formation, mettre en place une approche de l'action sociale, concevoir des dispositifs d'évaluation formative, etc.) pour des emplois précaires et faiblement rémunérés (BRETEGNIER, 2011d). La France a ainsi opté dans la première décennie 2000 pour un dispositif dont l'objectif est de faciliter le contrôle institutionnel des publics immigrés par l'intermédiaire des standards de la certification (HUVER & SPRINGER, 2011). Ce choix institutionnel tourne le dos à la mise en place et à la prise en compte de parcours plurilingues avec une réelle prise en compte des répertoires personnels. Enfin, nous avons pu décrire un paysage formatif complexe et spécifique avec une nouvelle terminologie non encore stabilisée et sans doute peu ou mal comprise.

3.2 Le champ de « l'alphabétisation » en Belgique francophone

Pour la description des dispositifs d'enseignement-apprentissage existants dans la Fédération Wallonie-Bruxelles, nous avons opté pour une présentation sous tendue par une approche

institutionnelle. En effet, les institutions présentées prennent part au soutien financier des actions et aux « plans d'alphabétisation » territorialisés.

La multiplicité d'institutions et d'opérateurs œuvrant en faveur de la formation linguistique pour les populations allophones et pour les francophones se trouve reflétée dans l'*Etat des lieux de l'alphabétisation en Communauté française, Wallonie-Bruxelles*, un ouvrage publié depuis 2006 et actualisé annuellement. Il est le fruit d'un travail collaboratif fondé sur une large collecte de données (par enquêtes) sur l'ensemble des territoires francophones, d'analyses et d'interprétations minutieuses menées par le Comité de pilotage -constitué après la signature en 2005 de l' « Accord de coopération sur l'alphabétisation des adultes », entre les ministres en exercice et les partenaires associatifs[107]. L'une des missions vise « *une meilleure coordination des politiques d'alphabétisation et d'une meilleure opérationnalisation des mesures et des dispositifs* ».

Confrontée à la complexité des fonctionnements institutionnels de ce pays, des rencontres et entretiens avec des représentants institutionnels étaient requis pour mieux nous permettre d'appréhender les instances et les dispositifs existants. Notre étude sur documents a ainsi été doublée d'une enquête de terrain dans la mesure où nous ne disposions pas de la même expérience et expertise de terrain que pour la France.

À ce stade de notre analyse, il convient de préciser que l'« alphabétisation » désigne en Belgique le champ d'intervention regroupant l'ensemble des actions de formation linguistiques et aux « compétences de base ». L'emploi de ce terme -dont la généralisation peut à notre avis être sujette à discussion de par son côté stigmatisant et peu valorisant- est partagé par les acteurs institutionnels, politiques et les praticiens. Bien qu'il permette de fédérer sous une même bannière toutes une série d'actions de formation, il présente aussi l'inconvénient de rendre plus opaque une certaine réalité inhérente à ce champ d'intervention : des publics hétérogènes aux besoins très divers, une mosaïque d'actions de formation, une offre segmentée.

Un effort de communication permanent doit donc être développé et maintenu entre les pouvoirs politiques, les acteurs de terrain et les populations ciblées par l'ensemble des actions. Cette charge est en grande partie assumée par l'Association Lire & Ecrire, l'un des plus anciens opérateurs du secteur, dont l'influence se mesure au comité d'action dont il dispose, qui peut intervenir auprès des instances politiques, développe des campagnes médiatisées mais aussi dispose d'un site internet ou diffuse ses propres publications réalisées dans le cadre de recherches-actions, etc.

[107] La limite de l' *Etat des lieux* provient réside dans le fait que les données recensées ne sont pas exhaustives puisqu'elles sont liées à la représentation des institutions et collectifs associatifs au travers de l'Accord de coopération. Ainsi, les données concernant les structures non signataires de l'Accord de coopération ne figurent-elles pas dans l'ouvrage publié.

Si la « déconstruction » de l'ensemble du paysage institutionnel à laquelle nous procédons ci-après permet de mettre en lumière une multiplicité d'initiatives œuvrant en faveur de l'enseignement-apprentissage du français pour les publics migrants adultes, existant dans la Fédération Wallonie-Bruxelles, qu'en-est-il des finalités des pouvoirs subsidiants dans le champ d'intervention de « l'alphabétisation » ? Y-a-t-il consensus autour de valeurs communes ou divergences entre les diverses instances institutionnelles et les acteurs de terrain ?

Le rapport sur l'« évaluation de la politique d'alphabétisation de Bruxelles-capitale et en région wallonne »[108] publié par le « Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Education et la Formation (GIRSEF) de l'Université Catholique de Louvain (UCL) propose une analyse des dispositifs en vue « *d'évaluer la complémentarité et la cohérence des objectifs, modes d'action et mesures complémentaires* » et de *« construire un référentiel et proposer des critères d'évaluation communs de la performance des dispositifs* ». (FUSULIER & LALOY, 2012 :4). Pour mettre à jour les système de valeurs associé aux finalités impulsées par chacune des institutions impliquée mais aussi par les acteurs associatifs en charge de l'organisation des cours dans le champ de l'alphabétisation, B. Fusulier et D. Laloy proposent une grille d'analyse[109] fondée sur l'approche théorique « des économies de la grandeur » empruntée à la recherche sociologique (BOLTANSKI & THEVENOT, 1991 cités par FUSULIER & LALOY, 2012 : 17-20). Ces derniers identifient quatre logiques pouvant *« structurer une action d'alphabétisation et par conséquent [les] référentiels de sens qui justifient des politiques en la matière* » (Op. Cit. : 23) :

- une logique dite « civique » où « alphabétiser » aurait comme finalité de « favoriser l'égalité et la participation citoyenne »,
- une logique dite « marchande » où « alphabétiser » contribuerait à « favoriser l'accès au marché du travail et [permettrait] de se faire une place dans la concurrence »,
- une logique dite « industrielle » où « alphabétiser » permet d' »accéder à la maîtrise des connaissances et des compétences nécessaires pour être efficacement fonctionnel »,
- une logique dite « domestique » : où il s'agit d'« alphabétiser » pour s'intégrer dans la société ».

[108] Ce rapport publié en 2012 a été commandé et co-financé par la Région wallonne, la COCOF (Commission communautaire française), l'Enseignement de Promotion sociale, l'Observatoire des politiques culturelles.
[109] Cette grille interprétative des discours est appliquée en premier lieu à l'étude des textes législatifs fondant les orientations institutionnelles, puis aux actions de formation par secteurs et enfin aux acteurs associatifs intervenant dans le champ. Les auteurs concluent à une multiréférencialité de tous les niveaux observés, rendue visible notamment au travers d'un pluririfinancement des actions.

Concernant la nomenclature des divers publics ciblés, l'*Etat des lieux de l'alphabétisation* balaie les situations d'apprentissage de la langue française (souvent associée à d'autres finalités) et précise :

> *« il convient de bien distinguer les diverses situations auxquelles sont confrontées les personnes qui entrent dans le champ de l'alphabétisation, en fonction de leur origine (allochtone ou autochtone), de leur langue parlée (francophone ou non francophone), de leur scolarité et de la maîtrise qu'elles possèdent ou pas de leur langue maternelle ou du français ».*

Ce diagnostic typologique tripartite est utilisé pour orienter au mieux les publics vers :

- des actions de formation relevant d'une approche Français langue étrangère (FLE),
- des actions visant l'apprentissage de la langue écrite dite « d'alphabétisation »,
- des actions visant le développement des « compétences dites de base ».

Sur le terrain, il n'est pas toujours aisé d'identifier et de catégoriser les actions relevant du FLE, du Français langue seconde (FLS), de « l'alphabétisation » ou de la « lutte contre l'illettrisme [110]». Le tableau ci-dessous les catégories de publics et les orientations des actions proposées en Belgique francophone.

[110] L'expression « lutte contre l'illettrisme » n'est que rarement utilisée en Belgique. En France, elle renvoie au contraire à une action politique identifiée en France sous ce même terme et incarnée par l'Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme (ANLCI) créée en 2000.

Figure 23 : Synthèse de la nomenclature des publics en situation d'apprentissage de la langue française *(d'après l'Etat des lieux de l'alphabétisation, 2006 :29)*

	Public allochtone, non francophone	**Public autochtone ou allochtone francophone mais maîtrise insuffisante de l'écrit**
Peu ou pas de scolarisation	Pers. « Analphabètes » ➔Cours alphabétisation centrés sur communication orale	Pers. « Analphabètes » ➔Cours alphabétisation centrés sur l'écrit
Scolarisation, mais maîtrise mal leur propre langue	Pers. « Illettrées en langue maternelle / analphabètes fonctionnelles » ➔Cours de FLE ou alphabétisation selon compétences écrites	Aucune ou peu de compétences de bases développées à l'écrit ➔Cours alphabétisation centrés sur l'écrit
Scolarisation, niveau CEB ou équivalent	« Difficultés à maîtriser oral ou écrit en français » ➔Cours de FLE ou FLS	« Maîtrise insuffisante de l'écrit; correspondant au niveau CEB Pers « Illettrées ou analphabètes fonctionnelles » ➔Cours alphabétisation, remise à niveau, formation pré qualifiante, rech. active d'emploi, etc.

3.2.1 Un traitement différencié de l'intégration linguistique des primo-arrivants en Flandre, en Wallonie et en Région de Bruxelles-Capitale

> *« En Flandre, où le flamand est la langue dominante, les institutions communautaires et régionales sont fusionnées. La politique d'intégration de la Communauté flamande a instauré le droit et l'obligation à l'intégration civique (cf. le décret du 28 février 2003 relatif à la politique d'intégration civique, en vigueur depuis le 1er avril 2004), concrétisé dans l'arrêté d'exécution du 30 janvier 2004. » (GSIR, 2006a : 4-9)*

L'objectif de cette politique est triple :

- apprendre le néerlandais aux primo-arrivants,
- les familiariser avec le fonctionnement de la société flamande,
- faciliter leur reconnaissance comme citoyens à part entière par la société.

> *« Le primo-arrivant en Flandre[111] est […] tenu de suivre un parcours d'intégration civique […] envisagé comme un processus interactif avec des engagements pris de la part du migrant et de la société d'accueil. Le migrant signe […] un contrat d'intégration civique avec le bureau d'accueil dont il dépend. »*

Selon les besoins du migrant, le programme de formation peut comporter trois volets :

- le néerlandais comme seconde langue,
- l'orientation sociale (fonctionnement des institutions belges, informations pratiques sur la vie en Belgique),
- l'orientation professionnelle.

Le rapport comparatif[112] de S. GSIR (2006a) -sur les dispositifs d'apprentissage de la langue du pays d'accueil- permet de comprendre le maillage des dispositifs d'apprentissage du français (comportant les actions de formation relevant du FLE et de l'alphabétisation), tout en tenant compte de l'organisation fédérale spécifique de l'état belge, différente de celle de l'état français, fortement centralisée. Le public pris en compte est celui des primo-arrivants et la comparaison effectuée à l'échelle internationale porte donc sur les dispositifs visant ces publics spécifiques.

La première partie du rapport rappelle

[111] Bien que notre étude porte sur les dispositifs d'apprentissage en Belgique francophone, nous avons inséré ici une brève approche concernant le dispositif mis en œuvre en Flandre, permettant d'appréhender les différences de choix institutionnels caractéristiques entre la Communauté flamande et la Communauté française de Belgique.

[112] Ce document non publié en 2007, nous a été remis par Mme Nathalie MARCHAL du Service de la Langue Française du Ministère de la Communauté française de Belgique lors d'un entretien en Août 2007. Il propose une approche comparative des dispositifs d'apprentissage de la langue du pays d'accueil, pour l'Allemagne, l'Autriche, le Danemark, la France, les Pays-Bas, le Québec et la Belgique. Il représente le deuxième volet d'une commande institutionnelle de trois études sur la problématique « Langue(s) et immigration ».

> *« l'ancrage [des dispositifs d'apprentissage destinés en particulier aux primo-arrivants] dans les programmes d'intégration. […]. Il donne un aperçu du cadre législatif de l'intégration et se focalise sur les programmes d'intégration en général en cherchant à mettre en évidence la manière dont la connaissance de la langue est envisagée dans les politiques d'intégration. Il indique […] les autorités compétentes pour l'exécution des programmes ainsi que les budgets qui leur sont attribués pour la mise en œuvre et les instruments d'intégration spécifiques et éventuels. » (GSIR, 2006a :4)*

En Wallonie, où le français est la langue dominante, la politique d'intégration se fonde sur « le décret du gouvernement wallon relatif à l'intégration des personnes étrangères ou d'origine étrangère du 4 juillet 1996 (arrêté d'exécution du 6 mars 1997). Ce décret a permis la création et le subventionnement de sept centres régionaux d'intégration (CRI) »[113] dont la mission consiste à

> *« développer des activités d'intégration en matière sociale, socio-professionnelle, de logement et de santé et de collecter des données statistiques, à accompagner les migrants en les orientant vers d'autres structures telles les associations ou des centres de formation. […] ».*

Certains CRI organisent des cours de français langue étrangère (FLE) ou d'alphabétisation. L'apprentissage linguistique en région wallonne se fait sur la base du volontariat.

> « Quant à la région bilingue de Bruxelles-Capitale, la politique d'intégration est prise en charge par la Commission Communautaire Française (COCOF) d'une part et par la Commission communautaire flamande (VGC) d'autre part. […] Pour la partie francophone, la COCOF développe des programmes fondés sur le Décret de cohésion sociale du 13 mai 2004 (entré en vigueur le 1er janvier 2006). Un des objectifs du décret est l'accueil des primo-arrivants et notamment le soutien aux actions qui visent à l'apprentissage du français langue étrangère ».

En outre, en 2002, un « Plan bruxellois pour l'alphabétisation » a été approuvé : son champ d'action concerne surtout l'alphabétisation mais aussi le FLE. Sa mise en œuvre se fait essentiellement au travers de l'association Lire & Ecrire Bruxelles. (GSIR, 2006a : 9)

Pour les régions francophones (Wallonie et Bruxelles-Capitale), « le migrant est considéré comme responsable de son intégration linguistique » (GSIR, 2006a : 17). Néanmoins, aucun niveau de langue à atteindre n'est prédéterminé et aucune sanction formelle n'est appliquée. De plus, depuis 2000, la participation à un programme d'intégration ou à des cours de langue ne représente plus une condition d'accès à la nationalité belge lors d'une procédure de naturalisation et les examens d'intégration ne sont plus en vigueur.

À titre de conclusion pour l'analyse comparative des dispositifs d'apprentissage linguistiques de divers pays européens, des pistes de réflexion et des suggestions sont proposées par. Gsir

[113] L'agrément et les subventions destinés au CRI proviennent du Ministère de la Région wallonne / Direction Générale de l'Action Sociale et de la Santé (DGASS)

(2006a : 22-23), en vue d'une évolution et d'une coordination plus étroites des initiatives mises en œuvres par les diverses instances compétentes en Belgique en vue de l'intégration des migrants :

- « connecter la politique d'intégration linguistique aux autres dimensions de l'intégration comme l'emploi, la formation professionnelle, le logement, la citoyenneté, etc. »,
- « promouvoir l'apprentissage de la langue française par des mesures incitatives et encourageantes « par opposition à la mise en place de dispositifs d'apprentissage rendus obligatoires,
- « promouvoir et valoriser le plurilinguisme » en permettant au primo-arrivant d'utiliser son répertoire d'origine lors du processus d'apprentissage de la langue du pays d'accueil,
- « promouvoir l'intégration linguistique de manière cohérente et non discriminatoire de tous les primo-arrivants qui résident à long terme sur son territoire, européens et non européens »,
- « mettre en place des dispositifs de formation linguistique répondant aux besoins spécifiques des primo-arrivants d'une part et d'autres migrants d'autre part »,
- « définir un niveau standard de connaissances du français [à l'oral et à l'écrit] à atteindre en Communauté française » lors du processus initial d'intégration linguistique.

Ces propositions -fruit de l'analyse comparative- montrent que le débat sur la question de l'intégration linguistique est loin d'être clos en Belgique. Depuis les années 2010, il a trouvé un regain d'intérêt dans la Région bilingue de Bruxelles où la proximité entre ces diverses orientations est plus perceptible. En 2012, une modification législative a déjà introduit la condition de connaissance linguistique (fixée au niveau A2) dans le cadre d'une demande de naturalisation. En ce sens, la Belgique francophone a désormais rejoint ses prédécesseurs : la France et la Suisse. L'établissement d'un parcours d'intégration incluant l'apprentissage linguistique revient également sur le devant de la scène. La question concernant de degré d'obligation de cet apprentissage est ouverte : pour Klinkenberg (2013a) il ne s'agirait pas d'une contrainte néfaste mais d'une manière de systématiser la phase d'accueil. Pour les partisans de la liberté d'enseignement inscrite dans la Constitution belge, la liberté d'apprentissage doit être maintenue. Plus que des approches standardisées, l'apport des travaux de l'équipe dirigée par Manço (ALEN& MANÇO, 2013a : 24-26)) centrés sur la complémentarité entre les dimensions culturelles et interculturelles articulées aux apprentissages linguistiques semblent alimenter la réflexion de la ministre F. Laanan en charge du dossier. (CBAI, 2013d : 18-19).

3.2.2 Le rôle de la Fédération Wallonie-Bruxelles ou Communauté française

En introduisant l'étude « *La langue française face aux langues de l'immigration* »,Perrin et Martiniello (2005) établissent le constat suivant :

> « la Communauté française est confrontée à la diversification des langues et des cultures des populations établies sur son territoire. […] l'hétérogénéité linguistique croissante pose la question de l'intégration des « allophones « dans un environnement essentiellement francophone. »

Elle précise que le questionnement qui sous-entend l'ensemble de la recherche est de *« déterminer comment veiller à une meilleure intégration des personnes d'origine immigrées […] tout en veillant au respect de leurs langues véhiculaires. »* Enfin, elle pose comme hypothèse de travail que *« tant l'apprentissage du français que les mesures prises pour faciliter les relations entre les institutions et les allophones sont des facteurs d'intégration sociale dont il convient d'évaluer le poids respectifs* ». D'entrée, l'auteure problématise le lien entre « intégration », « apprentissage de la langue » du pays d'accueil et « valorisation de la diversité culturelle ». Elle rappelle qu'en raison de la situation sociolinguistique historiquement complexe du pays, « la question linguistique » demeure un thème « délicat » à aborder en Belgique. D'ailleurs, depuis l'année 1961, la question de l'usage des langues est interdite dans les enquêtes ou les recensements de populations. Ainsi, il est difficile de se faire une idée précise quant aux répertoires linguistiques tant des populations autochtones qu'immigrées. (PERRIN & MARTINIELLO, 2005 : 5-7).

Concernant une éventuelle gestion de cette diversité culturelle, N. Perrin note que la première initiative en faveur de l'intégration linguistique par le biais d'actions qualifiées à l'époque « d'alphabétisation » remontait à l'année 1952 et relevait du Ministère de l'Emploi. En 1976, le Service d'Education permanente et de la Culture française prévoyait un budget de soutien aux associations œuvrant à l'intégration des immigrés. Puis, en 1980, ces deux budgets ont convergé sous la responsabilité du Ministère des Affaires sociales. En 1994, le processus de « régionalisation » de la Belgique a eu comme conséquence le transfert de compétence de l'accueil et l'intégration vers la Région wallonne d'une part et à la Commission communautaire française (COCOF) pour la part francophone de la Région de Bruxelles. Finalement, Perrin (2005 : 12-14) dresse le constat que la diversité culturelle et sa valorisation ne font pas l'objet d'une « politique claire » : la Communauté française a essentiellement un rôle d'un pouvoir subsidiant auprès des organismes et associations agissant en faveur de l'intégration, notamment linguistique. La Fédération Wallonie-Bruxelles /Communauté française, finance les dispositifs liés à l'Enseignement de Promotion sociale et à l'Education permanente.

3.2.3 L'Enseignement de Promotion sociale : pour un apprentissage tout au long de la vie

Au titre de ses compétences, la « Communauté française » dénommée Fédération Wallonie-Bruxelles (depuis 2011) soutient l'Enseignement de Promotion sociale[114] en tant que dispositif répondant à la mission de service public de l'enseignement.[115] Sa spécificité réside dans le fait d'offrir la possibilité aux adultes de suivre un enseignement « tout au long de la vie », en fonction des projets individuels : enseignement en formation initiale ou continue, aux savoirs de base, pour un perfectionnement ou à une réorientation. Suivant la filière, l'enseignement est sanctionné par une attestation (sections langues) ou par l'obtention de diplômes, de certifications ou de qualifications professionnelles. Un système d'équivalence existe entre les diplômes obtenus dans le cadre de l'Enseignement de Promotion sociale et l'enseignement dit « de plein droit » (écoles, universités, etc.).

L'organisation de l'Enseignement de Promotion sociale repose d'une part sur la loi du 29 mai 1959 (modifiant les dispositions législatives sur l'enseignement) et d'autre part sur le Décret du Conseil de la Communauté française du 16 avril 1991, ainsi que sur les divers décrets d'exécution rattachés. Les dispositions financières font l'objet de décrets budgétaires annuels (*Etat des lieux* 2006 : 130). Les finalités du dispositif sont définies [116] pour :

- « concourir à l'épanouissement individuel en promouvant une meilleure insertion professionnelle, sociale, culturelle et scolaire »,
- « répondre aux besoins et demandes en formation émanant des entreprises, des administrations, de l'enseignement et d'une manière générale des milieux socio-économiques et culturels ».

Toute personne n'étant plus soumise « à l'obligation scolaire à temps plein » peut accéder à l'Enseignement de Promotion sociale. Sont essentiellement concernés les publics adultes même si une inscription est possible dès 16 ans. Les bénéficiaires peuvent intégrer les établissements de Promotion sociale pour y suivre un enseignement pouvant être qualifié « d'initial » s'ils n'ont pas suivi d'études supérieures ou « continue » s'ils ont déjà un niveau d'études supérieures. Selon le niveau d'enseignement où l'apprenant (dit « élève ») souhaite débuter son parcours, l'obtention du niveau précédent (c'est-à-dire de « l'unité de formation ») doit être attesté.

[114] Les données concernant l'enseignement de Promotion sociale ont en partie été collectées lors d'un entretien réalisé en août 2007 avec M. Hannecart et M. Piéroux, du Ministère de l'Enseignement de Promotion sociale et complétées au travers de l'*Etat des lieux de l'alphabétisation en Communauté Française Wallonie-Bruxelles (2006 à 2009).*
[115] L'Enseignement de Promotion sociale relève de la mission éducative confiée à l'Etat. En Belgique un fort clivage terminologique existe donc entre le terme d' « enseignement » et de « formation ».
[116] Ibid. p. 132 et cf. Décret CF du 16 avril 1991, art. 7.

La Direction de l'Enseignement de Promotion sociale et de l'Enseignement secondaire artistique à horaire réduit, a en charge l'organisation et le contrôle administratif de l'Enseignement de Promotion sociale en Communauté française. Ses principales missions sont les suivantes (Etat des lieux, 2006 : 129) :

- suivre et collaborer au « processus d'élaboration des dossiers pédagogiques correspondant aux unités de formations et sections d'enseignement de promotion sociale, élaborés par les différents pouvoirs organisateurs et réseaux d'enseignements »,
- contrôler « le respect des obligations administratives des établissements de promotion sociale »,
- contrôler « les admissions aux subventions de formation »,
- authentifier « les titres » délivrés par les écoles,
- élaborer les budgets et effectuer la gestion financière du dispositif,
- gérer et traiter les plaintes et recours.

Selon la grille interprétative de Fusulier et Laloy (2012 : 22 et 26-28) les objectifs affichés pour ce dispositif sont à rattacher à la logique dite « industrielle »[117] en raison de :

- la manière de définir les publics en fonction d'un niveau scolaire (public infrascolarisé, n'ayant pas les compétences validées par le Certificat d'études de base, etc.),
- de l'objectif de formation centré sur l'acquisition ou la progression d'un niveau de compétences, impliquant en amont un positionnement selon une échelle de niveaux, et en aval une attestation des compétences atteintes voire une certification.

Dans cette logique dominante, *« la maîtrise de la langue écrite et parlée est [conçue] comme un préalable pour développer d'autres types de compétences et qualifications de tous ordres qui sont valorisées par la société. »* Au préalable, *« il faut parvenir à classer les individus selon leur degré de maîtrise de l'écrit et de l'oral [selon une méthode scientifique et rigoureuse] et développer des actions leur permettant de gravir les échelons afin d'être plus performants. » En outre,* les formations doivent être « efficaces » et cibler les « *compétences certifiées pour maîtriser le langage […] et autres savoirs de base.* Enfin, *« la participation à la société est envisagée par rapport à la « fonction que l'individu peut jouer dans la société et la division du travail. »* (Op. Cit. : 22)

Tout enseignement de Promotion sociale est organisé en « section » (soit la discipline enseignée) puis en « unités de formation » (soit les niveaux prédéterminés). Les contenus généraux et spécifiques à chaque section/unité de formation sont fixés par arrêtés du gouvernement de la

[117] La logique dite « industrielle » renvoie au « monde industriel » tel qu'il a été défini dans la « théorie des économies de la grandeur » par BOLANTSKI & THEVENOT (1991) synthétisé par FUSULIER & LALOY (2012 : 17).

Communauté française au travers de l'outil appelé « dossiers pédagogiques », sorte de cadre commun à tous les établissements d'Enseignement de Promotion sociale.

Les sections proposées par l'Enseignement de Promotion sociale sont variées allant de l'enseignement des langues à la qualification professionnelle. Concernant l'apprentissage de la langue française pour des adultes allophones, plusieurs cursus (« sections ») existent :

- la section « Alphabétisation » est composée de 4 niveaux dont chacun représente 200 périodes d'enseignement. L'ensemble de cette section représente donc 800 périodes au total pour l'ensemble de la section [118],
- la section « Français langue étrangère » est composée de deux unités de formation de niveau débutant (débutant A et B) de 120 périodes (soit 100h).

À l'issue de chaque unité de formation, les apprenants passent un examen de type sommatif, en lien avec les contenus d'enseignement. Une « attestation de réussite » précisant la section et l'unité de formation est remise à l'apprenant si ses résultats d'examen sont considérés comme satisfaisants.

Pour la section « Français Langue étrangère », les descripteurs de compétences sont énoncés comme suit (Etat des lieux, 2006 : 132) :

> *« La section doit amener l'étudiant à,*
>
> -« maîtriser la perception et la prononciation de la langue cible »,
>
> -« réagir à bon escient à un message simple entendu ou lu »,
>
> -« comprendre et produire des messages oraux et écrits, courts et simples, dans des situations concrètes de communication, liées à la vie quotidienne ».

Ces objectifs restent généraux et traditionnels, centrés sur une communication quotidienne.

En outre, l'Enseignement de Promotion sociale propose deux autres cursus incluant des contenus en langue française (Etat des lieux, 2007 : 196-198) :

- la section « formation de base » est organisée en 4 unités de formation totalisant 950 périodes d'enseignement[119]. Pour accéder à la première unité les pré-requis sont les suivants : « être capable de produire et de comprendre des messages simples (alphabétisation minimale) » et pourvoir « identifier et écrire les chiffres de 0 à 9 »[120] ;

[118] A chaque niveau correspond une durée d'enseignement exprimée en périodes. Une période représente le temps d'un cours à savoir 50mn. Chaque niveau d'alphabétisation constitue un enseignement de 200 périodes soit environ 167h de formation. Au total, le cursus d'alphabétisation représente 800 périodes soit environ 666h d'enseignement.

[119] La section « formation de base » se compose de 3 unités de formation de 300 périodes chacune (soit 250h) et d'une unité supplémentaire « compétences générales de base » de 50 périodes (soit env. 42h). Au total, la section représente donc 950 périodes équivalent à env. 792h. d'enseignement.

[120] Ibid. p. 197. Pour accéder à la dernière unité « compétences générales de base », il faut être titulaire du CEB ou être capable de « produire et comprendre en français des messages simples (alphabétisation minimale)», « comprendre à la lecture et à l'audition un texte en langue française du niveau de l'enseignement fondamental (compétence de communication) », « effectuer sans assistance technique » les opérations de calcul (addition, soustraction, multiplication, division exacte) et « contrôler les résultats obtenus » (compétence en mathématique).

- la section « Certificat d'Etudes de Base » comporte 2 unités de formation totalisant 520 périodes : « CEB-Français/Mathématiques » (soit 320 périodes) et « CEB-Citoyenneté » (soit 200 périodes).

Plus de 160 établissements sont habilités à dispenser les enseignements par section (soit environ 1300 sections). Ces établissement (appelés « écoles ») exerçant en tant qu'opérateurs de l'Enseignement de Promotion sociale peuvent appartenir au réseau de Promotion sociale organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles/Communauté française ou être subventionnés tout en relevant d'autres pouvoirs organisateurs de l'enseignement officiel subventionné[121], de l'enseignement libre non-confessionnel, de l'enseignement libre confessionnel. (Etat des lieux, 2006 : 134).

Le statut des enseignants peut varier selon le pouvoir organisateur mais leur niveau de qualification est équivalent à trois ou quatre années d'études supérieures.[122] Les établissements de ce dispositif organisent les ressources et moyens pédagogiques permettant d'atteindre les programmes fixés par ces « dossiers pédagogiques ». C'est pourquoi, les méthodes pédagogiques appliquées diffèrent d'un établissement à l'autre alors que les objectifs restent stables. Ce cadre commun modulaire doit faciliter le parcours des bénéficiaires qui peuvent changer d'établissement s'ils le souhaitent ou si cela s'avère nécessaire, afin de poursuivre leur cursus de formation dans tout établissement régi par le dispositif, sur présentation des attestations de niveau obtenues précédemment.

La section « Certificat d'Etudes de Base » (CEB) [123],

> *« vise à permettre à l'étudiant d'exercer des compétences transversales, de développer des habiletés sociales et communicationnelles, de cultiver la curiosité intellectuelle et de faire preuve de responsabilité, d'acquérir un esprit critiques et des méthodes de travail réflexives, applicables à des situations concrètes de la vie quotidienne. ».*

À l'issue de la formation, l'apprenant peut obtenir le Certificat d'Etudes de Bases (CEB) correspondant à celui obtenu dans le cadre de l'enseignement de plein exercice.

Enfin, toujours dans le domaine de la formation visant l'alphabétisation, il est à noter que l'Enseignement de Promotion sociale a ouvert en 2005-2006 une section intitulée « Formateur en alphabétisation » comptabilisant 1620 périodes incluant des stages (soit 1350 h) (Etat des lieux, 2007 : 198-199). *« L'objectif poursuivi est de disposer d'une formation professionnelle spécifique*

[121] L'enseignement en Belgique est reconnu comme étant « libre » par la Constitution belge. Ainsi, plusieurs pouvoirs organisateurs coexistent dans le domaine de l'éducation. Ces systèmes d'enseignement coexistent et s'organisent en réseau : l'enseignement officiel subventionné (relevant des communes, des provinces, de la COCOF) ; l'enseignement libre non-confessionnel (relevant des associations sans buts lucratifs) ; l'enseignement libre confessionnel (relevant d'associations confessionnelles).Ceux-ci sont libres d'organiser leur enseignement, tant du point de vue des objectifs pédagogiques que des moyens et ressources à mettre en œuvre. Toutefois, lorsqu'un établissement est subventionné par la Direction de l'Enseignement de Promotion sociale, il est tenu à certaines obligations notamment en terme pédagogique de par les « dossiers pédagogiques ».

[122] On entend par « pouvoir organisateur » l'instance chargée d'organiser l'enseignement dans sa zone géographique.

[123] La section « Certificat d'Etudes de Base » comporte 520 périodes équivalant à env. 433 h d'enseignement.

pour des enseignants et formateurs souhaitant se spécialiser dans la prise en charge de personnes en difficulté avec la langue » (entendre « un public adulte analphabète »). Cette formation permet l'obtention d'une certification officielle authentifiée par la Communauté française donnant lieu au « Diplôme de formateur en alphabétisation ». Le programme comporte les éléments suivants :[124]

- Introduction à la formation d'adultes analphabètes,
- Méthodologie/Didactique des apprentissages 1 et 2,
- Communication adaptée au contexte professionnel,
- Méthodologie et didactique de l'apprentissage de langages spécifiques,
- Ethique et déontologie,
- Aide à l'insertion sociale et culturelle,
- Animation de groupes et gestion de conflits,
- Construction et évaluation de programmes spécifiques,
- Stages (immersion/insertion),
- Epreuve intégrée (c'est-à-dire l'évaluation finale).

Le secteur « Alphabétisation » (créé en 2009) de l'Enseignement de Promotion sociale représente une part faible de l'offre alors que le secteur « Français Langue Etrangère » est identifié comme un dispositif important de par les facilités d'accès, le coût modéré de l'écolage ainsi que par la continuité du parcours qui est offerte (du niveau débutant aux niveaux de perfectionnement) aux apprenants adultes, sous formes de modules capitalisables. Ainsi de par sa cohérence interne et sa permanence, ce dispositif offre-t-il des opportunités de formation pour un « apprentissage tout au long de la vie ».

3.2.4 « L'alphabétisation » en Education permanente : un secteur de la culture

Au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles, le Service de l'Education permanente et de la créativité relève de l'Administration Générale de la Culture et de l'Informatique et en particulier de la Direction générale de la Culture. Sa principale mission consiste à :

> *« œuvrer au développement de la démocratie culturelle c'est-à-dire à l'expression culturelle individuelle et collective, de tous les groupes sociaux et culturels vivant en Communauté française ainsi qu'à la reconnaissance et la valorisation culturelles et sociales de ces groupes et personnes. » (Etat des lieux, 2006 : 142).*

[124] Cf. Dossier pédagogique approuvé le 11 avril 2005 par le Gouvernement de la Communauté Française.

Le mode d'organisation privilégié pour l'accomplissement de cet objectif repose sur l'action associative qui se manifeste dans des domaines aussi variés que la santé, la culture, l'environnement, le développement local, l'engagement auprès des femmes, la diversité culturelle, l'alphabétisation, etc. mais visant toujours *« la participation collective, citoyenne et démocratique, la réflexion et la prises de conscience sur les questions de société ». (Ibid.)*

Le soutien financier se concrétise sous forme de subventions structurelles[125] allouées aux associations reconnues dans le cadre du décret du 17 juillet 2003 (en remplacement de celui du 9 avril 1976), entré en application en janvier 2004.[126] Les activités des opérateurs en alphabétisation peuvent s'inscrire dans ce cadre si elles répondent aux objectifs suivants énoncés par le décret :

> *-« permettre aux apprenants d'acquérir des capacités de réflexion et d'analyse pour que les personnes analphabètes puissent participer à la transformation des rapports sociaux, économiques et politiques et culturels afin d'établir une société plus juste et démocratique »,*
>
> *-« donner aux apprenants les moyens de concrétiser leur projet personnel […] dans une perspective d'émancipation »,*
>
> *-« garantir aux apprenants adultes le droit d'apprendre et d'avoir accès à une formation adaptée à leurs besoins, quels que soient la finalité de leur formation, leur âge ou leur situation sociale ».*

Fusulier et Laloy mettent en correspondance les objectifs relevés (tels que « *le développement de la citoyenneté active, la « stimulation d'initiatives démocratiques et collectives », « l'exercice des droits sociaux »* ou *« l'émancipation individuelles et collective »)*, la *« volonté de rendre ces activités accessibles à tous »* (par l'absence de critères de sélection préalable) et le fait de vouloir *« favoriser la promotion de l'égalité* ». Ils concluent à une *« affinité plus évidente entre [ce secteur] et le monde civique. »* (Op. Cit. : 26) Dans cette logique dite « civique », l'alphabétisation serait envisagée comme « *condition pour permettre la participation citoyenne et politique de tous, ce qui est la voie privilégiée pour contribuer au bien commun (dans le monde civique). »* ; l'accès à la langue orale et écrite permettent alors de *« développer un regard politique et critique à l'égard de la société et des inégalités, comprendre la société dans laquelle on vit, d'y participer en tant que citoyen et de faire valoir les droits civiques du collectif »* et surtout de *« développer leur conscience citoyenne et un regard critique sur leur environnement social. »* (FUSULIER & LALOY, Op. Cit. : 21)

[125] Les subventions « structurelles » en Education permanente peuvent se rapporter aux frais de personnel, de fonctionnement et d'activités. Des subventions « facultatives » d'équipement ou d'aménagement peuvent être sollicitées. La Circulaire du 15 mai 2001 relative aux subventions de projets ponctuels d'éducation permanente permet aux associations reconnues ou non de développer des projets à caractère extraordinaire, ponctuels ou événementiels d'envergure rendant visibles les enjeux d'Education permanente, énoncés.

[126] Le décret de 2003 introduit des modifications concernant le mode et les conditions de reconnaissance des opérateurs associatifs, des mesures transitoires ont été appliquées en 2004, afin de permettre la reconnaissance de nouveaux opérateurs. En outre, la notion d'éducation permanente définie en 1976 a été élargie.

Pour quelques opérateurs reconnus en Education permanente, l'alphabétisation représente le champ d'action principal[127] alors que pour d'autres associations cette activité s'inscrit dans une action plurielle, soumise à un multifinancement. Les actions développées en « l'alphabétisation » peuvent prendre les formes suivantes, conformément au décret mentionné auparavant (Etat des lieux, 2006 : 144) :

-« Sensibilisation »,

-« Formation destinée aux apprenants (FLE/Alpha) »,

-« Formation de formateurs »,

-« Animation »,

-« Coordination de réseau »,

-« Réalisation de publications ou d'outils pédagogiques »,

-« Centre de documentation et/ou de ressources ».

De ce fait, outre l'organisation de cours destinés aux apprenants, les réalisations des opérateurs reconnus en Education permanente (soit environ une soixantaine d'associations) sont souvent polymorphes : « publications, participation à des débats télévisés, journées d'études et de réflexion professionnelle, participation à des projets européens, expositions, etc. »

Il est à noter qu'en Education permanente, les formations ne font pas l'objet de certification. Les résultats obtenus par les opérateurs ne font pas l'objet de mesures de type quantitatif (ex : taux de réussite en fonction du nombre d'inscrits, etc.). En effet, les résultats attendus sont d'ordre qualitatif et doivent être évalués à l'issue de chaque quinquennat. Ils sont exprimés en termes de réalisations effectives des objectifs conformément au décret. Néanmoins, certaines traces des réalisations apparaissent sous forme de publications (*Journal de l'alpha*, etc.) (*Etat des lieux*, 2006 : 145).

Selon les auteurs de l'*Etat de l'alphabétisation* (2007 : 203), le décret de 2003 aurait induit une nouvelle réflexion du secteur associatif quant aux actions réalisée notamment par la mise en perspective des objectifs fixés au préalable. La prise en compte des dimensions « culturelle et citoyenne » est également relevée comme un nouvel axe positif de développement pour les associations positionnées unilatéralement sur le champ de l'alphabétisation. Enfin, la reconnaissance de nouvelles structures associatives de 2004 à 2007 aurait contribué à relancer la « dynamique associative » dans le champ de l'Education permanente.

[127] Citons notamment de l'association Lire et Ecrire Communauté Française et ses 9 régionales reconnue depuis 1988, le Collectif Alpha (St Gilles et ses 2 implantations) reconnu depuis 1982 et qui bénéficient de conventions soutenant d'autres missions de formation plus larges (formation de formateurs, etc.).

3.2.5 Le FLE et l'alphabétisation dans la politique de « Cohésion sociale » de la Commission Communautaire Française (COCOF) en Région bruxelloise

Jusqu'en 2004, le secteur « Insertion sociale[128] et Cohabitation » de la Commission Communautaire Française (COCOF), développait des programmes en partenariat avec les communes et le secteur associatif agissant dans le domaine de « l'intégration sociale » des populations et/ou d'origine immigrée résidant dans les quartiers défavorisés de la Région bruxelloise. La COCOF s'attachait prioritairement à renforcer la concertation et le partenariat entre les divers acteurs précédemment mentionnés, notamment lors de l'élaboration des programmes annuels pour la mise en œuvre des projets d'intégration sociale dans les domaines de l'animation des espaces publics, l'initiation à la citoyenneté, la sensibilisation d'intervenants sociaux à la notion de « cohabitation ». [129] (Etat des lieux, 2006 : 149)

En 2004, la COCOF s'est dotée d'un nouveau décret daté du 13 mai 2004[130] relatif à la « cohésion sociale », entré en vigueur en janvier 2006. L'article 3 définit cette notion de manière transversale :

> *« l'ensemble des processus sociaux qui contribuent à assurer à tous les individus ou groupes d'individus, quelle que soit leur origine nationale ou ethnique, leur appartenance culturelle, religieuse ou philosophique, leur statut social, leur niveau socio-économique, leur âge, leur orientation sexuelle ou leur santé, l'égalité des chances et des conditions, le bien-être économique, social et culturel, afin de permettre à chacun de participer activement à la société et d'y être reconnu. Ces processus visent en particulier la lutte contre toute forme de discrimination et d'exclusion sociale par le développement de politiques d'intégration sociale, d'interculturalité, de diversité socioculturelle et de cohabitation des différentes communautés locales. Ils sont mis en oeuvre, notamment, par le développement d'une action communautaire de quartier et du travail en réseau. » (Décret de cohésion sociale du 13 mai 2004, Art. 3)*

Pour Fusulier et Laloy, deux logiques principales s'imbriquent en lien avec ce secteur d'intervention : la logique « domestique » et « civique ». Lorsqu'il est question de *« l'intégration des immigrés ou des personnes en décrochage social, c'est peut être le principe domestique qui préside face au principe civique. »* (FUSULIER & LALOY, Op. Cit. : 30) La description du « monde domestique » se focalise sur le rôle joué par les codes sociolangagiers pour que les individus puissent « *accéder aux*

[128] Le terme « insertion sociale » renvoie aux actions qui associent « les populations locales [dont les populations étrangères] à tout type d'activité qui vise la lutte contre l'exclusion, sur le plan social et culturel. »
[129] Le terme « cohabitation » est défini comme « l'établissement de relations respectueuses et positives entre les différences communautés locales. La cohabitation implique des échanges interculturels et des actions communes afin de dépasser les phénomènes de cloisonnement et d'incompréhension et privilégier les actions d'interculturalisme favorisant la mixité sociale. »
[130]

valeurs, traditions et normes qui guident l'action » ou « développer un sentiment d'appartenance. ». Ainsi, l'individu *«doit connaître les codes en vigueur pour s'intégrer [dans la société] et développer un sentiment d'appartenance, de loyauté envers le groupe et l'autorité […] pour bénéficier de la solidarité liée aux relations de familiarité. La priorité est accordée à l'union, à ce qui est commun.* Dans ce sens, la formation linguistique constituerait *« une première étape pour connaître les règles et les traditions du groupe d'appartenance et par là développer une attitude conforme aux exigences du groupe.* [...] » (Op. Cit. : 22). En revanche, les éléments de discours se référant à « l'égalité citoyenne », à la « participation à la société », à la « lutte contre les discriminations », à « l'action dans la collectivité » renvoient au « monde civique » (tel qu'il avait été énoncé précédemment). Quelques éléments élargissent certains objectifs au monde marchand et industriel. (Op. Cit. : 34)

Dans le premier rapport daté de 2007, les auteurs soulignent un certain nombre d'interrogations quant à la délimitation de ce nouveau champ appelé « cohésion sociale » et sa mise en œuvre sur le terrain.[131] Certaines données qualitatives recueillies auprès des acteurs de terrain faisaient alors émerger certaines difficultés à travailler auprès des publics allophones (soutien à la scolarité, etc.) (Etat des lieux, 2009 : 128-130).

Les objectifs prioritaires à atteindre sur une période de cinq ans relatifs au champ de la « cohésion sociale » sont fixés par la COCOF. Pour la période allant de 2006 à 2010, deux axes énoncés étaient directement liés au champ de la formation linguistique (alphabétisation ou FLE) :

- « l'alphabétisation, la lutte contre la fracture numérique, l'accès aux nouvelles technologies de la communication » ,
- « l'accueil des primo-arrivants » dans sa problématique globale et la nécessaire collaboration entre opérateurs compétents en matière d'aide sociale, de logement, etc.

Les actions de formation en FLE/alphabétisation font partie des quinze catégories soutenues par la COCOF, catégorisées sous la formule globale d'actions

> *« d'apprentissage de la langue française, de la lecture, de l'écriture, du calcul pour les adultes francophones ou non, n'ayant jamais été scolarisés ou n'ayant acquis aucun diplôme scolaire, ni en Belgique ni à l'étranger, ou soit pour des adultes maîtrisant convenablement l'écrit dans une autre langue et scolarisés à des degrés divers dans leur langue d'origine ».*

Néanmoins, les types de public relevant d'actions de FLE ou d'alphabétisation n'apparaissent pas de manière différenciée dans les rapports d'activité rendus par les acteurs de terrain. La catégorie « alphabétisation/FLE » est estimée à environ 22% des actions soutenues et peut inclure des

[131] Cf. CBAI, Rapport annuel sur l'application du décret du 13 mai 2004 relatif à la cohésion sociale. Le chapitre 2 intitulé « La cohésion sociale, une définition qui pose question », pp. 37-64, explore la notion dans sa complexité (aspects théoriques, institutionnels, sociologiques, éléments constitutifs et sens attribué par les acteurs).

activités connexes portant sur des divers aspects de la vie des bénéficiaires (l'éducation, l'emploi, le relationnel, le temps libre, etc.) (Etat des lieux, 2009 : 129).

Ces programmes sont menés avec les communes et les associations via le contrat communal de cohésion social. Treize communes de la région bruxelloise ont été retenues sur la base d'indices socio-économiques et des difficultés sociales rencontrées par leur population. Afin de rendre plus visible ce secteur de la cohésion sociale, un répertoire regroupant l'ensemble des associations reconnues sur la région bruxelloise a été édité, sous l'égide du CRACS. [132]

Le décret organise le financement quinquennal de projets de « cohésion sociale ». Sous ce nouvel intitulé, sont regroupés les trois types de programmes existant précédemment (« Intégration-cohabitation », « Insertion sociale » et « Eté-jeunes »). Celui-ci prévoit la mise en place d'un système d'évaluation du dispositif. Un rapport annuel sur l'application du décret est donc élaboré par le Centre Régional d'Appui en Cohésion Sociale (CRACS).

3.2.6 Les dispositifs régionaux de formation en insertion socio-professionnelle

Le secteur de l'Insertion socio-professionnelle[133] est régi par des législations développées sur la base de décrets, au niveau régional. En région de Bruxelles-Capitale, le décret du 27 avril 1995 émis par la COCOF réglemente le secteur. En région wallonne, c'est le décret-cadre du 01 avril 2004 (entré en vigueur en janvier 2008) qui régit le Dispositif Intégré d'Insertion Socio-professionnelle (abrégé DIISP) et qui remplace le dispositif précédent à savoir « Le parcours d'insertion ». Celui-ci a comme objet principal de coordonner les services de formation et d'insertion de tous les opérateurs publics et privés. (Etat des lieux, 2007 :194-195).

Par ailleurs, le « décret du 1er avril 2004 » relatif à l'agrément et au subventionnement des organismes de formation d'insertion socio-professionnelle (OISP et entreprises de formation par le travail) [134] cherche à promouvoir la formation et l'insertion socio-professionnelle « durable et de qualité » des demandeurs d'emploi faiblement scolarisés, au sein d'organismes d'insertion socio-professionnelles (OISP) ou d'entreprises de formation par le travail (EFT) portés par des

[132] Cf. CBAI, Cohésion sociale. Répertoire des projets en région bruxelloise, publié avec le soutien de la Commission Communautaire Française par le Centre Bruxellois d'Action Interculturelle (CBAI), à Bruxelles. Année non référencée. Remis en main propre par Mme Piéters de la COCOF, en Août 2007.

[133] Plusieurs sources ont été croisées pour la présentation du dispositif d'insertion socio-professionnelle. Il s'agit essentiellement de *L'Etat des lieux de l'alphabétisation (2007) et (2009)* et l'article de DUPONT V. , intitulé « Le décret wallon EFT-OISP, ses implications et ses enjeux » in *Journal de l'alpha* n°159 (juillet-août 2007), pp. 59-64.

[134] Les Organismes d'Insertion Socio-professionnels « sont des associations de formation proposant des méthodologies d'apprentissage spécifiques aux adultes et s'adressant aux demandeurs d'emploi sont le diplôme est inférieur à celui de l'enseignement secondaire supérieur. » Selon les données de l'Interfédé, on dénombrait en 2006 plus de 90 OISP en région wallonne et une trentaine en Région de Bruxelles. L'offre sur cette dernière région est donc nettement moindre. Les Entreprises de Formation par le Travail (EFT) " sont des associations de formation situées en Région wallonne, qui proposent une formation dont la pédagogie est ancrée sur l'apprentissage en situation réelle de travail au sein de l'entreprise ou sur chantier. On dénombrait plus de 70 EFT en 2006.

associations ou des centres publics d'action sociales (CPAS) et à coordonner leurs actions de formation. Le programme de formation gratuit pour les bénéficiaires prévoit maximum 2100h par stagiaires et peut inclure des stages en entreprise. Les personnes formées peuvent bénéficier d'un accompagnement psychosocial et d'un suivi évaluatif continu. Les organismes sont agrées pour une durée initiale d'un an renouvelable pour une durée de trois ans maximum. Cette mesure doit œuvre en faveur d'une stabilisation de la source de financement dans ce secteur. Néanmoins, des co-financements européens (de type FSE, Equal) peuvent toujours venir renforcer ces actions.

L'objectif final de toute formation dans le cadre du DIISP est de promouvoir l'insertion durable des demandeurs d'emploi, en particulier les publics repérés comme étant éloignés de l'emploi du fait d'un manque de qualification, d'expérience, et/ou du fait de difficultés sociales connexes. Pour cela, un accompagnement soutenu et individualisé, faisant appel à divers acteurs peut être proposé aux bénéficiaires en fonction de leur situation et des besoins rencontrés. Le délai fixé pour l'obtention des résultats –à savoir « l'obtention d'un emploi durable et de qualité »- est de deux ans maximum dont six mois d'accompagnement dans l'emploi. Les démarches proposées sont les suivantes (Etat des lieux, 2007 : 196) :

- identification du profil de la personne par un diagnostic de départ, définition d'une orientation professionnelle en passant par l'identification ou l'élaboration d'un projet professionnel en corrélation avec les besoins du marché et mise en œuvre des étapes nécessaires pour y parvenir,
- accès à une formation en lien direct avec une profession, préparation à une qualification, remise à niveau général, formation en langue française, etc.,
- accompagnement à la recherche d'emploi : soutien logistique ou psychologique.

Pour Fusulier et Laloy, les objectifs d'accès à l'emploi sont à rattacher à la logique dite « marchande », notamment par la notion de « parcours individualisé », « d'insertion » qui doit permettre à l'individu d'accéder au marché de l'emploi. (Op. Cit. : 28). Dans le « monde marchand », les principes de « concurrence » et de « compétitivité » prévalent. Il s'agit pour l'individu de *« se battre continuellement pour rester compétitif et augmenter sa valeur sur le marché. »* […] Les figures de *« l'entrepreneur, du client, du vendeur ou du concurrent » peuplent ce monde marchand. »* (Op. Cit. : 19) La formation est entendue comme un « moyen » pour *« permettre aux individus de rentrer dans la compétition avec les autres concurrents dans la course à la valorisation de leur objectif personnel, qui se traduit par un positionnement sur le marché du travail. »* (Op. Cit. 22) D'autres éléments renverraient de manière moins prégnante aux logiques « industrielle » (manque de qualification, de diplôme, notion de professionnalisation, etc.) et « civique » (lutte contre les discriminations, etc.).

Tant en région wallonne qu'en région de Bruxelles, des organismes parastataux sont chargés de la mise en œuvre de formations destinées aux demandeurs d'emploi (ex : Bruxelles-formation, etc.), dans le cadre du Dispositif Intégré d'insertion socioprofessionnelle (abrégé DIISP). Des partenariats avec des associations sont effectifs pour les formations des publics les moins qualifiés et peu ou non scolarisés. Ainsi, la formation en langue française trouve-t-elle sa place dans le dispositif d'insertion socioprofessionnelle au travers d'actions identifiées comme « alphabétisation » ou « formations de base ».

Au catalogue de l'offre de formation, le dispositif d'insertion socioprofessionnelle propose divers types d'actions :[135]

> *-« d'alphabétisation » (visant l'acquisition des notions de base en calcule et en français lu et écrit ; s'adressant à un public ne possédant pas le certificat d'études de base),*
>
> *-de « formations de base » (acquisition des compétences de bases non liées à un métier),*
>
> *-de « pré-formations » (remise à niveau ou acquisition des pré-requis professionnels nécessaires à l'entrée en formation qualifiante),*
>
> *-de « formations qualifiantes » avec ou sans alternance (visant la qualification dans un métier en vue d'accéder à un emploi donné, par l'acquisition des compétences professionnelles nécessaires à l'exercice d'un métier ou d'une fonction),*
>
> *-des « ateliers de formation par le travail » (réactivation et mise à niveau de connaissances générales et acquisition de compétences liées à un métier, par la mise en situation réelle).*

Selon l'article 3 §2 du décret du 1er avril 2004, Les missions dévolues aux organismes d'insertion socioprofessionnelle (OISP) et aux entreprises de formation (EFT) reconnues sont les suivantes :

- « permettre à tout bénéficiaire de développer ses capacités à se former en l'aidant à acquérir des comportements professionnels et des compétences techniques lui permettant l'accès à des formations qualifiantes et à terme au marché de l'emploi »,
- « de l'amener à définir un projet professionnel, en ce compris un projet de formation professionnelles »,
- « de l'amener à faire un bilan de compétences »,
- « de l'amener à devenir acteur de son projet professionnel et à retisser des liens sociaux »,
- « de l'amener à développer son autonomie sociale ».

[135] La typologie des actions de formation a été consultée sur les sites de la fédération FEBISP (www.febisp.be/view/fr/ISP/ISPPrésentation.html) et de l'organisme Bruxelles-formation (www.bruxellesformation.be), en date du 19/04/2009.

Pour atteindre ces objectifs le décret (2004, article 3 §1) reconnaît et préconise une approche pédagogique spécifique dont voici quelques éléments-clés :

- « favoriser la promotion de l'égalité des chances dans l'accès à la formation et à l'emploi »,
- « optimaliser la trajectoire de chaque bénéficiaire par une approche intégrée, basée sur le partenariat entre opérateurs de formation ainsi que sur les difficultés qu'il rencontre par rapport au marché de l'emploi »,
- « assurer à tous les bénéficiaires des pratiques de formation favorisant l'émancipation sociale, individuelle et collective ».

Selon les données collectées dans l'Etat des lieux en 2006-2007 (2009 : 137), une différence marquée apparaît entre la Région wallonne et la Région de Bruxelles-Capitale en termes de recours aux dispositifs d'insertion socioprofessionnelle. À Bruxelles, les demandeurs d'emploi bénéficient nettement moins de ces dispositifs qu'en Région wallonne. Une hypothèse a été émise que ces différences seraient liées à des disparités de financement entre régions, notamment pour ce qui est des actions d'alphabétisation.

3.2.7 Cartographier l'impact des formations en alphabétisation

Le deuxième volet de l'étude commandée au GIRSEF met à jour la réflexion des instances menée autour de l'objectif institutionnel de « construction un référentiel commun d'évaluation de l'alphabétisation » (FUSULIER & LALOY, 2012 : 77-101) et recense plusieurs démarches d'acteurs associatifs fondées sur une *« approche méthodologique ouverte et participative afin de dépasser les impacts relevant des compétences linguistiques et de récolter tous les impacts susceptibles d'être vécus par les apprenants »* (Op. Cit. : 86-88). Les indicateurs pris en compte sont multiples. La typologie suivante expose cinq types d'impacts associés [136] :

- « aux transformations identitaires (identité, estime de soi, relations sociales, etc.) » ou à l'épanouissement personnel,
- « au développement des savoirs / compétences de base (linguistiques, etc.) »,
- « à l'insertion sociale, à la vie quotidienne (changement dans la vie quotidienne, les relations sociales, etc.) »,
- « à l'accès au marché de l'emploi / insertion professionnelle »,
- « à la participation citoyenne (accès aux espaces culturels, aux droits, réflexion citoyenne, interculturalité, implication dans la scolarité, etc.) ».

[136] Les indicateurs sont essentiellement issus de l'étude d'impact réalisée par Lire & Ecrire en 2010 (sous la direction d'A. Godenir cité par Fusulier et Laloy (2012 : 86). D'autres associations ont adopté une approche similaire.

Les auteurs soulignent qu'*«il ne s'agit pas d'évaluer uniquement l'acquisition des compétences mais les conséquences sur la vie quotidienne de cette modification des compétences […] Il s'agit donc d'éviter l'aveuglement sur [des] indicateurs […] qui ont le mérite d'être mesurables et objectivables mais qui sont loin de recouvrir l'étendue des besoins des apprenants ».* En effet, la centration sur un objectif unique *« ne contribue pas à une reconnaissance des progressions dans l'ensemble des domaines »* et minimise « *la perception de l'impact réel »* (Op. Cit . : 91-92) Alors que *« l'objectif n'est pas de standardiser l'action d'alphabétisation* », les auteurs préconisent la co-construction d'un référentiel d'évaluation sous forme de « carte d'orientation », selon un modèle négocié dans une logique « bottom-up », centrés sur l'apprenant et son parcours spécifique. (Op. Cit. : 105)

Pour synthétiser ce deuxième exemple de dispositifs linguistiques : les finalités sous-jacentes au véritable projet de société belge sont diamétralement opposées aux finalités françaises. Dans le bilan établit pour la période 2004-2009 le Comité de pilotage a pu dénombrer pas moins de seize objectifs associés aux actions d'alphabétisation (Etat des lieux, 2004-2009 : 60), dont les plus mentionnés sont :

- l'émancipation individuelle ou collective,
- l'égalité des chances,
- la citoyenneté,
- la participation des publics visés.

D'autres objectifs se trouvent associés à des secteurs spécifiques (Ibid. : 60-61) :

- l'accès à l'emploi et qualification (Promotion sociale, Insertion socioprofessionnelle),
- l'interculturel (Education permanente, Cohésion sociale),
- les pratiques culturelles et artistiques (Education permanente).

Alors que dans le premier cas étudié nous avons pu voir que le contrôle par la certification et la standardisation constituent la clé de l'intégration, dans le cas belge on assiste à un renversement : c'est l'insertion réussie dans le tissu social qui est favorisée avec pour conséquence la volonté de couvrir un vaste ensemble d'objectifs et de tenir compte de la diversité des publics dans leurs caractéristiques sociologiques et leurs situations sociales, culturelles et linguistiques. Ainsi, les notions de cohésion sociale, de projet professionnel, de projet personnel se trouvent au cœur de ces finalités. Nous voyons que le cas belge pourrait ainsi être considéré comme l'anti modèle français d'intégration, où l'évaluation formative et sociale prend le pas sur l'évaluation institutionnelle standardisée (HUVER & SPRINGER, 2011).

3.3 L'encouragement linguistique en Suisse : cas du Canton bilingue du Valais

La Suisse est un pays multilingue, chaque canton est ainsi spécifique. La question linguistique est une question sensible. Il est important de préciser les aspects de politique fédérale et de politique régionale. Cette troisième étude se focalisera plus particulièrement sur le canton du Valais.

3.3.1 Les enjeux liés à l'apprentissage d'une langue nationale selon les orientations fédérales

Dans son rapport intitulé *Problèmes d'intégration des ressortissants étrangers en Suisse* (2006), l'Office des Migrations (ODM) passe en revue « divers domaines » d'intégration. La « langue » fait partie des domaines explorés et considérés comme primordiaux pour le processus d'intégration individuel. La situation d'apprentissage et d'utilisation d'au moins une langue nationale par la population étrangère résidante est problématisée en ces termes :

> « 9% de l'ensemble de la population résidante en Suisse parle une langue principale qui n'est pas une des langues nationales. Les connaissances linguistiques insuffisantes des étrangers résultent, entre autres, de leur faible niveau de formation, du manque d'habitude d'apprentissage, de la mauvaise maîtrise de la langue maternelle (langue d'origine), du manque de motivation et de possibilités d'utiliser la langue ainsi que de l'offre parfois lacunaire en matière de formation. » (ODM, 2006 : 6)

Toutefois, la situation au regard de l'apprentissage de la langue locale diffère d'un canton à l'autre. Ainsi, le rapport souligne qu'en Suisse romande 79,7% des étrangers (première génération et leurs descendants) déclarent avoir le français comme langue principale alors qu'en Suisse alémanique 60,6% affirment avoir l'allemand comme langue principale. Dans ce même rapport le fait de connaître la langue du canton est considéré comme un élément facilitateur du processus d'intégration des personnes étrangères à la société d'accueil, non seulement pour la première génération de migrants mais aussi pour leurs descendants, nés ou non sur le territoire (ODM, 2006 : 69).

L'argumentaire développé autour de la « langue » repose d'une part sur ses fonctions « communicative » et « informative ». L'apprentissage linguistique est ainsi considéré comme « indispensable » pour faire face aux situations de la vie courante. À l'inverse, les effets liés aux « connaissances insuffisantes de la langue » locale sont considérés comme contreproductifs car :

- nuisibles « à l'intégration à l'école, dans la formation professionnelle, au travail et dans le domaine de la sécurité sociale et de la santé »,
- interférant à la « participation à la vie sociale et au dialogue interreligieux »,
- influençant de façon « négative sur les conditions de logement, de cohabitation ainsi que sur la sécurité ».

Suite à ce constat, des freins à l'acquisition de la langue nationale cible sont mentionnés et des « groupes à risque » identifiés[137]. Les obstacles relevés peuvent être de nature diverse (d'ordre social, cognitif, économique, linguistique, etc. et sont parfois imbriqués) (ODM, 2006 : 71) :

- arguments socio-cognitifs : « un faible niveau de formation » (dans le pays d'origine et/ou dans le pays d'accueil) et le « manque d'habitude d'apprentissage », des « possibilités limitées d'utiliser la langue » régionale, par exemple « au travail, dans l'environnement social », etc.,
- arguments socio-économiques : une situation de vie précaire entraînant une « manque de moyens financiers » ou un manque « de temps »,
- argument linguistico-économique : la compétence en langue d'origine ou plutôt la « mauvaise maîtrise de la langue d'origine » et le niveau de revenus atteint dans le pays d'accueil seraient à mettre en corrélation[138],
- argument socio-géographique : l'accès à des cours s'avère plus facile pour les populations vivant dans des villes où l'offre de cours est plus diversifiée qu'en zones urbaines.

Pour clore le chapitre consacré à la « langue », le rapport propose une liste de mesures à prendre dans le cadre de la politique d'intégration[139], selon la répartition des compétences incombant aux trois niveaux de pouvoirs -fédéral, cantonal, communal- (ODM, 2006 : 73) :

- proposer une « offre axée de manière plus ciblée sur les groupes à risque tels les jeunes » (spécifiquement ceux arrivés tardivement suite à un regroupement familial),
- « améliorer la coordination de l'offre sur l'ensemble du canton ou d'une région » et combler les lacunes de l'offre en zones rurales représente un enjeu primordial et pourrait être réalisé par le biais de « concepts régionaux » de promotion linguistique et des « concepts-cadres » à échelle du pays,
- « améliorer l'efficacité des cours de langue » en proposant des cours de « qualité » et en « professionnalisant » l'offre ; en visant des « niveaux de compétences » en adéquation avec les objectifs visés (cours de langue pour gérer le quotidien pour le travail, etc.) et en proposant des possibilités de certifications,
- « Encourager l'acquisition de la langue d'origine »,
- Recommander, à l'instar de la Commission Fédérale des Etrangers (CFE) que certaines personnes exerçant une activité dans l'intérêt public (encadrant du

[137] Les groupes de populations identifiés comme étant « à risque » sont les suivants : « les jeunes adultes immigrés » (de 16 à 20 ans) n'intégrant pas de formation professionnelle; « les personnes occupant des postes peu qualifiés, peu formées, disposant de peu de temps pour se former en langue », « les analphabètes ».
[138] Cet argument avancé par l'ODM est cité en lien avec une étude réalisée en 2003 sur l'intégration professionnelle et les langues de l'immigration, in WICKER H.-R. , FIBBI R. et HAUG W. (ed.) intitulé *Les migrations et la Suisse*, Zurich : Seismo, pp. 421-452.
[139] Cf. ODM : *Problèmes d'intégration des ressortissants étrangers en Suisse*. […], juillet 2006, p. 73.

domaine religieux, etc.) disposent de connaissances équivalents au niveau B2 du Cadre européen commune de référence pour les langues (CECR) et qu'elles suivent des cours d'intégration.

L'encouragement à l'apprentissage d'une langue nationale trouve sa base légale dans les textes de nature juridique suivants (ODM, 2006 : 71) :

- la Constitution fédérale interdisant toute discrimination du fait de la langue (Art. 8, al. 2) et sur l'article 18 portant sur la liberté de la langue (art. 18),
- la Loi sur la formation professionnelle et loi sur l'assurance chômage,
- l'Ordonnance sur l'Intégration (OIE) : participation aux cours de langue et d'intégration et subventions attribuées aux projets retenus,
- la Loi sur l'asile (LASi) permettant aux requérants d'asile et aux réfugiés de participer à des cours de langue,
- les Lois/Concepts d'intégration cantonale.

En réponse à la problématique « langue et intégration » évoquée précédemment, la Confédération helvétique a fixé des priorités au travers de son programme de « points forts » élaboré pour trois ans. Le soutien à des projets ciblant l'enseignement/apprentissage d'une des langues nationales fait partie de ces priorités. Dans les programmes élaborés sur la période 2001-2003 et 2004-2007, le premier point (A) mentionné avait pour objectif d'encourager l'acquisition des « connaissances linguistiques », essentiellement au travers de cours de langue. Ce point trouve sa continuité dans le programme de la période 2008-2011. (Cf. Tableau ci-dessous).

Figure 24 : Le point fort 1 « Langue et formation » du programme 2008-2011
(D'après ODM, juillet 2007)[140]

POINT FORT (PROG. 2008-2011)	JUSTIFICATION	OBJECTIFS
POINT FORT 1 **« LANGUE ET FORMATION »** **(REPREND LE « POINT FORT A COURS DE LANGUE » DU PROGRAMME 2004-2007)**	Cf. LEtr, art. 53, al. 3 => »encourage l'apprentissage d'une langue nationale […] » => »L'expérience a montré que les cours de langue dispensés au sein des structures ordinaires […] ne sont pas à la portée de tous les migrants. Cela signifie que les chances d'améliorer la compréhension mutuelle et, partant, la coexistence sont remises en question. »	1. « Concrètement les migrants seront soutenus pour qu'ils puissent accéder, dans la mesure du possible, aux offres ordinaires existantes. » « Des offres appropriées permettent de pallier les lacunes » 2. « […] Faciliter l'intégration sociale des migrants par le biais d'offres visant […] à favoriser la communication et la compréhension entre la population indigène et les migrants [et] entre les migrants parlant diverses langues d'origine […]. « « Motiver les migrants à apprendre une langue nationale »

3.3.2 Du plurilinguisme fédéral suisse au bilinguisme cantonal valaisan : quelle langue apprendre ?

Du point de vue sociolinguistique, la Suisse se trouve en situation de « plurilinguisme à langue dominante régionale » ou de « plurilinguisme de juxtaposition » (PETITE, 2010 : 1). Pourtant, en examinant le cas de chaque canton, des particularismes apparaissent.

Si la Constitution du pays reconnait quatre langues officielles (l'allemand, le français, l'italien et le romanche), chaque canton possède au moins une langue dominante, confirmant une répartition territoriale des langues. La situation de la langue allemande est prédominante à échelle du territoire national où elle est parlée par 63% de la population ; les cantons germanophones et par conséquent le nombre de locuteurs germanophones sont donc majoritaires. La langue française (dans ses variantes géolectales) est parlé par 20% de la population. La situation est inversée dans les cinq « cantons romands » où le français est considéré comme dominant : à savoir dans les cantons de Genève, Neuchâtel, Jura, Vaud, Lausanne. Un certain clivage culturel[141] existe de fait entre les

[140] Cf. ODM : *Promotion de l'intégration des étrangers. Programme des points forts pour les années 2008-2011. Note explicative de l'ODM sur le programme et les directives pour l'exécution des l'année de transition 2008*, état au 17 juillet 2007, pp. 3-4.
[141] La frontière culturelle symbolique entre cantons germanophones et francophones est parfois désignée sous le terme de « röstigraben ».

cantons germanophones et francophones, souvent rendu visible au travers des « votations», au moment des choix politiques. Conséquence de cette répartition sociolinguistique, une éducation scolaire plurilingue est menée à l'école chez les élèves de tous âges. Néanmoins, au principe consistant à apprendre la langue du canton voisin, se substitue de plus en plus l'apprentissage de l'anglais.

Deux cantons sont considérés comme institutionnellement bilingues en français-allemand : le Canton de Fribourg (cas étudié par GOHARD-RADENKOVIC & VEILLETTE, 2011) et le Canton du Valais.

Une recherche portant sur le « Valais bilingue »[142] dresse le constat de « deux aires linguistiques qui ne s'interpénètrent que très peu » (PETITE, 2010) : l'aire majoritairement francophone regroupant le Bas Valais et le Valais central et l'aire majoritairement germanophone du Haut-Valais. Dans chacune de ces aires, la présence de la deuxième langue reste limitée, « hormis dans les communes proches de la frontière linguistique » comme à Sierre, dernière ville francophone. Aucune commune valaisanne n'est donc officiellement bilingue. Les relations inter-régionales sont présentées comme pouvant « être crispées dans la mesure où les habitants germanophones sont largement en minorité et la situation étant inversée par rapport à celle de la Suisse toute entière ». Des différences de sentiments d'appartenance identitaires entre les habitants de l'aire francophone et de l'aire germanophone sembleraient également apparaitre[143], pouvant [amener] à mettre en doute la pertinence même de l'unité cantonale » pour certains politiciens.

Pour les populations migrantes admises au séjour en Suisse, la question d'un choix linguistique se pose dans la mesure où il s'agit d'apprendre une langue cantonale selon les dispositions fédérales (LEtr et LAsi): la langue principale du canton ou celle de la commune de résidence. Ainsi, le fait de s'établir dans telle région ou dans telle ville du Canton du Valais a-t-il de réelles conséquences pour le répertoire plurilingue individuel et peut-être en aura-t-il à terme, sur la situation sociolinguistique à échelon de ce territoire. Les nouveaux-arrivants allophones apprennent donc la langue de leur lieu de résidence : soit l'allemand -dans la région du Haut Valais-(encore faut-il déterminer en situation de diglossie s'il s'agit de la variété « haute » ou standard socialement valorisée pour l'écrit ou d'une variété « basse » de « suisse allemand » associée à la communication orale), soit le français parlé dans les régions du Bas Valais et du Valais central.

[142] Il s'agit de l'ouvrage publié en 2010 de WERLEN I., TUNGER V., FREI U., *Le Valais bilingue*, Sierre : monographic qui a fait l'objet d'une note de lecture par PIERRE M. dans la *Revue de géographie alpine*, 2010.
[143] Op. Cit. Les auteurs ont mené une enquête auprès de politiciens valaisans. Il résulterait que le sentiment d'appartenance des « Haut-valaisans » (où divers dialectes valaisans sont parlés) à la Suisse alémanique semble moins fort que le sentiment d'appartenance des « Bas valaisans » à la Suisse romande.

Depuis 2008, il incombe à chaque canton de Suisse d'organiser et de soutenir l'offre de formation linguistique destinée aux populations étrangères et/ou allophones (c'est-à-dire ne parlant pas la langue dominante).

3.3.3 L'apprentissage linguistique comme « point fort » (2004-2007)

Dans les Cantons romands de Genève et Neuchâtel, précurseurs en matière d'accueil des populations étrangères (avant la première *Ordonnance sur l'intégration des étrangers* du 1er octobre 2000 (OIE, art. 16), des initiatives étaient proposées par les acteurs associatifs puis progressivement structurés par les communes. La législation sur l'intégration a cependant modifié les procédures de subventionnement, qui doivent désormais présenter leurs projets au service cantonal compétent, depuis l'année 2008, en application de la Loi fédérale sur les étrangers (LEtr, 2005). Ces projets doivent donc être rattachés au « Programme des Points forts » et validés par l'instance cantonale pour bénéficier des subventions fédérales. Les cantons tendent en outre à élaborer leurs propres concepts d'intégration et parfois une loi cantonale régissant les droits et devoirs des étrangers, organisant l'offre de services proposée aux étrangers présents sur leur territoire.

L'offre de cours diffère sensiblement d'un canton à l'autre (BRAGGERT & LANDERT, 2008). Les objectifs des cours de langue française en Suisse romande[144] énoncés par les organismes associent fréquemment aux aspects linguistiques (apprentissage de la langue orale, rédaction d'écrits de la vie courante, expression dans les situations de la vie courante, alphabétisation, etc.) d'autres éléments tels que :

- la connaissance de l'environnement (ex : lieux et espaces culturels),
- l'autonomie dans la gestion du quotidien (ex : budget familial, démarches administratives, accès au droit),
- les découvertes « culturelles » et « interculturelles »,
- le soutien à la recherche d'emploi et la vie professionnelle,
- le soutien à la parentalité,
- le soutien à l'apprentissage (apprendre à apprendre) et la mise en confiance personnelle,
- l'élargissement du réseau social (nouer des relations inter-personnelles), être en contact avec ses pairs et la population suisse.

[144] Pour les besoins de cette étude, nous avons recensé l'offre proposée dans les quatre cantons romands : Genève, le Jura, Neuchâtel, Vaud ainsi que les deux cantons bilingues : Fribourg et le Valais. Nous avons en premier lieu recensé les structures dispensant des cours de français puis le type de cours (publics, durée, etc.). L'organisation de l'offre de cours diffère sensiblement d'un canton à l'autre.

Le traitement de ces aspects peut se faire au sein des cours de langue comme il peut se réaliser au travers d'ateliers complémentaires. La durée des cours tout comme les publics ciblés (parents, femmes, public peu scolarisé, etc.) diffèrent également.

Une évaluation globale du programme des points forts pour la période allant de 2004 à 2007 a été mandaté par la Commission fédérale des étrangers (CFE) et a donné lieu à un rapport en 2008. (BRAGGERT & LANDERT, 2008). L'analyse des projets subventionnés au titre du Point A s'est focalisée sur la description des cours de langue, leur cohérence avec les objectifs de ce point, la qualité des cours, leur mise en œuvre et leurs effets.[145] Le rapport note qu'aucun standard de qualité obligatoire pour les cours n'avait été émis par la CFE en charge du pilotage du Point fort (A) mais qu'une demande de « feed-back » a été sollicitée aux opérateurs en vue d'une évaluation des projets subventionnés. Dans sa synthèse, le rapport indique que 80% des cours dispensés étaient des cours de langue souvent couplés à des « cours d'intégration », axés sur les besoins de communication quotidiens. 20% des cours relevaient d'actions d'alphabétisation ou d'autres actions d'apprentissage linguistique sous d'autres formes (visites, etc.). Concernant le niveau d'enseignement, 37% des cours de langue se référaient à l'échelle du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) pour indiquer les niveaux ciblés. Il résulte que la plupart d'entre eux visaient les niveaux A1 et A2 et plus rarement le niveau B1 et les auteurs de conclure que

> *« les cours de langue basiques qui mènent au niveau A2 ne garantissent pas l'acquisition de bonnes connaissances de la langue du pays d'accueil, mais constituent plutôt une sorte d'impulsion initiale, une plateforme permettant aux étrangers de se motiver, d'être partie prenante dans leur environnement familier, de continuer à apprendre progressivement […] et de nouer de nouveaux contacts avec les autochtones. »*

Ceci pose donc de manière accrue le problème du niveau, des objectifs et des attentes en terme linguistiques, tant des migrants eux-mêmes que des sociétés d'accueil (Op. Cit. : 7-9). Force est de constater que de fortes divergences apparaissent sur ce point entre les pays de l'espace européen.

Concernant les participants, le rapport signalait que « les femmes ou les mères de famille » constituaient le « groupe-cible » pour la moitié des cours alors que ni le programme des points-forts, ni les concepts régionaux éventuellement existants, ne définissaient de « groupe-cible » spécifique. Tous les migrants (hommes et femmes) étaient concernés initialement. L'origine des participants était hétérogène, aucune restriction n'étant imposée par les opérateurs. Pour augmenter l'accessibilité aux cours, certains organismes organisent des cours « décentralisés », en zones rurales (voire montagneuses). Le rapport souligne néanmoins qu'un « nombre important de

[145] La méthodologie de l'enquête et de l'analyse sont explicités Le recueil de données qualitatives et quantitatives a reposé sur une enquête large par questionnaire portant sur les projets, complétée par des entretiens avec des représentants institutionnels (délégués cantonaux, opérateurs de cours, etc.) et des observations de cours.

participants potentiels […] n'ont pas encore fait usage des offres ». Ce fait à rapprocher des conclusions du *Rapport Problèmes d'intégration* (ODM, 2006 : 71) sur les « groupes à risque » pour ce qui est des connaissances insuffisantes d'une langue nationale. Il est à noter à ce sujet que « l'encouragement » à l'apprentissage représente une incitation et ne constitue pas une obligation ou une exigence, contrairement au choix politique réalisé en France depuis 2007 (dispositif CAI).

L'enquête utilisée comportait quelques questions ayant trait à l'évaluation des progrès dans le cadre des cours et leurs effets dans la vie quotidienne des participants :

- « Comment convient-il d'apprécier les évaluations de projets des organismes responsables (en particulier en ce qui concerne les progrès accomplis dans l'acquisition d'une langue ? »,
- « Quels ont été les effets des cours sur les connaissances linguistiques et de la vie de tous les jours des participants »? et « les autres effets à plus long terme des cours sur les participants » ?,
- « Dans quelle mesure les participants mettent-ils en œuvre dans leur vie quotidienne les compétences linguistiques acquises ? ».

À propos de l'évaluation des progrès au cours du processus d'apprentissage, les auteurs de l'enquête ont constaté un décalage entre les objectifs communicatifs énoncés et les moyens mis en œuvre pour la mesure des progrès, les outils utilisés en classe portant sur les structures grammaticales ou lexicales de la langue : « les contrôles des progrès d'apprentissage consistent essentiellement en tests de grammaire et de vocabulaire qui ne répondent […] pas à l'utilisation linguistique faites par les participants et dans les cours. […] » (BRAGGERT & LANDERT : 12-15)

Contrairement à ce qui est pratiqué dans l'Education scolaire suisse au travers d'épreuves externes reliées à l'échelle du CECR, l'absence de système de référence commun à l'ensemble des acteurs de la formation des migrants et les résultats des évaluations seulement valables pour le microcosme de la classe, ne permettaient pas d'effectuer des comparaisons qualitatives à l'échelle cantonale ou nationale, à cette période. C'est ainsi que les auteurs de l'enquête concluaient que *« les contrôles des progrès d'apprentissage n'ont aucune utilité au-delà des cours, tant qu'il n'existe pas de système de référence uniforme. […] »* Ainsi, *« Les effets des cours sur les connaissances linguistiques et la vie de tous les jours des participants* » sont difficilement mesurables, les instruments s'y rapportant « faisant défaut » selon les auteurs. (BRAGGERT & LANDERT : 12-15)

Au titre des effets positifs indirects, des effets corolaires des cours sur certains savoir-être sont cités tels que le « développement de la personnalité des participants », le renforcement « de la confiance et de l'autonomie des participants ». Des formateurs interrogés ont aussi précisé des effets sur la participation effective des apprenants à la vie locale que certains des participants « prennent part aux activités de la commune » suite aux cours et que ces derniers « offrent un cadre

pour les contacts sociaux ». Cela semble donc contribuer à la cohésion sociale en renforçant les liens relationnels au sein de la population et « le bien-être des participants ». En appréciation globale, les auteurs concluent que « les effets attendus de ces cours dans la vie quotidienne des participants (compréhension linguistique améliorée, meilleure orientation dans la vie sociale, augmentation de contacts avec la population suisse) ne sont pas quantifiables » mais contribuent au fait que les participants « s'orientent mieux » et se sentent « plus sûrs dans le pays d'accueil».

Du point de vue systémique, la qualité des cours ne faisait pas l'objet d'injonctions particulières de la part des instances fédérales au travers de la CFE pour ce qui est de l'élaboration des projets par les opérateurs. Les auteurs du rapport soulignent cependant avoir constaté chez les enseignants des organismes un *« engagement personnel élevé créant un climat propice à l'apprentissage, de l'empathie et une compétence professionnelle* ». De plus, la moitié des structures étaient certifiées (Edu). Il n'en demeurait pas moins aux yeux des auteurs l'intérêt d'élaborer à l'échelle cantonale des concepts-cadres destinés à développer une offre de qualité, fondée sur la formation continuée des personnels impliqués dans l'enseignement aux migrants, qu'ils soient salariés ou bénévoles.

L'un des enjeux sociétaux à portée économique tourne donc bien ici autour de l'équilibre entre l'engagement citoyen bénévole et le professionnalisme requis pour enseigner (fondements didactiques et épistémologiques, techniques d'enseignement, réflexivité, interculturalité, etc.). Le surcoût d'un investissement dans une formation des formateurs/enseignants bénévoles à échelle du pays est-il envisageable pour les instances politiques en charge du dossier « intégration » ? En effet, la mise en œuvre des cours de français visant les migrants repose de longue date sur une forte implication des organismes associatifs et des acteurs bénévoles. Il n'en demeure pas moins que cet effort pourrait être complété par celui des communes suisses dans l'organisation et le soutien aux cours afin d'étayer l'offre, notamment en zones rurales. Dans le même ordre d'idées, peut-on vraiment faire part de hautes exigences en matière de qualité, à charge uniquement des opérateurs ? La mise en place de standards qualitatifs pour la sélection de projets devrait tenir compte des répercussions économiques d'une part pour les opérateurs notamment en terme de formation des formateurs /enseignants et des répercussions psychologiques, en terme de pression liée au niveau d'exigence des prestations reposant sur les enseignants. L'engagement des bénévoles pourrait s'en ressentir et la mesure devenir contre-productive.

Pour ce qui est des modalités de soutien financières sur la période envisagée, la Confédération couvrait 42% des coûts de projet, contre 14% par les cantons et 11% par les communes. La contribution des participants relevait d'environ 20% (avec des différences notables entre Suisse alémanique ou romande).

3.3.4 Des formations organisées par les « structures ordinaires » cantonales

> *« En tant que tâche transversale, l'encouragement de l'intégration est réalisé au niveau local, en priorité par les structures ordinaires concernées par l'intégration […]. Il est financé par le budget ordinaire des instances compétentes. » (Rapport 2011, ODM, 2012 : 11)*

L'Ordonnance sur l'Intégration des Etrangers (OIE) du 24 octobre 2007 prévoit que l'intégration

> « se réalise pour l'essentiel dans le cadre des structures dites ordinaires, à savoir l'école, la formation professionnelle, le marché du travail et les institutions de sécurité sociale et du domaine de la santé. Il y a lieu de prendre en compte les besoins particuliers des femmes, des enfants et des jeunes ».
> (OIE, 2007 art. 2 al.3)

En 2012, la Haute Ecole Spécialisée de Suisse occidentale-Service Santé et social a publié un rapport (HES-SO, 2012)[146] ayant comme objet de référencer et analyser les projets et programmes d'intégration mis en œuvre en Valais au cours de l'exercice 2010, soit deux ans après l'entrée en vigueur de la LEtr à échelon cantonal.[147] ».

Certains services cantonaux considérés ont développé en tant que « structures ordinaires » leurs propres projets de formation linguistique, dans le cadre des compétences et des missions qui leur incombent. Ces « projets » ciblent donc les populations qu'ils reçoivent ordinairement. L'apprentissage de la langue est alors perçu comme une mesure complémentaire destinée à faciliter les objectifs à atteindre en matière d'insertion sociale, de formation professionnelle, etc. La mise en œuvre est portée par les professionnels salariés de ces mêmes services ou par des partenaires conventionnés.

[146] Ce rapport a été fait sous commande de la Commission consultative des étrangers et du Service de la population et des migrations du Canton du Valais. Les analyses portent essentiellement sur les actions (dites « projets ») réalisées dans la région francophone du Bas Valais (francophone) et du Haut Valais (germanophone). Le siège des services cantonaux est établi à Sion, chef lieu cantonal.

[147] Cette analyse est thématisée en fonction des nouvelles orientations des trois « piliers d'intégration » qui entreront en vigueur dès 2014. Ces trois piliers sont : le « Pilier I : Information et conseil » qui porte sur la première information aux nouveaux arrivants, le conseil et la protection contre la discrimination » (Op. cit. : 10-14) ; le « Pilier II : Formation et travail » qui insiste sur les objectifs liés à l'apprentissage linguistique, l'encouragement précoce et l'employabilité » (Op. cit. : 15-29) ; le « Pilier 3 : Compréhension et intégration sociale » qui porte sur la promotion de l'interprétariat communautaire et l'intégration sociale » (Op. cit. : 29-31). Dans ce nouveau cadre, les mesures d'apprentissage linguistique feront partie de l'orientation du Pilier II « Formation et travail ». Néanmoins, elles continuent à être placées au centre des mesures intégratives pour lesquelles la Confédération et les cantons assurent un co-financement.

Le Service de l'Action Sociale (SAS) intervient dans le domaine de l'asile en particulier pour l'accueil des requérants d'asile[148] ou des personnes admises provisoirement et des réfugiés statutaires, domiciliés dans tout le canton du Valais (HES-SO, 2012 : 36-38).

Ceux-ci peuvent bénéficier des services suivants : « l'assistance, l'hébergement, la scolarisation, l'intégration par l'apprentissage de la langue locale et dans le marché du travail, la formation professionnelle ». L'organisation des cours linguistiques, de connaissance sur l'environnement, d'insertion professionnelle, etc. fait partie d'une offre de service systématique dans le domaine de l'asile répondant aux objectifs de l'intégration (OEI, 2007 art. 13). D'autres groupes sont également ciblés tels que les femmes qui peuvent participer à des ateliers de formation (couture, prévention, etc.), les jeunes ou les enfants. L'orientation vers les activités proposées (accès à une formation, à une occupation professionnelle, etc.) sont déterminées en fonction de la situation particulière et des facteurs sociologiques (âge, sexe, etc.), des compétences linguistiques et professionnelles préalables, etc., des bénéficiaires. Néanmoins, les mesures consacrées à l'apprentissage linguistiques et à la lutte contre les discriminations représentent une part des projets en constante progression et auxquels participe la majorité des publics ciblés. Les effets attendus sur l'intégration sociale et professionnelle visent à *« prioriser une solution d'autonomie de la personne, autonomie financière couplée à une autonomie sociale fondée sur une compréhension des habitudes de vie en Suisse et sur des compétences linguistiques permettant de communiquer dans la langue locale. »*. L'objectif de ces cours relève donc d'orientations à visée d'insertion et d'intégration sociale.

Le Service de la Formation Professionnelle (SFOP) cible plus particulièrement la formation des populations de jeunes (de 15 à 25 ans) issus de l'immigration ou suisses souhaitant entreprendre une formation professionnelle (HES-SO, 2012 : 46-49). Il intervient par le biais d'un accompagnement à l'issue de la période de scolarité en vue de la qualification professionnelle :

- de la préparation à l'entrée en formation professionnelle ou à l'emploi (classes CASPO pour ceux n'ayant pas suivi de scolarité en Suisse),
- de stage de « transition » entre l'école et la formation,
- d'un soutien individualisé (« case management formation professionnelle ») en vue de terminer les études et de l'obtention d'une certification.

Le constat d'un plus fort taux d'abandon des études ou de sortie du système scolaire sans obtention des jeunes issus de familles immigrées est à l'origine de ce type de mesures, destinées à favoriser l'obtention d'une qualification en vue de faciliter l'entrée dans le milieu professionnel et

[148] Ce type de prise en charge diffère quelque peu de celui proposé en France où l'Etat ne prend pas en charge le subventionnement des cours linguistiques pour les demandeurs d'asile et leur interdit toute activité salariée. La base légale sous tendant ces projets est la Loi sur l'asile (ou LAsi).

l'occupation pérenne d'un emploi : *« Les effets attendus sont […] une augmentation du nombre de jeunes ayant une formation professionnelle, « une insertion rapide dans le monde du travail », « donner une chance à des jeunes en grande difficulté pour trouver une place d'apprentissage* », mais aussi *« permettre de compenser un manque de relation au niveau du réseau social et économique »*, etc.

D'autres projets peuvent cibler certains groupes (ex : communauté portugaises, somalienne, etc.) selon des besoins particuliers identifiés.

Les projets liés à la formation professionnelle, au travail et à l'apprentissage linguistique sont fortement représentés, conformément aux missions de ce service, qui utilise les médias et le travail en réseau pour diffuser assez largement son action.

Les projets proposés par le Service de l'Industrie, du Commerce et du Travail (SICT) ciblent la réinsertion des personnes relevant de l'assurance chômage (public de tous âges, hommes et femmes, étrangers et suisses en recherche d'emploi). (HES-SO, 2012 : 50-51)

Leur mise en œuvre passe par une collaboration avec des prestataires externes (écoles de langue, OSEO, etc.) en charge des « cours de langue », des « stages pratiques », des « emplois temporaires subventionnés », des « mesures de coaching ». Les objectifs entre bénéficiaire et organisateur sont contractualisés. Deux types d'actions linguistiques à visée professionnelle peuvent être identifiés :

- les cours centrés sur « les connaissances linguistiques en vue de l'accès au marché du travail »,
- les « cours d'acquisition de base » (CAB) sont organisés deux sessions par an (de 85 jours). « L'objectif principal est d'accroître l'autonomie personnelle en améliorant les compétences linguistiques » et les bases en numératie en vue de la réinsertion professionnelle. Une alternance a lieu entre des journées de formation et de « stage en recherche d'emploi ».

Des mesures équivalentes sont aussi proposées en France et en Belgique.

Le Service de la Population et des Migrations (SPM) est un acteur majeur car il met en œuvre la politique d'intégration des populations étrangères, à échelon cantonal. (HES-SO, 2012 : 40-42) Il émet les appels à projet et en fixe le cadre, sélectionne les projets qui bénéficieront du co-financement fédéral-cantonal. Il répond aux sollicitations émanant des communes valaisannes et des associations qui interviennent dans le domaine. Il soutient les projets divers tels que les cours de langues, les actions ciblant les femmes migrantes mais contribue également au financement des postes de délégués communaux à l'intégration. Outre ce type de soutien, ce service est aussi à l'initiative de ses propres projets fondés sur la formation et l'information et dont les réalisations s'inscrivent dans une visée d'éducation interculturelle, de lutte contre les discriminations et/ou le

racisme, d'ouverture à la diversité, visant toutes les strates de populations qui « vivent ensemble » dans les régions valaisannes.

En conclusion le rapport souligne : (HES-SO, 2012 : 53-54)

- la « complémentarité » des projets développés entre les différents services cantonaux,
- la centration tant « sur les connaissances de bases linguistiques ou liées aux codes culturels suisses pour les publics jeunes et adultes » et sur les « savoirs facilitant l'insertion professionnelle »,
- l'inclusion dans de nombreux projets de l'objectif de « lutte contre la discrimination »,
- la prise en compte de publics mixtes (populations étrangère et suisse) et de leurs besoins sans considération d'appartenance nationale,
- la prise en compte de toutes les classes d'âges (y compris les enfants) selon leur spécificité,
- l'importance de ces lieux de formation en tant « qu'ateliers transnationaux où s'expérimentent sans doute des nouvelles formes de vie en société ».

Néanmoins, concernant l'analyse des ressources utilisées pour le financement des cours linguistiques, les auteurs pointent des disparités entre les divers services cantonaux et donc a fortiori envers les groupes de bénéficiaires. En 2010, le Service de la Populations et des Migrations (SPM) semble paradoxalement le moins bien doté alors qu'il est en charge du subventionnement des cours de langue organisés dans les communes du canton. (Op. Cit. : 55) En outre, ce sont ces mêmes actions qui touchent le plus grand effectif de population (largement féminine).

A part les structures cantonales, les communes participent à l'organisation de cours de langues. Pour l'exercice 2011 (ODM, 2012 : 78), on pouvait dénombrer une demi-douzaine de communes[149] valaisannes francophones disposant de leur propre offre pour l'apprentissage du français et environ une dizaine d'organismes associatifs[150], proposant des activités faisant écho au cadre cantonal pour l'intégration (2003) en vue :

- « d'améliorer la vie quotidienne » (courses, transport publics, etc.),
- de « renforcer les relations avec autres habitants de sa commune »,
- « de « faciliter les démarches administratives »,
- de soutien « lors de la recherche d'emploi »,
- de « posséder deux cultures plutôt qu'une ».

[149] Pour 2011, les communes valaisannes francophones qui ont développé leur propre offre de cours linguistique et/ou d'intégration sont les suivantes : Fully, St Maurice, Collombey-Muraz, Monthey, Martigny, Riddes. En outre, certaines proposent des offres thématiques complémentaires (sur l'école, la connaissance de la société d'accueil, etc.).
[150] Cf. La liste des organismes dispensant des cours est répertoriée par le Service de la population et des migrations du Canton du Valais. www.vs.ch.

En dehors des principales villes valaisannes les plus peuplées, l'organisation de cours se heurte à la dispersion des populations étrangères sur l'ensemble du territoire cantonal et à la topographie montagneuse, d'autre part.

3.3.5 Le partenariat avec les acteurs civils pour l'encouragement de l'intégration

> « La promotion de l'intégration menée dans les structures ordinaires est complétée par l'encouragement spécifique de l'intégration, dont l'objectif est double : d'une part contribuer à compléter l'offre des structures ordinaires et/ou combler ses lacunes, d'autre part, aider les structures ordinaires à accomplir leur mission d'intégration. Le bon fonctionnement des institutions et la qualité des prestations fournies […] sont des éléments clés à cet égard. » (ODM, Rapport 2011 : 11).

Les acteurs « non-étatiques » ou « organisations de la société civile » sont variés et présents dans les domaines sociétaux, économiques, culturels, religieux, (syndicats, entreprises, associations, églises, Croix-Rouge, etc.) :

> « L'élément déterminant pour la réussite de la politique d'intégration des étrangers est que toutes les institutions de la société participent au processus et réagissent aux nouveaux défis. […] L'économie et les organisations de la société civile doivent, elles aussi, réfléchir à la manière dont elles peuvent consentir ou encore renforcer leurs efforts pour faire barrage à la discrimination et pour promouvoir l'intégration. » (*Rapport de la Conférence Tripartite sur les Agglomérations, 2009 : 20*)

Le Rapport intitulé « *Avenir de la politique suisse d'intégration* » établi par la Conférence tripartite sur les Agglomérations (CTA, 2009 : 20) souligne le fait que la réussite de l'intégration individuelle peut être corrélée *« aux contacts avec l'environnement local, avec les associations et les fédérations sportives, avec les entreprises ou dans la vie associative des quartiers et de la commune. »* Le rôle joué par le tissu social local est ainsi valorisé : *« on reconnaît aux organisations de la société civile un réel potentiel d'intégration et elles constituent un élément porteur de la société. » (Ibid.).* Ainsi, pour la CTA, il incombe aux acteurs étatiques de créer une dynamique partenariale associant les acteurs non-étatiques (y compris les organisations portées par les migrants) non seulement en ce qui concerne la mise en œuvre de projets en faveur de l'intégration (dans les domaines prioritairement ciblés) mais aussi lorsqu'il s'agit de définir une « vision commune » des problématiques et « d'élaborer » des mesures (Op. Cit. : 21).

Lors des appels à projets émis durant la période 2008-2011[151], le Service de la Population et des Migrations (SPM) a ciblé les catégories d'offres éligibles au co-subventionnement fédéral-cantonal suivantes, pour les « mesures d'intégration dites spécifiques » :

> *-« les cours de français (ou d'allemand, en Haut Valais) permettant d'atteindre au minimum le niveau A2 du portfolio européen »,*
>
> *-« les cours organisés pour différents niveaux de connaissance : cours d'alphabétisation, de sensibilisation à l'apprentissage de la langue, basés surtout sur la communication orale, […] cours pour 'élèves débutants, moyens, avancés' »,*
>
> *-« les cours d'intégration et connaissances de la société d'accueil » « permettant aux personnes migrantes d'acquérir des connaissances utiles sur le pays d'accueil, son fonctionnement, ses règles, ses us et coutumes et/ou sur les mesures d'intégration existantes »[152] (avec comme support le Cours d'intégration réalisé par l'Université de Genève).*

Pour répondre à ces appels à projets dans les régions francophones (Bas Valais et Valais central), une dizaine de structures associatives[153] réparties dans les plus importantes communes de la Vallée du Rhône valaisan proposent une offre de cours linguistiques et/ou d'intégration et contribuent ainsi aux « mesures d'intégration dites spécifiques ».

Alors que les missions et projets des services cantonaux sont fortement centrés sur les objectifs d'insertion professionnels, les projets associatifs permettent une centration sur d'autres objectifs et sur des besoins des apprenants, au travers d'activités reconnues dans le cadre du Point fort 1 « Langue et formation » : rencontres interculturelles, travail de proximité, de prévention et d'accompagnement individualisé, les ateliers informatiques pour femmes ou ateliers créatifs, etc. Le rapport HES-SO-VS (2012) souligne une large participation des publics féminins, souvent plus éloignés du monde professionnel et de ce fait plus difficilement atteignables par les services ordinaires.

La mise en œuvre de ces projets repose pour une large part sur l'engagement volontaire d'intervenants bénévoles, très présents dans le tissu associatif local. En vertu des recommandations données au travers du *Curriculum-cadre pour l'encouragement linguistique* (ODM, 2009) -qui se réfère essentiellement au CECR et fixe des orientations didactico-pédagogiques destinées à assurer une offre de qualité sur l'ensemble du territoire helvétique-, les moyens à débloquer en vue de la professionnalisation des intervenants seraient à incrémenter du côté du Service des Populations et des Migrations et de la confédération qui co-financent ces initiatives.

[151] Cf. Document « Promotion de l'intégration des étrangers / Mise en œuvre du point fort 1 « Langue et formation » / Modalités et financement des projets / Appels d'offres pour 2010 » du 17 septembre 2009 disponible sur les site
[152] Pour les cours d'intégration il est recommandé d'utiliser le *Cours d'intégration* produit par le sociologue CLAVIEN G, commandé et mis à disposition par le SPM du Canton du Valais.
[153] Cf. Le bilan des projets subventionnés présenté pour l'exercice 2011 (ODM, 2012 : 78) et la liste officielle diffusée sur le site de la commune de Sierre www.sierretakeuil.ch pour l'exercice 2013.

Il semblerait que le programme FIDE[154] impulsé à partir de 2009 par l'ODM aille dans le sens d'une mutualisation des moyens et des ressources pédagogiques (création de scenarii dans une perspective actionnelle) par une mise à disposition gratuite, en vue de garantir la qualité des formations.

La phase d'opérationnalisation en vue de la «qualification des formateurs de langue dans le cadre de l'intégration » a été confiée à la Fédération suisse pour la formation continue (FSEA)[155] sur la base programmatique suivante qui devrait débuter courant 2014 :

> *-le développement de « modules de formation pour responsables de cours et formateurs [...] dans le domaine de l'intégration »;*
>
> *-l'établissement « d'une procédure de reconnaissance et validation des acquis sera définie [qui] permettra aux responsables de cours de faire reconnaître leurs compétences acquises de manière formelle et informelle »;*
>
> *-l'élaboration «d'une procédure d'accréditation pour les formations existantes ».*

Néanmoins, il nous semble que ces initiatives en vue d'une « professionnalisation » axée sur la qualité et ciblant la « certification », ou l'« accréditation », ne devrait pas oblitérer la nécessité d'encourager en amont les formations initiales en didactique du FLE, en formation pour adultes, etc. permettant de faire face à la complexité -liée aux situations d'enseignement/apprentissage et au contexte institutionnel-. De même, la mise en place d'un dispositif d'accompagnement régulier des acteurs de terrain bénévoles en place nous semblerait adéquate en vue du développement d'une pratique d'enseignement réflexive et sécurisante, articulant les savoirs issus de l'expérience auprès des publics migrants (parfois transposée de l'expérience de l'enseignement avec les publics enfants ou reproduisant le vécu dans le système scolaire) et des « savoirs issus de la recherche » dans le domaine de la didactique des langues et du FLE croisant l'apport des disciplines connexes (sciences de l'éducation, .(socio/psycho)linguistique, anthropologie, sociologie, etc.) susceptibles de nourrir la réflexion sur les pratiques sociales d'enseignement/apprentissage. (PERRENOUD et alii, 2008)

---

[154] Cf. Site http://www.fide-info.ch/fr/fide . Ce projet impulsé par l'Office Fédéral des Migrations (ODM) vise d'une part, « *à améliorer la qualité des cours de langue, d'autre part à définir des outils destinés à attester les compétences communicatives et langagières des participants. Il met en évidence les domaines sociaux dans lesquels les migrants veulent ou doivent agir et fixe les objectifs et les contenus des cours de langue.* »

[155] Cette organisme se définit en tant qu'« organisation faîtière » dans le domaine de la formation continue et est implantée dans les différentes régions linguistiques. Elle a établi plusieurs rapports sur l'état de la formation continue en Suisse (2006, 2009) et milite en faveur du développement du secteur de la formation aux compétences de base, ce qui passerait par un recadrage législatif à l'échelon fédéral. En outre, elle abrite les organismes de labellisation pour la certification de qualité en formation continue EDUQUA et modulaire MODUQUA.
Cf. Le programme détaillé de développement de la formation de formateurs dans le cadre du projet FIDE peut être consulté sur http://www.alice.ch/fr/fsea/projets/formation-des-formateurs/fide/ .

3.3.6 Identité d'un acteur associatif local : l'Espace Interculturel de Sierre

A Sierre, dernière ville à majorité francophone -mais à forte minorité germanophone- en Valais central, l'« Espace Interculturel » fait figure d'acteur associatif local dynamique, engagé depuis 1995, en faveur de la rencontre interculturelle, entendue dans sa dimension pragmatique comme le dialogue et le « faire ensemble » avec les personnes de tous âges (adultes et enfants) et de tous horizons, issues des différentes strates de populations en présence et porteuses de diversité sociale , au sein de la société valaisanne et sierroise.

L'Espace Interculturel de Sierre accueille les visiteurs de son site internet par un « mot de bienvenue» qui présente l'identité de l'association en ces termes[156] :

> *-« **Espace :** implique une étendue, une large possibilité de rencontres, rencontres souhaitées, organisées, rencontres imprévues, spontanées avec dans tous les cas, occasion d'échanges où l'on donne et où l'on reçoit. Occasion de s'enrichir autant par ce que l'on donne que par ce que l'on reçoit. »,*
>
> ***-« Interculturel :** notre pays a une vocation interculturelle puisque s'y côtoient naturellement quatre cultures. Mais il est nécessaire aujourd'hui d'élargir et de façon conséquente, nos horizons. De nombreux étrangers arrivent chez nous de près, de loin, de très loin pour y travailler ou pour y chercher refuge. Quelles que soient leurs origines ou leurs motivations. »*
> *(V. Darbelley, Membre d'honneur du Comité associatif et ancien Conseiller national).*

La dimension « interculturelle » comme composante identitaire et identificatrice de l'association, résulte de l'impulsion donnée dès son origine par sa fondatrice qui s'inscrit dans une visée « pragmatique ». Il s'agit de créer les « espaces » et les conditions pour des rencontres volontaires et effectives entre des personnes aux identités socioculturelles diverses, appartenant aux diverses composantes de la « population locale » et qui ont en commun de vouloir concrétiser le désir de mieux se connaitre, d'échanger et de tisser des liens, et de pouvoir occuper une place active dans leur environnement et dans la société. En réalité, toute personne prête à faire l'expérience de la rencontre avec l'autre, son « alter-égo », dans ce qu'il présente de « même » et de « différent » doit juste choisir l'activité qui lui convient, en vue d'établir des contacts sporadiques ou de construire des relations s'inscrivant dans la durée.

Cette manière d'envisager les relations « interpersonnelle » dans ce qu'elles peuvent apporter comme dimension intrinsèquement « interculturelle » résulte à la fois d'une conception large de l'intégration –fondée sur la notion de réciprocité- et de l'interculturalité qui se manifeste en créant

[156] Source : http://www.espacesierre.ch/eis-message-de-bienvenue.html (Consulté le 08/11/2013).

les conditions favorables à la rencontre et à la communication entre les êtres humains, tout en nourrissant une réflexion commune autour des enjeux liés au vivre ensemble dans un même espace urbain et sociétal. Ainsi, les personnes ciblées et accueillies appartiennent :

- à la composante de population issue des mobilités (intra et extra-européennes) à caractère transitoire ou permanent,
- ou à la composante de population dite « indigène ».

De fait, l'association représente un lieu-ressource essentiel pour toute personne allophone nouvellement installée dans la région, souhaitant apprendre la langue française, recevoir des informations sur l'environnement régional ou sierrois, etc. ou pour toute personnes souhaitant développer des moyens pour s'impliquer et trouver sa place dans le tissu social local. Ainsi, la raison d'être de l'association inscrite dans ses statuts fondateurs[157] consiste-t-elle à «*offrir un lieu de rencontre aux personnes originaires de tous pays et vivant en Suisse de façon transitoire ou définitive et aux personnes indigènes* ». À ce titre les objectifs opérationnels[158]fixés dès son origine sont détaillés comme suit :

« […] L'association :

-favorise la communication et le dialogue

-organise des ateliers pour l'échange des connaissances

-sensibilise la population indigène

-participe au processus de prévention-santé

-informe le public, les membres, les donateurs »

Sur son site internet, l'association présente des objectifs quelque peu revisités, dans un discours adapté pour un large public, en fonction d'évolutions et d'orientations institutionnelles plus récentes :

-« valoriser les ressources des personnes migrantes »,

-« sensibiliser la population locale sur l'importance de l'intégration »,

-« collaborer avec les organismes locaux »,

-« informer ».

Les activités associatives proposées s'organisent autour de deux axes qui ont comme ambition de contribuer de manière concrète aux objectifs du « vivre ensemble »[159] de manière pacifique entre toutes les composantes de la population au sein de la société :

[157] Cf. Espace Interculturel Sierre, Statuts associatifs de mai 1986 révisés le 20/05/2005.
[158] Cf. Source : site de l'association www. http://www.espacesierre.ch/eis-objectifs.html .
[159] Objectif énoncé par la Directrice M.T BREMBILLA, d'après les notes d prises lors de notre premier entretien préliminaire au projet de recherche-action, en juillet 2007.

- un pôle « d'activités interculturelles »[160] de nature diverse (culturelles, éducatives, sportives, artistiques, etc.) ouvertes à tous,
- un pôle «cours de français » qui cible spécifiquement les personnes allophones, issues des mobilités (internes) ou des migrations (externes).

Les cours relevant du français langue étrangère et de l'alphabétisation sont le fondement du pôle d'enseignement linguistique, considéré comme essentiel par l'association pour une communication interpersonnelle et la compréhension de l'environnement sociétal local. Ils participent de la mise en œuvre des objectifs institutionnels « d'encouragement à l'intégration des populations migrantes » prônés à échelon fédéral et concrétisé à échelon cantonal, sur un principe de réciprocité et d'effort mutuel à fournir, tant par les populations dites « autochtones » -qui devraient se montrer ouvertes et ne pas agir de manière discriminante- que par les personnes issues de processus migratoires. L'apprentissage de la langue du lieu de résidence est perçu comme un axe prioritaire pour permettre aux nouveaux arrivants de s'implanter durablement sur le territoire, favoriser la participation des populations déjà installées dans tous les aspects de la vie locale et permettre aux étrangers et d'accéder le cas échéant à la nationalité suisse.

Le fonctionnement de l'association repose sur un principe partenarial, grâce à un réseau progressivement développé en fonction des initiatives et des contacts de la Directrice et des autres membres du comité associatif (comme d'anciens conseillers politiques locaux ou fédéraux, des intervenants, etc.), grâce aux actions de « collaborations » avec d'autres organismes locaux (ex : association de médiation culturelle, d'interprétariat, recours à la bibliothèque, etc.), avec le Service cantonal de la Population et des migrations (SPM), les services communaux et les délégués à l'intégration (cantonal ou communal), etc. Les intervenants bénévoles disposant de compétences dans un domaine particulier (professionnel, artistique, sportif, éducationnel, psychosocial, etc.) souhaitant en faire bénéficier les publics-cibles peuvent prendre en charge des activités selon une fréquence régulière (une fois par semaine) ou de manière très ponctuelle, en fonction de leurs disponibilités et du niveau d'engagement souhaités.

L'association à but non lucratif perdure grâce à un multifinancement[161] provenant de diverses instances sous forme de « subventions » fédérales, cantonales, communales ou de « dons » issus du secteur privé. La pérennité de l'activité repose donc sur le degré de confiance et la capacité à construire le lien social entre tous les partenaires mais aussi sur la capacité de la Direction et du comité associatif à se positionner -dans une certaine mesure « à se conformer »- aux attentes et aux cadres posés par les financeurs institutionnels. Une certaine tension peut donc apparaitre chez les

[160] Voir en ANNEXE un exemple des activités proposées en dehors de cours.
[161] Financements institutionnels : Office des migrations de Berne, Etat du Valais (Service de la population et de la migration ; Département de la culture, Secrétariat à l'égalité et à la famille) ; Ville de Sierre ; Commune de Chippis). Financements d'organismes ou entreprises privées : Loterie Suisse romane, Migros Valais, Alcan Sierre, BCV Sierre. Source : http://www.espacesierre.ch/eis-partenaires.html (01/01/2013).

acteurs associatifs entre des objectifs premiers (peut-être militants) et les exigences liées aux cadres institutionnels.

Dans ce sens, l'introduction de contraintes plus sévères en matière de qualité de formation pourrait jouer un rôle déterminant pour cette petite structure locale et pour bien d'autres soumises aux mêmes exigences : les bénévoles –qui consacrent du temps aux autres- sont-ils prêts à s'investir toujours plus pour se former ? A quelle fréquence ? A quel moment ? Jusqu'à quel point ? Le risque de désengagement et d'un turn-over dans l'équipe ne risque-t-il pas d'augmenter proportionnellement au degré d'implication et d'investissement exigé ? Les personnes bénévoles déjà engagées ne risquent-elles pas de fuir devant la « professionnalité » qui leur est demandée au travers des « exigences de qualité » ? Peut-on induire une professionnalisation à large échelle sans permettre à ceux qui s'en donneraient les moyens d'accéder à une reconnaissance socioprofessionnelle leur permettant de passer du statut de bénévole à celui de salarié ? La Suisse pourrait-elle envisager -à l'instar de la Belgique,- l'idée que le milieu associatif représenterait un vivier potentiel d'emplois pour les intervenants de la formation en vue d'un accompagnement qualitatif des populations migrantes adultes les amenant à trouver leur place dans la société hôte ?

Pour notre part, nous opterions pour une solution mixte qui tout en alliant les possibilités externes fournies par les instances institutionnelles (ex : ressources du projet FIDE, valorisation des acquis, etc.) donnerait les moyens à l'association de disposer des ressources humaines et financières-propres requises pour assurer le développement d'une ingénierie de formation interne et propre au contexte de l'association, destinée notamment à :

- accompagner l'équipe de formateurs déjà impliqués pour leur permettre de développer leur réflexion sur les pratiques,
- mutualiser, formaliser et capitaliser leurs expériences,
- donner une formation initiale aux bénévoles nouvellement impliqués,
- concevoir et adapter des supports ou des outils pour l'équipe,
- développer une veille sur les aspects didactiques et institutionnels (nouvelles tendances et orientations).

Ce dernier exemple se situe entre les deux cas précédents. Au niveau fédéral on retrouve la volonté et le souhait de disposer d'indicateurs standards de certification pour contrôler les résultats des dispositifs mis en place (ou pour mieux contrôler les étrangers ?). Sur le terrain, on retrouve des points communs avec la Belgique, une approche sociale de la formation avec une évaluation formative plus que certificative.

La dernière partie de cette étude, qui présente l'analyse empirique des données de recherche, sera justement consacrée à la mise en place expérimentale dans le Canton du Valais d'une démarche

portfolio. Pour conclure, si la question de la langue est sensible en Suisse, nous constatons que nous nous trouvons obligatoirement dans une perspective plurielle. Contrairement à l'exemple français, la prise en compte du répertoire linguistique et culturel des étrangers est plutôt considérée comme un enrichissement sociétal, bien que certains plurilinguismes semblent plus valorisés que d'autres.

3.4 Les approches didactiques pour la formation linguistique des publics migrants

3.4.1 La catégorisation des formations selon une typologie des publics

Les actions de formation dans les trois pays francophones étudiés se structurent d'une part selon les objectifs annoncés par les institutions/financeurs et d'autre part autour de trois catégories de publics à mettre en rapport avec trois problématiques historiquement marquées, qui aboutissent à une typologie largement utilisée en formation linguistique d'adultes (ADAMI, 2009b: 26).

Cette catégorisation des actions de formation fréquemment utilisée sur le terrain, croise plusieurs indicateurs :

- le rapport à la langue française dans le répertoire linguistique individuel : le français comme langue première (ou maternelle), le français comme langue de scolarité, le français comme langue étrangère, le français comme langue seconde,
- le degré de scolarisation en France et/ou à l'étranger,
- le degré de littératie et de compétences comme lecteur/scripteur dans au moins une langue première ou de scolarisation.

On distingue généralement deux types de formation et de didactique. Les actions dites « FLE » ciblent des publics migrants lecteur/scripteur (bien qu'à des degrés divers) et qui ont généralement été scolarisés dans leur pays d'origine, dans au moins une langue (langue première, langue de scolarisation, etc.). Les actions dites « d'alphabétisation » qui visent des publics faibles lecteurs/scripteurs ou non lecteurs/scripteurs en langue(s) première(s), du fait d'une scolarisation inexistante, irrégulière, ou de courte durée. En France et en Suisse, les actions dites « FLE » et « d'alphabétisation » sont financées par les institutions en charge de la gestion des flux migratoires et de l'intégration des populations étrangères (OFII / Office Fédéral des Migrations), dans le cadre de dispositifs identifiés précédemment. En Belgique, ces actions sont subventionnées au titre de l'accès à la culture, de la cohésion et de la promotion sociale mais sont recensées sous le chapeau de « l'alphabétisation ». Il faut également préciser que durant des décennies « toute formation impliquant des migrants était considérée comme relevant de l'alphabétisation ». Mais cette conception a commencé à évoluer dans les années 90 alors que les formations commençaient à s'institutionnaliser (ADAMI, 2009 : 26).

Un troisième type d'actions d'apprentissage vise l'acquisition de ce qu'on appelle généralement les « savoirs de base » ou « savoirs fondamentaux »[162], identifiées sous le chapeau de la « lutte contre l'illettrisme » ou de « l'insertion professionnelle ». Ces actions ciblent des publics dits « francophones », soit de langue première (ou maternelle), ou des personnes ayant eu le français comme langue de scolarisation (dans des pays d'Afrique, etc.). Ces publics sont ciblés comme ayant besoin de développer leurs compétences en littératie. Au sens large, les actions d'acquisition des savoirs de base comportent aussi un apprentissage de la numératie et d'autres aspects cognitifs. Des personnes ayant appris le français dans leur pays, pendant leur scolarité ou dans d'autres situations en raison de la place qu'occupe le français dans le paysage sociolinguistique du pays d'origine (langue officielle, langue de scolarité, langue vernaculaire, etc.) peuvent accéder à ce type d'action.

Les trois pays de l'espace francophone ont en commun de proposer des actions de formation en français à visée professionnelle qui relèvent plus spécifiquement de problématiques socio-économiques comme l'insertion, la réinsertion ou la réorientation professionnelle, la qualification, l'accès à l'emploi et de ce fait impliquent l'intervention d'institutions distinctes que celles en charge de la gestion des flux migratoires (les collectivités territoriales en France, les organismes de placement à l'emploi (Suisse, Région wallonne, etc.).

Néanmoins, la catégorisation présentée rencontre de réelles limites. Les frontières entre publics destinés à la formation FLE ou à l'alphabétisation sont parfois ténues (faible degré de scolarisation vs pas de scolarisation, maitrise partielle de l'écrit en langue première, etc.). La réalité des situations individuelles reste bien plus complexe que cette catégorisation. De ce fait, la définition des modalités d'accès aux formations devrait dans un certain nombre de cas être plus souples et les catégories plus perméables lorsqu'il s'agit d'orienter de façon pragmatique les publics vers des actions d'apprentissage de la langue du pays d'accueil. L'hétérogénéité avérée de l'ensemble de ces publics et le caractère singulier de chaque apprenant rencontre la limite de ces « petites cases » (ex : cas des autodidactes non scolarisés, cas des personnes ayant migré successivement, cas des scolarités interrompues pour cause de guerre, cas des personnes bilingues à l'oral mais n'écrivant pas le français).

Or, les conditions d'accès fixées par les financeurs publics ne permettent pas toujours cette flexibilité ou perméabilité entre dispositifs. L'offre de formation des trois pays devrait continuer à être étoffée de manière à être inclusive et à ne laisser en marge aucune personne ayant des besoins,

[162] Ces termes ont progressivement été substitués par la notion de « compétences clés » , un concept forgé sur le plan international (travaux de l'UE, de l'OCDE, etc.). Or, la liste des « compétences clés » est plus large que celle se rattachant à la notion de « savoirs de base », qui regroupe historiquement des savoir-faire rattachés aux domaines du français, des mathématiques et au repérage spatio-temporel.

et des objectifs de formation linguistique, en particulier celles qui ont un projet d'apprentissage orienté vers l'épanouissement personnel ou l'action quotidienne.

3.4.2 Variabilité et hétérogénéité

L'expression « public migrant » au singulier, induit une représentation unifiée et homogène des groupes d'apprenants susceptibles d'être rencontrés en formations linguistiques. Or, la réalité sociologique est tout autre. Nous considérons donc plus adéquat d'employer l'expression « publics migrants » sous une forme plurielle.

Au titre des éléments constitutifs de l'hétérogénéité des groupes d'apprenants, un nombre d'indicateurs de la variabilité intra et interpersonnelles peuvent être cités sans toutefois prétendre à l'exhaustivité[163] (ODM, 2009 : 12) :

- l'âge, le sexe, le pays d'origine[164] (indicateurs d'ordre sociologiques),
- le répertoire linguistique, le rapport aux langues, le rapport à la langue-cible (indicateurs d'ordre sociolinguistique),
- la position et les relations sociales dans la culture d'origine et dans le pays d'accueil, l'environnement personnel (indicateurs de socialisation),
- l'expérience migratoire[165], le but du séjour, la durée de séjour[166],
- le parcours et l'expérience en matière de formation, les habitus scolaires (indicateurs du parcours formatif),
- l'expérience professionnelle dans le pays d'origine, la situation professionnelle dans le pays d'accueil, la nature du travail (indicateurs socioprofessionnels),
- le rapport au projet de formation : fréquentation du cours (volontaire ou contrainte), le potentiel d'apprentissage, les besoins de formation, les objectifs d'apprentissage,
- la motivation, les intérêts.

Ces indicateurs gagnent à être au moins partiellement explorés, lors d'entretiens préalables à des démarches d'entrée en formation ou lors de démarches d'accompagnement de projets sollicitant l'engagement personnel d'un apprenant. En effet, ils aident à établir le profil des apprenants, à identifier leurs projets et leurs besoins.

---

[163] Cf. La liste extraite du *Curriculum-cadre pour l'encouragement linguistique des migrants* rédigé en collaboration avec l'Institut du Plurilinguisme de Fribourg (ODM 2009 : 12).

[164] La provenance et l'origine géographique des migrants constituent une deuxième catégorisation des publics, qui ne sont pas soumis aux mêmes obligations de formation linguistique. On distingue dans tous les états de l'UE et même en Suisse, les ressortissants de l'UE et les non-ressortissants (permanents ou temporels). Certaines dispositions légales relatives à la gestion de l'immigration ou de l'intégration ne s'appliquent pas aux ressortissants de l'UE (injonction à l'intégration ou à l'apprentissage de la langue, etc.).

[165] L'histoire de chaque apprenant et son expérience migratoire ont des implications en termes de déracinement, de représentations, d'attentes, etc.

[166] La présence des migrants sur le territoire d'accueil s'inscrit dans une temporalité dont les dispositifs publics d'apprentissage de la langue tiennent compte. Le statut obtenu par les migrants à l'issue des procédures d'admission (ex : réfugié, autorisation de travail, étudiant, etc.) peut avoir des répercussions directes sur l'accès aux dispositifs publics d'apprentissage de la langue. La durée de présence sur le territoire permet l'accès à d'autres dispositifs dits de « droit commun » (liés à la recherche d'emploi, à la qualification professionnelle, etc.)

Dans une visée d'éducation plurilingue dans des sociétés et un continent européen largement multiculturel, le répertoire linguistique individuel représente un enjeu au centre de la construction d'une identité plurilingue, un capital culturel et identitaire unique. C'est également une ressource sur lequel l'enseignant peut s'appuyer dans les niveaux débutants et qu'il pourra essayez valoriser au travers de démarches spécifiques (type Portfolio, approche sociobiographique, etc.). Le projet de migration et l'installation sur le nouveau territoire ont des implications et des conséquences multiples. L'une d'entre elles et -non la moindre- est que l'accomplissement du projet de migration modifie le rapport au monde et aux langues qu'entretient chaque migrant. Le répertoire linguistique individuel de chaque migrant se voit profondément remanié et parfois malmené, s'il n'est pas ignoré ou nié dans la société d'accueil : il représente donc un enjeu identitaire individuel. (BIICHLE, 2007 : 89 ; THAMIN, 2007)

L'acquisition de la langue par les migrants est caractérisée par le fait de se réaliser en partie en dehors du cours de langue (en « milieu guidé »), c'est-à-dire au cours de l'immersion dans le pays d'accueil, « en milieu naturel ou social », propice aux échanges et interactions avec la population rencontrée (appelée « utilisateurs »). Néanmoins, ces situations ont lieu plus ou moins aléatoirement, en fonction des besoins liés à la vie quotidienne mettant en jeu des contacts sociolangagiers mais surtout en fonction de la capacité des migrants à se recréer un réseau social, comme le montre notamment l'étude sur les migrants maghrébins réalisée par Biichle (2007) qui identifie certains facteurs facilitateurs ou à l'inverse des obstacles qui au final font que tous les individus ne se trouvent pas à égalité dans ce domaine[167]. Un cadre fortement interactionnel représente à la fois un « moyen» d'acquisition ou d'appropriation de la langue et un « contexte » d'acquisition de la compétence (ADAMI, 2012a). Néanmoins, les recherches sur l'acquisition des langues en milieu naturel mettent en évidence la complexité de ce processus. En effet, de nombreux facteurs combinés contribuent à favoriser ou non le développement des pratiques sociolangagières chez les apprenants dits « libres »[168] Nous avons pu observer de fortes disparités

[167] A titre d'exemple les analyses des réseaux sociaux de l'échantillon de sujets faites par Biichle montrent que les hommes en emploi ont un réseau social plus diversifié ; les femmes ayant des enfants sont également amenées à avoir plus de contacts en dehors du foyer. A l'inverse, dans le cas où la structure du foyer est traditionnelle (c'est-à-dire qu'elle met en jeu une répartition des rôles où la femme s'occupe des affaires familiales et l'homme est tourné vers l'extérieur), le réseau social s'avère comparativement peu diversifié chez la femme.

[168] Selon l'expression de KLEIN (1989 cité par TYNE, 2012 : 27) les apprenants « libres » sont ceux qui « développent la L2 par le contact direct avec la communauté cible et ne reçoivent a priori pas de formation dispensée par un professionnel ». Tyne nuance le propos en introduisant l'hypothèse qu'il peut y avoir un « guidage » (même minimal ou ponctuel) en situation de communication de la part des auditeurs ou interlocuteurs. Dans la recherche d'une définition plus précise, Tyne de conclure : il « paraît en fin de compte plus facile de déterminer ce que l'apprenant libre n'est pas que ce qu'il est, c'est-à-dire de l'opposer à l'apprenant guidé dont le processus d'acquisition est façonné 'volontairement et systématiquement, en s'appuyant sur des méthodes d'enseignement données' ». (Ibid.)
« L'« apprenant dit guidé est confronté à des éléments de langue largement présélectionnés en vue de l'apprentissage […] ; [il] reçoit à travers une présentation fortement métalinguistique de la L2, un input plutôt ciblé de données linguistiques […] de 'guidage' pragmatique et sociolinguistique […]. [Il] reçoit un retour quant à son avancement […] L'évaluation mise en place par le dispositif guidé permet à tout moment de se situer par rapport […] et joue un rôle dans le 'souci de correction formelle' que l'on associe tout particulièrement aux apprenants guidés (Op. Cit. : 25-26).

entre des apprenants récemment arrivés en France qui avaient rapidement atteint un profil d'utilisateur intermédiaire (proche du A2 du CECR) et à l'inverse, des apprenants installés de longue date (plus de dix ans) qui communiquaient difficilement en langue française. Thamin (2007) montre néanmoins que divers événements peuvent rapidement faire évoluer le répertoire langagier des personnes en situation de mobilité ou de migration.

Toutefois, bien que les apprenants aient en commun de vivre dans le pays d'accueil, c'est-à-dire en milieu dit « homoglotte », le processus « d'immersion » dans le milieu social peut se réaliser à des degrés divers. Ainsi, les situations de contact avec les locuteurs présents dans l'environnement proche d'un migrant sont très variables, d'un individu à l'autre. De même, la diversité de ces situations, la fréquence et la « durée d'exposition » aux faits sociolangagiers diffèrent. C'est pourquoi le vécu en milieu naturel n'est pas a priori gage d'acquisition : mais d'après Tyne (2012 : 46) c'est « *la manière dont ce milieu est appréhendé en tant qu'input par des types d'apprenants/utilisateurs différents et en tant que contexte d'accueil et de participation sociale [qui] semble cruciale dans le développement de la [langue cible]* ».

Dès lors pour chaque apprenant, il s'avère utile de faire émerger les représentations qu'il a en tant que locuteur de la langue-cible. Quelle utilisation en fait-il ? Dans quels contextes et situations ? Se sent-il légitime à la parler ?

Ces aspects peuvent être pris en compte dans le cadre de la définition et du suivi du projet d'enseignement/apprentissage. Le statut que la langue cible représente au sein du paysage sociolinguistique du pays d'origine et d'accueil devraient également être explicités.

3.4.3 Les conceptions didactiques en présence

Toute situation d'enseignement/apprentissage doit relever le défi d'une adaptation à un micro-contexte : celui de la classe et des apprenants qui la constituent. Néanmoins, les dimensions méso (l'échelon institutionnel, le tissu régional) et macro (l'échelon sociopolitique, le cadre national ou supranational) sont mises en tension au niveau micro de la classe notamment chez l'enseignant-formateur, qui doit composer dans sa pratique avec diverses influences, tout en gérant le quotidien de sa classe et les choix didactiques et méthodologiques (BEACCO, 2007 : 27).

Les explorations de terrain menées en Région bruxelloise, dans le Canton du Valais ainsi que notre connaissance du réseau de formation en Région strasbourgeoise ont contribué à identifier des pratiques didactiques plurielles. Néanmoins, la caractérisation en deux conceptions opposées de l'enseignement/apprentissage synthétisées par

Huver et Springer (2011 : 174) s'avère pertinente pour clarifier les tendances à l'œuvre dans le domaine de la formation linguistique aux publics migrants, dans l'espace francophone :

- une conception « curriculaire », « centrée sur le programme » de l'enseignement-apprentissage (de la langue française), envisage le rôle de l'enseignant-formateur en tant qu'«intervention raisonnée » où il programme « de manière optimale les contenus de la langue à apprendre », en vue de « l'acquisition des savoirs » et d'un « contrôle de cette acquisition »,
- une conception « ouverte » qui considère que « l'acquisition ne [va] se faire que dans l'action […], lors d'expériences et de pratiques langagières réelles ; [où] le but est alors de rapprocher ces pratiques et expériences scolaires de celles de la vie réelle ».

Nous illustrons la première conception au travers de deux cas : celui d'un établissement de l'Enseignement de Promotion sociale (Région de Bruxelles) ; et celui de la formation linguistique dans le cadre du CAI (2007-2010). Dans le premier cas, la logique programmatique reste suffisamment large et globalisante pour permettre à la multiplicité des opérateurs d'adopter leurs « méthodologies d'enseignement »[169] (BEACCO, 2007 : 16)

Nous avons pu observer une opérationnalisation de cette logique programmatique et modulaire dans l'Enseignement de Promotion Social. Dans l'un des établissements visité, l'enseignement du FLE se réclame de la méthode SGAV. Pour chaque module de formation, les séquences à aborder sont calées selon le découpage de la méthode *Pourquoi pas* ? en unités didactiques (élaborée par H. Sagot et publiée en 1985)[170]. Celle-ci « *entrecoupe les situations audiovisuelles de films muets (stimulation visuelle), de "détendez-vous et écoutez" (stimulation auditive), d'exercices de relaxation, de travaux phonétiques et de jeux pédagogiques (dramatisation)"*[171]. Les activités bien que prédéfinies permettent l'inclusion d'autres supports et de situations (extraits de la méthode *Archipel* initiant l'approche dite « communicative ») ou d'autres apports, jugés utiles par les enseignants. Il apparait que la méthode employée est fortement structurante : il s'en dégage par conséquent, une impression de forte cohérence et de continuité, d'un module à l'autre, servant de repères aux enseignants et aux apprenants. Les modules d'enseignement concentrent les apprentissages sur six semaines, avec une fréquence intensive (20h/Semaine). Cette manière de procéder sécurise les enseignants qui s'attendent à trouver tel ou tel acquis chez les apprenants venant du module précédent, mais ne permet pas une participation active des apprenants dans le choix d'objectifs ou une prise en compte

[169] Beacco définit « les méthodologies d'enseignement » comme des « ensembles solidaires de principes et d'activités d'enseignement, organisées en stratégies, fondées en théorie […] et/ou par la pratique […] et dont la finalité est d'accompagner les apprentissages. ».

[170] La méthode FLE *Pourquoi pas* ? a été utilisée dans les années 90, dans le système scolaire, dans le cadre de la création des "classes-passerelles" destinées à accueillir les élèves scolarisés nouveaux-arrivant. Cf. Informations pédagogiques n°15, décembre 1994.

[171] Cf. Cf. l'intervention de PIEDANNA Viviane lors d'une conférence en juin 2003 portant sur les "classes-passerelles" accueillant les élèves primo-arrivants dans la commune de St Gilles. Document consulté et téléchargé le 18/08/2009 sur le site http://www.ecoles.cfwb.be/hespaaknivelles/documents/Les_Primo_en_Belgique2.htm

plus individualisée des besoins.[172]Si les objectifs ne sont pas atteints au vu des épreuves d'évaluation sommatives finales, l'apprenant est incité à refaire le module, pour asseoir ses connaissances. Néanmoins, les enseignants reprochent à la méthode son caractère désuet : selon eux, il y aurait au minimum à adapter et à actualiser certains contenus de la méthode utilisée aux évolutions sociolinguistiques et socioculturelles de la société belge.[173] Le dispositif d'Enseignement de Promotion sociale repose sur un système de réseau d'opérateurs (sous tutelle du ministère éponyme ou contractualisé dans une sorte de relation de sous-traitance) qui permet d'étoffer l'offre de formation et laisse une certaine latitude d'action aux formateurs. Ainsi, aucun choix méthodologique n'est généralisé à l'ensemble du dispositif de Promotion Sociale. Il n'en va pas de même dans les choix d'orientation pris en France, le pays voisin.

Depuis 2007, l'organisation de la formation linguistique du CAI sur l'ensemble du territoire national depuis 2007, cible l'atteinte des niveaux A1.1 à A2 et s'appuie sur certains descripteurs de compétences rattachés à l'échelle de niveau du CECR. Etant donné la durée relativement courte des formations (200h, en moyenne), nous avons pu constater par notre propre expérience et celle d'autres formateurs, que la passation des examens de certification systématiquement ciblée, oriente le choix des contenus et le format des supports utilisés durant la formation : des modules spécifiques de « préparation au DILF » sont même prévus (Cf. Cahier des Charges OFII, 2010). Le référentiel de certification permet d'ajuster et de restreindre les contenus de formation et peut presque se substituer au référentiel de formation. La définition préalable d'objectifs (par les référentiels et réponses aux appels d'offre) selon une échelle par niveaux associée à un système de certification (« parcours » CAI dit DILF A1.1 à DELF A1-A2 et « modules FLE, Alphabétisation », etc.) représentent à la fois un mode de gestion de l'hétérogénéité des publics et du flux de demande continu. Du côté des contenus formatifs, les intervenants disposent d'une marge de manœuvre ténue pour une différenciation des approches pédagogiques dans l'enseignement de la langue-cible. En effet, l'objectif final lié à la certification obligatoire et la durée de formation tendent à recentrer la formation sur la préparation à l'examen, en utilisant des situations et activités de références proches des épreuves. On peut de ce fait s'interroger quant à la prise en compte effective des projets de formation individuels dont sont porteurs les apprenants passant par une analyse des besoins singuliers et des demandes particulières. La valorisation et la reconnaissance effective des expériences antérieures à la migration (biographie sociale et langagière) représentent aussi un défi pour les sociétés d'accueil.

[172] Ces commentaires ont été faits par les enseignants lors d'entretiens exploratoires.
[173] Aucun changement d'ordre méthodologique ne semblait néanmoins à l'ordre du jour du côté de la Direction de l'établissement. Néanmoins, un travail pour relier les niveaux des modules aux niveaux du CECR était en cours (2008).

Les deux systèmes formatifs institutionnalisés tels que le dispositif OFII (CAI, France) ou l'Enseignement de Promotions sociale (Belgique) présentent un mode d'organisation permettant une gestion quantitative (ou de masse) des publics. Un positionnement préalable à l'entrée en formation tenant compte essentiellement du critère de scolarisation et du niveau de scolarité (préalable à l'arrivée sur le territoire) et linguistique en langue-cible, permet l'orientation vers un groupe de niveau. L'approche programmatique de la formation doit faciliter le contrôle des prestations proposées par une multiplicité d'opérateurs intervenants sur un même dispositif. Néanmoins, aucune disposition de l'Enseignement de Promotion sociale ne peut contraindre ses opérateurs à utiliser telle ou telle approche didactique.

Par ailleurs, une conception plus largement répandue en Belgique et en Suisse, repose sur une conception « ouverte » de la formation linguistique auprès des migrants (HUVER & SPRINGER, 2011 : 174), qui peut viser des objectifs plus larges que l'enseignement par standards de contenus caractérisant les approches par compétences (SCALLON, 2007 : 126). Nous avons pu constater le dynamisme des associations œuvrant dans le champ dit de « l'alphabétisation », en Région bruxelloise et une vitalité des approches et des finalités qui coexistent sur ce territoire, voire au sein d'une même équipe pédagogique. Les méthodologies de l'enseignement « par projet » s'avèrent répandues en formation d'adultes.

Elles permettent à la fois une mise en œuvre de pratiques « différenciées » (fondée sur la co-construction des contenus, en tenant compte des savoirs expérientiels des apprenants et de leurs projets, etc.) et sont compatibles avec des objectifs « pédagogiques »[174] (BEACCO, 2007 : 19) transversaux tels que « la participation active des apprenants », « l'émancipation » (HUBER & TOMSON, 2005), « la pédagogique interculturelle » (GILIS, 2004b). Nous mentionnons ici, le cas d'un opérateur associatif qui préparait des apprenants de faible niveau littéracique au Certificat d'Education de Base (un diplôme de niveau primaire socialement reconnu en Belgique et préparé dans le cadre de la Promotions sociale). La méthodologie retenue était la réalisation d'un «chef d'œuvre » (DUGAILLY, 1992) où dans une répartition des rôles renégociée, suscitant la coopération active des apprenants, le formateur les accompagnait tout au long du processus d'élaboration du travail (ou chef d'œuvre) qui serait présenté au jury de certification.

Nous avons aussi relevé chez des associations pionnières du milieu de l'alphabétisation -telles que Lire & Ecrire ou le Collectif Alpha de Bruxelles- des programmes de formation de formateurs (qu'ils soient bénévoles ou salariés) aux approches dites d'« émancipation » issues notamment de mouvements pédagogiques militants (P. Freire, Mouvement belge de pédagogie nouvelle,

[174] Nous reprenons ici la définition de Beacco où le terme « pédagogie » est entendue comme « projet surplombant les méthodologies d'enseignement » , comme « finalités de rang supérieur ».

« Reflect-action », « Parlécriture », etc.) où le développement des compétences linguistiques élargies aux savoirs de base est conçu comme levier d'action et de transformation de la société, en vue du renforcement de la cohésion sociale.

Quant à la Suisse, la complexité du paysage formatif d'un canton à l'autre a conduit l'Office fédéral des migrations (ODM, 2009) à concevoir un « *Curriculum-cadre pour l'encouragement linguistique des migrants* ». Publié en 2009, ce document se veut un « instrument de planification et de pilotage » destinée à un large public œuvrant pour l'intégration des migrants (Cf. Supra) par les cours de langue, etc. Si d'une part, ses auteurs affichent clairement les références au CECR, ils en proposent une utilisation contextualisée, dans une perspective tournée « vers l'action des migrants dans leur contexte de vie » (Op. Cit. ; 45). Parallèlement, ils soulignent l'importance d'une formation centrée «sur les participants » (Op. Cit. : 43), fondée sur « des principes andragogues » (non infantilisante, dans une attitude valorisante, etc.), « orientée sur les ressources individuelles » des participants (savoirs expérientiels, profils de personnalité, « prétentions légitimes », etc.) passant par une évaluation de leur « profil plurilingue » (Op. Cit. : 44) et tendant à une « autonomisation de apprenants ». Les « bonnes pratiques d'évaluation sont présentées en premier lieu dans leur dimension formative et comme « feeds-backs » réciproques à développer entre enseignant et apprenants dans un « climat de confiance » ; ou pour l'évaluation des progrès « face à des objectifs déclarés ». Les examens standardisés ne sont donc pas envisagés en tant que tels comme modèles à introduire puisque *« de l'avis d'experts en Suisse, près de la moitié des migrants suivant des cours à bas seuil, seraient dans l'incapacité […] d'envisager de tels examens. »* (Op. Cit. 55).

Pour matérialiser ces orientations et contribuer à la formation des formateurs, un programme appelé FIDE[175] met à disposition d'un large public des ressources (scenarii pédagogiques, etc.) en libre accès sur internet, qui proposent notamment des scenarii pédagogiques et des vidéos dans une perspective d'action dans la société.

Face à des composantes et finalités culturelles affichées pour les formations ciblant les publics migrants, dans l'espace francophone, les mêmes logiques de « pré-programmation » ou « d'ouverture » peuvent être retrouvées. Ceci est particulièrement visible dans les nouvelles orientations fixées en France par l'OFII pour les formations labellisées « Français langue d'Intégration » (2011), dont le référentiel associé inclut une liste de contenus « culturels » voire « civiques » pré-déterminés. Mais à l'instar des contenus linguistiques évoqués précédemment, le traitement préconisé semble peu tourné vers une posture de dialogue « interculturel » (allant dans le sens de la rencontre et de la reconnaissance de l'Autre) mais plutôt centré sur l'affirmation de

[175] Les ressources disponibles sur le site FIDE http://www.fide-info.ch/fr/fide sont développées en collaboration avec l'Institut du Plurilinguisme de Fribourg, mandaté par l'ODM.

valeurs à forte connotation idéologique, qui reprendrait le credo de la tradition d'intégration dite « républicaine ».

A contrario, dans un contexte de débat réactivé en Région bruxelloise sur l'introduction d'un « parcours » d'accueil des nouveaux arrivants incluant une dimension de formation linguistique (obligatoire ou non), la Fédération Wallonie-Bruxelles a mandaté une équipe de l'IRFAM pour explorer de nouvelles voies en vue de renforcer (ALEN & MANÇO, 2010) :

- « l'accès à la langue française » des populations migrantes
- « la reconnaissance des langues de l'immigration » (Belgique francophone

Cette étude remet d'actualité la problématique de l'articulation entre les dimensions linguistique et culturelles dans le cadre de l'enseignement/apprentissage d'une langue en position sociolinguistique majoritaire. Mais, elle présente l'avantage d'apporter une contribution en vue d'une proposition didactique alternative aux appproches curriculaires centrés sur la maitrise des contenus linguistiques et culturels envisagés de façon normative (Cf. Supra) :

> *« l'analyse a montré que les dispositifs d'apprentissage du français [en Belgique] s'organisent autour de deux axes reliant d'un côté une polarité d'approches plutôt formelles de la langue normée via des formations Alpha/FLE, de l'autre une polarité d'approches plutôt informelles de l'expression libre via des pratiques culturelles et artistiques. L'idéal étant que les deux polarités fonctionnent en transversalité. » (Ibid. : 85)*

La contribution majeure apportée du point de vue de la didactique du français, réside –selon nous- dans le fait qu'elle identifie et modélise des pratiques de terrain qui dans leur complémentarité pensée et articulée entre cours centrés sur un apprentissage linguistique formel (ou « apprentissage guidé ») et pratiques (socio)culturelles, semblent redéfinir de façon positive, le rapport à la langue et à la culture dite « majoritaire » que se font les « utilisateurs » et « participants » auxdites activités : *« Ce travail a montré la pertinence des actions socioculturelles en matière d'appropriation de la langue française par les migrants. Il a également montré la nécessité des pratiques visant l'appropriation à côté des formations linguistiques plus classiques. La recherche a permis d'identifier la plus-value d'une transversalité entre des pratiques Alpha/FLE et des actions socioculturelles. […] » (Ibid.. : 86)*

3.4.4 Vers une réorganisation des domaines de référence pour la formation linguistique des publics migrants ?

Notre réflexion sur les dispositifs d'enseignement/apprentissage nous conduit à nous interroger sur les domaines de référence mis à contribution dans la construction de postures professionnelles adaptées.

Peut-on relier la typologie des publics utilisée à des domaines de référence spécifiques susceptibles de contribuer à un enrichissement des savoirs d'expérience, à une « professionnalisation » alliant pratique et réflexion ?

Un praticien peut-il construire sa pratique d'enseignement en se référant

- à un champ de recherche constitué sur les démarches « d'alphabétisation », portant sur l'acquisition des compétences en littératie ?
- à un champ de la didactique du FLE/S face à des publics de migrants allophones ?
- à un domaine de référence constitué sur les « savoirs de base » ?

Nous l'avons vu, les formations proposées sont dépendantes de contextes (à échelle macro, méso, micro) qui influent sur les contenus et les objectifs de formation, les approches didactiques utilisées, les besoins des groupes d'apprenants, etc. Chaque situation d'enseignement/apprentissage est donc forcément située.

Les démarches et réflexions portant sur l'enseignement/apprentissage auprès de publics « allophones » incluant les publics d'adultes migrants, peuvent selon nous, s'inscrire dans la réflexion portée par le domaine de la didactique du FLE/FLS, qui se situe elle-même à l'intersection d'autres sciences sociales et croise les sciences de l'éducation, du langage, etc. S'il s'agit bien pour tout formateur de FLE/S d'adapter ses démarches selon les contextes et les publics -et c'est là le cœur de son métier-, il peut toujours au gré de ses expériences professionnelles et des propositions de formation continue-, élargir son champ de compétences, en diversifiant ses démarches ou ses connaissances du terrain et des publics.

Cependant, il est vrai, que ce type de discours inclusif, à l'égard des diverses démarches d'enseignement aux publics allophones est fortement relativisé depuis quelques années, en France. La floraison de siglaisons de tous ordres, se focalisant sur tel ou tel domaine ou contexte d'usage de la langue française du « FOS » au « FLP » (MOURLHON-DALLIES, 2008), du « FLS » (ETIENNE, 2004 ; VICHER, 2008) au « FLI », Français Langue d'insertion (BRETEGNIER, 2010) ou d'intégration (Cf. les auteurs du Référentiel pour la labellisation du FLI, 2011), ne semble guère propice à la construction d'une didactique intégrative du français rassemblant les diverses approches (FLE/S, FLM, etc.).

Ainsi, les approches qui se cachent derrière ces sigles participent de la « segmentation » du paysage formatif mais aussi d'un champ didactique de référence. Bien que chacune de ces approches affiche une certaine volonté de « professionnalisation » des praticiens, on peut légitimement se demander dans quelle mesure elles y contribuent vraiment, en proposant des logiques cloisonnées. N'induisent-elles pas plutôt une logique d'hyperspécialisation contrôlée, alors que paradoxalement l'évolution rapide du terrain requiert une polyvalence accrue qui va au-delà des compétences d'enseignement (BRETEGNIER, 2010) ? Il semblerait donc que pour l'heure, le champ d'intervention linguistique se restructure autour de deux orientations prédominantes : celles exposées pour le FLI et celles du FLP, renvoyant chacune à ses propres publics et marchés, plus ou moins institutionnalisés. Mais faut-il pour autant considérer ces

domaines comme indépendants de la discipline du FLE/S ? Quelles répercussions peut-on attendre sur l'identification et d'identité socioprofessionnelle des formateurs et futurs formateurs ?

Par ailleurs, à quel(s) domaine(s) disciplinaire ou théories de référence l'enseignant des « savoirs de base » (dans une perspective d'insertion ou de formation socioprofessionnelle), peut-il avoir recours ? Ce champ d'intervention important dans le paysage formatif pour adultes dans l'espace francophone, met en rapport des contenus issus de la réflexion :

- en didactiques du français langue première, langue étrangère ou langue seconde ; sur le rapport à la langue ; de la recherche en littératie, etc.,
- en didactique des mathématiques ; sur le rapport aux mathématiques ; sur la numératie, etc.,
- des théories de référence en sciences de l'éducation et autres disciplines connexes (psychologie, sciences cognitives, etc.) ; des recherches sur l'enseignement/apprentissage aux publics adultes, etc.

Face à une telle complexité, les dispositifs d'accompagnement et de réflexion sur les pratiques (de type recherche-action, formation-action, analyse de pratiques, etc.) qui permettent une négociation des rapports entre chercheurs et praticiens, sont-ils suffisamment implantés ? A l'inverse, la diversité des situations de formation et des publics adultes sont-ils suffisamment pris en compte comme objet pour la recherche, dans des optiques inter ou transdisciplinaires ? Des crédits sont-ils facilement alloués à ce type de recherche ? Les études et résultats disponibles sont-ils diffusés au travers de réseaux suffisamment identifiables, de manière facilement accessible aux praticiens de l'espace francophone ?

Ce chapitre a tenté de montrer comment les trois pays francophones ont pensé les dispositifs de formation et d'évaluation et comment/si ils accompagnent effectivement l'intégration sociale pour une meilleure cohésion sociale.

Le tableau ci-dessous synthétise des différences notables de traitement selon les trois pays dans les manières d'envisager le rapport entre « langue et intégration » : « injonction à l'intégration et à la maitrise la langue du pays d'accueil » comme indicateur d'effort (en France) vs « encouragement à l'apprentissage linguistique» comme moyen de participation à la société (Suisse, Belgique); centration sur les contenus pré-déterminés et les niveaux (France) vs centration sur les projets des apprenants et les besoins situés (Belgique, Suisse) ; valorisation du répertoire plurilingue vs limitation des langues d'origine à la sphère privée (France) . Nous restituons les éléments de synthèse jugés pertinents pour nous permettre de conserver une vue d'ensemble du contexte sociopolitique des pays étudiés.

Figure 25 : L'articulation des politiques d'intégration et d'apprentissage linguistique selon les trois modèles francophones

	FRANCE	BELGIQUE	SUISSE
ORIENTATION DU LIEN LANGUE / INTEGRATION	Intégration linguistique	Intégration sociale	Intégration sociale / linguistique
RAPPORT AUX LANGUES D'ORIGINE PAR LA SOCIETE D'ACCUEIL	Sphère privée	Soutien aux langues d'origine	Valorisation du plurilinguisme
OBJECTIF DE L'APPRENTISSAGE LINGUISTIQUE	Maitrise des compétences linguistiques	Moyen d'action individuel et collectif (émancipation)	Encourager l'implication dans le réseau social et professionnel
OBJECTIF DE LA POLITIQUE D'INTEGRATION	Connaissances, conformité et adhésion aux valeurs républicaines	Participation-autonomie dans la société d'accueil et cohésion sociale	Egalité des chances dans la société hôte et « vivre ensemble »
FORMATION	Standardisée (CECR) Approches par compétences	Approches multiples Pédagogies du projet	Approches hétérogènes Harmonisation par le *Curriculum-cadre* (ODM 2009) Mutualisation des ressources (FIDE)
TRAITEMENT CONTENUS LINGUISTIQUES ET CULTURELS	Standards pré-définis CECR/FLI	Co-construction des savoirs selon les projets individuels	Contextualisés aux besoins des apprenants
EVALUATION	Externe de la performance Certification par niveau (DILF-DELF)	Interne au processus d'apprentissage	Interne au processus d'apprentissage (outil PEL, etc.)
DISPOSITIFS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE LINGUISTIQUES	Marchés institutionnalisés Sélection des organismes de formation sur appels d'offre	Pluri-institutionnel Conventions avec opérateurs de l'alphabétisation (associatifs, etc.)	Fédéral/Cantonal Subvention des projets des structures ordinaires et de la société civile
MISE EN ŒUVRE (ECHELON)	National (services déconcentrés)	Communautaire / régional / local	Cantonal, communal, local

Une corrélation entre les structures étatiques et la logique de mise en œuvre des dispositifs linguistiques peut être établie : une logique descendante caractérise le mode d'action à la française, qui a abouti à une institutionnalisation-standardisation de la formation et de l'évaluation des publics migrants, s'appuyant sur des opérateurs sélectionnés après leur mise en concurrence. Le tissu local (dimension horizontale) s'en voit affecté : les acteurs locaux peuvent être déboutés au profit d'acteurs extérieurs ; les initiatives associatives doivent se conformer aux exigences des financeurs pour subsister. A l'inverse, la logique collaborative à la fois verticale et horizontale

caractérisant les états fédéraux belge et suisse permet une implication des citoyens individuels ou des collectifs et soutient leurs initiatives.

Mais au final, l'intégration effective des populations migrantes dépend bien moins des injonctions faites aux migrants par les Etats que du degré d'action et d'implication des populations accueillantes et accueillies, dans un projet social commun de « vivre ensemble ». Un tel projet ne peut se réaliser sans communication entre les parties. L'intercompréhension linguistique et la rencontre inter ou transculturelle représentent donc à cet égard des enjeux de taille, impliquant des postures de part et d'autres : d'acceptation de la part de la population autochtone (acceptation de la différence, tolérance à l'erreur, à « l'étrangeté », non discrimination, etc.) ; d'adaptation et de participation de la part de la population allophone, souvent envisagées en termes d'apprentissage de la langue du pays hôte. Or, la complexité des rapports entre les divers groupes de populations ne se réduit pas à des enjeux identitaires ou culturels : elle se noue également autour d'enjeux sociaux, économiques, socio-historiques, etc.

Dans les espaces francophones européens, l'enseignement du français comme langue étrangère ou langue seconde s'adressant aux populations adultes issues de la migration, a essentiellement reposé sur les initiatives des réseaux d'acteurs associatifs animés de valeurs humanistes et militantes (cours d'alphabétisation, soutien scolaire, etc.). Or, l'analyse du maillage des dispositifs d'enseignement/apprentissage actuel de ces pays a révélé une forte évolution du système d'offre linguistique et des valeurs associées. En France, ceci est à mettre en relation avec le processus d'institutionnalisation des dispositifs de formation linguistique s'inscrivant au cœur des politiques nationales d'immigration (régulation des flux) et d'intégration ciblant d'une part les nouveaux-arrivants (ex: dispositif CAI en France) et d'autres part les résidants de longue date (dont la présence sur le territoire est supérieure à cinq ans) et candidats à la naturalisation.

Pour la Suisse, notre analyse révèle qu'un processus d'institutionnalisation de l'apprentissage linguistique est engagé, depuis 2005 (LEtr). Il ne s'agit donc pas de phénomènes nationalement isolés, mais bien de processus à mettre en relation avec le contexte macro européen, auquel la Suisse appartient également.

L'apprentissage de la langue est considéré, dans les trois pays étudiés, comme un enjeu primordial dans les relations interpersonnelles entre populations autochtones et migrantes. En France et en Suisse, l'injonction double d'intégration et celle d'apprentissage de la langue nationale (en France) ou d'une langue cantonale (en Suisse) est désormais inscrite dans les textes juridiques. L'évaluation du niveau de langue intervient à plusieurs étapes-clés de la vie (lors de l'attribution d'un statut d'établissement légal ou de l'acquisition de la citoyenneté par naturalisation). Il en découle la mise en œuvre des divers dispositifs destinés à l'apprentissage de la langue. En France,

ces dispositifs sont fortement institutionnalisés et gérés par un guichet désormais unique (l'OFII), dans une logique de mise en concurrence et de sélection toujours plus accrue des opérateurs qui ont dû se professionnaliser au cours des dernières décennies. Nous avons relevé la haute technicité avec pour conséquence la nécessité de labelliser les institutions et les formateurs (les débats autour du FLI sont significatifs de cette volonté institutionnelle). Cette évolution d'homogénéisation a pour conséquence de mettre au second plan les considérations sociales et aussi celles concernant les répertoires culturels et linguistiques d'origine.

En Suisse, comme en Belgique francophone, les opérateurs de la formation sont subventionnés en fonction d'appels à projets et les acteurs de terrain sont majoritairement des bénévoles. La Belgique francophone, pour sa part, n'impose pas de conditions d'apprentissage de la langue aux migrants sur son territoire. La procédure d'acquisition de la nationalité belge (côté francophone) pouvait sur cet indicateur être considérée comme l'une des plus libérales en Europe. Mais, en fixant l'atteinte du niveau A2 comme l'une des conditions pour l'obtention de la nationalité depuis 2012, il semblerait que ce pays se soit aligné sur les pratiques des autres pays francophones de l'espace européen. D'autres « exigences » vont-elles apparaitre à l'issue des débats engagés sur l'intégration ? Pour l'heure, la Communauté belge francophone continue à favoriser l'apprentissage de la langue française au travers des nombreuses actions soutenues par les institutions culturelles ou d'éducation, relevant de politiques sociales, éducationnelles, culturelles ou de qualifications professionnelles.

Le statut de l'évaluation -qui est le plus institutionnalisé en France- a été fluctuant depuis 2003. Le mouvement initié en 2007 par le biais de l'introduction d'une certification (le DILF) et sa passation obligatoire est significatif d'une tendance plus large en Europe de mener massivement et de manière affichée les apprenants-migrants vers la certification et l'évaluation institutionnelle (on retrouve cette nouvelle politique dans les systèmes éducatifs européens (voir à ce sujet HUVER & SPRINGER, 2011). Plus récemment, la « nouvelle » orientation instaurée par la labellisation FLI depuis 2011, qui affecte l'ensemble du dispositif et des acteurs intervenant auprès des migrants, serait-elle le précurseur d'une inflation des labellisations, pouvant être entendues comme une radicalisation du processus de sélection des organismes et acteurs de terrains en charge de la mise en œuvre des orientations prises par les décideurs politiques, qui, sous couvert d'une recherche de qualité chercheraient à s'assurer le contrôle du dispositif et des coûts associés ; qui, sous couvert d'une « professionnalisation » des praticiens (largement engagée depuis plusieurs décennies notamment au travers de la filière FLE et des possibilités locales de formation continue) chercherait à contrôler les acteurs engagés sur le terrain ; qui, sous couvert d'une standardisation

accrue de la formation en vue d'une égalité de traitement (alors qu'il faudrait individualiser la pédagogie) imposeraient leurs propres valeurs et idéologies ?

Dans les années à venir, quels impacts auront ces choix sur les populations cibles, sur les populations de la société d'accueil et les acteurs socio-professionnels ? Si l'on ne prend que les formateurs, acteurs du FLE, comment sera-t-il possible de recruter des formateurs aussi experts pour des contextes qui ne peuvent pas rémunérer ces personnels selon leur réel niveau de qualification ?

Chapitre 4

Langue, intégration et cohésion sociale : des valeurs au cœur du « vivre ensemble »

La présentation des maillages de l'offre de formation linguistique pour chaque pays montre l'extrême complexité de cette recherche. Les trois études de cas ont permis de faire surgir des concepts transversaux et des situations particulières que nous souhaitons clarifier maintenant. Ce chapitre explorera, sans pouvoir approfondir ces questions, le questionnement suivant.

Comment le concept d'intégration peut-il être défini de manière théorique, que révèlent les contextes étudiés sur la question de l'intégration ?

Quel est le rôle des travaux du Conseil de l'Europe pour les politiques linguistiques à destination des publics migrants ?

Les discours émis par la classe politique, les attentes et les représentations émanant des groupes « nationaux » se cristallisent sur l'idée que « l'intégration » des populations dites « étrangères » ou issues des migrations passe par la « maitrise » de la langue du territoire d'accueil, d'où une double injonction à « s'intégrer » et à « apprendre la langue du pays hôte », quand bien même les définitions retenues au sein des espaces francophones tendent à reconnaitre que le processus « d'intégration » à la société et par la société (dans sa dimension sociologique) se fonde sur un principe de réciprocité ou d'implication bilatérale, c'est-à-dire engageant à la fois la responsabilité des personnes migrantes et celle des individus composant la société hôte.

La « langue française » se voit ainsi confier un rôle « intégrateur » (d'aucuns diraient « assimilateur ») envers les individus. Ne parle-t-on pas en France depuis l'année 2011, du « Français Langue d'intégration » (FLI) ? Deux tendances ont ainsi été révélées dans le chapitre précédent : celle de l'intégration linguistique qui s'appuie sur la maitrise nécessaire de la langue (la France et dans une certaine mesure la Suisse) et celle de l'intégration sociale qui s'appuie sur l'accompagnement social et linguistique (la Belgique et dans une certaine mesure la Suisse). Nous verrons que les textes européens considèrent l'intégration linguistique et donc l'acquisition d'un bon niveau de maitrise de la compétence communicative comme prioritaire avec le CECR comme outil garantissant l'assurance qualité des formations linguistiques destinées aux migrants.

Par ailleurs, depuis les années 90, la réapparition du concept sociologique de « cohésion sociale », sur le devant des scènes politiques nationales et européennes, marque un glissement de paradigme, de l'individu à la société (DE PIETRO et alii, 2012). Comme nous venons de le voir, en Communauté francophone (Wallonie-Bruxelles) le droit à la formation linguistique et à l'alphabétisation pour tous (c'est-à-dire pour toute personne ayant un projet de formation) se situe au centre d'un militantisme associatif permanent et fédéré, qui a permis d'inscrire le « champ de l'alphabétisation » au rang des mesures prioritaires soutenues par diverses instances, en faveur de la création et du maintien du lien social, pour « faire société » ensemble.

Ce chapitre tentera de voir comment dans nos trois pays l'« équation » socialement construite entre « langue, immigration et intégration » est problématisée. Nous verrons aussi au travers du cas français comment le positionnement institutionnel à l'égard de cette équation se traduit de manière significative dans les dispositifs d'évaluation des compétences linguistiques des migrants.

4.1 Intégration sociale : éléments psycho-sociaux

Les études portant sur les rapports et les tensions qui se jouent tant chez les individus migrants que chez les individus formant la société d'accueil (groupe dominant) et les interactions entre les membres de ces groupes constituent des objets pour les domaines de la recherche en sociologie et en psychologie sociale. De nombreuses propositions sont faites pour analyser ces rapports complexes. Nous proposons de nous appuyer sur le modèle d'analyse multifactoriel (MAI) emprunté à la psychologie sociale appelé « Modèle d'acculturation interactif » de Bourhis, repris par WAGNER (2010). Il a l'intérêt d'établir un rapport dialectique entre les choix individuels, singuliers réalisés par les migrants au cours de leur processus d'adaptation (ou « acculturation ») et les orientations idéologiques et politiques de la société à l'égard des populations issues des migrations, en référence à deux axes sociolinguistiques et socioculturels :

- le maintien ou le soutien des langues et cultures dites « d'origine » dont sont porteurs les migrants,
- l'acquisition des codes linguistiques et culturels circulant au sein de la société hôte.

Ainsi, l'utilisation du modèle « MAI » permet-il de rendre visibles les dynamiques interactives entre les décisions mises en œuvre du côté des individus appartenant au groupe minoritaire des migrants et les attentes et représentations de la « société hôte » à leur égard. Il permet aussi de fournir un cadre permettant d'intégrer les résultats des diverses études portant sur les aspects sociolinguistiques et glottopolitiques en matière de gestion de la pluralité linguistique et culturelle liée à la présence des populations issues des migrations.

Cette entrée psychosociale questionne en effet d'une autre manière l'équation « langue, intégration et cohésion sociale » en demandant explicitement si l'intégration sociale est avant tout et nécessairement liée à une « bonne maitrise » de la langue ? Dans une étude longitudinale récemment menée sur un groupe d'immigrés italiens installés de longue date en Belgique francophone, S. Lucchini (2012) affirme que c'est l'intégration sociale de cette population à la société qui leur a permis d'acquérir la langue à des degrés divers -mais néanmoins suffisants- pour construire un réseau social. Lucchini propose donc « un renversement de la proposition » : de l'intégration par la langue à une intégration sociale pour l'apprentissage langagier. Ce

renversement ne correspond-il pas aussi à un renversement dans la vision de ce qu'est la langue ? D'un côté on considère la langue comme un outil prédéfini dont la « bonne maitrise » s'impose, d'un autre côté on envisage la langue dans sa dimension sociale, il ne s'agit alors pas de « maitriser » un code mais de participer à une communauté de discours avec son répertoire, répertoire qui viendra s'enrichir des nouvelles pratiques langagières nécessaires à l'action sociale. (KLINKENBERG, 2013a : 4)

Le cadre conceptuel conçu par Bourhis (1997) propose justement d'« *analyser les orientations d'acculturation des immigrants [en tenant] compte spécifiquement des interactions entre les groupes d'immigrants et la communauté d'accueil* » (BOURHIS & BOUGIE, 1998 : 84). Ainsi, le MAI doit-il permettre de répondre à une question non traitée par d'autres modèles : « comment la communauté d'accueil peut-elle influencer les orientations d'acculturation des groupes d'immigrants ? ». Selon Bourhis (Op. Cit. : 83-84), *« au-delà des problèmes d'intégration dans le monde du travail, l'adaptation des immigrants et leur réussite sociale peuvent dépendre des différentes orientations d'acculturation adoptées par les membres de la communauté d'accueil ».* Il s'appuie également sur les conclusions d'études antérieures qui pointaient le fait que « les obstacles à l'intégration sociale des immigrants devaient être examinés sous l'angle de l'interaction entre les membres de […] la société d'accueil. »

Le MAI *« cherche à intégrer au sein d'un cadre théorique commun les trois composantes suivantes* : (Ibid. : 84) :

- « *les orientations d'acculturation adoptées par les [individus (migrants)] dans la communauté d'accueil* » (selon les stratégies identifiées par Berry, 1984),
- *« les orientations d'acculturation adoptées par la communauté d'accueil envers des groupes spécifiques [de migrants]* »,
- « *les relations interpersonnelles et intergroupes qui sont le produit de combinaisons entre les orientations d'acculturation des immigrants et celles de la communauté d'accueil* ».

L'objectif affiché consiste à « *présenter une vision non déterministe, plus dynamique de l'acculturation […] dans les contextes multiethniques occidentaux* ». Deux séries de variables sont utilisées dans la construction du schéma, correspondant à des tensions entre stratégies individuelles d'intégration et attentes de la société d'accueil, mais aussi la nécessité d'apprentissage de la langue de la société d'accueil et le maintien et/ou le soutien à la langue et culture dite d'origine. Nous avons pu voir que la Belgique s'inscrit dans une optique de maintien / soutien à la langue et culture d'origine alors que la France renforce des normes de type assimilationnistes dont la langue est un des éléments clés. Dans le premier cas nous sommes dans une vision interactionniste sociale, socialiser revient à concilier individualité et société ; dans le deuxième cas nous nous situons dans une approche déterministe et assimilationniste, c'est à l'individu d'accepter les normes que la société d'accueil propose, le maintien/soutien à la langue et culture d'origine ne s'impose alors pas réellement.

Pour la modélisation des stratégies adoptées du côté des individus/groupes « issus des migrations », Bourhis reprend dans une large mesure les travaux de Berry[176] (1980, 1997).

Dans ce modèle à deux dimensions repris et élargi à la dimension interactionnelle entre individu /société d'accueil par Bourhis, deux questions centrales se posent à l'individu établi dans la société d'accueil (1980,1997 cité par BOURHIS & BOUGIE, 1998 : 81) :

- Question 1 *« cela vaut-il la peine de valoriser / conserver la culture d'origine ?* » (dimension renvoyant à l'identification à la culture d'origine, mesurant des « attitudes »)
- Question 2 *« cela vaut-il la peine d'adopter la culture de la communauté d'accueil ? »* (selon la reformulation proposée par BOURHIS, 1998 : 82)

Le questionnement peut s'appliquer pour les divers domaines d'existence : vie familiale, culturelle, associative, éducation, emploi.

Les réponses apportées à ces deux questions sous-tendent « l'échelle d'acculturation des immigrants » (EAI) validée par Berry où les individus (ou groupes) ont le choix entre quatre stratégies résultant des réponses qu'ils apportent aux questions du maintien de leur culture (Q1) et d'adoption de la culture d'accueil (Q2). Le tableau ci-dessous synthétise ces stratégies :

- l'assimilation,
- l'intégration,
- la séparation,
- la marginalisation.

[176] L'utilisation du modèle de Berry est signalée pour la Suisse (Cf. Rapport du HES-SE-VS, 2012).

Figure 26 : Les stratégies individuelles d'acculturation de l'échelle de BERRY
(D'après BOURHIS & BOUGIE, 1998 : 81)

STRATEGIE INDIVIDUELLE (OU DE GROUPE)	DESCRIPTION DE LA STRATEGIE
ASSIMILATION	L'individu abandonne pour l'essentiel la spécificité culturelle au profit de la culture de la majorité d'accueil.
INTEGRATION	L'individu a le désir de maintenir les caractéristiques essentielles de sa culture d'origine, tout en adoptant certains aspects de la culture de la majorité d'accueil.
SEPARATION	L'individu désire maintenir tous les aspects de la culture d'origine tout en refusant d'établir des liens avec les membres de la majorité d'accueil.
MARGINALISATION	L'individu rejette à la fois sa propre culture d'origine et celle de la communauté d'accueil. De ce fait, il se prive de contacts avec chacune des deux. Un sentiment d'anomie (forme d'aliénation culturelle) peut affaiblir l'estime de soi individuelle et collective et augmenter le stress d'acculturation voire entraver l'adaptation des immigrants à la société d'accueil (BOURHIS, 1998 : 83)

Face à ces possibles choix stratégiques individuels, il est essentiel de présenter les orientations de la société d'accueil. Un questionnement parallèle à celui qui est posé aux migrants permet de situer les orientations des membres de la communauté d'accueil quant à la l'acculturation des populations issues des migrations (BOURHIS & BOUGIE, 1998 : 85) :

- Question 1 « Trouvez-vous acceptable que les immigrants conservent leur héritage culturel ? »
- Question 2 « Acceptez-vous que les immigrants adoptent la culture de votre communauté ? »

« Chaque orientation d'acculturation [résulte de la combinaison] des attitudes, des croyances, des intentions de comportement qui guident les façons de penser et d'agir des particuliers. » (BOURHIS et alii, 2008 : 90 cité par WAGNER, 2010 : 52). *« Les réponses à ces questions permettent d'identifier chez les membres de la communauté d'accueil, cinq orientations* » envers l'acculturation, regroupées dans une nouvelle échelle[177] applicable aux domaines suivants : « culture, éducation, endogamie-exogamie, emploi, logement, participation civique, etc. » (BOURHIS & BOUGIE, Op. Cit. : 85).

[177] L'échelle proposée par Bourhis pour identifier les orientations d'une société d'accueil est appelée «Echelle d'acculturation de la communauté d'accueil » (EACA).

Figure 27 : Les orientations de la société d'accueil envers l'acculturation des migrants selon l'échelle « EACA » (D'après BOURHIS & BOUGIE, 1998 : 85)

ORIENTATIONS ENVERS L'ACCULTURATION DES POPULATIONS MIGRANTES (ECHELLE DE BOURHIS, DITE EACA)	**DESCRIPTION DE L'ORIENTATION** **« LES MEMBRES DE LA COMMUNAUTE D'ACCUEIL… »**
INTEGRATION (REPONSES Q1 : OUI : Q2 : OUI)	Acceptent et valorisent le maintien de la culture d'origine des immigrants et favorisent en même temps l'adoption de la culture d'accueil par ceux-ci.
ASSIMILATION	S'attendent à ce que les immigrants renoncent à leur culture d'origine au profit de l'adoption de la culture de la majorité d'accueil.
SEGREGATION	Gardent leurs distances à l'égard des immigrants et ne souhaitent pas que ceux-ci adoptent leur culture mais qu'ils conservent leur héritage culturel. Tendent à éviter les relations avec les immigrants ; font en sorte qu'ils soient regroupés en ghetto dans leurs communautés respectives.
EXCLUSION (REPONSES Q1 : NON / Q2 : NON)	Ne tolèrent pas le maintien de la culture d'origine des immigrants et s'objectent à ce qu'ils adoptent ou influencent la culture d'accueil. Nient le droit à maintenir la culture d'origine. Croient qu'ils n'ont pas leur place dans la société d'accueil. Politique d'immigration : >l'immigration devrait cesser (« immigration zéro ») >certaines catégories devraient retourner dans leur pays d'origine[178]
INDIVIDUALISME (REPONSES Q1 : NON / Q2 : NON)	Les individualistes se définissent et définissent les autres en tant qu'individus plutôt que comme membres de catégories sociales ou de groupes ethnoculturels. Ce sont les caractéristiques individuelles qui comptent le plus ou non le fait d'appartenir à tel ou tel groupe culturel, linguistique. Seules comptent les relations interpersonnelles. Ils sont portés à réagir envers les immigrants de la même façon qu'avec n'importe quel autre membre de la communauté d'accueil.

Suite à la présentation de cette échelle, Bourhis formule les remarques générales suivantes : (Op. Cit. : 89)

- « Chaque membre de la « communauté d'accueil » peut se sentir attiré par chacune des orientations d'acculturation indiquées. La tendance sera à adopter une ou deux orientations plus marquées,
- Des variations entre groupes d'une même société et entre individus d'un même groupe peuvent apparaître,
- Il postule que les circonstances de vie (chômage, débats politiques, etc.) peuvent influencer le « degré d'endossement » de telle ou telle orientation,
- L'impact des orientations de la société d'accueil sur les orientations des individus /groupes migrants sera plus important (« en raison de leur statut dominant » (dimension sociologique), « du point de vue démographique et institutionnel ») que l'inverse. Néanmoins, selon « la vitalité » du groupe de migrants, ce dernier sera en mesure de maintenir ses propres stratégies en dépit des orientations imposées par la société d'accueil. ».

[178] BOURHIS (1998 : 86) donne des exemples d'idéologies politiques en matière d'immigration orientées vers l'exclusion.

En conclusion, les dispositifs de formation et d'ateliers sociaux qui sont proposés dans le cas de la de la Communauté belge francophone et aussi du canton du Valais s'inscrivent bien dans cette interprétation sociale de l'équation « langue, intégration et immigration ». Les maillages que nous avons décrits représentent une volonté politique affichée et assumée pour favoriser un certain mieux « vivre ensemble » dans le respect des langues et cultures d'origine. Ces dispositifs sont dotés de moyens significatifs pour non seulement permettre l'apprentissage de la langue du pays hôte mais aussi pour reconnaitre et développer les identités d'origine en soutenant les langues et les cultures et en favorisant la mise en place de réseaux sociaux. Le cas français et alsacien s'éloigne de cette orientation en faisant peser l'essentiel des efforts sur l'enseignement de la langue hôte et sur le contrôle de la qualité de la maitrise de la langue.

L'Europe se préoccupe au niveau supra national de la question de l'immigration. Elle s'est dotée grâce aux travaux de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe à Strasbourg de nombreux outils et rapports pour prendre en compte de manière rationnelle la dimension linguistique. C'est donc en quelque sorte le couple notionnel « langue et intégration » qui se trouve au cœur des préoccupations européennes. Nous allons voir quels sont les arguments de l'interprétation « linguistique ».

4.2 Intégration linguistique : le cadrage européen

Il ne faudrait pas que ces deux points (intégration sociale et intégration linguistique) constituent une vision restrictive et caricaturale, faisant passer le Conseil de l'Europe comme l'initiateur et le défenseur de la visée linguistique. Beaucoup de textes et de réflexions qui circulent sur les sites du Conseil de l'Europe montrent que la visée sociale est largement présente et évoquée. Une des différences entre l'analyse psychosociologique que nous venons de présenter et l'étude des textes issus du Conseil de l'Europe est que nous nous situons dans ce deuxième cas dans une visée plus utilitariste, pragmatique, c'est-à-dire une ingénierie linguistique appliquée aux publics migrants qui doivent acquérir une langue nouvelle.

Pour commencer, il est important de souligner que le rapport du Conseil de l'Europe (2001), intitulé « Diversité et cohésion : de nouveaux défis pour l'intégration des immigrés et des minorités », proposait aux états membres un changement de cap pour passer d'une politique d'intégration visant l'assimilation à une politique promouvant la diversité et la cohésion sociale. La notion de diversité avait pour visée de mettre en avant l'idée de réciprocité et d'enrichissement.

Nous avons relevé dans ce texte une vision assez naïve de la notion de diversité que l'on expliquait de la manière suivante : on attend que les migrants apprennent la langue du pays hôte pour s'intégrer mais parallèlement on pense que les autochtones pourraient s'initier à la cuisine et à la musique des migrants. Plus sérieusement, diversité signifie que le poids de la preuve d'intégration ne devrait pas être uniquement portée par les immigrés, il relève également des dispositifs mis en place par le pays hôte pour reconnaitre les langues et cultures d'origines et pour assurer un soutien social. Pourtant, très vite (et cet aspect est encore plus central aujourd'hui), ce sont les questions de sécurité et de contrôle des migrations dans l'espace européen qui accaparent depuis 2001 les débats sur l'immigration et la cohésion sociale. En 2005, le Conseil de l'Europe adopte une « approche globale sur la question des migrations » qui doit permettre un traitement intégré des migrations pour mieux contenir l'immigration illégale qui fait courir le risque de « décohésion » sociale.

La question de la « cohésion sociale », présente dans les discours de politiques publiques européens, est un objet d'étude à la fois des sciences politiques et des sciences sociales. La notion de cohésion sociale est difficile à définir. Si les études sociologiques se réfèrent généralement à Durkheim pour une première construction de la notion de « cohésion sociale », selon le sociologue M. Messu[179], la question des « conditions d'une société harmonieuse et durable » est déjà posée dans la pensée philosophico-politique chez Platon et Aristote. Chez Durkheim il s'agit plus d'une « pré-notion » associée à l'analyse de la division du travail, comme source ou comme menace pour la « cohésion de la société » : il s'agit donc de rechercher les modalités de la « cohésion sociale ».

Les réflexions d'ordre politique et sociologique ont en commun de rechercher le principe dynamique de ce qui crée le ciment dans la société, les éléments d'une force « centrifuge » face à la présence d'éléments d'une force contraire « centripète » qui poussent à la désagrégation, à la dispersion de la société. Messu rappelle que la « cohésion sociale n'existe pas en dehors de sa propre formulation » et « ne décrit jamais l'état réel, factuel d'une société mais seulement sa finalité ». Ainsi, la question qui se pose est donc la suivante : « où trouver le « principe dynamique » qui produirait la « cohésion sociale » ?

La diversité, ethno-raciale, religieuse et linguistique, constitue ainsi un réel défi pour l'Europe. La question linguistique, qui est depuis de nombreuses années au cœur des préoccupations du Conseil de l'Europe et en particulier de la Division des politiques linguistiques, est transversale à la problématique de l'intégration et de la cohésion sociale. Elle constitue aujourd'hui un enjeu fort

179 Cf. MESSU M. (2012) : « Dynamiques de cohésion et décohésion sociale », Conférence du 27/11/2012, Séminaire Master recherche de sociologie « Changements institutionnels, risques et vulnérabilités sociales », Université de Caen Basse Normandie. Consulté le 01/06/2013 du site http://www.canal-u.tv/video/centre_d_enseignement_multimedia_universitaire_c_e_m_u/dynamiques_de_cohesion_et_de_de_cohesion_sociales.10743

qui en fait souvent un élément de sélection et de discrimination. Beacco (CE, 2008j : 14) définit l'optique de l'intégration par la langue de la manière suivante :

> « Le principe fondateur des politiques linguistiques en faveur des adultes migrants est donc que la rencontre des langues utilisées par les migrants et celles des sociétés d'accueil constitue un lieu d'intégration et d'acceptation mutuelle et non un motif de ségrégation ou d'enfermement. »

Ce document d'experts, qui ne constitue pas forcément la position officielle européenne, adopte une position ambitieuse pour promouvoir la diversité des langues et l'égalité des langues de la diversité :

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

Cet extrait décrit explicitement l'optique sociale de la langue, c'est la participation à des activités sociales dans une communauté de discours qui conditionne l'apprentissage de la langue de cette communauté et l'enrichissement identitaire de la personne. De plus, il est dit explicitement que la lecture linguistique de « langue et intégration » n'implique pas la nécessité de maitriser la langue du pays hôte. Cette vision généreuse (et utopique) de la langue s'inscrit dans l'idée européenne du plurilinguisme que l'on retrouve dans le CECR (2001). Pour ces experts, la finalité des systèmes éducatifs en matière d'enseignement des langues est de doter les apprenants d'une « compétence plurilingue et pluriculturelle ». Ce construit théorique s'appuie sur deux idées principales : chaque individu est nécessairement plurilingue, il dispose ainsi d'un répertoire varié et à géométrie variable. Une des conséquences significatives est de relativiser la notion de « maitrise linguistique » proche de celle du natif ; une deuxième conséquence est de valoriser la variation et la diversité plutôt que la norme. Little (CE, 2010a) dans le document complémentaire intitulé : « Le *Cadre européen commun de référence pour les langues et l'élaboration de politiques en faveur de l'intégration des migrants adultes* », complète cette position :

« En effet, pour atteindre un niveau avancé de compétences, il ne suffit pas de suivre des cours de langues ; il faut également participer activement à la communication « réelle » dans la langue cible, ce qui signifie que le fait de posséder un niveau élevé de compétences est étroitement lié aux objectifs académiques et/ou professionnels de l'apprenant. »

Une « bonne maitrise » de la langue ne peut s'acquérir uniquement en suivant des cours de langues, le développement de la compétence de communication est intimement lié à la participation active à des activités sociales.

« Cette progression, qui représente généralement un long processus, n'est jamais acquise d'avance ; elle ne peut en aucun cas être garantie par un volume fixe d'enseignement exprimé en nombre d'heures passées dans la salle de classe. »

Little estime que l'acquisition de la langue du pays hôte est même une affaire de générations. Il est justifié de penser que « langue et intégration » ne puisse s'envisager que sur plusieurs générations avec la scolarisation des enfants. Enfin, Little évoque la question des tests de langue et souligne que dans beaucoup de cas l'objectif de ces tests est de sélectionner les individus en définissant des tests (ou les niveaux de difficultés) selon les objectifs politiques. Little reconnait ainsi que les politiques utilisent souvent les outils du Conseil de l'Europe (et en particulier la grille des niveaux communs de performance) de manière détournée et contraire au bon sens et aux intérêts des migrants. C'est alors la société qui impose ses normes à travers les cours de langues et les tests.

« Ainsi, le fait d'exiger des migrants adultes qu'ils suivent un programme d'enseignement dans la langue de la communauté d'accueil, et d'évaluer, ensuite, leurs compétences en communication à l'issue de ce programme, peut relever d'une question de politique. Mais une telle politique n'est justifiable que si le programme et les instruments d'évaluation tiennent pleinement compte des besoins des apprenants, de leur situation dans la communauté d'accueil, de la réalité multilingue qui les entoure, du contexte polycentrique dans lequel ils vivent, ainsi que des difficultés qu'ils rencontrent dans le cadre de leur apprentissage de la langue. »

Dans un autre rapport, Rossner[180] (CE, 2008 : 11-14) insiste sur la nécessité de mettre en place une démarche d'assurance qualité. Le domaine des migrants n'échappe pas à l'optique managériale néo-libérale de l'assurance qualité et de la pensée normative des agences de notation. Les différents principes de l'assurance qualité pour les organismes de formation sont rappelés dans ce document. Les agences de contrôle sont dotées d'un rôle conséquent puisqu'elles ont pour mission d'accréditer les centres spécialisés pour les publics migrants.

- Les politiques et procédures d'assurance de la qualité doivent sous-tendre tous les niveaux du Cadre européen des certifications,

[180] R. Rossner dirige l'Association européenne pour des services linguistiques de qualité (EAQUALS).

- L'assurance de la qualité doit faire partie intégrante de la gestion interne des établissements d'éducation et de formation,
- L'assurance de la qualité doit comporter une évaluation régulière des établissements, de leurs programmes ou de leurs systèmes d'assurance de la qualité par des organes ou des agences de contrôle extérieurs,
- Les organes ou les agences de contrôle extérieurs de l'assurance de la qualité doivent faire l'objet de contrôles réguliers,
- L'assurance de la qualité doit couvrir les contextes, intrants, processus et extrants, tout en donnant la priorité aux produits et aux acquis de l'éducation et de la formation.

La France, par l'intermédiaire du label FLI (Français Langue d'Intégration), s'inscrit parfaitement dans cette optique néo-libérale normative. Le label FLI laisse entendre que la labellisation et l'assurance qualité de type ISO va garantir une « socialisation intégrative » par l'intermédiaire de la bonne maitrise de la langue du pays. Nous ne reprendrons pas les débats qui ont enflammé la sphère didactique, on peut simplement se demander si la notion de « français langue d'intégration », à partir de ce qui vient d'être présenté, ne fait pas courir le risque d'enfermer les migrants dans un ghetto linguistique, pour eux le FLI et pour les autres le FLE. On constate, en France, que l'accent mis sur un apprentissage de « qualité » de la langue comme « clé » d'intégration individuelle à la société hôte n'induit pas une prise en compte et une reconnaissance du « plurilinguisme » des migrants adultes et n'apporte pas de réponse sociale à l'intégration.

Nous avons d'un côté le souhait louable de proposer aux migrants des formations linguistiques de qualité, mais d'un autre côté ces préconisations aboutissent à un ensemble de procédure visant à contrôler cette qualité. Les outils mis à disposition sont le CECR et en particulier sa grille définissant les niveaux de performance, les descriptions des niveaux de référence du CECR par langues (DNR) ainsi que les tests de langue validés par la démarche qualité d'ALTE. La technologie d'assurance qualité de cette ingénierie de formation soulève ainsi de nombreuses questions.

Par ailleurs, le Conseil de l'Europe a développé un domaine de recherche concernant «l'intégration linguistique des migrants adultes» ou « projet ILMA ». On trouve ainsi les comptes-rendus des conférences et séminaires intergouvernementaux[181] réunissant les représentants des pays membres du Conseil de l'Europe (soit 47 dont 28 sont aussi membres de l'UE), des rapports d'expertise, des orientations et des « recommandations ».

En 2008, un premier séminaire portant sur « L'intégration linguistique des migrants adultes » mettait l'accent sur les principes du Conseil de l'Europe en la matière et les instruments conçus

[181] Le premier séminaire du Conseil de l'Europe (Strasbourg) portant sur le thème de « l'intégration linguistique des migrants » s'est tenu les 26 et 27 juin 2008 ; le second du 24 au 25 juin 2010. L'ensemble des documents produits dans le cadre du Projet ILMA (Intégration Linguistique des Migrants Adultes) sont consultables sur le site du Conseil de l'Europe : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/migrantssemin08_listdocs_FR.asp .

pour aider les membres des Etats membres dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques dans ce domaine. (CE & EXTRAMIANA & VAN AVERMAET, 2011a : 9). En 2010, le deuxième séminaire intitulé « L'intégration linguistique des migrants adultes : démarches pour l'évaluation des stratégies et des pratiques » était centré sur les échanges et les discussions autour :

- des « conditions linguistiques liées à la résidence, à la citoyenneté »,
- de la« qualité des cours et des tests de langue »,
- des tests pour l'évaluation des compétences linguistiques et citoyennes et des « approches alternatives » (Op. Cit. : 9).

Au travers du projet ILMA[182], l'institution du Conseil de l'Europe a posé comme objectif

> *« d'aider les Etats membres à élaborer des politiques linguistiques globales se fondant sur les valeurs partagées [telles que] le respect des droits de l'homme et de la dignité de la personne, démocratie et état de droit. »*

Les instruments élaborés à cette fin sont d'ordre normatif ou relèvent de recommandations complétées par des orientations. Ainsi, les Etats et leurs institutions respectivement en charge des politiques linguistiques à échelle nationale ou locale peuvent examiner les principes directeurs suivants :

- mettre « en œuvre des programmes de langue répondant aux besoins linguistiques des migrants (vie personnelle, professionnelle, sociale) »,
- proposer des formations susceptibles de « prendre en compte la diversité des migrants »,
- aider les migrants à « développer des compétences d'apprentissage indépendantes » (telles que « apprendre à apprendre », etc.) pouvant être réinvesties dans divers domaines, à l'aide d'outils de référence comme le PEL, le CECR,
- évaluer les dispositifs de formation en langue et culture pour « s'assurer qu'ils respectent les standards d'assurance qualité »,
- définir des niveaux de compétences de manière réaliste et flexible, reflétant « les besoins réels et les capacités » des migrants (profils et niveaux à partir du CECR),
- s'assurer que les « tests officiels [soient] conformes à des standards de qualité reconnus et ne soient pas dévoyés de leurs finalités pour exclure les migrants de la société »,
- concevoir des dispositifs « incitatifs » plutôt que répressifs (sanctions inopérantes),
- « valoriser les langues d'origine des migrants, leur identité plurilingue et pluriculturelle (à considérer comme un facteur d'intégration).

[182] Voir le document de synthèse « Principes directeurs » disponible sur le site du Conseil de l'Europe. www.coe.int/t/dg4/linguistic/liam/guiding/guiding_principles_fr.asp?toPrint=yes& .

Au-delà des idéaux humanistes rappelés par certains experts, nous avons pu voir que certains pays et régions ont déjà opté pour une lecture strictement linguistique de notre équation. La région Alsace (et la France) s'inscrit ainsi dans un cadre institutionnel très normatif qui place la bonne maitrise de la langue et le contrôle qualité au cœur de son dispositif. Le dispositif de labellisation est d'ailleurs sous la responsabilité du Ministère de l'intérieur À l'opposé, la région de Bruxelles s'inscrit bien dans les orientations présentées par Beacco et Little, l'orientation d'assurance qualité linguistique n'étant pour l'instant pas prise en compte. (KLINKENBERG, 2013a) Nous avons pu voir que les dispositions fédérales et cantonales du Valais s'orientent vers la piste de l'assurance qualité. Plus largement, la Commission Fédérale des Etrangers (CFE, 2010 : 11-12) dénonce une réinterprétation de la notion d'intégration de moins en moins comprise comme un *« processus dynamique donnant lieu à un échange mutuel entre les différentes segments de la population »* mais conçue comme « parcours individuel » où les connaissances linguistiques servent d'instrument de mesure du degré d'intégration.

Figure 28 : Synthèse des trois modèles à l'œuvre dans les pays francophones entre logiques d'« intégration sociale » et d'« intégration linguistique »

	FRANCE	BELGIQUE	SUISSE
LOGIQUE D'INTEGRATION	« Linguistique »	« Sociale »	« Sociale et linguistique » (mixte)
CONCEPTION ENSEIGNEMENT LINGUISTIQUE	Curriculaire Standardisé Normé CECR, 2007 FLI, 2011	Multi-approches Pédagogie du projet vs curriculaire	Contextualisation Curriculum-cadre (2009)
	Obligatoire	Non obligatoire	Encouragé
OBJECTIF DE LA FORMATION	Maitrise standards linguistiques / culturelles en langue cible	Différenciés selon les projets des apprenants	Différenciés selon les profils d'apprenants
CONCEPTION DU REPERTOIRE PLURILINGUE ET DES LANGUES D'ORIGINE	Sphère privée	Respect des langues d'origine	Soutien du plurilinguisme et aux langues d'origine
CONCEPTION DE L'EVALUATION	Testing institutionnalisé Externe de la performance	Interne En cours de formation / Sommative	Formative Feed back réciproque Attestations
DEMARCHE QUALITE	Labellisation FLI obligatoire	Cartographie des effets	Labellisation Eduqua non obligatoire

La Belgique, a développé une conception plurielle de l'enseignement et du champ de l'alphabétisation en vue d'une couverture large des besoins et des projets des populations en présence. En Belgique francophone, la perspective d'intégration sociale adossée essentiellement à la politique culturelle et de cohésion sociale s'adresse non seulement aux populations migrantes allophones mais touche aussi les citoyens de langue maternelle française (dispositifs des savoirs de base). Elle converge vers une approche de la formation tout au long de la vie destinée à la participation active et de l'autonomie de tout un chacun pour un changement sociétal.

Enfin, le modèle suisse plus récemment mis en œuvre, semble s'être construit en intégrant de manière prédominante des éléments en faveur de la perspective «d'intégration sociale ». Néanmoins, d'autres éléments pourraient faire pencher la balance du côté de « l'intégration linguistique » : le Curriculum-cadre (ODM, 2009) pourrait en devenir l'instrument. Malgré les précautions prises par ses auteurs pour harmoniser l'offre linguistique, ces derniers fondent largement leurs démarches sur le CECR et accueillent favorablement l'adoption des démarches

d'assurance qualité. En 2010, la Commission fédérale des étrangers (CFM) constatait des changements significatifs et interpelait les instances pour les inciter à la vigilance en vue du maintien de la perspective « d'intégration sociale » dans la société suisse.

La France qui s'inscrit dans une perspective « d'intégration linguistique » a procédé de manière conjointe à une standardisation de la formation et à une institutionnalisation de l'évaluation/certification depuis 2007 et a lancé le processus d'assurance-qualité par la labellisation FLI, qui modifie l'ensemble du dispositif: de nouveaux contenus culturels sont à enseigner porteurs d'une idéologie politique affichée, des formateurs à « professionnaliser » (ou plutôt à re-formater ?), des organismes de formation à contrôler tous les deux ans, etc. L'assurance qualité touche bien tous les niveaux du dispositif.

Dans le prochain chapitre nous nous focalisons sur le processus d'institutionnalisation de la certification en France, puisque cette situation est singulière au sein des trois pays francophones. Quelles en sont les étapes significatives ? Quelles conséquences didactiques peut-on repérer? Quels sont les enjeux pour les publics cibles ?

4.3 L'institutionnalisation de l'évaluation/certification des compétences linguistiques des migrants adultes

L'histoire récente de l'évaluation en langues fait apparaitre une nouvelle approche de l'évaluation avec d'un côté des pratiques qualitatives et de l'autre des pratiques dites certificatives. Huver et Springer (2011) parlent de « l'irrésistible ascension » de l'évaluation certificative dans le cadre de l'école au niveau français et européen. Nous allons montrer que cette situation se retrouve avec encore plus d'acuité pour les publics migrants dans la mesure où l'évaluation de la « bonne maitrise » de la langue est un enjeu fort pour beaucoup de pays puisque cela peut servir de levier politique pour freiner et réguler les flux de migration. Les pratiques évaluatives constituent ainsi un volet indispensable pour les professionnels de la formation pour les publics migrants. Ce chapitre sera consacré aux dispositifs d'évaluation/certification avec comme exemple prioritaire celui de la France. Nous consacrerons la dernière partie à une recherche action sur la mise en place de l'évaluation qualitative grâce au portfolio pour les migrants dans le canton du Valais.

4.3.1 L'imaginaire de « la maitrise de la langue»

Pour l'analyse des pratiques d'évaluation en France (localement en région Strasbourgeoise), nous avons circonscrit notre champ de recherche au dispositif public institutionnalisé de l'OFII et à la certification DILF associée. L'évaluation des compétences linguistiques des migrants relève à la fois d'enjeux multiples et de natures diverses : socio-politiques, économiques et didactique, etc. Elle représente une question complexe qu'il convient d'examiner sous plusieurs angles d'approche.

La question de l'évaluation de la compétence linguistique se retrouve souvent de manière sous-jacente dans le discours ambiant des décideurs, acteurs socio-économiques, ou dans le langage spontané de nos contemporains, par exemple sous les traits de l'expression « maitrise de la langue ».

Sa variante négative renvoie aux « difficultés » à s'exprimer ou à communiquer en langue française » de personnes ou de groupes sociaux hétérogènes néanmoins regroupés sous l'étiquette générique de « publics en difficulté avec la langue française » ou « ne maitrisant pas la langue ». Tant dans les sphères publiques que privées, l'accumulation ou la répétition de ce type d'expressions implicitement porteuses d'un regard évaluatif peut avoir comme effet la

stigmatisation de groupes ou d'individus[183], au-delà du statut sociolinguistique que la langue française revêt pour eux (langue première, seconde, etc.) et du rapport qu'ils entretiennent eux-mêmes avec cette langue. Ce regard peut être internalisé par les migrants eux-mêmes, renforçant un sentiment d'insécurité linguistique ou de manque de légitimité à utiliser la langue.

Dans les discours, la notion de « maitrise de la langue française » reste hautement subjective et fait appel à des représentations individuelles et collectives non explicitées. Au-delà d'un succès médiatique et populaire, l'usage de cette expression mérite donc d'être problématisé, afin de passer de la représentation populaire à une réflexion véritable sur les enjeux liés à l'évaluation des compétences linguistiques.

En premier lieu, du point de vue sociolinguistique, de quelle « langue française » parle-t-on ? De quelle variété ? A quelle norme se réfère-t-on ? Sur quel modèle(s) de référence ou norme(s) linguistique(s) internalisé(s) le jugement relatif à la « maitrise de la langue » se fonde t-il ? Ces questionnements croisent les domaines de recherche de la sociolinguistique. En mentionnant des études sur les rapports entre norme(s) et variation(s) linguistique(s), Marquillo-Larruy (2003 : 121-123) parle du « foisonnement de la pluralité des français » : *« […] il n'est guère possible aujourd'hui de se référer à une norme unique et de ne pas s'intéresser, au moins en tant que repère, aux incidences que peuvent avoir sur la norme (et donc sur l'évaluation) les cinq grands types de variations qui font aujourd'hui consensus)*[184]. Le sociolinguiste P. Blanchet (1998) envisage la langue française comme un ensemble « polylectal ». Nul ne saurait nier les différences existantes entre les variétés géographiques (ou géolectales) rencontrées dans régions françaises, suisses ou belges, ni les différences entre locuteurs (sociolectes ou idiolectes).

En second lieu, qui doit « maitriser » la langue ? Pourquoi ? Quel degré de maitrise retenir selon les situations et les contextes d'interactions sociales ? Des compétences « partielles » ne sont-elles pas suffisantes selon les situations ?

Quelle(s) démarche(s) évaluative(s) informelle(s) ou formelle(s) sous-tendent les jugements portés sur « la maitrise de la langue » d'un groupe ou d'individus ? S'agit-il d'actes évaluatifs véritables ? Quels référentiels d'évaluation sont utilisés pour objectiver le jugement et/ou motiver une éventuelle prise de décision (individuelle ou institutionnelle) ?

[183] Nous mentionnons ici à titre d'illustration des profils d'individus rencontrés sur le terrain dans le domaine de la formation pour adultes tels que des jeunes en situation de recherche d'emploi dont le français est la langue première et/ou de scolarisation ; des personnes déjà en emploi mais qui ont besoin de développer leurs compétences de communication en situations professionnelles, des parents d'élèves accompagnant la scolarité de leurs enfants, etc.

[184] Les cinq types de variations sociolinguistiques listés par l'auteur sont : la variation 1° « géographique ou diatopique » (« particularités lexicales », variantes issues de « différents espaces géographiques »), 2° « diachronique ou historique » (évolution de la langue, visible en particulier dans ses aspects orthographiques), 3° « « diastratique » (corrélée à des « facteurs sociaux »), 4° « diaphasique » (renvoyant à la « situation » de locution et également appelée «registre ou style »), 5° la variation liée aux types de canaux de communication (et aux types de discours). (Marquilló Larruy, 2013 : 122)

Ces questions sont d'autant plus pertinentes lorsque que les enjeux des évaluations sont importants[185]. À titre d'exemple, dans certains milieux professionnels, des travaux portant sur les référentiels croisant les compétences professionnelles et les compétences linguistiques ont été réalisés (secteur du bâtiment, de la propreté, de l'aide à la personne, etc.). Dans un contexte socio-économique difficile, face à un taux de chômage élevé (d'autant plus accru dans la population issue de la migration) mais où paradoxalement certains secteurs ou métiers se trouvent face à une pénurie de main d'œuvre qualifiée (secteur de la logistique et du transport, de la propreté, de l'hôtellerie-restauration, du bâtiment, etc.), il s'avérait nécessaire de doter les acteurs (employeurs, employés, formateurs, etc.) d'outils de formation et d'évaluation ajustés aux besoins[186]. En corrélation avec ces référentiels, de nouveaux outils d'évaluation ont été développés (DE FERRARI & MOURLHON-DALLIES, 2009). Suite à l'instauration de la Loi du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social de 2004[187] hissant la langue française au rang des autres compétences professionnelles, des projets de recherches en « Français professionnel » (désormais FLP) pour l'élaboration d'outils de formation et d'évaluation se sont développés, modifiant le rapport des formateurs à l'enseignement linguistique auprès des publics rencontrés dans le champ de l'insertion professionnelle (BRETEGNIER, 2011a).

Derrière l'usage de l'expression « maitrise de la langue » se profilent les « imaginaires » (JORRO, 2000) collectifs et/ou individuels tant des locuteurs, que des auditeurs. Difficile dans ces conditions de définir le terme générique de « langue » qui renvoie aux représentations normées que se font les locuteurs ou les institutions quant à l'objet « langue ».

La démarche de jugement porté sur les ressources linguistiques induit par l'expression « maitrise de la langue » pose elle aussi question. Quelle est la pratique sociale induite par ce type de discours ? Les évaluations sont-elles formalisées ou non ? Y-a-t-il une « mesure » de la compétence effectuée à un moment donné ? Dans quel but ? Selon quels critères ? Selon quels référentiels ? Ce sont des questions essentielles, dès lors que l'on parle d'évaluation et a fortiori d'évaluation linguistique (HUVER & SPRINGER, 2011 : 96-98).

[185] Les situations mettant en jeu la communication langagière sont nombreuses. Les enjeux liés à la réussite de la communication le sont tout autant : l'accès ou du maintien à l'emploi, l'accompagnement des enfants dans leur scolarité, l'entrée en formation, les démarches administratives, l'accès aux dispositifs de droit commun, etc.

[186] Les démarches méthodologiques utilisées pour l'ingénierie de formation en Français professionnel sont apparentées à celles du FOS. Mourlhon-Dallies (2006) s'attache à les décrire et à soulever les différences existantes entre ces deux champs d'intervention.

[187] Cf. Loi n° 2004-391 du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social nhttp://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000613810&dateTexte=&categorieLien=id

L'acte de jugement porté (y compris de manière informelle) sur les ressources linguistiques, convoque au minimum le système de valeurs de l'évaluateur[188] (Ibid. : 70). Ce dernier peut se voir légitimé ou renforcé par la condition essentialisée de « locuteurs natifs » face à un interlocuteur allophone, par une situation d'asymétrie entre les positions sociales des interlocuteurs[189], etc. Le processus peut aboutir à des situations de discrimination, à des injustices sociales[190]. Des enjeux de « pouvoir » qui se jouent dans l'interaction.

L'expression « maitrise de la langue » traduit toutes sortes d'imaginaires aux contenus non explicités et aux contours flous, y compris dans le domaine de l'enseignement. (JORRO, 2000 : 79-83). Son pendant sous forme de jugement négatif -« la non maitrise de la langue »- oblitère le fait que l'utilisation de la langue se situe en contexte.

Définir au préalable l'objet de l'évaluation et la raison de cette évaluation, les critères de jugement, informer des conséquences liées aux résultats s'avère absolument indispensables pour sortir l'évaluation de la clandestinité et de l'arbitraire des jugements. Le CECR fournit pour ces raisons des outils qui permettent aujourd'hui de dépasser cette approche traditionnelle, qui reste malgré tout profondément ancrée aussi bien chez les spécialistes de la formation que chez les politiques.

4.3.2 Procédures de contrôle du niveau de compétences linguistiques

La gestion des flux migratoires représente un enjeu de taille pour les pays du continent européen (Cf. notre Première Partie). Les démarches liées à la demande d'autorisation légale de séjour sur les territoires sont complexes et croisent les législations sur le droit des étrangers, le droit d'asile et le droit international.

Pour sa part, l'évaluation des compétences linguistiques représente un moment clé dans le dispositif des migrants : il s'agissait a minima de pouvoir proposer un devis de formation à partir d'un diagnostic linguistique de départ. L'évaluation des compétences linguistiques des migrants peut intervenir, le cas échéant, avant l'arrivée en France, lors d'une demande de visa. Une fois sur le territoire, le niveau de compétence linguistique en français des personnes admises au séjour ou ayant obtenu le statut de réfugié fait l'objet d'évaluation à diverses étapes de leur parcours

[188] On lance ici l'hypothèse qu'au-delà du système de valeur individuel, le système de valeur institutionnel (au travers de son idéologie) ou d'un groupe social collectif peut également être convoqué.
[189] Par exemple dans le cas d'un employeur et d'un futur employé, un administré et un agent de l'administration, etc.
[190] Les discriminations peuvent d'ailleurs également apparaître à l'encontre de locuteurs homophones, lorsque la variation linguistique est jugée trop importante.

d'implantation dans la société. Ce parcours s'inscrit dans une chronologie propre à chaque individu.

Dans la société dite « d'accueil », le « niveau de maîtrise de la langue »[191] des personnes présentes sur le territoire suite à un processus migratoire est souvent considéré comme un indicateur « d'intégration » ou au contraire de « non intégration » à la société d'accueil. Dans un récent article, Lochak (2013) retrace l'histoire du lien entre la langue française et le cadre juridique du droit des étrangers ; elle problématise ce lien en relançant le débat entre « la langue comme indicateur de mesure » et en s'interrogeant sur ses effets : pour l'intégration ou comme facteur d'exclusion. Les autres langues du répertoire ne sont pas forcément identifiées et rarement prises en compte ou valorisées.

Du point de vue des personnes migrantes, on entrevoit dès lors, l'enjeu fortement social d'une évaluation des compétences linguistiques lorsqu'elle est ainsi reliée à des procédures d'obtention d'un titre de séjour ou lors de procédures dites de « naturalisation ou d'acquisition de la nationalité », qui conditionnent la présence durable et la participation active dans la société d'accueil et que des sanctions sont prévues par la loi (non renouvèlement du titre de séjour en cas de non respect du CAI, etc.) Par ailleurs, le fait de pouvoir communiquer et interagir avec les personnes, réaliser tous les actes nécessaires de la vie quotidienne ou accéder à un emploi, représentent des enjeux sociaux tout aussi forts. Dès lors, l'apprentissage de la langue française sur le territoire français représente un besoin, une nécessité. Pour sa part, l'Etat français a pris le parti de rendre obligatoire un tel apprentissage, dans le cadre du dispositif Contrat d'accueil et d'Intégration (CAI) proposé à l'arrivée sur le territoire ou lors de l'obtention du statut de réfugié (Cf. Loi Sarkozy, juillet 2006). Cette mesure obligatoire appliquée dès 2007 sur l'ensemble du territoire français ne s'adresse qu'aux populations migrantes ressortissantes de pays dits extra-communautaires (hors Union européenne). Néanmoins, les ressortissants des pays de l'Union européenne peuvent également bénéficier de ce dispositif de formation (« hors CAI »). Par extension, ce type de dispositif a été élargi avant l'entrée sur le territoire pour l'obtention d'un visa long séjour, en vue de « préparer l'intégration ».[192]

À diverses étapes-clés de leur parcours d'implantation sur le territoire, d'acculturation et de participation à la vie sociale, les populations migrantes ont à rendre compte de l'état de leurs compétences linguistiques dans la langue du pays d'accueil et sont donc soumises à des procédures

[191] La pertinence de cette expression courante dans son usage populaire peut être mise à mal notamment sous un angle d'analyse sociolinguistique.

192 « La délivrance du visa long séjour est subordonnée à la production par le migrant de deux attestations qui lui sont délivrées : soit à la suite de l'évaluation initiale - attestation de connaissance du français et/ou attestation de connaissance des valeurs de la République ; soit à l'issue de la ou des formations(s) suivie(s) - attestation de suivi de formation linguistique et/ou attestation de suivi de formation aux valeurs de la République. » Cf. Site OFII http// www. http://www.ofii.fr/tests_197/l_evaluation_est-elle_obligatoire_1153.html
(Consulté le 01/12/2013).

d'évaluation linguistique. C'est pourquoi, un lien peut être établi entre le traitement de la compétence linguistique par le biais de l'évaluation systématisée et standardisée et la gestion des flux migratoires.

Les tableaux ci-dessous permettent d'identifier de manière synthétique les phases d'évaluation des compétences linguistiques des migrants, en fonction des étapes chronologiques d'implantation sur le territoire français. Nous précisons que l'étape de « naturalisation » ne correspond pas à une phase obligatoire du parcours d'un migrant : tous les ressortissants étrangers ne demandant pas l'acquisition de la nationalité française.

Figure 29 : Phase d'implantation 1 et vérification de la compétence linguistique (Dispositif CAI / Hors CAI, 2007-2010)

PHASE 1 DEMANDE D'ENTREE	ENJEU	EVALUATION	AGENT EVALUATEUR	DISPOSITIF PUBLIC
Avant l'arrivée sur le territoire (immigration surtout familiale) « Loi HORTEFEUX » Nov. 2007	Obtention du VISA	Objectif Niveau A1.1 (CECR) à acquérir + Test de connaissances civiques >Dispositif 40h de formation	Agents OFII ou opérateur agréé	OFII (Délégations à l'étranger) Durée : 40h

Avant leur arrivée sur le territoire français, les candidats à l'émigration sollicitent une demande d'obtention de visa (Loi de Nov. 2007 dite «Loi Hortefeux »). Une évaluation de leur niveau est alors réalisée par un agent OFII (dans les pays disposant d'un bureau OFII) ou par un opérateur mandaté. L'objectif linguistique fixé est le niveau A1.1. Le dispositif de formation comporte au maximum 40h de cours. L'outil d'évaluation est le test de la loi CESEDA (test lacunaire).

Figure 30 : Phase d'implantation 2 et vérification de la compétence linguistique (Dispositif CAI / Hors CAI, 2007-2010)

PHASE 2 D'IMPLANTATION	ENJEU	EVALUATION	AGENT EVALUATEUR	DISPOSITIF PUBLIC
Arrivée ou PRESENCE LEGALE SUR LE TERRITOIRE **PRIMO-ARRIVANT AYANT OBTENU UN PREMIER TITRE DE SEJOUR** **+** **REFUGIE STATUTAIRE (2007)** **SIGNATURE CONTRAT D'ACCUEIL ET D'INTEGRATION OBLIGATOIRE (CAI)** **LOIS SARKOZY 2003&2006**	Renouvèlement annuel du titre de séjour Réfugié : Obtention Carte de résident (10 ans)	Objectif Si Niveau A1.1 acquis >dispense de formation Si Niveau A1.1 non atteint >formation Prescription volume de formation max. 400 h A partir de 2010 : Parcours différencié DILF (public peu ou pas scolarisé) ou DELF A1 (scolarisés) >Passation certification DILF ou DELF A1 en fin de parcours	Agents OFII +opérateurs de formation 2007-2009 : opérateurs d'évaluation 2010 : opérateurs de formation (disparition des opérateurs d'évaluation) 2007-2009 : Opérateurs évaluation. + certification. DILF agrées par OFII / CIEP 2010 : Opérateurs certification. DILF-DELF habilités par le Marché OFII	OFII (France) Public CAI Max. 400h

Lorsqu'une personne a obtenu l'autorisation légale de séjourner sur le territoire français -ce qui se matérialise par l'obtention d'un premier titre de séjour-, elle peut être amenée à signer un Contrat d'Accueil et d'Intégration. Un agent de l'OFII ou d'un opérateur mandaté évalue le niveau linguistique du primo-arrivant. L'objectif d'apprentissage obligatoire fixé est au minimum le niveau A1.1, sur une durée maximale de 400h. Les publics disposant d'un niveau de scolarité déclaré équivalent aux études primaires (soit environ 5 ans minimum) dans leur pays d'origine, peuvent accéder à une formation de niveau A1 ou A2. La durée moyenne étant de 200h.[193]

[193] Voir les conditions de formation selon le Cahier des charges Dispositif Formation OFII 2007-2009 puis 2010.

Figure 31 : Phase d'implantation 3 et vérification de la compétence linguistique (Dispositif CAI / Hors CAI, 2007-2010)

PHASE D'IMPLANTATION 3	ENJEU	EVALUATION	AGENT EVALUATEUR	DISPOSITIF PUBLIC
PROCEDURE DITE DE « NATURALISATION »	Obtention nationalité française	Vérification de la condition dite d'« assimilation linguistique »	Objectif officiel Oral A1.1 Agents de la Préfecture Depuis 2011 : Oral B1	OFII « Public Naturalisation »
PRESENCE DURABLE EN FRANCE (> 2 ANS)	Projet personnel de formation (recherche d'emploi, scolarité des enfants, etc.)	Entrée en formation disp. OFII Objectif Max. A2 2010 : Niveau A1.1 pour définition Parcours DILF Max. 400h Ou niveau A1-A2 Parcours DELF A1 ou A2 Max. 100-200h Certification de fin de formation DILF Ou DELF A1 / A2	2007-2009 : Opérateurs d'évaluation dispositifs ACSE / OFII 2010 : Opérateurs de formation dispositifs OFII 2011 : Attestations du niveau linguistique (par test ou diplôme) 2010 : Opérateurs DILF-DELF habilités par le Marché Certification OFII	OFII « Autres publics » Durée selon opérateur Formation Renouvelable durant le délai autorisé par la Préfecture

Lors d'une procédure de demande de naturalisation, l'évaluation du critère « d'assimilation linguistique » (Code CESEDA) fait partie intégrante de la procédure. Cet acte évaluatif a évolué dans le temps. Jusqu'en 2007, l'entretien d'évaluation était réalisé par les agents préfectoraux eux-mêmes, à l'aide d'une grille (dite PVA) permettant de dresser un « Procès Verbal d'Assimilation Linguistique » favorable ou non. Le niveau A1.1 a été introduit comme niveau de référence en 2007. Depuis 2011, le niveau de référence requis lors de la procédure de naturalisation est désormais le niveau B1 du CECR[194]. Il revient au candidat à la naturalisation de « prouver » son niveau linguistique par tout document officiel (test de type TEF ou TCF, diplôme DELF, diplôme professionnel de niveau V, etc.). La procédure d'évaluation de la compétence linguistique a donc été externalisée.

[194] Cf. Loi n°2011-672 du 16 juin 2011 relative à l'immigration à l'intégration et à la nationalité ; Circulaire d'application du 24/08/2011 (relative au contrôle de la condition d'assimilation) et du 30/11/2011 relative au niveau de connaissance de la langue française requis des postulant à la nationalité française.

Enfin, pour des personnes séjournant depuis plus de 2 ans sur le territoire français, il est possible de suivre une formation non obligatoire, dans le cadre du même dispositif. L'évaluation du niveau de compétences linguistiques peut être réalisée par l'opérateur de formation ou d'évaluation mandaté par l'OFII. Suite à cette évaluation, les publics sont orientés vers des cours dits « parcours de formation » de niveau A1.1, A1 ou A2. Ils ont la possibilité de se présenter aux certifications correspondantes DILF, DELF à l'issue de la formation.

Ces lourds dispositifs montrent que l'Etat a mis en place de nombreux verrous à partir de procédures d'évaluation/certification de la compétence linguistique des migrants. Les outils du CECR ont été largement utilisés pour mieux standardiser et homogénéiser les pratiques des personnels chargés de l'évaluation et de la formation.

En ce qui concerne les migrants installés de plus longue date en France, en Suisse et en Belgique (depuis 2012), un niveau de « maitrise » linguistique conditionne leur accès à l'acquisition de la nationalité (et donc leur intégration par la « communauté des citoyens nationaux ») par voie juridique. La construction du lien juridique et symbolique entre « langue et nationalité » s'inscrit dans des contextes historiques et sociolinguistiques propres à chaque état (LAGARDE, 2008 ; BAGGIONI, 1997 ; BLAMPAIN et alii, 1999) ; les niveaux de pré-requis linguistiques peuvent fluctuer au sein d'un même pays, soit dans le temps (variation diachronique ou synchronique), soit d'un territoire à l'autre. (Cf. les procédures en Belgique francophone ou flamande ; les différences cantonales en Suisse et régionales en France).

Ainsi, la France est-elle passée d'une exigence estimée au niveau A1.1 du CECR (2006) à l'exigence d'atteinte du niveau B1 (2011), sur une période courte. La Belgique est passée d'aucune exigence de niveau (2000) à un niveau A2 requis depuis 2012. En Suisse, les pré-requis fluctuent entre un niveau A2 et B1, d'un canton à l'autre, d'une commune à l'autre ; de même que les procédures de contrôle (CFE, 2006).

Les enjeux connexes sont nombreux et d'ordre économique, démographique, sociétal, etc. et croisent le domaine de la politique linguistique éducative. La prise en compte de la diversité linguistique et culturelle par les instances, la reconnaissance de l'autre, de ses appartenances identitaires, linguistiques et culturelles -en tant que fondement pour l'établissement de relations de type « interculturel » nous semble représenter un indicateur utile pour identifier s'il existe ou non une ouverture vers une démarche d'éducation interculturelle auprès des publics migrants adultes. Or, la compétence de locuteurs plurilingues n'est que peu valorisée chez les migrants, par les sociétés d'accueil y compris dans le cadre professionnel. Pourtant, ce type de démarche peut être mis en place et s'appuyer sur des démarches et outils spécifiques tels que les portfolios des langues, les biographies langagières.

4.3.3 La diffusion du CECR en formation linguistique des migrants

Le CECR a pris une place importante dans les systèmes éducatifs des pays européens, notamment pour ce qui est de la certification en langue étrangère. En effet, l'un des objectifs affichés du CECR était de parvenir à construire une grille permettant la comparaison entre les certifications en langues étrangères.

Les années 2005 ont marqué un véritable tournant pour la diffusion et l'implantation du CECR dans divers milieux éducatifs institutionnels, en particulier dans l'enseignement scolaire (loi et directives sur les programmes de langues, 2005) (HUVER & SPRINGER, 2011). La certification DELF-DALF a été « reliés au CECR » sous l'impulsion du CIEP : sa version rénovée apparait en 2005 (FDM, 2004). Mais qu'en était-il dans les divers dispositifs en formations linguistique ou « de base, » pour les « bas niveaux de qualification » [195] qui concernent les publics migrants ?

Depuis les années 96, le référentiel qui circulait et s'est imposé sous l'impulsion du FASILD dans l'ensemble des dispositifs linguistiques était le référentiel dit « CUEEP »[196]. Vers 2005, le degré de connaissance et de diffusion du CECR (en particulier de l'échelle des descripteurs) était faible parmi les praticiens de ces formations. (LECLERCQ &VICHER, 2012b : 97-99). Seuls de jeunes diplômés issus des cursus rénovés de FLE pouvaient en avoir une connaissance théorique. La majorité des formateurs en poste (dont les diplômés en Alsace avant 2005) n'ont que peu bénéficié de formation au CECR dans le cadre de leur cursus initial ou continu. À titre d'exemple, en Alsace, les premières formations continues pour les formateurs FLE et praticiens des organismes de formation ont été organisées en 2006-2007[197] voire ultérieurement. Ces dernières n'ont en réalité touché qu'un nombre restreint de formateurs déjà en poste (soit une vingtaine en 2007) pour l'ensemble de la région. La plupart a dû se familiariser avec l'outil soit sur initiative propre (lecture autodidacte du CECR), de manière indirecte, par le biais des retombées des collègues nouvellement formés ou enfin, en raison des

[195] Des personnes de langue maternelle française dits « en situation d'illettrisme » ou bénéficiaires de minima sociaux pouvaient se trouver mélangés en formation pour « bas niveaux de qualification » avec des publics relevant de démarches FLE ou d'alphabétisation.

[196] L'intitulé exact est *Référentiel pour la formation linguistique de base*, publié en 1990, suite aux travaux du Cueep de Lille, sous la direction de V. Leclercq. La deuxième version corrigée a été diffusée gratuitement et très largement auprès des institutions, des organismes de formation et acteurs de terrain.

[197] Ces formations ont été organisées par le centre de ressources régional Crapt-Carrli rattaché au Rectorat de l'Académie Strasbourg, dont l'une des missions contribue à la formation continue des formateurs FLE en région Alsace, au travers du « Programme de professionnalisation des acteurs de l'insertion ». Nous sommes intervenus en 2007 sur le volet « Evaluation et CECR » sous la double casquette de responsable pédagogique et examinatrice de sessions DILF en Alsace et au titre de notre recherche doctorale.

procédures et instructions internes en application des cahiers des charges institutionnels pour la formation linguistique (Marchés ANAEM-OFII, 2007), par les nouveaux manuels[198] ou des documents tiers tels que des fiches d'évaluation des apprenants transmises par le centre de positionnement linguistique, suite à une évaluation en amont de la formation, etc.

Parallèlement, les formateurs ayant suivi des cursus universitaires FLE avaient massivement été formés aux méthodes dites « communicatives » depuis les années 90. Dans les milieux associatifs à forte concentration de formateurs bénévoles[199], certaines composantes des méthodes communicatives sont entrées en résonnance avec des pratiques préalables d'enseignement linguistiques aux publics migrants, au travers des « situations de communication » propices aux simulations et jeux de rôle et de la dimension « notionnelle/fonctionnelle » structurant les contenus des séquences didactiques.

Dans les organismes de formation, le référentiel CUEEP (1996), proposait un ancrage des objectifs d'enseignement et des activités de systématisation pour les « quatre compétences » (compréhension/réception orale-écrite) dans des situations sociales de la vie courante, ce qui a contribué à sa diffusion. Néanmoins, il ne constituait pas une référence socialement partagée donc sa portée ne dépassait pas le cadre interne des dispositifs de formation.

Passer subitement du « tout CUEEP » au « tout CECR » et simultanément de « l'approche communicative » à d'« approche actionnelle » affichée à partir les années 2007, représentait potentiellement un changement de culture didactique d'autant plus brutal pour les acteurs de la formation qu'il était insufflé d'en haut (« relation top-down »), sans préavis, par les institutions et bailleurs de fonds (essentiellement l'ACSE et l'ANAEM, en 2007) et adossé aux nouvelles dispositions législatives du droit des étrangers (Cf. Supra).

Alors que le CECR visait initialement à décrire les besoins et les compétences pour des apprenants de langue scolarisés dans les divers pays du continent européen, en situation de mobilité géographique intra-européenne (à visée économique, professionnelle ou touristique), son utilisation pour des publics migrants supposait une adaptation conséquente des descripteurs de compétences en lien avec les échelles de niveau et des situations de référence pour l'enseignement. Chaque organisme et équipe de formation devait réaliser cet effort, de manière isolée, souvent dans

[198] Vers les années 2005, les éditeurs habituels dans le domaine du FLE ont commercialisé des manuels spécifiquement destinés à la formation linguistique des migrants. Les contenus socioculturels se réfèrent généralement au contexte français (voire parisien) et sont de ce fait difficilement exploitables par les formateurs de l'espace francophone européen. Les formateurs rencontrés en Suisse ont exprimé le besoin de manuels adaptés au contexte socioculturel suisse.

[199] Dans les associations les bénévoles ne sont généralement pas titulaires de diplômes FLE. C'est pourquoi, des formations sont souvent dispensées en interne aux bénévoles, par le (les) formateur(s) diplômé(s). Des possibilités de courtes formations thématiques existent également proposées en vue de la professionnalisation du secteur, par les centres de ressources locaux, tels le Crapt-Carrli en Alsace.

l'urgence de répondre aux appels d'offre en cours alors qu'une coordination des travaux réalisés aurait été nécessaire.

La création[200] singulière à la France d'un « premier niveau d'acquisition » décrit dans le référentiel A1.1 proposant des descripteurs de compétences a contribué à restructurer les programmes de formation, selon les descripteurs et « standards » proposés. La progression en trois paliers d'apprentissage de l'écrit adaptés pour des personnes ayant un faible niveau de littératie (ou « faibles lecteurs/scripteurs ») (rencontrées notamment dans les cours dits « d'alphabétisation ») a rencontré un franc succès auprès des formateurs. Néanmoins, ce niveau n'a pas été intégré au premier « PEL pour migrants adultes » disponible en traduction française. (CE & LAZENBY-SIMPSON, 2012)

Pour les opérateurs du champ de la formation, l'échelle des niveaux communs de performance a fourni une nomenclature très utilisée pour redéfinir les groupes de niveaux ; elle représente désormais un élément de discours qui a dépassé le « langage » propre aux milieux de la formation linguistique et de l'insertion professionnelle et s'est infiltré dans le secteur social et de la recherche d'emploi où il est partagé par les partenaires sociaux, par les agents des instances institutionnelles ou administratives.[201] Néanmoins, dans cet usage social qui est fait de l'échelle de niveaux du CECR et des descripteurs associés, rien ne garantit que les représentations que s'en font les uns et les autres ne soient les mêmes à l'heure d'établir des jugements évaluatifs ou d'établir des exigences en termes de pré-requis sociolangagiers.

Lors de notre intervention réalisée en Valais (décrite dans notre troisième partie), où nous avons présenté l'outil PEL, les formateurs bénévoles ont perçu le CECR de manière positive, comme sorte de plus-value permettant d'introduire une référence stable et partagée dans l'espace européen. En réalité, c'est encore une fois l'échelle de niveaux et les descripteurs qui ont contribué à ce succès auprès de cette équipe (2008), avant que l'Université de Fribourg sur mandat de l'ODM (Office fédérale des migrations) ne proposent un « Curriculum-cadre pour l'encouragement de l'apprentissage linguistique » (2009) relayant le CECR.

En France, cela s'est traduit par une entrée par groupe de niveaux, dans le dispositif CAI/Hors CAI de l'OFII, allant du niveau A1.1 au A2[202] ; l'intitulé des formations proposées étant révélateur et porteur des objectifs finaux : la certification. Ainsi, toute personne candidate au dispositif se voit proposer un « Parcours DILF A1.1, DELF A1 ou DELF A2 », en fonction de son niveau initial

[200] Les travaux du groupe d'experts pour l'élaboration du référentiel A1.1 ont eu lieu de 2003 à 2005. Le document publié a été mis à disposition du public courant 2006.
[201] Cette même échelle reste néanmoins beaucoup moins diffusée et partagée dans d'autres milieux, notamment socioprofessionnel, comme l'indiquait le groupe de réflexion sur l'utilisation du CECR, lors de la Conférence intergouvernementale de juin 2010 sur l'intégration linguistique.
[202] Cette différentiation sur trois niveaux représente l'une des nouveautés introduite dans le cahier des charges de la formation OFII CAI/Hors CAI 2010.

estimé et de son profil typologique comme lecteur/scripteur[203]. Le projet d'apprentissage linguistique individuel des apprenants intégrant le dispositif ne constitue donc pas a priori une entrée structurante dans l'organisation de ces cours.

Bien que largement implantée dans les milieux éducatifs (au sens large), l'utilisation de cette nomenclature ne doit pas masquer certaines questions d'ordre didactique. L'approche par niveaux peut donner l'illusion de constituer des groupes de niveaux « homogènes ». Or, au sein d'un même niveau, les acquis linguistiques et les profils varient d'un apprenant à l'autre, en particulier lorsque les acquisitions se sont développées en milieu social. Une approche sociobiographique des apprenants révèle de nombreuses singularités, non prises en compte par des tests standardisés.

Le modèle de la compétence de communication à plusieurs composantes induit par le CECR (BEACCO, 2007 : 87-92) et leur interdépendance n'implique pas une acquisition strictement parallèle, continue, régulière, etc. Une forte variation dans l'utilisation de la langue et des situations auxquelles les apprenants-utilisateurs sont confrontés en milieu naturel renforce également les disparités interpersonnelles ainsi que les stratégies d'acquisition linguistiques mises en œuvre d'un utilisateur à l'autre, ce qui au final se traduit par des compétences de communication situées, partielles, dispersées sur un ou plusieurs niveaux.

Or, dans le cadre d'une éducation plurilingue, la notion associée de « compétences partielles » sous-entend que l'on puisse développer ses aptitudes à communiquer en langues de manière partielle et ciblée, en fonction des contextes d'utilisation. L'objectif global de « maitrise de la langue » perd en pertinence au profit d'un travail plus ciblé. Enfin, l'approche par niveaux peut donner l'illusion que les besoins et les objectifs sont les mêmes pour tous : maitriser les différents aspects du niveau en cours d'acquisition, progresser vers le niveau suivant, etc., valider que l'on a bien atteint le niveau fixé au départ. Ce type de démarche rappelle la pédagogie de « maitrise des objectifs » où il fallait d'abord maitriser tel point du programme, avant de passer à un autre, jugé plus complexe. Or, les apprenants-utilisateurs font l'expérience en dehors du cours de la complexité les amenant à combiner des ressources de tous ordres (linguistiques, sociolinguistiques, cognitifs, psycho-sociales, etc.) qu'on ne saurait circonscrire à tel ou tel niveau. Quel que soit leur niveau d'acquisition, la nécessité existe d'identifier les situations auxquelles ils sont exposés de manière à mettre en œuvre un accompagnement didactico-pédagogique et parfois aussi social, au plus près de leurs besoins. Des approches reprenant la proposition centrée sur l'action (ou « perspective actionnelle ») ne seraient-elles pas plus appropriée dans ce type de contexte ? Ce

[203] Du point de vue socioprofessionnel les situations des apprenants sont disparates : ont trouve aussi bien des hommes et des femmes en recherche d'emploi que des personnes déjà en emploi ou des mères au foyer, des personnes retraitées, etc. Les profils au niveau de l'éducation dans le pays d'origine sont eux aussi très variables : allant d'aucune scolarisation à un niveau d'étude supérieur. Une distinction est généralement opérée au sein des groupes de niveau A1.1 en fonction du profil lecteur/scripteur.

changement de paradigme -qui requiert d'être traité en formation de formateurs et transféré dans une pratique effective- semblait prometteur mais n'a pas trouvé de véritable écho -du moins à large échelle- chez les formateurs orientés par l'enjeu généralisé de préparer leurs apprenants aux standards liés à la passation des certifications DILF-DELF.

4.3.4 L'évaluation diagnostique

La constitution d'un marché de l'évaluation dans le domaine de la formation linguistique des migrants s'est réalisée progressivement. Sur le terrain alsacien, on peut dater au milieu des années 1990 l'apparition d'une commande institutionnelle mais non généralisée, en matière d'évaluation des publics-cibles, en amont des formations linguistiques. (GERBER-MORATA, 2006).

Le positionnement linguistique par un opérateur externe aux organismes de formation, avait comme préoccupation une « objectivation» à réaliser au travers d'une approche formalisée et d'un regard extérieur, avec comme finalité stratégique d'éviter certaines dérives en matière de captation des apprenants, en vue d'identifier leurs acquis linguistiques. Dans ce sens, la fonction « diagnostique » a longtemps constitué le cœur de l'activité évaluative des deux centres de positionnements linguistiques alsaciens. Ces derniers, sont progressivement devenus des acteurs incontournables dans le paysage local, en raison d'une complexification progressive des finalités et de l'offre de formation (Cf. Supra), générant une demande d'identification des publics et leur orientation vers un cours adéquat. Toutefois, on doit la structuration d'un marché institutionnalisé de l'évaluation ciblant les publics migrants au FASILD (Cahier des charges, 2004), dans le cadre de sa mission de lutte contre les discriminations. Dans ce cadre, les conseillers-évaluateurs des centres de positionnement intervenaient pour établir un « Bilan de Prescription et d'évaluation linguistique » en trois phases (liées aux formations de 200h) :

- phase 1, une évaluation diagnostique (en amont de la formation),
- phase 2, un bilan intermédiaire (pour identifier une éventuelle progression) en milieu de formation,
- phase 3, bilan de fin de formation, en comparaison avec les deux précédents.

Ce système précurseur a perduré en Alsace malgré des remaniements réguliers jusqu'à la généralisation du CAI (2007). D'autres collectivités territoriales comme le Conseil régional d'Alsace ou la Direction Régionales du Travail et de l'emploi (DRTEFP) ont également élargi leurs dispositifs au positionnement linguistique externe contribuant ainsi à la consolidation d'un marché de l'évaluation régional croisant essentiellement le champ de la formation des publics migrants et de l'insertion socio-professionnelle (PIERROT, 2008). Il en résulte certaines implications didactiques et sociales (GERBER-MORATA, 2006) :

- l'émergence d'un « métier » spécifique, centré sur la dimension évaluative « externe » à la formation, passant par une reconfiguration du métier de formateur FLE et la construction d'une identité professionnelle en tant que « chargé de positionnement linguistique » ou de « conseiller linguistique », incluant des tâches connexes menant à une certaine polyvalence (accueil, identification et orientation des publics, collecte de l'offre locale, relations avec les partenaires sociaux, etc.),
- l'émergence de besoins de formations professionnels spécifiques reliés au domaine théorique de l'évaluation (didactique, aspects psychométriques, etc.) et à la réflexion sur les publics, aux postures et techniques d'évaluation (conduites d'entretien, etc.) en vue du développement d'une pratique réflexive,
- l'émergence d'un besoin en ingénierie pour la conception d'outils d'évaluation adaptés aux publics et aux contraintes institutionnelles, impliquant une veille permanente.

Une dizaine d'années plus tard, le glissement du marché de l'évaluation vers la certification a constitué une étape importante qu'il faut relier à l'histoire du dispositif CAI sur le territoire national (2007). Ce dernier a non seulement modifié les attentes institutionnelles à l'égard des publics bénéficiaires de la formation mais également à l'égard des acteurs de la formation et de l'évaluation. Il en résulte une reconfiguration des tâches professionnelles, allant dans le sens d'une reconfiguration de leur identité socioprofessionnelle, une conséquence non prise en compte.

4.3.5 La certification d'un premier niveau d'acquis (dit A1.1) : cas du DILF

Le processus de conception du Diplôme Initial de Langue Française (DILF)[204] date de la période 2003-2005, suite à la décision politique soutenue par la DGLFLF et l'ACSE (en charge du dispositif CAI/Hors CAI, repris ultérieurement par l'OFII) de créer une certification pouvant valider le niveau de langue des publics migrants. En tant qu'organisme sous tutelle de l'Education Nationale responsable de la certification FLE, le CIEP a été mandaté et conventionné pour la création de cette nouvelle certification. Ses contenus officiels relèvent du cadre juridique de l'Education nationale[205].

L'histoire du DILF est intimement liée à celle du Niveau A1.1. En réalité, deux groupes d'experts se sont constitués et ont travaillé en parallèle : l'un chargé de la réflexion concernant cette nouvelle certification et l'autre chargé de la création d'un niveau Infra A1 au CECR appelé « Niveau A1.1 ». En effet, ce niveau (A1) d'entrée dans la compétence langagière s'avérait trop élevé, peu progressif, notamment pour l'écrit. Le CECR n'avait d'ailleurs pas été conçu pour des publics migrants issus de pays non européens mais dans le cadre de la mobilité géographique (tourisme) ou professionnelle intra-européenne. Adapter les descripteurs de l'échelle de niveau du CECR pour des publics ayant une faible compétence en littératie représentait donc un défi. (Cf. BEACCO, juin 2008, CECR et public migrant)

La création du niveau A1.1 constitue une tentative d'adaptation, notamment pour ce qui est des compétences de production/compréhension écrites où trois paliers d'apprentissage ont été construits pour des personnes ayant été peu ou pas scolarisées dans leur pays d'origine. Ce phénomène d'adaptation et de création d'un niveau Infra A1 se rapproche de la démarche réalisée en Irlande pour la réalisation d'un PEL pour migrants (Cf. Projet Milestone). Ainsi, la création de ce niveau Infra A1 permet-elle de prendre en compte un public spécifique : le public peu ou pas scolarisé, peu ou pas lecteur en langue première. Pour référentialiser les standards à évaluer, les concepteurs du DILF se sont appuyés sur les descripteurs du référentiel A1.1.

En réalité, le DILF s'adresse à toute personne souhaitant valider un premier niveau de compétences en français langue étrangère. Néanmoins, son introduction dans le dispositif CAI comme instrument de validation de la formation obligatoire dispensée et comme référence pour la

[204] L'historique de création du DILF nous a été rapporté lors d'un entretien d'explicitation (2008) par D. Dupleix du Bureau DILF, CIEP.

205 Cf. JORF du 30 décembre 2006. Texte 55 sur 187 ; Ministère de l'Education nationale et de l'Enseignement supérieur et de la recherche, Arrêté du 20 décembre 2006 fixant le contenu des épreuves conduisant à la délivrance du diplôme initial de langue française.

Naturalisation (pour la période 2006-2011) [206] constituent des choix institutionnels formulés par les instances en charge respectivement de la politique de la langue française et de l'immigration/intégration[207]. Une représentation sociale associe le DILF à une certification « pour les migrants » bien qu'aucune spécification n'est faite dans ce sens. Ainsi, l'impact de ce diplôme dépasse-t-il le cadre de la relation pédagogique (cadre de la validation et certification en langue étrangère) pour rejoindre un cadre plus large : celui de la gestion des flux migratoires.

La certification DILF s'inscrit dans une approche de l'évaluation par compétences (SCALLON, 2007), où les savoir-faire sont testés séparément. Pour les épreuves de réception (orale et écrite), deux types d'activité prédominent au DILF :

- les items d'appariement,
- les items de QCM (à 4 propositions / réponse unique).

Les items d'appariement représentent le type d'activité majoritaire au DILF, supérieur à 75% des épreuves totales de réception orale et écrite soit trois quarts des épreuves de RO et 60% des épreuves de RE. Les items de type QCM représentent environ 1/3 des activités proposées. Ils sont plus utilisés pour les épreuves de RE (soit 40%) que de RO (soit 25%).

Figure 32 : Caractérisation des items selon les épreuves du DILF

TYPE DE TESTS	**COMPETENCE EVALUEE : RECEPTION**	**PART (EN %)**	
APPARIEMENT IMAGE / MESSAGE ENREGISTRE			PART RO+RE (sur 9 items)
ECRIRE N°	RO ¾ items	75%	6/9 = 66%
	RE 2/5 items	40%	
RELIER	RE 1/5 items	20%	
QCM A 4 PROPOSITIONS DE REPONSE / 1 REPONSE CORRECTE UNIQUE			
ENTOURER	RE 2/5 items	40%	3/9 =33%
COCHER	RO ¼ items	25%	

[206] Le niveau A1.1 était le niveau minimal requis jusqu'en 2011. La loi du 16 juin 2011 a réformé les modalités de contrôle portant sur la connaissance de la langue française pour les candidats à la nationalité. Le candidat doit d'une part fournir une attestation de son niveau linguistique en français. D'autre part, le seuil de compétence a été relevé et fixé au niveau B1 du CECR au lieu de A1.1.

[207] La Direction Générale à la Langue Française et aux Langues de France (DGLFLF) est rattachée au Ministère de la communication et de la culture et la Direction des Populations et des Migrations (DMP) a laissé la place à la DAIC rattachée au Ministère de l'Immigration et de l'Intégration […].

Les épreuves orales d'une durée d'environ 10-15 minutes sont plus ouvertes : elles s'appuient sur une première partie où l'examinateur entre en interaction avec le candidat sur des thèmes pré-définis ou par des situations de communication (de type « simulations ») déterminées (demander un rendez-vous chez le médecin, demander l'heure, expliquer un problème de santé, etc.) A ce stade, la notation se fait presque simultanément, à l'aide des grilles de corrections pré-établies. La correction des écrits est différée aux jours suivants la passation.

Les procédures de correction sont standardisées. A l'écrit, une double correction a été mise en place, pour limiter les écarts de notation entre correcteurs. Il est aussi préconisé une correction dans le même lieu, au même moment. Ces deux mesures permettent une mise en discussion voire une régulation des actes de jugement individuels, généralement au profit du candidat, car cela limite les écarts entre correcteur au sein d'une équipe et autres effets.

Le CIEP a fait le choix de recourir aux outils d'analyses psychométriques pour la conception du test DILF (instrument de mesure). à divers étapes de sa construction.

Elles sont utilisées pour étudier la qualité de l'instrument de mesure :

> « pour contrôler ce que les tests mesurent. Le travail [d'analyse] porte sur la vérification des mesures. Il s'agit de rechercher la fidélité des mesures obtenues par les tests, de trouver des méthodes de fabrication des tests pour que leurs résultats soient fiables et généralisables. » (BONNIOL & VIAL, 2009 : 85)

Du point de vue théorique, le modèle d'évaluation psychométrique représente *« un ensemble de théories et de techniques développées depuis le début du XXème siècle, d'abord dans le domaine des aptitudes (travaux de Binet) puis dans celui de la mesure des acquisitions scolaires. »* (Ibid.) Ce modèle est particulièrement utilisé dans le monde anglo-saxon. Les analyses psychométriques reposent sur des techniques et modèles statistiques.

Le modèle psychométrique a comme souci de base la fidélité des mesures. « Toute l'approche psychométrique repose sur l'idée qu'un score observé est la résultats d'effets indépendants, dus à la capacité de l'élève, au niveau de difficulté de l'épreuve, au degré de sévérité de l'expérimentateur, etc. et à l'interaction de ces effets principaux. *Diverses techniques statistiques permettent d'analyser et de mesurer l'importance relative de chacun de ces effets. »* Les résultats d'analyse statistiques interviennent dans les décisions pour améliorer l'instrument de mesure. (LAVEAULT & GREGOIRE, 2008).

Concernant la notation, ce type d'analyses a montré qu'on a *« avantage à analyser les divers aspects d'une production complexe, pour les juger séparément et à totaliser ces différents jugements à l'aide d'un jeu de coefficients explicites. »* (BONNIOL &VIAL, 2009 : 86-87)

Au cours de l'année 2005, la première version du DILF, a fait l'objet d'une expérimentation auprès de quelques organismes de formation du dispositif CAI. Pour le CIEP, cette expérimentation constituait un « pré-test » permettant le recueil des données en vue des analyses psychométriques.

Les premiers examinateurs DILF -dont nous faisions partie- avaient été habilités en avril 2005, pour administrer cette version expérimentale à un échantillon représentatif des futurs candidats, totalisant environ trois cents individus, (mai-septembre 2005). Des données qualitatives (niveau estimé des personnes soit A, B, ou C du CECR, langue maternelle) et quantitatives avaient été collectées par les examinateurs. Suite aux résultats obtenus, des modifications ont été introduites dans la maquette initiale des épreuves, dans la gestion des notations et barèmes, etc. L'ensemble des versions du DILF utilisées pour son lancement officiel en 2007 (par le Marché ANAEM DILF), a été élaboré cours de l'année 2006. Rappelons que pour les nouveaux-arrivants sur le territoire français, l'année 2007 a marqué l'obligation de suivre la formation linguistique prescrite dans le cadre du CAI et l'obligation de passer cette certification à l'issue de la formation. Ceci explique une montée en puissance progressive et le succès du DILF pour ce qui est du nombre de diplômes délivrés en 2007.

Le processus complet de production de chaque version du DILF fait l'objet de « procédures » de contrôle à toutes les étapes par le « Bureau DILF », en particulier lors de la phase de rédaction des « items » par des « rédacteurs » sélectionnés et formés qui doivent respecter des spécifications de contenus, formes, etc.

Il en va de même, pour le contrôle de la qualité de l'administration du test où les procédures interviennent à toutes les étapes : pour la préparation des conditions matérielles d'examen (de la saisie des listes de candidats au plan administratif, à la préparation du matériel et de la salle d'examen) mais surtout pour la phase d'administration des épreuves et enfin de correction. Toutes ces étapes font l'objet de listes de contrôle et de rapports et peuvent être observées in situ. La mise en place de toutes ces étapes donne le sentiment d'une certaine technicité au nom de l'équité. Pour une partie des publics ciblés, telles que les personnes faibles lecteurs et/ou scripteurs, peu ou non habituées aux situations d'examens, le respect des procédures n'est que peu compatible avec un accompagnement personnalisé : les sollicitations en termes d'explications des consignes ou de repérage dans le dossier écrit (feuilles réponses) sont prises en compte a minima. Le format lui-même semble peu tenir compte de ces publics numériquement minoritaires. D'où l'importance incontournable d'une préparation préalable à l'examen (prévue par le marché « formation » de l'OFII).

Une étape-clé pour la standardisation de la passation réside également dans la formation des examinateurs-correcteurs, en contact avec les candidats. Dans leur rapport sur la « phase expérimentale de pré-test » du DILF en 2005[208], les experts de la cellule psychométrique du CIEP mentionnaient certaines disparités d'évaluation « récurrentes » entre des correcteurs-

[208] La phase expérimentale de pré-test du DILF a eu lieu entre mai et septembre 2005.

expérimentateurs appartenant à un même centre. C'est pourquoi ils concluaient en recommandant une formation destinée aux futurs évaluateurs (correcteurs du DILF) articulée autour de deux axes : les outils de correction internes au DILF (grilles de correction, etc.) et les « spécifications décrites dans le CECR » (descripteurs de niveau, etc.).

Qui sont les évaluateurs-expérimentateurs du DILF ? Il s'agit de praticiens (formateurs FLE et/ou évaluateurs) issus des organismes retenus dans le cadre des marchés publics « CAI/hors CAI » (formation / évaluation), habitués à une proximité avec les apprenants et peu confrontés à l'évaluation « externe ». Alors que seuls les représentants des structures participant à la mise en œuvre de l'expérimentation du DILF avaient été formés en avril 2005, lors d'un premier séminaire d'habilitation des correcteurs (futurs expérimentateurs), le CIEP a par la suite conçu un dispositif systématique d'habilitation des évaluateurs-correcteurs au DILF afin de pouvoir faire face à la demande croissante d'ouverture de centres de passation sur l'ensemble du territoire national (2007-2008). L'habilitation comporte une phase de sensibilisation aux différences entre niveaux A1 et A1.1 ainsi que des mises en situation telles que la correction d'épreuves orales simulées (sur support vidéo) et de productions écrites à l'aide des grilles de notations critériées du DILF et impliquant une prise de décision en termes d'atteinte ou non du niveau A1.1.[209]

Si le DILF répond aux attentes d'un instrument de mesure de qualité qui prend en compte les exigences d'équité, requises pour tout candidat, le taux de réussite communiqué par le CIEP semble particulièrement stable et élevé : soit environ 90%. Néanmoins, certaines questions d'ordre didactique se posent. L'approche théorique sous-tendant le traitement de la compétence de communication s'inspire initialement de la modélisation de Canale & Swain (1980)[210] qui agrège trois composantes principales *: « une compétence grammaticale, sociolinguistique et une compétence stratégique »* (RICHER, 2011 : 30-34). Le format global est organisé selon une logique de type approche par « compétences » où les « quatre habiletés » sont testées séparément au cours d'une passation d'épreuves qui se déroule en deux temps : dans l'ordre, une phase d'épreuves sur support écrit (Réception orale, Réception écrite, Production écrite), en passation collective (environ 1h15) puis une phase de passation individuelle pour l'épreuve d'interaction / production orale (env. 10-15mn) en face à face avec un examinateur. Ce format se distingue donc de celui d'un test (tel le TCF, etc.) en introduisant des épreuves individuelles en interaction orales et écrites.

Face à l'objectif affiché du référentiel A1.1 utilisé pour déterminer des « standards » de contenus pour la formation et l'évaluation des publics qui se veulent adaptés aux publics de faibles niveau

[209] L'habilitation des correcteurs évaluateurs a une durée de validité de 2 ans. Une demande expresse doit être formulée par les centres d'examens agréés pour que leurs évaluateurs puissent repasser leur habilitation à l'issue des 2 ans.
[210] Ces données nous ont été fournies par D. Dupleix (Bureau DILF) lors d'entretiens d'explicitation réalisés en 2008, concernant le processus de fabrication de l'instrument de mesure, les enjeux d'ordre psychométriques et didactiques.

littéracique, on peut légitimement se demander si le format de l'examen est vraiment adéquat pour ces publics. En effet, face au dossier écrit distribué à chaque candidat, nous avons pu constater dans le comportement de certaines personnes, de réelles difficultés de repérage dans cet écrit dès l'instant où il faut noter son nom en première page mais aussi face à la compréhension des instructions orales pour la gestion de la passation, enfin, lors de la réalisation des épreuves (les consignes sont souvent plus complexes et plus longues que l'épreuve en elle-même) et ce, malgré les aides et étayages possibles (pictogrammes, explications supplémentaires, etc.). Pour ces personnes, minoritaires en nombre, les conditions de formation et la durée prescrite (max. 400h) ne semblent pas en adéquation avec les besoins réels d'apprentissage. De ce fait, leur présentation à l'examen semble prématurée voire inadaptée. Leur difficulté se traduit soit par des demandes d'aide réitérées aux autres candidats, soit aux examinateurs ou à l'inverse par une passivité tout au long des épreuves (avec finalement une copie blanche rendue ou des réponses aléatoires et non adéquates). Une autre forme d'évaluation (et de la formation elle-même) que celle centrée sur les standards de performance serait certainement plus adaptée pour identifier les micro-progrès au cours du processus d'apprentissage, ce qui passerait par une observation fine du comportement mais aussi du vécu expérientiel.

A l'inverse, nous avons aussi constaté que de nombreux candidats réussissent leur examen, par compensation entre les scores oraux et écrits et grâce à un seuil de réussite global fixé à 50/100 (qui correspondrait à 50% du standard A1.1). Néanmoins, ce système ne profite pas spécifiquement aux publics faibles-lecteurs et scripteurs. La compensation des scores entre eux (SCALLON, 2007) permet d'obtenir un score global suffisant, sans toutefois avoir atteint les standards pré-définis. Ainsi, en production écrite, il n'est point besoin de rédiger la production si les autres exercices compensent celui-ci. Pourtant cette épreuve (PE, exercice 4) correspond au standard à valider (palier 3 du A1.1). Pour étayer ce constat empirique réalisé lors de plusieurs années de corrections, nous avons analysé des procès verbaux de sessions indiquant les notes obtenues. Nous avons pu identifier chez les candidats admis (pour un échantillon prélevé correspondant à trois sessions de 2008, dans neufs grands centres de passations de régions différentes) que le seuil de réussite et de validation du niveau A1.1 par le DILF se situerait plutôt au niveau du palier 2 en production écrite (« compléter un formulaire simple »), ce qui correspond à l'obtention d'une note total autour de 10/15 pour l'épreuve de production écrite voire nettement inférieure. Seuls les candidats obtenant une note supérieure ou égale à 12,5/15 (en Production écrite) obtiendrait dont le DILF en ayant validé le palier 3 (« production d'un message »). Ainsi, peut-on affirmer que le DILF valide l'atteinte du standard A1.1 dans toutes les habiletés testées ? Un représentant du Bureau DILF a explicité l'interprétation à faire de la note globale : une note de 50 sur 100 correspondrait à une

acquisition de 50% des savoir-faire du niveau A1.1, une note de 80, correspondrait à une acquisition de 80% des savoir-faire (niveau A1.1), etc. Le seuil de réussite fixé pour une note globale de 50% nous semble donc soulever une question de « validité» par rapport au niveau de sortie attendu. Ce constat dénote peut-être une certaine tension entre l'objectif affiché (ouverture aux publics faibles lecteurs-scripteurs) et le contexte de la commande institutionnelle associé à l'élaboration de cet instrument de mesure ; le fait d'inclure des épreuves écrites n'était pas forcément envisagé au départ sous cette forme mais plutôt en tant que modules dissociés, non obligatoire. Une autre zone de tension émerge entre un objectif symbolique affiché d'une « valorisation d'un premier niveau d'acquis linguistiques » destiné à encourager les publics faibles lecteurs-scripteurs et la prépondérance prise par une certification dont la valeur « marchande » au regard des représentations sociales dominantes, n'est nullement garantie. Enfin, le problème de validité évoqué pour la production écrite (palier 3) est gênant à l'heure où les candidats diplômés réintègrent d'autres dispositifs de formation organisés par niveaux : doivent-ils être re-testés sur le niveau A1.1 et réintégrer ce niveau ou intégrer un autre groupe ?

Pour les examinateurs-correcteurs, un questionnement éthique émerge : la prédominance du respect des procédures, en raison des enjeux de qualité et de standardisation associés aux passations-corrections « de masse », entre en conflit avec des valeurs fondamentales d'une « évaluation formative » s'inscrivant dans la relation dialogique entre enseignants et apprenants. De plus, la centration sur l'évaluation de la langue-culture cible oblitère d'autres orientations possibles croisant des « approches didactiques plurielles ». (COSTE, 2013)

Il en résulte que ces pratiques d'évaluation externes ne contribuent pas nécessairement à une représentation valorisante[211] et valorisée de l'acte évaluatif chez les praticiens, pour lesquels tout l'apparat technique et objectivé n'est pas proposé mais imposé. L'obligation (dans le cadre de leur emploi) de procéder à ces tâches évaluatives va dans le sens d'une reconfiguration de l'identité socioprofessionnelle de fait. Est-elle vraiment assumée ?

La réflexion autour des dispositifs d'enseignement-apprentissage auprès des publics migrants réinterroge les pratiques actuelles en matière de pilotage par les standards de la certification institutionnelle :

- le risque est élevé pour le formateur d'un glissement des standards de formation aux standards d'évaluation, en vue d'entraîner les futurs candidats à l'examen au

[211] Nous nous référons ici à des commentaires émis par des co-examinateurs lors de passation du DILF.

détriment du traitement de contenus plus élargis (risque accru de réduire et calquer les contenus de formation sur les contenus de l'examen),

- l'évaluation de la performance (produit final) au détriment des processus d'apprentissage est dommageable pour les publics faibles lecteurs et scripteurs qui ont besoin d'un accompagnement spécifique lors du processus d'entrée dans les écrits, leur permettant de donner du sens à leurs apprentissages,
- le glissement de la fonction formative (ou formatrice) à une évaluation externe n'est pas forcément valorisante pour le formateur, ni pour l'évaluateur qui doit se centrer sur le respect des procédures ; les reconfigurations de leur identité professionnelle ne sont pas prises en compte ou valorisées,
- la course aux résultats comme indicateur de l'efficacité du dispositif laisse en suspend d'autres questions : que fait-on face à la « minorité » qui ne réussit pas ? Quel regard porte-t-on sur elle ? Ne va-t-on pas vers un «échec programmé lié en premier lieu aux conditions de formation ?

Conclusion

Pour les Etats de l'UE, les décisions politiques concernant la gestion des flux migratoires sur le plan national et les questions d'intégration des populations relèvent à l'heure actuelle de la souveraineté de chaque pays. Or la fabrication de tests émane de décisions et de choix politiques, notamment lorsqu'il s'agit de définir des objectifs en termes de niveaux à atteindre. Il est donc important de dissocier l'évaluation des idéologies politiques.

Des recommandations récentes ont été émises par le Conseil de l'Europe (juin 2008) afin de poser certains garde-fous en matière d'évaluations des compétences langagières chez les publics migrants. Le cas français exemplifie la nouvelle « culture de l'évaluation » et de conséquence que l'on peut trouver « malheureuse » de certains travaux du Conseil de l'Europe. On retrouve très concrètement à la fois une ingénierie de la certification et une ingénierie de l'assurance qualité qui conduit inévitablement à une homogénéisation des formations à destinations des publics migrants qui pourtant nécessite, comme l'a dit Little, des dispositifs de formation finement adaptés à l'inévitable hétérogénéité et variétés des besoins de formation. On peut reprendre Huver et Springer (2011 : 139) :

> « Plus rien ne semble devoir échapper désormais à l'évaluation institutionnelle. De privée, l'évaluation devient ainsi publique, médiatique même, politique sans aucun doute, dans la mesure où l'évaluation institutionnelle est devenue un des éléments incontournables de la « nouvelle gestion publique » qui bouleverse la plupart des systèmes éducatifs européens en accordant aux mécanismes du marché un rôle prépondérant ».

Mais, contrairement à l'idée évoquée par Huver et Springer (Op. Cit. : 166), l'exemple français que nous venons de présenter oblitère la « finalité symbolique » de la reconnaissance sociale des compétences des migrants au profit d'un contrôle excessif à la fois des dispositifs de formation/certification des migrants et des flux de migration par le biais de la certification de la « bonne maitrise » de la langue.

Nous avons eu la chance de pouvoir expérimenter une « approche alternative » à l'évaluation institutionnelle (Op. Cit. : 207) dans le cadre de nouvelles pratiques formatives autour de la démarche d'autoévaluation dans l'esprit du PEL pour les migrants de Little (2012). Il n'est pas innocent que cette expérimentation ait pu être mise en place en Suisse et non pas en France.

TROISIEME PARTIE

L'expérimentation d'un Portfolio européen des langues (PEL) en Valais : une recherche-action pour accompagner l'apprentissage linguistique des publics migrants et faire évoluer les pratiques évaluatives des formateurs

Introduction

L'exploration de nos trois terrains en terres francophones nous a permis de mettre en œuvre diverses méthodes et outils destinés au recueil de données qualitatives en vue de la constitution de notre corpus de recherche propre à chaque terrain. Les modes de traitement appliqués visaient l'interprétation de ces données en vue de construire une vision des contextes locaux cohérente tout en identifiant leurs spécificités.

A l'issue de notre première phase exploratoire de type « ethnographique » mise en œuvre en Suisse, dans le canton bilingue du Valais, notre étude préliminaire a débouché sur un projet de collaboration avec l'association Espace Interculturel, un acteur local dynamique œuvrant de longue date à Sierre, dernière ville « à majorité francophone » située à la frontière sociolinguistique du Valais central et du Haut-Valais à majorité germanophone.

Les éléments d'analyse présentés dans cette partie, explicitent cette recherche-action, inscrite dans le champ de la didactique des langues et des cultures (FLE/FLS) réalisée au cours de l'exercice 2007-2008, en collaboration avec l'équipe pédagogique bénévole en charge de l'enseignement du français aux migrants résidant à Sierre et environs.

La phase d'analyse des besoins a permis de cibler les objectifs de notre intervention sous forme de recherche-action, en vue de faire évoluer les pratiques d'enseignement et d'évaluation des enseignants-formateurs et de dynamiser l'apprentissage en suscitant l'implication des apprenants. Ainsi, le dispositif d'action-recherche accordait-il une place centrale à l'expérimentation d'un Portfolio Européen des Langues (PEL), au sein d'un projet plus large dénommé « Projet Passerelle » destiné à développer l'accompagnement et le suivi des apprenants migrants en formation dans l'association.

Chapitre 5 :

Cadre épistémologique et méthodologique de la recherche-action

5.1 La démarche de recherche-action

5.1.1 Cadre épistémologique

D. Macaire (2007 et 2011) expose les principes épistémologiques et méthodologiques mis en œuvre lors d'une démarche de « recherche-action » en didactique des langues et des cultures, qu'elle définit comme une *« intervention sur un dispositif d'enseignement/apprentissage effectuée par un individu ou par un groupe, accompagnée par un ou plusieurs chercheurs, menée de manière collaborative et dont le changement [ou évolution] constitue un axe [une finalité] majeur(e) ». (2007 : 97)* Ainsi, s'agit-il d'un « processus interventionniste » destiné à « *changer les pratiques et pratiquer le changement*[212] » et/ou *« rendre [ces pratiques] conscientes, les faire analyser, les comprendre » (Op. Cit. : 95).*

L'enjeu fondamental de la démarche réside pour le chercheur dans l'articulation de cette double dimension *« constituée de deux composantes, la recherche et l'action [et] tire sa légitimité de l'articulation (harmonieuse) des deux. La démarche devient opérante lorsque tombe la dichotomie entre recherche et action. Elle a des effets tant sur les pratiques que sur les théories qu'elle alimente.* » (MACAIRE, 2007 : 105)

La démarche de recherche-action présente la spécificité d'être marquée par un mouvement d'oscillations entre deux pôles que la posture du chercheur doit permettre d'articuler (Op. Cit., 2011 : 113) :

- le pôle « recherche » : comme « processus de distanciation à soi-même en tant que chercheur »
- le pôle « action » à la fois « action sur » et action comme « processus »

Ainsi, la recherche-action (ré)oriente-t-elle la posture du chercheur tendu entre une implication de nature « interventionniste » (dimension action) en vue du « changement » et une « prise de recul critique » face à l'action, en vue de la production de connaissances provenant de cette expérience empirique singulière (dimension recherche). (Ibid.) Elle met en jeu :

- son propre « questionnement », censé remettre en cause la « doxa », les croyances ordinaires, les évidences, etc.
- son mode d'« explicitation », qui renvoie au « processus de pratique réflexive » et « structure la vision des pratiques à des moments clés et contribue à leur évolution »
- sa capacité de « corrélation », envisagée comme facilitateur pour « trouver des liens, interfaces, ponts pour engager le changement »

[212] Nous reprenons en citation le titre donné à l'article de MACAIRE (2011).

La démarche de recherche-action confère également un statut spécifique aux praticiens-expérimentateurs qui y prennent part (ici les enseignants-formateurs de l'EIS) puisqu'ils se voient attribuer le statut de « co-acteurs » (dimension action). En effet, leur rôle n'est pas confiné à celui « d'informateurs » (prépondérant dans une approche dite « ethnographique »).

Les « praticiens » impliqués (avec leurs représentations, leurs pratiques et comportements professionnels, leurs postures d'enseignements, etc.) sont également les premiers « bénéficiaires » de cette expérience empirique, ainsi que de « l'action elle-même ». (MACAIRE, 2007 : 97). Leur participation en tant qu'expérimentateurs et leur degré de réflexivité, alimentent conjointement la dimension « action » et la dimension « recherche ». Ils contribuent à la production de connaissances qu'ils peuvent ensuite partager dans le cadre institutionnel, avec leurs collègues, dans une dynamique de mutualisation des expériences ou d'une généralisation éventuelle de l'expérience.

La méthode retenue pour la mise en œuvre s'appuie sur cinq étapes (KEMMIS & TAGGART 1988 cités par MACAIRE 2011 : 119 et 2007 : 106) :

1. la « phase de diagnostic (identification de la situation-problème) »
2. la phase de « planification » débutant par une « prise de décision des praticiens-chercheurs » concernant l'action à mener débouchant sur le « plan d'action »
3. la « participation à l'action » (phase d'expérimentation du PEL dans notre cas)
4. la phase « d'évaluation » de l'action ou de « recul évaluatif »
5. la phase de « rétroaction », « synthèse », « transfert »

Lors de la troisième phase, il incombe au chercheur en charge du pilotage de gérer et de veiller de façon rigoureuse au recueil d'informations et de données (sous des formes multiples) liées aux (co)acteurs et à l'action. Le protocole mis en place au préalable avec le groupe d'expérimentateurs s'avère à ce titre déterminant pour la phase d'interprétation et d'analyse (limites, zones de résistances, de changements, réussites et échecs, etc.) a posteriori (phases 4-5). Il existe de ce fait, un véritable lien de co-responsabilité du chercheur et des expérimentateurs à produire un matériau (des données) de qualité utilisé comme « source » pour la phase d'analyse et d'interprétation des données et la production de connaissances.

Dans notre cas, nous avions consacré un temps spécifique avant de constituer l'équipe d'enseignants-expérimentateurs pour expliciter l'implication attendue de leur part, en vue de conserver des traces (outil « journal de bord », duplicata du matériel pédagogique utilisé, etc.) des actions d'enseignement et de réflexivité face à l'action. Un échéancier destiné à ce recueil de

données a aussi été appliqué pour récupérer le matériau, au fur et à mesure de l'expérimentation du PEL.

Quels sont les caractéristiques à prendre en compte pour une recherche-action efficace ? Selon MACAIRE (2007 : 107-109) la démarche doit :

- identifier une situation de départ susceptible d'être problématisée (phase 1) : le problème visé est en lien avec le changement visé
- mettre en œuvre une « intervention collaborative » où le « groupe social de (co)acteurs doit être uni, engagé » ; ils deviennent des « praticiens-chercheurs »
- susciter des pratiques et des analyses réflexives chez les praticiens-chercheurs
- collecter avec rigueur et analyser les données recueillies et croise les outils (triangulation en vue d'une objectivation des données)
- offrir une possibilité de valorisation » (« décalque vers d'autres situations ou de nouvelles créations » de communication sur les résultats, une formalisation

Au cours de la dernière phase (phase 5), il fait partie des attributions du chercheur de contribuer à diffuser les résultats plus largement sous formes de rapports ou de contributions (dans la communauté scientifique, en formation de formateurs, etc.)

Le recueil de données à dominante qualitatives inhérent à cette recherche-action avait comme finalité la constitution d'un corpus dit « Corpus PEL suisse » dont l'objet consistait à saisir autant que faire se peut les interactions et effets directs ou indirects de l'utilisation de ce nouvel outil à un niveau de micro-contexte : dans la pratique « enseignante » et dans la pratique « apprenante ». Il s'agissait aussi d'étayer (ou d'informer) l'hypothèse de départ consistant à considérer l'outil PEL comme un facteur dynamisant et motivant dans le processus d'enseignement/apprentissage de la langue cible (ici le Français Langue Etrangère) d'une part et favorisant une régulation de l'enseignement/apprentissage.

Les démarches et outils mis en œuvre pour le recueil d'informations à différentes phases de l'expérimentation du PEL sont fréquemment utilisés en Didactique des langues et des cultures et se rapprochent de méthodes empruntées à des champs connexes (notamment « ethnographiques », sociologique, etc.).

Avant l'expérimentation du PEL :

- Questionnaire d'enquête préliminaire « enseignants » : cible les pratiques évaluatives des enseignants
- Questionnaire d'enquête préliminaire « apprenants » : cible les pratiques langagières en et d'apprentissage des apprenants en langue-cible

Durant l'expérimentation du PEL :

- Observations de séquences pédagogiques et entretiens enregistrés, avec les enseignants ciblant les pratiques pédagogiques-types dont évaluatives (antérieures à l'introduction du PEL)
- Rédaction de « journaux de bord » par chaque enseignant permettant de garder des traces des activités reliées au PEL et effectuées en classe (Cf. Annexe : Journal de bord) pour cibler leur impact sur la structuration du cours

A l'issue de l'expérimentation du PEL :

- Bilans filmés (format vidéo) avec les enseignants et les apprenants à l'issue de la phase d'expérimentation concernant l'utilisation de l'outil et l'impact de cette innovation pédagogique

5.1.2 Une dynamique collaborative d'action et de réflexion

La présentation du projet « Passerelle » (contenu, méthode et moyens) à l'équipe pédagogique de l'EIS a représenté une étape-clé pour appréhender le terrain d'intervention et les acteurs en vue de créer une dynamique de projet collaborative.

Durant la semaine de travail du 14 au 18 janvier 2008, nous avons fait connaissance avec l'équipe enseignante de *l'Espace Interculturel de Sierre* (désormais abrégé EIS). Cette prise de contact impliquait des observations de séquences pédagogiques in situ et des échanges au cours d'entretiens exploratoires semi-directifs, autour des pratiques d'enseignement et d'évaluation mises en œuvre par les enseignants. Des entretiens avec les élèves ont également été réalisés, pour expliciter leur motivation à apprendre la langue. Toutes ces données recueillies sous différentes formes (notes, enregistrements, enquêtes, etc.) devaient permettre de cerner le contexte de l'intervention ou de la recherche sur les pratiques enseignantes.

Lors de cette semaine de travail, les objectifs suivants ont été atteints (l'ordre chronologique n'étant pas respecté ici) :

- Présentation générale et introductive du « Projet Passerelle » à l'ensemble de l'équipe enseignante de l'EIS a été réalisée, en présence du représentant institutionnel Monsieur Rossier, en sa qualité de Délégué à l'Intégration du Canton du Valais. Cette étape officialisait le lancement du projet.
- Introduction du rôle et de la place du futur « coordinateur Passerelle » , au cœur du projet d'accompagnement et du suivi des apprenants. Mme M-T Brembilla en a explicité les principaux axes envisagés pour cette figure (accueil, suivi et accompagnement des apprenants par le moyen d'entretiens individualisés, etc.)

- Formation à l'outil Portfolio Européen des Langues (PEL III, version suisse) dans ses aspects pédagogiques et mise en place d'un protocole d'expérimentation pour le premier semestre 2008

Lors d'une réunion préparatoire (le 18/01/2008), une présentation générale des objectifs du « Projet Passerelle » sous forme de diaporama Powerpoint a été effectuée. L'ensemble des participants de l'équipe pédagogique a pu prendre la parole et échanger quant à la faisabilité du projet. Les avis recueillis de la part des enseignants sur incitation de la Direction se sont avérés favorables pour la mise en place dudit projet, même s'il a été précisé par l'un ou par l'autre qu'une implication supplémentaire (en termes de temps) n'était pas envisageable en leur qualité de bénévoles. En effet, la préparation des cours et le face à face pédagogique représentent déjà un investissement temporel important. Toutefois, pour la Directrice, il s'agissait essentiellement de s'assurer du soutien de l'équipe, sans lequel un tel projet ne pourrait pas tenir à moyen terme.

A l'issue de la session, il a été demandé à Mlle S.R. si elle serait disposée à assumer la fonction de « coordinatrice Passerelle », ce à quoi elle a répondu favorablement.

En tant que représentant institutionnel, M. Rossier, Délégué à l'Intégration du Canton du Valais, a pour sa part souligné l'importance des initiatives prônées par le projet dans sa globalité, en commentant que ces éléments allaient « dans le bon sens » au regard des exigences institutionnelles présentes et futures en matière de dispositifs d'enseignement/apprentissage de la langue du pays d'accueil comme élément participant de l'intégration des populations migrantes et représentant également une mesure prioritaire prise par la Confédération au regard de ces populations. La publication en 2009 par l'Officie fédérale des Migrations du *Curriculum-cadre pour l'encouragement de l'apprentissage linguistique* lui a donné raison.

5.2 L'étape de lancement de la recherche-action

5.2.1 De l'analyse du besoin à la commande[213]

Notre intervention auprès de cette équipe pédagogique de formateurs bénévoles s'inscrit dans le cadre élargi de la création d'un Pôle de suivi et d'accompagnement des apprenants des classes de français à l'EIS, qui représentait un enjeu pour cet organisme. Cet objectif impulsé par la directrice de l'association, résultait du constat d'une décroissance récurrente de l'assiduité des apprenants, en cours d'année sans qu'on ne parvienne à connaître les raisons profondes d'une telle défection.

Face à cette situation, un premier rapport (BREMBILLA, 2007) avait été rédigé par la directrice de l'association dans le cadre d'une formation universitaire qu'elle avait suivie en 2006-2007. Il s'agissait d'une analyse exploratoire fondée sur des analyses de cas dans une approche sociobiographique. Les conclusions émises étaient essentiellement celles d'un manque de motivation du côté des apprenants et d'un manque de suivi de leur situation, au sein de la structure associative. En contrepartie, BREMBILLA (2007 : 42) dégageait les pistes de réflexion suivantes :

> *« L'école214 [de l'EIS] devrait disposer de moyens efficaces pour :*
>
> *-identifier, par des entretiens individuels, les besoins de l'élève et chercher avec celui-ci les moyens par lesquels il pourra les réaliser*
>
> *-évaluer périodiquement, tout au long de l'année scolaire, les informations recueillies concernant l'élève*
>
> *-identifier les capacités et ressources de l'école*
>
> *-adapter les ressources et les capacités de l'école aux besoins de l'élève »*

C'est ainsi que dès notre premier entretien de prise de contact au cours de l'été 2007 ces pistes de réflexion ont été évoquées. Elles ont rapidement sous-tendu l'élaboration d'un projet appelé « Projet Passerelle » qui incluait une intervention au cœur du dispositif de formation linguistique mis en œuvre dans les groupes-classes, à une échelle méso et à échelle micro des enseignants-formateurs et des apprenants.

Au cœur des questionnements se trouvait les problématiques suivantes :

- l'identification des besoins à échelle du groupe et des individus (apprenants) au regard de l'offre proposée, des ressources internes disponibles (moyens humains et matériels)

[213] Ce point correspondrait à l'étape 1 de la démarche de recherche-action selon MACAIRE (2007 et 2011).
[214] Le terme « école » fait référence dans le contexte de l'Association EIS au dispositif interne proposé pour l'apprentissage du français. En outre, les cours du soir en FLE sont essentiellement dispensés dans des salles de classe mis à disposition par et dans une école primaire municipale de Sierre.

- la prise d'information tout au long de la formation concernant l'assiduité et la motivation des apprenants à participer aux cours, en vue de la construction de réponses pédagogiques et institutionnelles adaptées.

L'accompagnement des publics identifie ici l'évaluation des besoins dans une perspective de « diagnostic » et plus largement, d'une problématique de régulation de l'enseignement-apprentissage de manière à susciter et renouveler l'implication des apprenants et de favoriser leurs apprentissages.

En ce qui concerne les apprenants (ou « élèves », selon la terminologie propre à l'association) les objectifs énoncés sont les suivants :

> « L'élève devrait disposer de moyens efficaces pour :
>
> -construire avec l'école et l'association son projet d'apprentissage en se situant plus clairement par rapport à son pays d'accueil
>
> -[se situer plus clairement par rapport] à sa propre motivation et à ses propres ressources, qu'il peut exploiter pour s'intégrer au mieux dans la vie socioprofessionnelle de son lieu de résidence.
>
> -face aux partenaires extérieurs une dynamique permettant « une étroite collaboration entre les acteurs locaux concernés par l'insertion socioprofessionnelle de la personne migrante serait nécessaire ».

Ainsi, l'identification des besoins transparait au travers d'un discours (énoncé par la Directrice) articulant un double point de vue : celui de l'EIS en tant que structure associative et instance organisationnelle (rapporté par sa directrice) et celui de l'apprenant, en tant qu'individu, être unique, porteur de ses propres projets.

Face à ces problématiques, notre proposition d'intervention, au sein de l'association consistait en une « recherche-action » articulant deux objectifs :

- l'« intervention » didactique auprès de l'équipe pédagogique dans le cadre du dispositif de formation (cours de français langue étrangère / langue seconde) en vue d'un changement de pratique et d'une implication des apprenants dans leur apprentissage
- la production de connaissances par l'analyse des données recueillies au travers de l'action des enseignants-expérimentateurs

La mise en œuvre du projet devait permettre d'explorer et d'interroger plusieurs éléments du système de formation en place, en particulier les pratiques d'enseignement et d'évaluation, le statut et la qualification des acteurs de la formation, le public ciblé, l'offre de cours, etc. Le recueil de données tout au long de la recherche-action devait être réalisé dans le but de pouvoir analyser a posteriori l'impact du dispositif expérimental sur la pratique enseignante et apprenante. Nous

rapportons essentiellement les éléments en lien avec notre thématique principale portant sur les pratiques d'évaluation.

La formation (en vue d'une « professionnalisation » ?) de l'équipe bénévole représente un enjeu partagé. Pour l'année 2008, où s'est déroulée la recherche-action, une centaine d'apprenants adultes étaient inscrits pour suivre un cours de langue française à l'EIS, pour diverses raisons, mises en valeur au travers de notre enquête apprenants. Une soixantaine d'entre eux fréquentaient avec régularité les cours hebdomadaires[215]. Ce chiffre global se trouvait en croissance[216], du fait de l'application à échelon cantonal des dispositions fédérales (LEtr, 2005) inscrivant l'apprentissage linguistique comme mesure pour l'intégration des populations étrangères.

D'un autre côté, les activités d'enseignement du français (FLE/FLS) et « d'alphabétisation » (pour les apprenants faibles lecteurs ou scripteurs en langues premières) mobilisent chaque semaine une dizaine de formateurs bénévoles. Plusieurs profils « enseignants » se dégagent parmi eux, selon l'enquête préliminaire que nous avons réalisée auprès d'eux :

- des anciens enseignants (retraités) de l'éducation publique suisse réinvestissant leur savoir-faire pédagogique et professionnel auprès des publics migrants,
- des citoyens suisses appartenant au tissu de population locale, souhaitant s'investir au titre d'un engagement personnel en vue de l'action sociale, éducative, civique, humanitaire, etc.,
- des personnes ayant vécu elles-mêmes un parcours de mobilité ou de migration, dont le français représente donc une langue seconde, souhaitant apporter un soutien concret en partageant en partie leur savoir expérientiel et un point de vue compréhensif notamment lors de l'apprentissage linguistique.

Ce statut bénévole implique que l'équipe pédagogique soit amenée à se reconfigurer chaque fois qu'une personne intègre l'équipe ou la quitte, ce qui arrive presque annuellement[217]. Ceci rend la question de la qualité de l'enseignement et de la qualification (passant notamment par la formation initiale ou continue) des équipes pédagogiques d'autant plus prégnante que les exigences de qualité sont désormais formulées par les organismes financeurs :

> *« L'enseignement (y compris les objectifs, les contenus, les méthodes) ont une importance cruciale pour la qualité des offres; il en va de même de la qualité des enseignants, des établissements proposant des cours et de l'offre d'apprentissage (y compris l'infrastructure).» La qualité est assurée par les prestataires de cours. » (Cf. Curriculum-cadre de l'ODM, 2009 : 63).*

[215] Ce sont ces apprenants qui ont été sollicités lors de notre enquête préliminaire portant en janvier 2008.
[216] Pour l'exercice 2013, l'association recense environ 200 personnes inscrites au cours de français, pour une fréquentation hebdomadaire de 120 personnes. Depuis 2008, le nombre d'apprenants a été doublé.
[217] Deux ans après notre intervention, la plupart de l'équipe avait été renouvelée, suite au départ de nombreux enseignants-formateurs.

C'est donc la question de la « professionnalisation » des intervenants en formation linguistique auprès des migrants qui est en jeu, une « *professionnalisation des enseignants [qui] doit se traduire immédiatement par une amélioration de leur reconnaissance et de leur rémunération. » (Ibidem),* alors que les prestataires de cours appartiennent majoritairement au tissu associatif et s'appuient essentiellement sur des engagements bénévoles. Comment cette orientation se réalisera-t-elle si elle n'est pas accompagnée d'un dispositif d'accompagnement à la formation initiale et continue financé ?

La pratique de l'enseignement/apprentissage du FLE et de l'alphabétisation de cette équipe pédagogique avec les publics migrants, forgée par une intervention sur le terrain plus ou moins longue , s'avère empirique puisque seule une minorité d'entre eux ont des notions en pédagogie, en andragogie (pour intervenir auprès de publics adultes) ou en didactique du FLE/FLS (pour le cas d'anciens ou de futurs enseignants du système éducatif suisse auprès des publics enfants/adolescents) acquises au travers d'une formation initiale ou continue adaptée. Les réunions de coordination trimestrielles représentent des moments d'échanges entre formateurs qui viennent enrichir la réflexion personnelle de chacun et apporter de l'ouverture aux pratiques d'enseignement individuelles.

Néanmoins, cette équipe aux pratiques hétéroclites[218] est encadrée par la directrice de l'association qui coordonne le fonctionnement organisationnel et se soucie de la qualité des cours proposés, mais également du bien-être des enseignants-formateurs et des apprenants. Sa propre réflexion formalisée par un travail universitaire (BREMBILLA, 2007) autour des enjeux d'intégration en lien avec les besoins et motivations des publics en formation dans l'association, se trouve à l'origine du projet pour un accompagnement et un suivi duquel résulte le « Projet Passerelle » que nous avons établi et soumis dès octobre 2007 et dont les lignes directrices sont exposées ci-après.

La première étape de ce dispositif consistait en une recherche-action qui plaçait l'expérimentation du Portfolio européen des Langues (version Suisse dite PEL III pour adolescents et adultes) comme pivot central dynamisant en vue d'une évolution des pratiques d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. Alors que le mandat pour le pilotage de cette expérimentation nous avait était confié, l'adhésion volontaire de certains membres de l'équipe pédagogique et de la Directrice a permis de constituer une équipe d'acteurs engagés dans la mise en œuvre de cette recherche-action, entre les mois de janvier et de mai 2008.

Les enjeux didactiques du projet peuvent être formulés en lien avec l'expérimentation d'un PEL.

[218] Le caractère hétéroclite des pratiques formatives formulé ici anticipe l'un des résultats de l'analyse des pratiques que nous avons réalisée au cours de la recherche-action.

L'un des points forts et central du « projet Passerelle » consistait en l'introduction à titre expérimental d'un Portfolio Européen des Langues au cœur de la pratique d'enseignement/apprentissage. En effet, selon les *Principes et lignes directri*ces publiés par le Comité de l'éducation du Conseil de l'Europe, les finalités affichées[219] le « Portfolio européen des langues a deux buts principaux :

- motiver les apprenants en reconnaissant leurs efforts pour étendre et diversifier leurs capacités langagière à tous niveaux ;
- fournir un état des capacités langagières et culturelles qu'ils ont acquises.

Ces éléments renvoient aux deux fonctions essentielles du Portfolio (PICCARDO, 2006b) :

- «la fonction pédagogique »
- « la fonction de documentation et de présentation »

Le *Guide pour les concepteurs* explicite les centres d'intérêt selon une focalisation sur l'une ou l'autre de ces deux fonctions. Les auteurs du PEL III (version utilisée) insistent sur ses deux fonctions suivantes[220] :

- la fonction de référence et de documentation (chemise 1) est illustrée au travers de dix situations concrètes où l'utilisateur peut avoir recours au PEL
- la fonction de planification de l'apprentissage (chemise 1+2) est présentée en tant qu'«activité centrale » destinée à gérer l'activité d'apprentissage et à « développer [le] plurilinguisme de manière autonome ». Pour cela, ils balisent la réflexion de l'apprenant-utilisateur en trois étapes : une rétrospective sur les langues (biographie langagière), une analyse de la situation actuelle de l'apprenant, la définition de ses objectifs.

[219] Cf. CONSEIL DE l'EUROPE, SCHNEIDERG. & LENZ P. (NR) : *Portfolio des langues : guide à l'usage des concepteurs,*
[220] Brochure « Informations et conseils, pour celles et ceux qui apprennent la langue », incluse dans le PEL III., pp. 17-19.

Figure 33 : Centres d'intérêt selon les fonctions du PEL (D'après le *Guide pour les concepteurs…, p.* 5)

DU POINT DE VUE DE LA FONCTION « PEDAGOGIQUE / METHODOLOGIQUE », CENTRATION SUR	DU POINT DE VUE DE LA FONCTION « PRESENTATION / DOCUMENTATION », CENTRATION SUR :
-les démarches d'apprentissage	-les résultats et produits de l'apprentissage
-l'évaluation formative	-l'évaluation sommative
-les motivations d'apprentissage	-la transparence
-les occasions d'apprentissage	-la comparabilité

Suite à l'analyse des besoins effectuée en amont de la recherche-action, des éléments de convergences ont pu être identifiés entre les besoins énoncés par l'association commanditaire (l'EIS) et les objectifs affichés par les concepteurs du PEL.

Figure 34 : Convergences entre les objectifs ciblés par l'EIS
et les fonctions affichées par le PEL

OBJECTIFS CIBLES PAR L'EIS	**FONCTION DU PEL**[221]
« L'Elève devrait disposer de moyens efficaces pour :	« Le Portfolio européen des langues a deux buts principaux : -motiver les apprenants [...] -fournir un état des capacités […]
« construire avec l'école et l'association son projet d'apprentissage en se situant plus clairement par rapport à son pays d'accueil »	« Entraîner et aider les apprenants à -réfléchir à leurs objectifs, à leurs manières d'apprendre et de réussir en langue étrangère, planifier leur apprentissage, apprendre de façon autonome »
« se situer plus clairement par rapport à sa propre motivation et à ses propres ressources, qu'il peut exploiter pour s'intégrer au mieux dans la vie socioprofessionnelle de son lieu de résidence »	« Accroître la motivation des apprenants pour : -améliorer leur capacité à communiquer dans différentes langues, apprendre d'autres langues -chercher à faire de nouvelles expériences interculturelles » […]

L'enjeu du projet consistait bien de la part de l'association à mettre en place un accompagnement stratégique des apprenants et à optimiser les ressources (notamment humaines et pédagogiques) disponibles. Concernant le dispositif de formation les enjeux d'évaluation impliquent :

[221] Cf. CONSEIL DE l'EUROPE, SCHNEIDER G. & LENZ P. (NR) : *Le Portfolio Européen des Langues : Guide à l'usage des concepteurs,* pp. 3.

- -du point de vue de l'enseignant : d'analyser et évaluer les besoins, cibler les objectifs, motiver les apprenants, préparer à la certification
- -du point de vue de l'apprenant : de se situer en co-évaluation, co-cibler les objectifs, développer l'autonomie d'apprentissage

Or, le Portfolio incite ses utilisateurs à mettre en place des démarches de type «évaluation formative » ou « auto-évaluation ». Il doit aussi permettre la détermination d'objectifs d'apprentissage individualisés et leur réorientation et de capitaliser les progrès en gardant une trace de l'apprentissage.

La version du PEL retenue pour l'expérimentation avec les enseignants est le PEL III (Version pour jeunes et adultes) modèle accrédité N°1.2000 (accordé à la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique ou CDIP). En effet, il s'agit d'une version issue du contexte plurilingue suisse, déjà testée auparavant dans divers contextes d'enseignement/apprentissage , comme nous le mentionnons dans notre présentation du « Projet Passerelle » validant le cadre de notre intervention par la recherche-action :

> *«[…] l'introduction de ce type d'outil s'inscrit dans la lignée de la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique qui a lancé officiellement l'utilisation du Portfolio en Suisse, lors de l'année européenne des langues, en 2001. A l'époque, le Portfolio avait été adapté en premier lieu pour des publics jeunes (- de 15 ans) de l'enseignement scolaire puis chez les adultes apprenants en langues étrangères.*
>
> *Le présent projet lance le pari innovant pour la région de Sierre d'une adaptation de l'outil dans un contexte d'apprentissage de la langue du pays d'accueil par des publics migrants, en vue de leur intégration sociale et professionnelle. » (MORATA, 2007a : 9).*

Nous précisons qu'aucune version d'un PEL migrants francophone n'existait (à notre connaissance) en 2007, d'où le choix de cette version. Entretemps, une version en français d'un « PEL pour les publics migrants » a été publiée (CE & LAZENBY-SIMPSON, 2012).

Pour bénéficier d'une accréditation auprès des instances du Conseil de l'Europe, tout PEL doit être structuré en trois parties ou « volets »[222] :

- 1° Le volet « Passeport des langues » qui inclut une « auto-évaluation » destinée à l'identification et à la valorisation du répertoire linguistique de l'apprenant-utilisateur

[222] Cf. *Guide à l'usage de concepteurs*, p. 13.

- 2° Le volet « Biographie langagière » permet de valoriser les expériences linguistiques et interculturelles vécues par l'apprenant-utilisateur hors de la salle de classe et des situations d'apprentissage guidées
- 3° Le volet « Dossier » permet de conserver une trace des écrits produits en vue de conscientiser le chemin parcouru et/ou en vue d'une présentation de ses compétences à une tierce personne lors d'usages sociaux (ex : future employeur, etc.). Le dossier peut donc être remanié en fonction des besoins de son utilisateur

Pour le PEL III, les concepteurs (la CDIP) présentent ces trois parties (organisées en « chemises ») aux apprenants-utilisateurs : [223]

La Chemise 1 dite « Passeport des langues » :

- constitue « le noyau central du Portfolio »
- « donne un aperçu de l'état actuel [des] connaissances linguistiques » ;
- « contient l'importante Grille pour l'auto-évaluation qui décrit les différentes compétences langagières […] comparable au niveau international » ; « d'autres documents, des certificats et des attestations complètent » cette partie.

Ce volet contient :

- un passeport des langues avec « le profil linguistique » ;
- une « Grille d'autoévaluation » ;
- un résumé des expériences linguistiques et culturelles » ;
- une double page de « certificats et diplômes ».

Les auteurs leur recommandent aux utilisateurs une mise à jour de leurs notes chaque fois qu'ils pensent avoir progressé ou qu'ils commencent l'étude d'une nouvelle langue.

La chemise 2 dite « Biographie langagière »[224] :

- documente l'histoire de l'apprentissage des langues ;
- l'utilisateur peut y inscrire ses « joies et [ses] peines » durant l'apprentissage des langues, dans [ses] expériences interculturelles et dans l'utilisation de différentes langues »

Cette chemise contient divers types de formulaires assumant une « fonction d'accompagnement durant l'apprentissage des langues » :

- la « Biographie personnelle de l'apprentissage des langues
- les « Listes de contrôle pour l'auto-évaluation » (niveaux A1 à C2 du CECR)
- les « Importantes expériences linguistiques et interculturelles »
- les « Informations sur l'enseignement des langues dans les écoles et dans les cours de langues »
- « Mes objectifs »

[223] Cf. Brochure « Informations et conseils, pour celles et ceux qui apprennent la langue », incluse dans le PEL III. Présentation de la structure de ce PEL, p. 10 et pp. 13-14.
[224] Ibid. pp. 10 et 13.

La Chemise 3 appelée « le Dossier » doit permettre à l'apprenant :

- de rassembler ses travaux personnels (effectués en classe ou en dehors), « tous les documents qui montrent et expliquent ce [qu'il réussit] à faire dans les langues étudiées trouvent leur place dans le Dossier ;
- il peut être montré ou développé ultérieurement ;
- il complète les autres « chemises ».

Cette chemise qui « sert à documenter le processus d'apprentissage ainsi que [le] niveau » de performances langagières » permet de recueillir :

- les travaux personnels de l'apprenant-utilisateur
- des documents qui lui semblent significatifs
- la liste de ses travaux (suggestion de classement et de planification de ces documents)

Les auteurs précisent que ce Dossier peut être structuré au gré de la « créativité » des utilisateurs.

L'ensemble des documents fournis sont photocopiables en vue d'une (ré)utilisation s'inscrivant dans la durée.

Des enjeux de recherche

Nous avons décidé d'introduire un PEL en tant qu'innovation dans le dispositif d'enseignement/apprentissage en ciblant quatre objectifs didactico-pédagogiques. Il est vrai que nous avions en décembre 2007 assisté à une journée du CDIP, concernant le projet HarmoS, (pour la définition de standards linguistiques dans le système éducatif reliés au CECR). La présentation de l'outil PEL par E. Piccardo (2007) et sa diffusion auprès des enseignants se trouvaient au cœur des préoccupations. Les échanges du jour montraient que le CECR était en phase d'implantation et que l'outil PEL était loin de représenter un outil d'utilisation courante auprès de leurs élèves. Mais les fonctions présentées semblaient prometteuses. En effet, selon les objectifs affichés par les concepteurs l'utilisation de l'outil PEL devrait permettre de :

- dynamiser le processus d'enseignement/apprentissage de la langue cible (ici le Français Langue Etrangère)
- contribuer à une identification des besoins d'enseignement/apprentissage et à leur régulation
- introduire une démarche d'évaluation / co-évaluation formative au sein du dispositif d'enseignement/apprentissage favorisant l'autonomie des apprenants
- introduire une démarche réflexive chez les praticiens

Nous avons accordé une attention particulière à ces éléments lors de l'analyse de notre corpus (Cf. Journaux de bord et bilans filmés), destiné à évaluer les effets de cette expérimentation.

Outre cet axe de recherche didactico-pédagogiques, nous avions pris acte en 2007, du projet d'introduction du PEL dans le contexte de structuration de l'offre de cours destinée aux migrants par les instances fédérales et cantonales suisses (ODM relayé par le Canton du Valais). Avant que cet axe ne soit officiellement entériné au travers du *Curriculum-cadre* publié par l'Université de Fribourg en 2009 (ODM 2009 : 56-57), il faisait sens pour notre recherche de vérifier la faisabilité d'une telle entreprise, dans le contexte local d'une équipe pédagogique impliquée dans la formation des migrants.

5.2.2 Planification du « Projet Passerelle »[225]

La mise en œuvre du projet ou son « plan d'action » avait été planifiée selon un calendrier prédéfini, en fonction des axes et phases de travail prioritaires. Ainsi, les axes retenus pour l'année 2007-2008 étaient les suivants (Cf. Annexe 1) :

- Lancement du « projet Passerelle » (Décembre 2007-Janvier 2008)
- Phase d'introduction et de formation des enseignants au Portfolio Européen des Langues (PEL III, version suisse) : Janvier 2008, en vue de faire le point sur leurs connaissances du CECR et de leur présenter l'outil PEL et les démarches didactiques liées à l'utilisation (du 14 au 18 janvier 2008)
- 3° Présentation aux expérimentateurs :
- du protocole d'expérimentation à mettre en place, incluant les modalités d'utilisation du PEL dans le contexte de la classe et les attentes en termes de développement de l'auto-réflexion liée à l'innovation pédagogique (du 14 au 18 janvier 2008)
- des attentes de la recherche et des outils utilisés pour le recueil d'information (journaux de bord, bilans filmés, enquêtes, etc.)
- de l'échéancier à respecter lié la planification de l'expérimentation
-
- Expérimentation du PEL III, version suisse auprès de publics migrants (Groupes Moyen-Avancé) : Février-Avril 2008
- Bilans de l'expérimentation du PEL III : Mai 2008

L'ensemble du projet d'expérimentation PEL s'est étendu sur une durée de cinq mois (janvier à mai 2008) incluant la phase de préparation des enseignants et la phase de bilans. Trois formatrices sur les dix de l'équipe ont souhaité se lancer dans cette expérience. Elles avaient respectivement en charge un groupe d'apprenants de niveau A2 (dit « Avancé ») et un groupe de niveau équivalent au

[225] Ce point correspondrait à l'étape 2 de la recherche-action selon MACAIRE (2007 et 2011).

A2-Supra A2 à l'oral (selon l'échelle du CECR). Certains apprenants avaient comme objectif individuel la passation du DELF à la fin de l'année scolaire (soit juin 2008). Les activités réalisées par les formateurs en lien avec l'utilisation du PEL ont été effectuées dans le cadre du groupe-classe. Toutefois, seuls six apprenants très réguliers se sont investis dans l'utilisation suivie de leur Portfolio. Trois d'entre eux ont contribué aux résultats de la recherche en participant aux entretiens de bilans finaux.

L'utilisation du CECR venait d'être introduite pour ces groupes, sans toutefois être bien intégrée. Les manuels utilisés (Taxi 1 et 2, Hachette, 2003) s'inscrivaient dans une approche méthodologique « globaliste », ou « communicative dans sa version basse » (Beacco, 2007), centrée sur les objectifs notionnels-fonctionnels et les exercices grammaticaux essentiellement axés sur la « composante linguistique » de la compétence de communication langagière. Ces manuels bien que proposant des listes de descripteurs en fin de volume, n'introduisaient pas de changements majeurs allant dans le sens d'une approche alternative de l'évaluation (incluant « l'auto-évaluation).

5.3 Méthodologie pour la constitution d'un « Corpus PEL suisse »

Notre corpus appelé « Corpus suisse » comporte[226] :

- une enquête préliminaire ciblant la formation et les pratiques évaluatives des enseignants avant l'introduction du PEL
- une enquête préliminaire ciblant les situations de contact et d'apprentissage de la langue par les apprenants
- des « Journaux de bord » tenus par les trois formateurs de l'expérimentation permettant de conserver des traces des activités reliées au PEL effectuées dans leur groupe-classe
- -des Bilans filmés sous format vidéo numérique, effectués avec les enseignants impliqués et les apprenants impliqués, réalisés à l'issue de la phase d'expérimentation, portant sur leur utilisation effective de l'outil PEL et la portée de la démarche pédagogique avec PEL, sur leur pratique (enseignante ou apprenante)

[226] Les enregistrements préliminaires de séquences pédagogiques réalisés avec les formateurs et ciblant leurs pratiques pédagogiques antérieures à l'introduction du PEL n'ont pas été inclus dans le Corpus, les enquêtes réalisées auprès de l'équipe pédagogique apportant des données plus directement exploitables.

5.3.1 L'enquête préliminaire ciblant les pratiques d'enseignement

Une enquête préliminaire à l'expérimentation du PEL ciblant l'ensemble de l'équipe enseignante en charge des cours de français à l'EIS a permis de recueillir les données directement auprès de l'ensemble des informateurs.

Dix enseignants sur les douze que compte l'équipe pédagogique ont participé à cette enquête diffusée sur support écrit, au cours du mois de janvier 2008, consécutivement à notre première intervention pour former l'équipe à l'outil PEL.

Le questionnaire d'enquête a été administré en version papier à l'équipe. Il a été demandé aux enseignants de les compléter soit en version papier (soit en version numérique) et de les transmettre à la Direction de l'association, afin de les centraliser et d'effectuer un retour groupé au moyen d'un envoi unique par courrier. La Direction nous a expédié la majorité des questionnaires par colis postal en recommandé, fin février 2008, ce qui constitue un délai de réponse rapide. L'un ou l'autre enseignant les a transmis par courriel. Ils sont exploitables en totalité.

Objet de l'enquête

Le questionnaire d'enquête était destiné à identifier les pratiques d'évaluation mises en œuvre par l'équipe enseignante, en charge des cours allant des niveaux Infra A1 au A2-Supra A2 du CECR. Les divers thèmes explorés doivent apporter une meilleure connaissance de l'équipe enseignante impliquée par la recherche-action, en particulier sur la question des pratiques d'évaluation, les représentations et outils associés.

L'objet de cette enquête était d'explorer les questions fondamentales suivantes :

- Quel rapport les enseignants entretiennent-ils avec la pratique socialement située de l'évaluation ?
- Quelles pratiques mettent-ils en œuvre au cours du processus d'enseignement/apprentissage ? De quelle nature sont ces pratiques ?
- Quels sont les objets des évaluations ? Quelles ressources ou outils sont utilisés ?
- Quelles connaissances les enseignants ont-ils du CECR et de l'outil PEL ?

Le questionnaire écrit explore la question des pratiques d'évaluation représentées au sein du groupe d'enseignants, en lien avec le contexte d'enseignement-apprentissage de la langue française auprès des publics migrants adultes fréquentant l'EIS. Cette question de l'évaluation des

compétences linguistiques s'avère centrale dans tout contexte formatif, mais doit aussi tenir compte d'un macro-contexte sociopolitique. (Cf. notre Première Partie).

Nous rappelons s'agit ici l'incitation institutionnelle faite aux migrants d'apprendre la langue du lieu de résidence depuis la Loi LEtr (2005 entrée en vigueur en 2008) et conjointement le poids des jugements et des représentations socialement marqués et portés par la société civile du pays d'accueil, en matière de maitrise linguistique.

L'échantillon d'informateurs

Afin de toucher le plus grand nombre possible d'enseignants de l'équipe, les questionnaires ont été remis en main propre aux enseignants de l'EIS au cours de la première phase du projet « Projet Passerelle »[227] en janvier 2008.

L'échantillon total d'informateurs ayant répondu au questionnaire correspond à dix enseignants (N=10). L'un des informateurs n'a répondu qu'à un nombre très faible de questions et n'a de ce fait pas été comptabilisé. Cet effectif correspond donc à la majorité des enseignants intervenant dans les cours de français.

L'enquête a été administrée aux enseignants de tous les groupes de niveaux. Le continuum de niveaux utilisé sur cette période à l'EIS figure dans le tableau ci-après. La première colonne correspond à la nomenclature telle qu'elle était utilisée au moment de l'enquête. La deuxième colonne fournit une estimation du niveau équivalent sur l'Echelle de niveaux du CECR[228]. Enfin, la troisième colonne montre le nombre d'informateurs en charge de chaque niveau ayant répondu à l'enquête

[227] Il s'agit du nom du projet global établi à l'issue de la phase de diagnostique de la recherche-action et détaillé ultérieurement.
[228] Le CECR n'était pas encore utilisé pour définir l'échelle interne de niveaux de l'EIS.

Figure 35 : Nomenclature des groupes de niveaux de l'EIS et effectif d'enseignants-informateurs correspondant

NOMENCLATURE DES NIVEAUX DES GROUPES D'APPRENANTS	EQUIVALENT CECR	EFFECTIF D'INFORMATEURS
ALPHA 1 (COURS INDIVIDUELS)	Infra A1 oral/écrit	1
ALPHA 2	Infra A1 oral/écrit Public faiblement ou non scolarisés dans le pays d'origine / Public scripteur dans un alphabet non latin	1
DEBUTANT	A1 oral/ Infra A1 ou A1 écrit	2 (binôme complémentaire)
MOYEN 1	A1-A2 oral / écrit	2 (cours distincts)
MOYEN 2	A1-A2 oral / écrit	2 (binôme complémentaire)
AVANCE	A2-Supra A2 oral / écrit	2 (binôme complémentaire)

Pour l'exercice 2007-2008, il est à signaler que le niveau Moyen a dû être dédoublé, en raison de l'afflux d'apprenants correspondant à ce profil linguistique. Il y a de ce fait une surreprésentation d'enseignants pour ce niveau. Le groupe Alpha 1 correspond à un cours individuel, qui a lieu essentiellement chez des apprenants ne pouvant pas se déplacer au centre. Il est à noter que l'enseignant-informateur assurant ce cours a répondu à l'une ou l'autre question de type « fermé » du questionnaire mais n'a majoritairement pas répondu aux questions de type « ouvert ».

Les thèmes du questionnaire

Le questionnaire a été construit selon une logique thématique destinée à explorer les domaines de façon successive et complémentaire et à recueillir les données informatives, au travers de 24 questions.

Les sections correspondant aux thèmes explorés sont les suivantes :

- Données sociologiques sur les enseignants [Cf. En-tête]
- Données portant sur la fonction de l'enseignant à l'EIS [Cf. Q1]
- Exploration de l'organisation des cours (activités, plan-type, supports d'enseignement utilisés, connaissances en lien avec le CECR), [Cf. Q2-4]
- Exploration du rapport de l'enseignant à l'évaluation des compétences des publics migrants (son importance, la pratique dans le groupe-classe) [Q5-6]
- Exploration du rapport à la pratique d'évaluation située de la compétence de communication linguistique (Pour quoi ? Sur quoi ? Avec quoi ? Par quelles activités ?) et de la correction linguistique [Q7-11]

- Identification de l'outillage utilisé pour l'évaluation du niveau de compétence linguistique (Evaluation instrumentée ? Recours à des échelles de niveaux ? A des grilles interprétatives ? A la notation ? A l'autoévaluation ?) ; la mesure de la progression et l'autoévaluation [Cf. Q12-19]
- Exploration des connaissances et perceptions en lien avec l'outil PEL [Q20-21]
- Rapport à la formation dans le domaine de l'évaluation et du français visant les publics migrants [Cf. Q22-24]

Caractéristiques des items du questionnaire

Le questionnaire initial comporte une première section permettant de recueillir des données sociologiques sur les enseignants et sur les cours dont ils ont la charge à l'EIS. Le questionnaire est nominatif mais les résultats sont rendus anonymes pour leur restitution.

Le questionnaire comporte vingt-quatre items, non numérotées pour éviter un éventuel découragement des informateurs concernant la quantité de questions auxquelles il faut répondre. La numérotation a été introduite pour le traitement des données (sur Tableau EXCEL).

Lorsque les questions étaient destinées à faire émerger des représentations ou à recueillir des réponses multiples liées à la variété de pratiques pour l'ensemble du groupe-cible ou par individu, des questions dites « ouvertes » ont été proposées. Les informateurs pouvaient ainsi fournir plusieurs réponses simultanées.

Pour les questions (Q8 et Q11), un panel de réponses à cocher a été proposé, sans intention d'exhaustivité (possibilité laissée d'apports complémentaires).

Lorsqu'il s'agissait d'obtenir une réponse unique et non équivoque, des questions dites « fermées » ont été posées, appelant une réponse unique de type <OUI/NON>. Cependant, des compléments d'information ou des précisions ont été demandées systématiquement sous forme de justification <Si oui, pourquoi ?, Si non, pourquoi ?>

Les items du questionnaire sur les pratiques d'évaluation enseignantes comportent donc des formes de questions fermées à réponse unique de type <OUI/NON> et des questions à choix multiples (dont les réponses sont cumulatives). Des sous-questions ouvertes venaient compléter certaines questions fermées par exemple <«<Si oui, pourquoi ?, Si non, dites pourquoi ?> afin de permettre les rajouts éventuels par l'informateur.

Pertinence du questionnaire

Le questionnaire permet d'explorer des aspects complémentaires sur le thème central des pratiques d'évaluation situées. Les réponses obtenues n'ont pas posé de difficulté de traitement spécifique et sont donc largement exploitables.

Néanmoins, il nous faut signaler un biais pour une question (Q8 <« Sur quels éléments portent vos évaluations ? Sur quelle compétence (CO/CE, EO/EE, prononciation…etc. »)>. Le panel de réponses fournies et à cocher orientent les informateurs vers une interprétation restrictive de la compétence de communication langagière. En effet, les propositions de réponses fournies par le questionnaire survalorisent la composante linguistique de la communication, oblitérant les composantes pragmatique et socioculturelle (si l'on s'en tient à la modélisation proposée par le CECR). Les réponses cochées reflètent donc ce biais vers la composante linguistique. Néanmoins, aucun enseignant n'a usé de sa liberté à faire des ajouts. Nous émettons alors l'hypothèse d'une prédominance de la composante linguistique évaluée.

Traitements/encodage des résultats

Le traitement quantitatif des données a été réalisé sur tableur EXCEL. La méthode suivie a comporté plusieurs étapes. Les résultats (données quantitatives) obtenus sont restitués sous forme de tableaux dans un tableur (fichier EXCEL, version 2003).

Grille de résultats

Les items du questionnaire sont numérotés en vue d'établir une correspondance avec les formulations de rubriques simplifiées sur le Tableur EXCEL. La structure du questionnaire y apparait clairement identifiée avec des sous-titres. Ceci permet un meilleur repérage lors de la saisie des données et facilite l'exercice de synthèse des résultats.

Report des réponses

Les réponses fournies ont été reportées dans la grille de résultats en suivant l'ordre de progression thématique des items du questionnaire. Les réponses aux questions ouvertes, ou l'ensemble des propositions des informateurs ont été reportées. Lorsque des réponses complémentaires (en sus de la liste de réponses à cocher) sont fournies, elles sont ajoutées dans la grille de résultats (rubrique « Autres »). Des catégories de réponses ont été créées pour regrouper des réponses proches, similaires ou de même nature. On prend en compte l'effectif total de réponses, à chaque item.

Anonymisation des informateurs

L'anonymisation des informateurs apparait lors de la présente synthèse. Pour l'interprétation des données, la conservation de l'ensemble des données sociologiques a apporté un éclairage utile à la démarche d'interprétation de certaines réponses. (ex : l'utilisation de l'autoévaluation par l'un des informateurs de niveau Avancé à mettre en lien avec son propre vécu expérientiel, en formation initiale)

Comparabilité

La grille de résultats est organisée sous forme de tableaux synoptiques pour chaque item, faisant apparaitre toutes les réponses individuelles. Il se dégage de cette présentation la possibilité d'identifier des tendances collectives ou individuelles.

Mode de calculs

Pour les questions fermées, l'effectif total de l'échantillon est de N=10 (correspondant aux 10 informateurs).

Pour les questions ouvertes à réponses multiples, le traitement quantitatif des données consiste à identifier les catégories de réponses fournies puis à calculer leurs parts, en pourcentages.

Dans le cas où un même informateur a fourni plusieurs réponses (à un item à réponses simultanées multiples autorisées) on a appliqué les principes de toutes les réponses appartenant à des catégories distinctes.

Pour ce type d'item, la part de réponse par rubrique est calculée en comptant l'effectif total de réponses fournies.

ex : Pour un item, 16 réponses sont fournies par 10 informateurs. On calculera le pourcentage de réponses par catégorie, en fonction de l'effectif total de 16 réponses.

On peut également calculer le pourcentage d'informateurs ayant répondu à l'item par une réponse appartenant à la catégorie B, en fonction de l'effectif total de 10 informateurs.

De ce fait, pour chaque calcul en lien avec un item, il s'avère nécessaire de déterminer au préalable ce que l'on cherche à identifier. A titre d'exemple : Quelle est la part d'informateurs adeptes de telle ou telle pratique d'évaluation ? ou Quelle part tient l'autoévaluation dans les pratiques enseignantes ?

5.3.2 L'enquête préliminaire ciblant les migrants en formation

Le questionnaire d'enquête préliminaire administré aux apprenants ciblait les pratiques langagières des apprenants dans le milieu social et l'identification de leurs besoins dans le contexte formatif (situation d'apprentissage guidé) de la langue française.

Objet de l'enquête

La réalisation de cette enquête s'inscrit dans la première phase de réalisation « Projet Passerelle » initiée en janvier 2008.

Au travers d'un questionnaire d'enquête, les divers thèmes explorés doivent apporter une meilleure connaissance du public ciblé par la recherche-action -à savoir les apprenants adultes migrants, inscrits et suivant cours de langue française à l'EIS-. L'enquête a été conçue de manière à recueillir des données directement auprès de ce public.

L'objet de cette enquête était d'explorer les questions fondamentales suivantes :

- Pourquoi les apprenants de l'EIS apprennent-ils la langue française ?
- Par quel(s) moyen(s) cet apprentissage a-t-il lieu ? (en dehors des cours)
- Quel moyen le public utilise-t-il en vue de l'(auto)-évaluation et la certification des compétences linguistiques acquises ?

Le questionnaire écrit utilisé explore indirectement la question de la motivation (ou investissement) interne et/ou externe alimentant le projet individuel d'apprentissage de la langue française, en tant que langue officielle du canton du Valais où séjourne la population cible. Il s'intéresse également à la question du parcours d'apprentissage linguistique en particulier de l'articulation entre un apprentissage guidé (au travers d'un cours de langue) et d'un apprentissage informel, réalisé en contact direct avec la population locale ou les pairs. Enfin, la question centrale du rapport à l'évaluation des compétences linguistiques voire de leur certification leur a été posée. Cette question s'avère en effet cruciale, dans un contexte d'injonction institutionnelle à apprendre la langue (cf. Loi LEtr, 2005) et face au jugement constant porté par la société civile en matière de maitrise de la langue.

Le questionnaire a donc été construit selon une logique thématique destinée à explorer les domaines suivants de façon successive et complémentaire et à recueillir les données correspondantes. Les pavés suivants ont été proposés :

- Données sociologiques sur les apprenants
- Données portant sur les cours suivis à l'EIS
- Exploration des raisons motivant l'apprentissage du français
- Exploration des situations d'exposition à la langue-cible (soit le français) et d'utilisation de cette langue au travers des indicateurs tels que les situations et les types de locuteurs rencontrés en dehors de la langue en dehors du lieu de formation, de la fréquence d'utilisation de la langue cible, du répertoire linguistique individuel
- Exploration de la perception des apprenants face au cours suivi à l'EIS, leurs attentes au regard de la formation
- Exploration du rapport à l'évaluation et à la certification en FLE

Administration du questionnaire et échantillon

Afin de toucher le plus grand nombre possible d'apprenants en vue de la constitution de notre échantillon, les questionnaires ont été remis en main propre aux enseignants de l'EIS au cours de la première phase du « Projet Passerelle » en janvier 2008. Il a été demandé aux enseignants de les distribuer aux apprenants présents lors d'une séance de cours et de les récupérer à l'issue de cette même séance. Les apprenants ne pouvaient donc pas emporter les questionnaires chez eux.

Chaque enseignant a donc remis les questionnaires aux apprenants présents, pour qu'ils soient complétés in situ. Le rôle des enseignants était d'accompagner et de soutenir la lecture des questionnaires, en vue de s'assurer de la bonne compréhension des formulations des divers items. Selon le niveau des groupes d'apprenants, le fait de compléter le questionnaire en langue française ne s'est pas avéré une tâche facile mais cette tâche néanmoins a été soutenue par l'ensemble des enseignants et parfois par des co-apprenants.

Les informateurs ont répondu favorablement à la demande et ont eu recours lorsqu'ils en ressentaient le besoin, à l'aide de leur enseignant pour formuler leur réponse en particulier lorsqu'ils se trouvaient en situation d'insécurité linguistique face à la production des réponses (compréhension, orthographe, formulation, etc.). Lorsque des questions induisaient une production, celle-ci restait brève.

Les informations portant sur le déroulement de cette phase nous ont été fournies par les enseignants eux-mêmes ou la Direction, au travers d'échanges à distance (par mails, par téléphone, etc.).

La Directrice de l'EIS s'est chargée de collecter directement auprès des enseignants l'ensemble des liasses de questionnaires dument complétés dans chaque groupe. Ce type de procédé devait assurer un taux de réponses et de retour le plus élevé possible, dans un délai serré (soit environ quatre

semaines). La Directrice nous a finalement expédié la totalité des questionnaires par colis postal recommandé, fin février 2008.

L'échantillon total de population ayant répondu au questionnaire correspond à 28 informateurs (soit N=28). Le nombre d'apprenants inscrit s'élevait à environ 120 personnes et seuls environ une soixantaine (tous groupes confondus) assistaient aux cours de manière régulière. Lors de cette phase d'enquête, le taux de fréquentation des cours était donc relativement bas.

Cet effectif correspond à l'ensemble des apprenants présents en cours au moment de l'enquête et appartenant aux quatre groupes de niveau ciblés. Par ce moyen, le taux de réponses à l'enquête est donc maximal. Néanmoins, signalons que l'enquête n'a pas été administrée aux autres groupes de niveaux existant (groupes dits « d'alphabétisation I et II »), les apprenants de ces groupes ne faisant pas partie de l'échantillon de population ciblé.

Les effectifs correspondant à aux quatre sous-groupes de population (de niveau Débutant à Avancé selon la nomenclature interne à l'EIS) sont les suivants :

Figure 36 : Echantillon d'informateurs en fonction du groupe d'appartenance (Niveau)

NIVEAU DES GROUPES D'APPRENANTS	CODIFICATION	EFFECTIF (NB D'INFORMATEURS)
AVANCE	A	N=11
MOYEN II	MM	N=6
MOYEN I	M	N=6
DEBUTANT	D	N=5
TOTAL		**N=28**

La population correspondant aux apprenants de niveau Avancé et Moyens (I et II) constituent les sous-groupes majoritaires. La population correspondant aux apprenants de niveau « Débutant » est minoritaire.

Caractéristiques du questionnaire

Le questionnaire initial comporte une première section permettant de recueillir des données sociologiques sur les apprenants et sur les cours de français suivis à l'EIS (groupe de niveau, durée de suivi des cours, inscription, nom de l'enseignant). Le questionnaire n'était pas anonyme pour les apprenants mais ceux-ci auraient pu opter pour un retour anonyme. Lors du traitement des

informations, les données concernant les informateurs de l'échantillon ont été codifiés en vue d'une anonymisation lors d'une restitution des résultats.

Le questionnaire comporte une trentaine d'items, non numérotés pour éviter un éventuel découragement des informateurs concernant la quantité de questions auxquelles il faut répondre.

Le choix du type d'items tenait compte de l'hypothèse que nous avons émise à propos de la population-cible qui pouvait se trouver en insécurité linguistique face à des documents écrits (surtout en production) en langue française. C'est pourquoi, les items du questionnaire fournissaient soit des propositions de réponses à cocher, tout en laissant le plus souvent l'opportunité à l'informateur d'ajouter des réponses non prévues (rubrique <autre>).

D'autres questions proposées de type fermé (réponse attendue <OUI/NON/Je ne sais pas>) n'appelaient pas de réponse à construire. Les questions de type QCM étaient proposées lorsque plusieurs réponses pouvaient se cumuler. Ces types d'items devaient restreindre et soulager l'effort des informateurs afin d'éviter une surcharge cognitive favorisant des réponses manquantes. Certaines questions dites « ouvertes » étaient destinées à faire émerger des représentations individuelles, c'est pourquoi aucune réponse pré-construite n'a été fournie. Elles appelaient des réponses brèves. Le traitement de ces dernières a confirmé la crainte qu'avec ce type de questions le taux de réponses exploitables pouvait diminuer.

Pertinence du questionnaire

Suite à la saisie et à l'analyse des données, les remarques suivantes peuvent être formulées, afin d'améliorer la qualité du questionnaire.

Il serait préférable de regrouper Q 19 et Q20 avec la section ultérieure intitulée <Motivation à passer un certificat / diplôme>. En effet, ces questions de transition introduisent déjà le thème de l'évaluation / certification par des questions de réflexion ouvertes.

Concernant la Question 28 (Q28 < Préparez-vous un autre examen/diplôme que le DELF ? Si oui lequel ? Si non pourquoi ? >), au vu des réponses fournies, une certaine ambigüité est apparue quant à l'intitulé de la question mais aussi du fait de la position de cette question, insérée entre deux questions portant sur la certification DELF (Q27). En outre, cette question formulée ainsi n'avait qu'un rapport très indirect avec l'objet étudié et devrait donc être éliminée du questionnaire. Les réponses fournies n'étaient pas pleinement exploitables et ont donc été éliminées de ce rapport final.

Traitement des données de l'enquête « apprenants »

Le traitement quantitatif des données a été réalisé sur tableur EXCEL. La méthode suivie a comporté diverses étapes. Les résultats (données quantitatives) obtenus sont restitués sous forme de tableaux sur le fichier EXCEL puis sous forme de synthèse.

L'analyse qualitative des données consiste à interpréter les résultats quantitatifs obtenus lors de l'étape précédente correspondant au traitement quantitatif des données. Leur restitution se fait sous forme de commentaires accompagnant les tableaux de données ou des graphiques, suivant la progression thématique du questionnaire.

Grille de résultats

Les items du questionnaire ont été numérotés en vue d'établir une correspondance avec les formulations de rubriques simplifiées sur le Tableur EXCEL. La structure du questionnaire y apparait clairement identifiée avec des sous-titres. Ceci permet un meilleur repérage lors de la saisie des données et facilite la synthèse des résultats.

Report des réponses

Les réponses fournies ont été reportées dans la grille de résultats en suivant l'ordre de progression thématique des items du questionnaire initial Pour ce qui est des réponses aux questions ouvertes, l'ensemble des propositions des informateurs ont été reportées. Lorsque des réponses supplémentaires ont été fournies aux items de type QCM et que ces propositions se sont avérées pertinentes (c'est-à-dire en adéquation avec la question posée) elles ont été ajoutées dans la grille de résultats.

Les items du questionnaire initial alterne des formes de questions fermées (type <OUI/NON>) avec des questions à choix multiples (à réponses cumulées). Des sous-questions ouvertes venaient compléter certaines questions fermées (par exemple : <Si oui, précisez les activités >) afin de permettre des rajouts éventuels par l'informateur. Pour le traitement des données, des regroupements ont donc été faits pour simplifier le nombre de rubriques mais sans perte d'informations.

Anonymisation des informateurs

A chaque questionnaire complété nominativement à été attribué un code en vue d'anonymiser les données et les résultats tout en conservant la possibilité de vérifications à la source. Ce code comporte deux paramètres :

1° le niveau du Groupe auquel appartient l'informateur codifié sous forme de lettre (soit la lettre A pour « Avancé », la lettre M pour « Moyen »)

2° le rang de l'informateur, tel qu'il est apparu dans le paquet de questionnaires correspondant soit par A 1 pour l'informateur numéro 1, appartenant à l'échantillon du Groupe Avancé.

Lors du traitement des données, quatre sous-groupes d'informateurs ont donc été constitués, correspondant aux quatre groupes-classes de niveaux distincts ciblés et ayant participé à l'enquête. Lors du traitement de données, ces sous-groupes ont été codifiés en leur attribuant une lettre selon la nomenclature (par ordre décroissant, du niveau le plus fort au plus faible) :

A = groupe de niveau Avancé

M=groupe de niveau Moyen I

MM= groupe de niveau Moyen II

D= groupe de niveau Débutant

Par exemple, on a attribué le code A à tout informateur du sous groupe Niveau Avancé et le code MM aux apprenants du sous groupe Niveau Moyen II.

En outre, pour différencier les informateurs au sein d'un même groupe, un chiffre leur est attribué. Par exemple le code A1 correspond à un informateur appartenant au sous-groupe A ; D4 correspond à un informateur appartenant au sous-groupe D.

Comparabilité

Nous avons souhaité conserver toute la lisibilité sur les différents groupes d'informateurs (échantillons) à des fins comparatives. Ainsi, la grille de résultats est-elle organisée sous forme de tableaux synoptiques pour chaque item, faisant apparaitre les réponses individuelles associées au sous-groupe de niveau. Il se dégage de cette présentation la possibilité de dégager des tendances collectives ou individuelles.

Mode de calculs

- Pour les questions fermées : les absences de réponses et les réponses non exploitables ont été comptées puis déduites de l'effectif N. Elles apparaissent sous la catégorie « non renseigné » (NR) ou « non utilisable » (NU). L'effectif total de l'échantillon N=28.
- Pour les questions ouvertes ou QCM : la liste des réponses fournies a été reportée dans la grille de résultats (tableur EXCEL). Des catégories de réponses ont été créées à en regroupant des réponses proches, similaires ou de même nature. Pour chaque catégorie, les réponses ont été comptabilisées.

Dans le cas où un même informateur a fourni plusieurs réponses (à un item à réponses simultanées multiples autorisées) on a appliqué les principes suivants :

1° On ne comptabilise qu'une seule fois les réponses appartenant à une même catégorie (on regroupe sous une même hyper-catégorie) ;

2° On comptabilise toutes les réponses appartenant à des catégories distinctes

Pour ce type d'item, le pourcentage total de réponses peut donc dépasser 100%.

5.3.3 Méthodologie pour la rédaction des « Journaux de bord » (groupes Moyens)

Trois enseignantes ont accepté de participer à cette expérimentation :

- une enseignante d'un groupe de niveau dit Moyen 1 (Equivalent niveau oral A1 du CECR (codifiée sous le sigle MA)
- deux enseignantes du groupe de niveau dit Avancé (Equivalent oral A2 du CECR) qui fonctionnent en binôme sur le même groupe (codifiées sous les sigles EV et EB)

Au total, six apprenants ont réalisé l'ensemble des activités proposées. Ces derniers ont été identifiés comme participant de façon régulière aux cours. Pour le reste des groupes la mise en œuvre de l'expérimentation s'est heurtée à la difficulté d'une irrégularité de participation aux cours.

Il a été demandé aux enseignants-expérimentateurs ayant volontairement participé à cette recherche-action de conserver des traces de chaque utilisation du PEL (version III, Suisse) au sein de leur groupe-classe, par le biais de « Journaux de bord ».

Lors d'une session préliminaire au début de l'expérimentation (en janvier 2008), le protocole d'expérimentation a été présenté à l'ensemble de l'équipe pédagogique et en particulier l'outil « journal de bord » dont l'objectif était de permettre de conserver des traces des démarches entreprises lors de l'utilisation du PEL par les enseignants-expérimentateurs.

A posteriori, des échanges à l'initiative des enseignants-expérimentateurs ont eu lieu pour l'utilisation du journal de bord

Objectifs et thèmes des « Journaux de bord »

L'utilisation de journaux de bord au sein de la recherche-action avait un double objectif :

- d'une part conserver des traces des démarches expérimentales mises en œuvre par les enseignants-expérimentateurs dans l'espace de leur groupe-classe
- d'autre part favoriser leur réflexivité quant à l'innovation pédagogique introduite.

Le journal de bord proposé a été construit autour de trois axes principaux :

- la description des séquences pédagogiques mises en œuvre par l'enseignant-expérimentateur en lien avec le PEL (cf. colonnes « objectifs », « volet(s) du PEL utilisé(s) », « documents joints », « activités proposée(s) et durée », « modifications apportées à l'activité »)
- la formalisation des observations de l'enseignant-expérimentateur concernant les acquisitions et le ressenti des apprenants face à la séquences pédagogique proposée (cf. colonne « réaction des apprenants / ce qu'ils ont appris ») afin de faire émerger leurs éventuelles représentations quant à l'innovation pédagogique proposée
- la formalisation d'éléments réflexifs quant au ressenti et aux acquisitions de l'enseignant-expérimentateur afin de faire émerger les zones de résistance et de changement dans sa pratique pédagogique (cf. colonnes « réaction de l'enseignant / ce qu'il a appris » et « utilisation de ces informations »)

Un format unique de journal de bord a été proposé aux enseignants-expérimentateurs (Cf. Annexe). Celui-ci se présentait sous forme d'un tableau à double colonne, à compléter. La première colonne sert de guidage pour l'observation de l'expérimentateur ; la seconde colonne vierge lui permet de noter ses remarques et observations durant le cours ou a posteriori. Ce type de document devait permettre de faire apparaitre des commentaires dans un laps de temps proche de la réalisation expérimentale et donc proche du vécu immédiat et de ce fait de susciter la réflexion des enseignants sur leur pratique, tout au long de l'expérimentation. Cette démarche réflexive a ensuite été complétée à l'issue de la période d'expérimentation (soit après deux mois de mise en œuvre pour chaque enseignant) par des entretiens enregistrés voire filmés permettant de réaliser une « boucle de réflexion rétroactive » portant sur l'ensemble de la période.

Encodage du corpus « Journaux de bord »

Les enseignants-expérimentateurs ont introduit l'utilisation du PEL au cours de séquences d'enseignement/apprentissage ciblées au préalable. A l'issue desdites séquences, ils ont rédigé leurs journaux de bord. Nous les avons numérotés de manière continue tout en permettant l'identification de leur auteur et en maintenant l'ordre chronologique des séquences effectuées.

Exemple : « N°3/11 MA3 » correspond au Journal de bord numéro 3 sur 11, soit le 3ème rédigé par l'enseignant MA

Exemple : « N°9/11 EB2 » correspond au Journal de bord numéro 9 sur 11, soit le 2ème rédigé par l'enseignant EB

Figure 37 : Tableau récapitulatif correspondant à l'utilisation de l'outil journal de bord par les enseignants-expérimentateurs

ENSEIGNANT-EXPERIMENTATEUR	DATE D'UTILISATION DU PEL	CODIFICATION JOURNAL DE BORD REDIGE
ENSEIGNANT 1 MA	14/02/2008 et 21/02/2008 (1h)	N°1 MA1
GROUPE MOYEN 1		
(EQUIVALENT A1 CECR)	13/03/2008 et 03/04/2008 (2x 1h)	N°2 MA2 N°3 MA3
ENSEIGNANT 2 EV	03/03/2008 (env. 2h15)	N°4 EV1
GROUPE AVANCE	31/03/2008 et 05/04/2008 (2x1h)	N°5 EV2
(EQUIVALENT A2 CECR)	10/03/2008 et 17/03/2008 (2x1h)	N°6 EV3
	05/05/2008, 19/05/2008 et 26/05/2008 (3x1h)	N°7 EV4
ENSEIGNANT 3 EB	06/03/2008 (0,5h)	N°8 EB1
GROUPE AVANCE	13/03/2008 (1h)	N°9 EB2
(EQUIVALENT A2 CECR)	03/04/2008 (1h)	N°10 EB3
	08/05/2008 et 15/05/2008 (2x1h)	N°11 EB4

Situations d'utilisation du PEL et activités d'enseignement selon les journaux de bord

Les enseignants-expérimentateurs ont utilisé le PEL lors de trois ou quatre séquences de cours d'une durée allant de 1h à 3h, s'étendant parfois sur plusieurs cours. L'espacement entre certaines séances de cours est lié aux contraintes de calendrier (congés scolaires, jours fériés durant lesquels l'enseignement n'avait pas lieu.

L'utilisation du PEL s'est déroulée sur quatre mois, de février à mai 2008 pour tous les enseignants-expérimentateurs, avec un léger décalage dans les dates de début et de fin d'expérimentation, selon les enseignants. Ceci s'explique du fait que ces derniers disposaient d'une liberté d'action totale pour la mise en œuvre durant la période fixée. Aussi pouvaient-ils se préparer et proposer des séquences pédagogiques au moment jugé opportun et avancer selon leur propre rythme et celui des apprenants.

Afin de dégager les axes d'utilisation du PEL par les enseignants, nous avons construit le tableau suivant, qui exploite et croise les données figurant sur les journaux de bord.

La première colonne indique les objectifs des activités / par journal.

La deuxième colonne indique le volet du PEL utilisé.

La troisième colonne analyse le lien qui est établi entre l'activité pédagogique proposée et la finalité d'utilisation du PEL. Ceci permet de dégager les tendances d'utilisation de l'outil au cours de la période d'expérimentation.

Figure 38 : Tableau de synthèse croisant les objectifs des activités, le volet du PEL exploité

OBJECTIFS DES ACTIVITES		VOLET DU PEL UTILISE	LIEN ACTIVITE / PEL
PRESENTATION DU PEL	N° 8 EB1	Classeur	Présentation générale de l'outil aux apprenants
PRODUCTION ORALE ACQUISITION	N°1 MA1 N°2 MA2	Volet 4 Liste repérage A1 « Dialoguer » / « Décrire une personne, ses vêtements » « Décrire une pièce, ses objets » « Indiquer ou demander un itinéraire »	Mise en relation manuel / liste de repérage
PRODUCTION ORALE ACQUISITION	N°4 EV1	Volet 4 Liste repérage A2 « Parler, répondre, réagir, saluer, prendre congé » « Réagir quand je ne comprends pas »	Mise en relation manuel / activités / liste de repérage
PRODUCTION ORALE ACQUISITION	N°5 EV2	Volet 4 Liste repérage A2 « S'exprimer oralement en continu » « Parler de ses vacances, de ses loisirs » « Décrire sa ville » « Raconter des souvenirs »	Mise en relation manuel / activités / liste de repérage
PRODUCTION ORALE ACQUISITION	N°6 EV3	Volet 4 Liste repérage A2 « S'exprimer oralement en continu » « Se présenter, présenter sa famille, parler de ses activités professionnelles, de ses études »	Mise en relation manuel / activités / liste de repérage
PRODUCTION ORALE ACQUISITION	N°7 EV4	Volet 4 Liste repérage A2 « Prendre part à une conversation » « S'exprimer oralement en continu » « S'excuser, exprimer son mécontentement, remercier » « Dire du bien / critiquer »	Mise en relation manuel / activités / liste de repérage

PRODUCTION ECRITE ACQUISITION	N°8 EB1	Volet 4 Liste repérage A2 « Je peux écrire une note brève » « Savoir rédiger une carte postale »	Mise en relation activité / liste de repérage
PRODUCTION ECRITE ACQUISITION	N°9 EB2	Volet 4 Liste repérage A2 « Je peux écrire une note brève » « Savoir rédiger une lettre de motivation »	Mise en relation activité / liste de repérage
PRODUCTION ECRITE ACQUISITION	N°10 EB3	Volet 4 Liste repérage A2 « Je peux écrire avec des phrases et des expressions simples sur des aspects de la vie quotidienne » « Je peux me présenter avec des phrases et des expressions simples »	Mise en relation activité / liste de repérage
ACTIVITE INTERCULTURELLE INTERACTION ORALE VALORISATION	N°11 EB4	Volet 2 Expériences interculturelles	Valorisation expériences interculturelles
ACTIVITE INTERCULTURELLE PRODUCTION ECRITE	N°11 EB4	Volet 2 Expériences interculturelles Volet 4 Liste repérage A2 « Je peux écrire avec des phrases simples un événement » « Je peux écrire avec des phrases et des expressions simples' « Je peux utiliser les mots nécessaires pour exprimer la chronologie »	Mise en relation activité / liste de repérage / expériences interculturelles
AUTO/CO-EVALUATION	N°1 MA1 N°3 MA3 N°4 EV1 N°6 EV3	Volet 1 Passeport des langues	Réalisation « Passeport des langues / profil linguistique»
AUTO/CO-EVALUATION	N°1 MA1 N°2 MA2	Volet 4 Liste de repérage A1	Auto-évaluation Liste de repérage A1
AUTO/CO-EVALUATION	N°4 EV1 N°5 EV2 N°6 EV3 N°7 EV4 N°9 EB2 N°10 EB3 N°11 EB4	Volet 4 Liste de repérage A2	Auto-évaluation Liste de repérage A2
AUTO/CO-EVALUATION	N°8 EB1	Volet 4 Liste de repérage A2	Définition des objectifs individuels
BIOGRAPHIE LANGAGIERE	N°7 EV4	Volet 2 Biographie langagière / Expériences linguistiques interculturelles importantes	Valorisation expériences interculturelles
BIOGRAPHIE LANGAGIERE	N°11 EB4	Volet 2 Biographie langagière / Expériences linguistiques interculturelles importantes (Fiche 2.3)	Valorisation expériences interculturelles

5.3.4 Méthodologie des entretiens filmés comme outils de bilans finaux

Déroulement des bilans filmés

Les entretiens de bilans filmés ou enregistrés (mai 2008) ont duré entre 60 et 120mn, selon les interlocuteurs de l'équipe EIS (informateurs enseignants, responsable pédagogique) et entre 5 et 15 mn, selon les informateurs « apprenants ». Bien qu'un guide d'entretien ait été pré-défini en fonction du type d'informateurs (enseignant, apprenant) l'ordre des thèmes abordés s'est co-construit lors des interactions entre la chercheure et l'informateur. Des thèmes imprévus ont également pu émerger. Les informateurs n'ont pas eu connaissance du questionnaire au préalable mais le thème général -à savoir leur perception du PEL et leur vécu d'expérimentation- leur avait été annoncé. Certains informateurs s'étaient donc munis de notes ou des documents (journaux de bord) utilisés lors de l'expérimentation et s'y sont parfois référés.

Par précaution, les informateurs avaient été prévenus du caractère filmé[229] de ces entretiens de bilans en amont de l'expérimentation, lors de la mise en place du protocole (janvier 2008). De ce fait, cette méthode a été majoritairement acceptée, à l'exception d'une informatrice enseignante qui n'a finalement pas souhaité être filmée, au dernier moment. En remplacement, un enregistrement audio a été effectué[230].

Les entretiens ont été fixés selon les disponibilités des informateurs, afin de limiter les incidences que peut avoir la contrainte temporelle (possibilité d'approfondir les sujets, etc.) sur la qualité des entretiens. Les locaux utilisés ont été mis à disposition par l'EIS soit au siège de l'association (bilans enseignants), soit dans une salle où se déroulent les cours de français habituellement (bilans apprenants). Lorsque des activités de l'association se sont déroulées simultanément aux entretiens, cela a parfois pu causer quelques interférences (bruits, courtes interruptions). Néanmoins, l'ensemble des entretiens s'est déroulé dans de bonnes conditions et les vidéos recueillies sont donc exploitables, tant au niveau de la qualité sonore que visuelle. Pour les bilans « enseignants », seuls l'informateur et l'intervieweur étaient généralement présents dans la salle. En revanche, pour les bilans des apprenants une tierce personne était présente pour filmer, en raison de contraintes techniques. De ce fait, la parole émise peut être qualifiée de « libre » et « indépendante », l'intervieweuse étant extérieure à l'équipe pédagogique.

Ce sont surtout ces entretiens filmés qui nous éclairent sur le vécu des formateurs et des enseignants face à l'introduction et à l'expérimentation du PEL. Ils ont été réalisés pour clôturer la période d'expérimentation donc à un moment où les formateurs étaient encore dans le ressenti proche de leur expérience, avec leurs doutes, leurs réussites et leurs échecs.

[229] Le matériel utilisé pour filmer était discret : il s'agissait d'une caméra type caméscope numérique (enregistrement vidéo format MPEG, sur disque dur). Le cadrage était effectué auparavant et restait fixe.
[230] Pour l'enregistrement audio un dictaphone numérique a été utilisé (format WMA).

Grille d'entretiens semi-directifs pour les enseignants et analyse thématique des contenus

Le guide d'entretien[231] préalablement défini pour les entretiens semi-directifs avec les enseignants comportait cinq domaines d'exploration liés à la phase d'expérimentation du PEL (de janvier et à mai 2008) :

- Introduction du PEL dans le cours (6 questions)
- Mise en œuvre du PEL (8 questions)
- Réflexivité enseignante sur le PEL et les pratiques d'enseignement/apprentissage (10 questions)
- Le PEL face au public migrant (5 questions)
- Les perspectives d'utilisation (2 questions)

L'objectif des entretiens étaient de recueillir la parole des enseignants-expérimentateurs à l'issue de la période d'expérimentation, en tant que retour d'expérience mais aussi d'identifier les éléments de réflexion déclenchés chez eux en tant que praticiens.

Ces éléments apportent un point de vue d'utilisateurs qui vient enrichir et mettre à l'épreuve la réflexion théorique sur l'outil et offre des pistes pour la formation de formateurs à l'outil PEL et à son apport dans les pratiques d'enseignement et d'évaluation. Ils contribuent ainsi pleinement à la dimension « recherche » de notre étude.

Pour sélectionner les thèmes à repérer, nous sommes partis dans un premier temps de la grille de questionnement utilisée pour les entretiens semi-guidés. Nous avons effectué plusieurs relectures pour identifier les passages se rapportant à ces thèmes. Nous avons relevé systématiquement les passages incluant des contenus pouvant être catégorisés comme « effets » de l'expérimentation.

Nous avons prélevé les passages à inclure dans notre exemplier lors de la présentation des résultats.

Grille d'entretien pour les apprenants

Le guide d'entretien[232] préalablement défini pour les entretiens semi-directifs avec les apprenants-utilisateurs comportait trois domaines d'exploration liés à la phase d'utilisation du PEL durant la période de cours allant de janvier à mai 2008 :

[231] Cf. en annexe : Guide d'entretien semi-directifs pour les bilans filmés des enseignants.

- La perception de l'outil Portfolio et de son utilité par l'apprenant-utilisateur (6 questions)
- Les modifications à apporter au document PEL dans sa version Suisse, PEL III (3 questions)
- Les fonctions du Portfolio (4 questions)

L'objectif des entretiens étaient de recueillir la parole des apprenants à l'issue d'une première période d'utilisation du PEL. Il s'agissait de mettre en évidence leur perception « technique » de l'outil mais aussi ses apports perceptibles pour l'apprentissage de la langue-cible. La prise en compte de l'expérience des destinataires apporte un éclairage distinct de celui des enseignants puisqu'il se place du côté du processus d'apprentissage. En outre, les apprenants donnent un point de vue complémentaire concernant leur perception projective d'une utilisation en dehors du cadre du cours.

La méthode d'analyse thématique des contenus appliquée aux discours des apprenants est la même que pour les discours d'enseignants.

Transcriptions

Pour faciliter l'analyse a posteriori des contenus thématiques, les entretiens ont été transcrits en respectant les tours de parole des informateurs en interaction avec l'intervieweur. Lors de ces transcriptions, le discours des apprenants en français a été respecté dans la mesure du possible, tel qu'il se présentait syntaxiquement (avec les éventuelles ruptures syntaxiques notées /) et lexicalement. Nous avons effectué une transcription orthographique, non phonétique. Nous avons ajouté une ponctuation facilitant la lecture des discours.

Lorsque certains mots ou leur prononciation étaient empruntés à la langue d'origine de l'apprenant, nous les avons placés en italique entre [ ], puis nous avons accolé la traduction [=]. Ex : [*portafolio*] [=portfolio]

L'objectif des transcriptions orthographiques devaient permettre un traitement thématique du contenu. Les extraits de transcription sont utilisés comme illustration de nos propos lors de la présentation des résultats (identification des effets de l'expérimentation du PEL) de la recherche. Nous avons pris le parti de transmettre les contenus sans surcharge de codification afin d'en faciliter la lecture (effets de silences, d'hésitations, etc.)

Une colonne supplémentaire a permis d'effectuer des annotations pour faciliter la relecture et la recherche de passages ciblés.

[232] Cf. en annexe : Guide d'entretien semi-directifs pour les bilans filmés des enseignants.

5.4 Résultats d'enquête : le profil des enseignants-formateurs

5.4.1 L'équipe pédagogique

La composition de l'équipe enseignante de l'EIS, révèle une surreprésentation des enseignants de sexe féminin (soit 90%). On y trouve des personnes jeunes (sous 30 ans), s'insérant sur le marché du travail, tout comme des personnes jouissant de leur retraite professionnelle. Un de leurs points communs : le goût et la motivation à consacrer un temps hebdomadaire, très régulier, à leur engagement bénévole en tant qu'enseignants-formateurs de FLE, auprès des personnes issues des migrations qui fréquentent le pôle « Ecole de français » de l'EIS. Cet engagement bénévole est par nature à temps partiel et à durée déterminée.[233] Il est exigeant, de par les larges compétences et la posture professionnelle qu'il requiert. Ce service implique un investissement personnel : des déplacements, la préparation des cours, le face à face pédagogique (en moyenne 1h/semaine), mais aussi et plus largement, la participation à des réunions d'équipe trimestrielles, traitant de questions organisationnelles et pédagogiques, la remise des certificats de fin d'année, etc.

D'autres manifestations autour des rencontres interculturelles sont organisées par l'EIS tout au long de l'année, auxquelles les enseignants peuvent contribuer ou participer, toujours sur la base du volontariat. Cette vie associative dynamique et riche en relations humaines ainsi que le soin apporté par la Direction au respect des valeurs humaines, incite souvent les enseignants à renouveler leur engagement, plusieurs années consécutives.

Qualification des enseignants-formateurs

Si tous les enseignants-informateurs en charge des cours dans l'association ont comme point commun leur engagement bénévole, on peut néanmoins les répartir selon trois sous-ensembles, en ce qui concerne leur qualification (formation+expérience) dans l'enseignement du français langue étrangère au public ciblé (à savoir essentiellement les migrants ou compatriotes issus d'autres cantons).

Le premier groupe représente 30% de l'équipe pédagogique en place à savoir les enseignants issus du système éducatif public ou privé (à la retraite, en cours de formation, etc.) qui disposent

[233] La stabilité de l'équipe pédagogique bénévole n'est pas prédictible. Ainsi, l'équipe en place au moment de l'enquête s'est renouvelée en grande partie, dans les années qui ont suivi (exercice 2009, etc.). L'une des conséquences cet état de fait lié à la nature de l'engagement bénévole de cette équipe est la difficulté à prévoir les besoins de formation, à moyen-long terme.

d'une expérience dans le domaine de l'éducation (s'adressant à des publics enfants ou jeunes scolarisés). Si aucune mention spécifique à une formation en didactique du français langue étrangère n'est apparue dans les réponses aux questionnaires, en revanche, ces enseignants ont signalé avoir des notions sur l'évaluation, en lien avec leurs expérience en tant qu'enseignants. Une informatrice venait de terminer une formation initiale en Haute Ecole Pédagogique (HEP). Dans ce cadre, elle avait déjà utilisé un Portfolio en lien avec son apprentissage de l'anglais ainsi que les notions associées à cet outil (auto-évaluation, etc.). Une autre informatrice a déclaré avoir exercé des fonctions d'enseignante de latin/grec et avoir exercé des fonctions évaluatives dans ce cadre. Sa pratique professionnelle prend comme modèle ce mode d'enseignement transmissif.

Le deuxième groupe représente 20% de l'équipe pédagogique en place. Il est constitué par les informateurs qui disposent d'une qualification de formateur pour adulte, soit en FLE (grâce à un master de FLE à distance préparé avec une Université française) ou d'un brevet de formateur pour adultes (cursus en cours du soir, sur deux ans).

Le troisième groupe est constitué d'enseignants ne relevant d'aucune des deux catégories antérieures. Ces informateurs n'ont mentionné aucune formation particulière dans le domaine de l'éducation, de la formation pour adulte ou du FLE. Ils ne fournissent pas non plus de données concernant leur activité professionnelle. Néanmoins, nous avons pu constater qu'il s'agit de personnes animées par des valeurs de solidarité et d'entraide. Ce groupe a en commun le partage de valeurs humanitaires.

Au vu de cette analyse, il semblerait que les profils de qualification de cette équipe pédagogique bénévole soient représentatifs d'une réalité de terrain couramment rencontrée dans le tissu associatif en Suisse valaisanne où sont proposées des prestations de cours de français destinés aux publics migrants.

C'est pourquoi, dans son étude de projet intitulée *Concept-cadre relatif à l'encouragement des connaissances linguistiques* l'Institut de Plurilinguisme de Fribourg -sur mandat de l'Office Fédéral des Migrations (ODM)- pointe et considère la professionnalisation des acteurs de la formation et leur qualification comme de forts enjeux pour la qualité des prestations qui feront l'objet d'un projet de développement spécifique dont l'une des mesures à adopter serait la création de nouvelles filières de formation adaptées.[234]

[234] Il s'agit du Projet de développement D, confié à la responsabilité de Bernhard Grämiger (FSEA, Fédération suisse pour la formation continue.) et intitulé : « Qualification des formateurs-trices dans le domaine de l'intégration ». Il s'inscrit dans la liste des mesures proposées par l'Institut de Plurilinguisme du canton de Fribourg pour le « Développement d'instruments pour l'encouragement linguistique des migrantes et migrants », mandaté par l'ODM et soutenu par le crédit d'intégration de la Confédération, depuis le début de cette décennie. Les documents relatifs à ces projets ont été consultés sur les sites internet ci-après. Pour l'ODM : http//www.bfm.ch/content/bfm/fr/home/themen/integration. Pour l'Institut de Plurilinguisme de Fribourg

L'injonction à apprendre une langue cantonale faite aux migrants sera-t-elle suivie d'une injonction à se former, du côté des enseignants bénévoles ? Dans la mise en œuvre, quelles en seront les conséquences pour le secteur associatif, acteur incontournable pour le secteur de la formation linguistique aux migrants ? Ces mesures seront-elles accompagnées des dispositions économiques de soutien appropriées?

5.4.2 Organisation de l'enseignement dans les groupes-classe

Les groupes-classe

Nous évoquons ici les aspects liés à la structuration de l'enseignement dans les groupes-classes (niveau micro).

Figure 39 : Répartition des effectifs d'apprenants selon la nomenclature des groupes-classes (janvier 2008)

NOMENCLATURE DES NIVEAUX DES GROUPES D'APPRENANTS	EQUIVALENT CECR	EFFECTIF D'INFORMATEURS	POURCENTAGE
ALPHA 1 (COURS INDIVIDUELS)	**Infra A1 oral/écrit**	**N=1**	**10%**
ALPHA 2	**Infra A1 oral/écrit Public faiblement ou non scolarisés dans le pays d'origine / Public scripteur dans un alphabet non latin**	**N=1**	**10%**
DEBUTANT	**A1 oral/ Infra A1 ou A1 écrit**	**N=2 (binôme complémentaire)**	**20%**
MOYEN 1	**A1-A2 oral / écrit**	**N=2 (cours distincts)**	**20%**
MOYEN 2	**A1-A2 oral / écrit**	**N=2 (binôme complémentaire)**	**20%**
AVANCE	**A2-Supra A2 oral / écrit**	**N=2 (binôme complémentaire)**	**20%**
TOTAL		**10**	**100**

Le nombre d'enseignants-informateurs (N) appartenant au sous-groupe de niveau MOYEN I et II est majoritaire (soit 40% de l'effectif total des enseignants). Ceci est à mettre en relation avec l'effectif d'apprenants participant à ces cours. En effet, pour l'exercice scolaire 2007-2008, la Direction du centre avait dédoublé les classes pour ce niveau linguistique, en raison de l'afflux d'apprenants orientés suite au positionnement linguistique initial.

En revanche, un seul enseignant avait en charge le groupe de niveau Infra A1 (dit ALPHA II). Il s'agit d'un groupe aux profils hétérogènes, puisque sont représentés en particulier des apprenants

peu/faibles lecteurs-scripteurs en langue(s) première(s) (niveau Infra A1 à l'écrit et généralement à l'oral) tout comme des apprenants scolarisés dans leur pays d'origine mais parfois dans des langues utilisant d'autres alphabets que l'alphabet latin (arabe, cyrillique, etc.).

Afin de pouvoir différencier et différencier son enseignement envers les apprenants faibles/non lecteurs-scripteurs, l'enseignante les convoque une demi-heure avant le cours, pour les entrainer au décodage de l'écrit (reconnaissance et acquisition de l'alphabet latin, lecture globale et syllabique d'éléments lexicaux en contexte, etc.) en vue du développement de la capacité de lecture/écriture.

Il est à noter, dans l'organisation même du centre, que les enseignants peuvent fonctionner par binômes pour un même groupe d'apprenants. C'est le cas pour les informateurs du niveau MOYEN II et AVANCE. Dans ce cas, pour faciliter l'organisation pédagogique, ils procèdent généralement en adoptant une pédagogie dite « par compétences » et se répartissent les compétences linguistiques « classiques » (compréhension / réception/ interaction orale et écrite) de manière complémentaire (ex : Lundi, l'enseignante 1 travaille les compétences orales ; le jeudi, l'enseignante 2 travaille les compétences écrites, ou vice-versa).

Activités d'enseignement et plan de cours type : des pratiques pédagogiques hétéroclites

Il a été demandé aux enseignants de décrire les activités d'enseignement qu'ils proposent dans le cadre de leurs cours, par exemple sous forme de plan-type du cours (Cf. Q3). Par cette question ouverte, nous cherchions ici à repérer quelles sont les compétences ciblées, les activités priorisées et la méthode d'enseignement appliquée. (BEACCO, 2007)

Les réponses fournies par les enseignants-informateurs sont transcrites dans la colonne 2 des tableaux ci-dessous. Les autres colonnes correspondent à un traitement de ces informations en termes de démarche (colonne 3), de compétences (colonnes 4 à 7). La dernière colonne permet en particulier d'identifier les activités non représentées (sur fond rouge).

Nous avons fractionné le tableau, en fonction de la nomenclature des niveaux afin de faciliter l'analyse. Les réponses pour les groupes de niveaux Infra A1-A1 figurent dans le premier tableau, alors que le deuxième tableau consigne les réponses correspondant aux groupes Supra A1.

Deux informateurs n'ont pas fourni de réponses concernant l'organisation de leur cours : l'Enseignant 1 (qui donne des cours individuels, majoritairement à domicile) et l'Enseignant 5. Lors d'un entretien complémentaire, ce dernier a déclaré ne pas utiliser de plan-

type et avoir recours à une multiplicité de supports d'enseignement de natures diverses, et à une certaine créativité pour traiter les sujets, en particuliers d'ordre culturels. L'élaboration du cours est donc en lien avec le support choisi.

Un premier constat d'ensemble peut être établi : aucun cours ne se ressemble. Il suffit pour cela de comparer les activités mises en œuvre et leur ordre d'apparition dans une séance de travail.

A l'oral, les activités déclarées peuvent être mises en relation avec les compétences de :

- Réception orale (activités d'entrainement « avec enregistrements », etc.),
- Interaction orale (conversation sur des thèmes, etc.).[235]

Dans tous les groupes-niveaux, le travail sur l'interaction orale est présent pour l'ensemble des enseignants-informateurs. En revanche, la compétence de réception orale (en dehors des échanges directs entre enseignant/apprenant/co-apprenants) est sous-représentée pour l'ensemble de l'équipe. Peu d'activités centrées sur cet objectif sont proposées.

A l'écrit, les activités déclarées peuvent être mises en relation avec les compétences de :

- Réception écrite (« lecture », « compréhension », etc.),
- Production écrite (rédaction, etc.).

Certains enseignants mentionnent un travail sur « l'écrit », sans toutefois en préciser la teneur. De même, lorsque l'entrainement à la « lecture » est évoqué, aucune distinction n'est faite quant aux situations ni aux méthodes proposées. S'agit-il de proposer des activités de « décodage » ? De lecture à voix haute ? De compréhension ou réception de documents écrits ?

Les activités de production écrite sont peu représentées dans les cours de niveau Infra A1. Elles sont plus fréquemment déclarées dans la plupart des cours de niveaux A1 à Supra A2.

En outre, chez plusieurs enseignants une forte centration sur la composante « linguistique » de la communication langagière est nettement perceptible :

- centration sur l'acquisition lexicale (Enseignant 3)
- centration sur les aspects grammaticaux, par la théorie et les exercices (notamment structuraux) (Enseignants 4 et 8)
- centration sur l'orthographe (dictée, etc.)

L'Enseignant-informateur 3, construit toute la démarche de son cours autour d'un travail d'acquisition lexicale, essentiellement à l'oral. L'entrainement de la compétence d'interaction

[235] Il est à noter que les échanges entre enseignant / apprenant liés à la conduite de la séance de travail, à la régulation de l'enseignement ou à la gestion du groupe ne sont pas comptabilisés en tant qu'objectif, bien qu'ils constituent des actes inhérents à l'enseignement et peuvent contribuer au développement de la compétence orale ou réflexive des apprenants.

orale (appelée « conversation » par l'enseignant) peut se faire sur la base d'un support écrit. L'écrit et l'oral entrent ainsi en résonance.

L'équipe d'enseignants se caractérise par une hétérogénéité certaine, dont les variables identifiables sont les suivantes :

- une équipe mixte mais majoritairement féminine,
- une équipe représentant plusieurs générations (jeunes adultes, personnes retraitées, etc.),
- ayant des compétences professionnelles variables (en exercice ou non) en lien ou non avec des professions du secteur éducatif ou social,
- des expériences d'enseignement auprès des publics migrants de durée variable,
- un degré de formation variable à la didactique des langues vivantes, du FLE, à la formation de publics adultes et à l'évaluation.

De plus, il faut ajouter une diversité observable des pratiques enseignantes et du degré de questionnement de ces pratiques (auto-réflexivité). Globalement, les pratiques se rallient à ce que Beacco (2007) désignerait sous le terme de méthode d'enseignement « globale», qui par sa flexibilité permet d'intégrer de nouveaux éléments (lorsqu'il y a des formations), tout en conservant un noyau stable.

La coordination de cette équipe bénévole et son évolution -tendue entre engagement bénévole et pratique professionnelle- représente donc un grand défi, notamment parce qu'elle se renouvelle de manière partielle, selon les années. Ainsi, l'équipe déjà constituée en 2007-2008 a-t-elle été renouvelée intégralement en 2010. La mise en place d'un dispositif d'accompagnement des enseignants devrait prendre en compte les différents profils et favoriser dans tous les cas le développement d'une réflexivité sur les pratiques.

Figure 40 : Organisation des cours selon les enseignants (activités, plan-type)

ENSEIGNANT	ACTIVITES / PLAN-TYPE DU COURS	DEMARCHE D'ENSEIGNEMENT CENTREE SUR	RO	IO	RE	PE	
ENSEIGNANT 1 ALPHA 1 (COURS INDIVIDUELS) INFRA A1 ORAL / ECRIT	NR	BESOINS INDIVIDUELS					Cours individuels, en fonction des demandes et besoins des apprenants
ENSEIGNANT 2 ALPHA 2 INFRA A1 ECRIT	Lecture / Ecriture / Partie orale	APPRENTISSAGE DE LA LECTURE/ CENTRATION SUR L'ORAL		X	X	X	Oral en interaction RE : (décodage, apprentissage de

						la lecture, geste écrit) Pas d'activités de RO
ENSEIGNANT 3 **DEBUTANT** **A1**	Accent principal sur l'oral 1. Vocabulaire à partir d'un support / Répétition / Prononciation 2. Expression, réemploi vocabulaire 3. Conversation à partir de documents de la vie courante	**ORAL / LEXIQUE / CORRECTION PHONETIQUE / PRODUCTION ORALE EN INTERACTION AVEC LA RECEPTION ECRITE**	NR	X	X	IO en interaction avec la réception écrite Pas d'activités de production écrite
ENSEIGNANT 4 **DEBUTANT** **A1**	Théorie/ Exercices écrits et oraux / Lecture et compréhension de texte / Travaux en groupe	**GRAMMAIRE / RECEPTION ECRITE / ACTIVITES COLLABORATIVES**			X	Centration grammaticale systématique Seule la compétence en réception écrite est mentionnée.

ENSEIGNANT	ACTIVITES / PLAN-TYPE DU COURS	DEMARCHE D'ENSEIGNEMENT CENTREE SUR	RO	IO	RE	PE	REMARQUES
ENSEIGNANT 5 MOYEN 1 A1-A2(-)	NR						Pas de mention de cours type.
ENSEIGNANT 6 MOYEN 1 A1-A2(-)	Autour d'un thème « pratique » (ex : les achats) : je note au tableau leurs mots de vocabulaire. Ils les recopient et par petits groupes produisent une histoire que le délégué rapporte. Nous transcrivons en français.	**INTERACTION THEMATIQUE/ LEXIQUE / PRODUCTION ECRITE COLLABORATIVE**		X		X	Centration lexicale Centration sur les activités de production (orale / écrite)
ENSEIGNANT 7 MOYEN 2 A1-A2(-)	Lecture / Grammaire / Conjugaisons / Conversation / Rédaction de textes	**RECEPTION ECRITE (?) / GRAMMAIRE / INTERACTION ORALE / PRODUCTION ECRITE**		X	X	X	Pas d'entraînement de la RO.
ENSEIGNANT 8 MOYEN 2 A1-A2(-)	Grammaire / Exercices didactiques / Orthographe / Ecrit / Dictée	**COMPOSANTE LINGUISTIQUE : GRAMMATICALE, ORTHOGRAPHIQUE/ EXERCICES/ ECRIT (NON PRECISE)**			X ?	X ?	Les activités sur les compétences orales ne sont par représentées Ecrit : les types d'activités ne sont pas précisés Centration sur la grammaire
ENSEIGNANT 9 AVANCE A2-SUPRA A2	Exercices Taxi / Correction, mise en commun par oral / Travail individuel / Ecoute d'enregistrement / Composition écrite +discussion générale sur l'actualité, sur les apprenants	**EXERCICES / ALTERNANCE GROUPE / INDIVIDU RECEPTION ORALE PRODUCTION ECRITE INTERACTION ORALE THEMATIQUE**	X	X		X	Toutes les compétences sont travaillées, hormis la production écrite. (Le travail sur l'écrit est réalisé en complémentarité avec l'enseignant 10.)
ENSEIGNANT 10 AVANCE A2-SUPRA A2	Ecoute d'un enregistrement =exercices pour vérifier la compréhension Lecture d'un texte / Demander de retrouver la règle de grammaire à partir du texte / Explication de la règle + exercices d'application (à trous, transformation, etc.) Production orale	**RECEPTION ORALE RECEPTION ECRITE GRAMMAIRE (DEMARCHE DEDUCTIVE GUIDEE) EXERCICES STRUCTURAUX PRODUCTION ORALE**	X	X	X		Toutes les compétences sont travaillées, hormis la réception écrite. (Le travail sur les compétences écrites est réalisé en complémentarité avec l'enseignant 9)

Matériel utilisé

Pour les niveaux Al-Supra A1, la décision d'utiliser un manuel (*Taxi 1 ou 2*, Ed. Didier) pour les niveaux « Moyen» à « Avancé ») a été prise en commun, en début d'année scolaire (septembre 2007). En outre, les enseignants ont recours à des ressources ou supports complémentaires (jeux, éléments culturels, chansons, photocopies, photos, CD, supports d'autres manuels, etc.). Les enseignants des niveaux Infra A1 ont plutôt recours à des méthodes de lecture syllabique, des supports illustrés, voire des documents authentiques. Il se dégage une centration sur les aspects lexicaux.

Lors de l'expérimentation du Portfolio, les enseignantes-expérimentatrices ont développé une réflexion critique sur ce manuel (*Taxi 2*).

5.4.3 Représentations et pratiques d'évaluation de l'équipe enseignante

Dans cette section de notre enquête, nous avons cherché à identifier les représentations et pratiques d'évaluations de l'équipe pédagogique avant la mise en place du dispositif de recherche-action. En effet, nous souhaitions pouvoir identifier des zones de changements éventuels.

Evaluation et formation : quand et pourquoi évaluer ?(Q5)

90% des enseignants-formateurs considèrent comme important le fait d'évaluer les compétences linguistiques en langue-cible chez les publics d'apprenants migrants. Ils identifient les moments où les évaluations s'avèrent pertinentes et les objectifs associés. Ainsi, en amont de formation, les évaluations initiales des compétences linguistiques sont jugées utiles pour :

- définir le niveau de compétences des apprenants en langue cible, en amont de la formation (pour 43% des réponses)
- situer et orienter les apprenants vers un groupe de niveau approprié
- négocier des objectifs d'apprentissage ou motiver l'apprentissage dès l'entrée en formation (pour 1/3 des réponses)

Ils mentionnent aussi l'importance d'une évaluation qui aurait lieu au cours du processus d'enseignement/apprentissage, dans une démarche dite « formative » destinée à inventorier les

acquisitions en cours d'apprentissage et à soutenir la formation. Enfin, ce type d'évaluation est perçu comme « outil de régulation » en vue d'une adaptation du cours par l'enseignant.

En outre, ¼ des enseignants-formateurs (Q5), lient l'évaluation des compétences linguistiques en langue-cible à des enjeux sociaux / sociétaux tels que le processus d'intégration dans le pays d'accueil ou l'insertion socio-professionnelle. Ainsi, le discours enseignant converge-t-il sur ce point avec le discours politique et institutionnel sur l'apprentissage de la langue du lieu de résidence comme facilitateur d'intégration pour les nouveaux-arrivants et les populations « étrangères ».

Enfin, environ 12% des réponses indiquent l'évaluation comme un outil qui permet de valoriser la démarche d'apprentissage linguistique associée à la notion de « capital culturel » (en référence à la notion sociologique développée par Bourdieu).

Pratiques évaluatives effectives et fonctions attribuées (Q6-7)

La majorité (soit 80%) des enseignants-formateurs déclarent pratiquer l'évaluation dans le cadre des cours qu'ils dispensent :

- à l'issue d'une période d'enseignement (pour 60% des enseignants) : il s'agit d'évaluation de type « sommatif » (bilan, en fin d'unité ou de séquence du manuel utilisé, trimestriel, etc.)
- tout au long de l'apprentissage (pour 20% des enseignants)

Ainsi, bien qu'il existe une forme de clivage théorique entre évaluation dite formative et sommative, un certain tissage entre ces pratiques peut apparaitre.

Les moments de correction des exercices grammaticaux ou de débats à l'oral représentent des occasions pour les enseignants-formateurs d'exercer un jugement évaluatif non formalisé ou d'inciter les apprenants à s'auto-corriger ou à exercer un auto-jugement sur leur performance.

Les fonctions associées aux pratiques concernent d'une part le « versant apprentissage » (côté apprenants) du processus formatif :

- vérifier la progression / l'acquisition des éléments linguistiques dans l'apprentissage (pour 43% des enseignants)
- vérifier l'atteinte des objectifs fixés par le groupe-classe, notamment pour la préparation au DELF (pour 12% des enseignants)

Et d'autre part, pour le « versant enseignement » (côté enseignant) :

- situer le niveau des élèves en vue de leur placement dans un groupe adapté
- contrôler la méthode d'enseignement utilisée
- adapter son enseignement
- vérifier la compréhension d'une leçon
- vérifier le bien être des apprenants

Habiletés langagières évaluées ? (Q 8-10)

L'évaluation des habiletés orales (compréhension / production) sont mentionnées par tous les enseignants-formateurs. L'évaluation de la compréhension écrite est également pratiquée majoritairement. La production écrite n'est mentionnée que par la moitié des enseignants.

Les pratiques d'évaluations déclarées portent essentiellement :

- sur les « habiletés langagières » traditionnelles dans les approches dites « communicatives » dominantes en FLE : compréhension / réception orale et écrite
- sur la « composante linguistique » de la « compétence à communiquer langagièrement » (selon le modèle exposé dans le CECR)

Les catégories linguistiques les plus mentionnées sont : le vocabulaire, les conjugaisons et temps verbaux, les savoirs et éléments grammaticaux et syntaxiques (structures).

Les compétences pragmatiques ou socioculturelles ne sont a priori pas mentionnées en tant que telles. Quant à leurs pratiques correctives, les enseignants-formateurs déclarent se centrer sur :

- l'expression verbale et orale (42%)
- la correction phonétique et la prononciation (25%)
- la correction syntaxique et de la phrase simple (21%)
- la grammaire, l'emploi des articles
- les indicateurs de temps

L'évaluation de la composante linguistique de la compétence de communication langagière focalise donc majoritairement l'attention des enseignants-formateurs, ce qui se traduit dans les corrections apportées à des éléments constitutifs de cette composante tel que le vocabulaire, les structures syntaxiques, etc. On peut émettre ici l'hypothèse d'approches normatives de l'enseignement/apprentissage de la langue-cible proches de celles rencontrées en didactique du Français Langue Maternelle (essentiellement véhiculées par les institutions scolaires). Dans le cas de l'acquisition de la langue du pays hôte, la survalorisation de la norme par la population du groupe linguistique majoritaire et dominant peut avoir des effets contreproductifs pour l'apprenant et induire une insécurité à s'exprimer dans la nouvelle langue, en situation

exogène[236] (c'est-à-dire avec des interlocuteurs appartenant à deux ensembles linguistiques ou culturels distincts). L'enseignant lorsqu'il appartient au groupe majoritaire peut être perçu comme détenteur ou garant de cette norme, renforçant l'effet d'asymétrie communicative entre l'apprenant allophone et « l'enseignant-locuteur natif idéal ».

En réalité, derrière l'observation des pratiques d'évaluation linguistique c'est la représentation ou la définition de la « langue » qui est également interrogée. En effet, c'est la représentation et le rapport que l'enseignant-formateur au sujet de la « langue »-cible qui va influer sur sa manière de juger les énoncés produits dans cette langue-cible, par les apprenants (allophones).

Les sociolinguistiques P. Blanchet et D. De Robillard (2007c) opposent deux conceptions de la « langue » :

- celle issue du courant de la linguistique et du structuralisme (qu'ils appellent la « structuro-linguistique ») et qui traitent la langue en tant que « système indépendant », stable et homogène, pouvant être décrit en dehors des usages qui en sont faits et des utilisateurs
- celle issue du courant sociolinguistique qui considère la langue en tant qu'ensemble « polylectal », soumis à la variabilité géographique (topolectes), sociale (sociolectes), etc. et à la variabilité d'utilisateurs aux pratiques langagières plurielles et qui construisent leur propre « idiolecte ».

Dans une conception sociolinguistique (BLANCHET, 1998, 2007a) la langue est à enseigner dans sa dimension de variabilité et dans une approche «interculturelle » s'opposant à une vision structuro-linguistique axée sur la « langue comme système » indépendant des usages et des utilisateurs. Pour les publics d'apprenants migrants, l'enseignement de pratiques et comportements langagiers reliés avec les situations rencontrées dans le milieu social extérieur à la classe fait d'autant plus sens si les apprenants contribuent à identifier ces situations et les objectifs qui correspondent à leurs besoins.

Les outils d'évaluation utilisés (Q11-16)

Tant les observations de cours que les entretiens menés confirment l'hypothèse de pratiques d'enseignement et d'évaluations survalorisant la composante linguistique de la compétence de communication langagière et la mise en œuvre d'une méthode d'enseignement globaliste (BEACCO, 2007).

[236] La situation de communication exogène met en jeu deux interlocuteurs appartenant à des ensembles linguistiques et/ou culturels distincts.

Cette tendance est rendue visible par les outils d'évaluation utilisés (Q11). Qu'ils soient extraits des manuels (pour 28% des enseignants) ou « fabriqués-maison » (pour 36%), la part belle est faite aux exercices dits « lacunaires ou à trous », QCM ou autres exercices d'entrainements, alors que seule une minorité des enseignants-formateurs (soit 8%) disent utiliser des « documents authentiques », qui mettraient en jeu d'autres composantes (textuelle, sociolinguistique, pragmatique, discursive, etc.).

Le recours à des « épreuves-types » de préparation aux certifications DELF est mentionné à partir des groupes de niveau Moyen (A2), en cohérence avec les objectifs fixés pour ces groupes-classes. Les critères d'évaluation de ces épreuves incluent quelques indicateurs « pragmatiques » tels que le respect de la consigne, l'utilisation d'actes de paroles (« capacité à décrire », etc.).

Lorsqu'il s'agit de déterminer le niveau d'un apprenant (Q12) ou sa progression (Q15), enseignants-formateurs semblent mettre en œuvre d'autres stratégies évaluatives in situ, telles que

- l'observation de l'apprenant en train d'accomplir une activité / tâche (R12)
- l'observation des relations / interactions entre l'apprenant et le groupe (R12)
- l'auto-évaluation par l'apprenant (R12)
- observations des attitudes non verbales (aisance, ouverture, plaisir) (R15)

Un tissage entre pratiques évaluatives instrumentées et non instrumentées (à base d'observations directes) peut être repéré chez certains enseignants. Les pratiques instrumentées (par le biais d'exercices écrits, essentiellement), semblent plus représentées dans les niveaux inférieurs (Infra A2) et ont comme fonction l'identification d'un niveau ou des acquis (composante linguistique, grammaticale). La pratique auto/co-évaluative est peu utilisée (20%).

Les pratiques non instrumentées et non formalisées reposent sur des indicateurs informels et des jugements évaluatifs des enseignants qui se construisent lors d'interactions orales au sein du groupe-classe.

En outre, environ 1/3 des enseignants-formateurs mentionnent un indicateur de « qualité relationnelle » tel qu'une relation de confiance au sein du groupe-classe. Bien qu'il s'agisse ici d'un autre type d'évaluation de nature qualitative portant sur le climat qui règne dans la classe et donc sur les conditions de formation, ces indicateurs sont perçus comme suffisamment pertinents dans le processus d'enseignement-apprentissage pour être mentionnés spontanément.

Afin d'objectiver leur jugement, les membres de l'équipe pédagogique s'appuient-ils sur des outils tels qu'une « échelle de niveaux » ou des grilles critériées (pour les productions des

apprenants) ? (Q13-14) Bien qu'ils aient connaissance de l'existence de tels outils la majorité de l'équipe n'y a pas recours et personne ne dit conserver de traces formelles des évaluations (Q15). Cet élément confirme le fait que le CECR n'était pas implanté dans les pratiques de cette équipe enseignante. Lors des corrections de travaux, il n'y a pas d'attribution de notes. (Q 16)

On peut s'interroger sur l'efficacité des retours faits aux apprenants en l'absence d'instruments d'évaluation et de critères définis ou partagés.

L'orientation et le placement des apprenants en amont de la formation

Concernant la pertinence du système de positionnement et de placement en vigueur au sein de la structure, la moitié des enseignants de l'équipe (c'est-à-dire ceux en charge des niveaux équivalents au A1-A2 du CECR) a déclaré avoir constaté des erreurs d'appréciation du niveau induisant des erreurs d'orientation et de placement des apprenants dans les groupes. La gestion de ce type d'erreur peut être est prise en charge par les enseignants qui disent adapter leurs contenus. Environ 1/3 de l'équipe effectue une réorientation des apprenants vers un autre groupe jugé plus adapté. Une minorité (20%) suggère qu'il faudrait pour améliorer cet état de fait, concevoir des tests d'évaluation initiale ou une « épreuve de niveau » en début ou en fin d'année.[237] Ceci représente donc un axe de progrès à entreprendre. La gestion de groupes multi-niveaux ajoute à la complexité des situations d'enseignement/apprentissage dans des approches par objectifs et par niveaux, où l'on recherche à constituer des groupes de niveaux « homogènes ».

Formation de l'équipe au PEL (Q20-21) et à l'évaluation (Q22-24)

La dernière série de questions clôturant l'enquête, visait d'une part à vérifier le degré de réceptivité envers l'outil PEL, après notre première intervention de formation (Cf. 15/01/2008, phase 1 de la recherche-action) à laquelle 70% de l'équipe pédagogique avait participé (Q20-21).

D'autre part, il s'agissait d'identifier le degré de formation de l'équipe pédagogique aux pratiques évaluatives. Suite à la formation organisée sur le PEL comme lancement de la recherche-action, l'équipe pédagogique a perçu une utilité (Q21) dans le processus d'enseignement (soit 35, 7% des réponses) pour :

[237] Cette situation a évolué pour les années suivantes (2008 et 2009) puisque des tests de placement ont été conçus et introduits en début de formation.

- pour proposer un enseignement plus adapté aux besoins identifiés,
- améliorer la qualité d'enseignement et le professionnalisme,
- homogénéiser les objectifs et les pratiques,
- avoir un cadre de références communes à échelle européenne.

En majorité, le PEL est donc perçu comme un outil susceptible d'influer sur la qualité de l'enseignement, en vue d'une meilleure adaptation aux besoins des apprenants et d'une professionnalisation de la pratique enseignante. Son lien avec le CECR (qui avait été souligné lors de la formation) est perçu comme permettant d'instaurer un cadre de pratiques et d'objectifs partagés. Pour le versant qui a trait aux apprentissages et aux apprenants, l'équipe envisage l'intérêt du PEL en vue :

- d'un meilleur suivi de l'apprenant,
- de soutenir sa motivation,
- d'une meilleure identification de leurs besoins,
- d'une utilisation en auto-évaluation,
- de la préparation au DELF,
- de son utilité socio-professionnelle (face à un employeur).

Dans 21,42% des réponses, le PEL pourrait permettre une amélioration de la qualité pour l'évaluation des compétences des apprenants et une meilleure identification de leurs besoins (communicatifs). Les informateurs entrevoient aussi une utilisation possible lors de la préparation à la certification DELF. Une minorité (soit environ 14%) perçoit une utilisation possible en dehors du milieu éducatif, en lien avec les enjeux d'ordre socioprofessionnel (recherche d'emploi, insertion, etc.).

Eléments de synthèse

Pour ce qui est des pratiques d'évaluation, en classe, l'enquête qualitative réalisée auprès de l'ensemble de l'équipe enseignante révèle qu'elles sont présentes chez tous les enseignants mais de manière peu formalisée. Les actes évaluatifs se font généralement dans le cadre d'interactions entre enseignant/apprenant ou entre apprenants ou lors de la correction collective d'exercices, aboutissant souvent à une correction d'éléments linguistiques ciblés (correction phonétique, syntaxique, lexicale, etc.). Toutefois, les enseignants des cours de niveau « Avancé », de par l'objectif de préparation aux examens DELF, procèdent à des évaluations plus formalisées, notamment à l'occasion de la passation d'épreuves type. Ils perçoivent à ce titre un intérêt à utiliser le PEL (et le CECR).

Après avoir suivi une formation (même courte) présentant le PEL, l'utilité de ce dernier est perçue par les enseignants tant pour les pratiques d'enseignement que d'apprentissage. En outre, ils appréhendent un certain potentiel de l'outil en vue d'une démarche de « professionnalisation » de leurs pratiques. L'introduction d'une échelle commune de niveaux telle qu'elle est proposée par l'outil PEL (ou le *Cadre européen de Référence pour les langues*) et la définition de critères délimitant les groupes constitueraient des axes réflexifs, pour la progression d'un niveau à l'autre et une structuration cohérente de l'offre de formation interne.

Face à l'hétérogénéité des qualifications et des pratiques didactico-pédagogiques au sein de l'équipe pédagogique, des enjeux de formation apparaissent : croisant la didactique du FLE et les pratiques d'évaluation, les enjeux de formation auprès des publics migrants et adultes, le développement d'une posture réflexive de l'enseignant et de l'apprenant sur les besoins et les stratégies d'enseignement/apprentissage/évaluation.

5.5 Résultats d'enquête : le profil des apprenants migrants

5.5.1 Profil sociologique de l'échantillon d'apprenants de l'EIS

Figure 41 : Répartition de l'échantillon des apprenants selon les sous-groupes de niveau

	GROUPE DEBUTANT	GROUPE MOYEN I	GROUPE MOYEN II	GROUPE AVANCE	TOTAL
EFFECTIF	N=5	N=6	N=6	N=11	N=28
PART	17,9%	21,4%	21,4%	39,3%	100%

La population appartenant au sous-groupe de niveau Avancé est majoritaire (soit 39,2% de l'effectif total interrogé). Les populations de niveaux Moyen I et II représentent chacune 21% de l'effectif de l'échantillon total. En cumulant les deux niveaux moyens, la population de ces niveaux devient majoritaire ; pour cette raison un dédoublement du niveau Moyen avait été réalisé.

Cette répartition est représentative de la fréquentation des cours à cette période de l'année (premier trimestre 2008). La « rentrée » des cours a toujours lieu à la fin du mois d'août et les flux d'inscriptions sont intenses jusqu'au mois d'octobre. Les effectifs d'apprenants fréquentant les cours sont variables selon la période de l'année scolaire. Une décroissance est constatée par les enseignants chaque année au premier trimestre, soit après environ 6 mois après le début des cours. Elle peut occasionner une certaine gêne voire de l'angoisse chez les enseignants qui pensent être à l'origine de cette défection.

Le nombre de personnes fréquentant les cours au moment de notre enquête s'avère donc bien inférieur au nombre d'inscriptions totales enregistrées dans l'établissement. Néanmoins, le mode d'administration des questionnaires a permis d'obtenir un échantillon maximisé de cette

population. Les 28 apprenants constituant notre échantillon de population ont majoritairement +déclaré fréquenter assidument (niveau Débutant) voire très assidument les cours (niveaux Moyens-Avancés).

Catégorisation par âge rapportée aux effectifs par sous-groupes (Q4)

Le tableau ci-dessous représente la part d'apprenants pour chaque tranche d'âge et par niveaux.

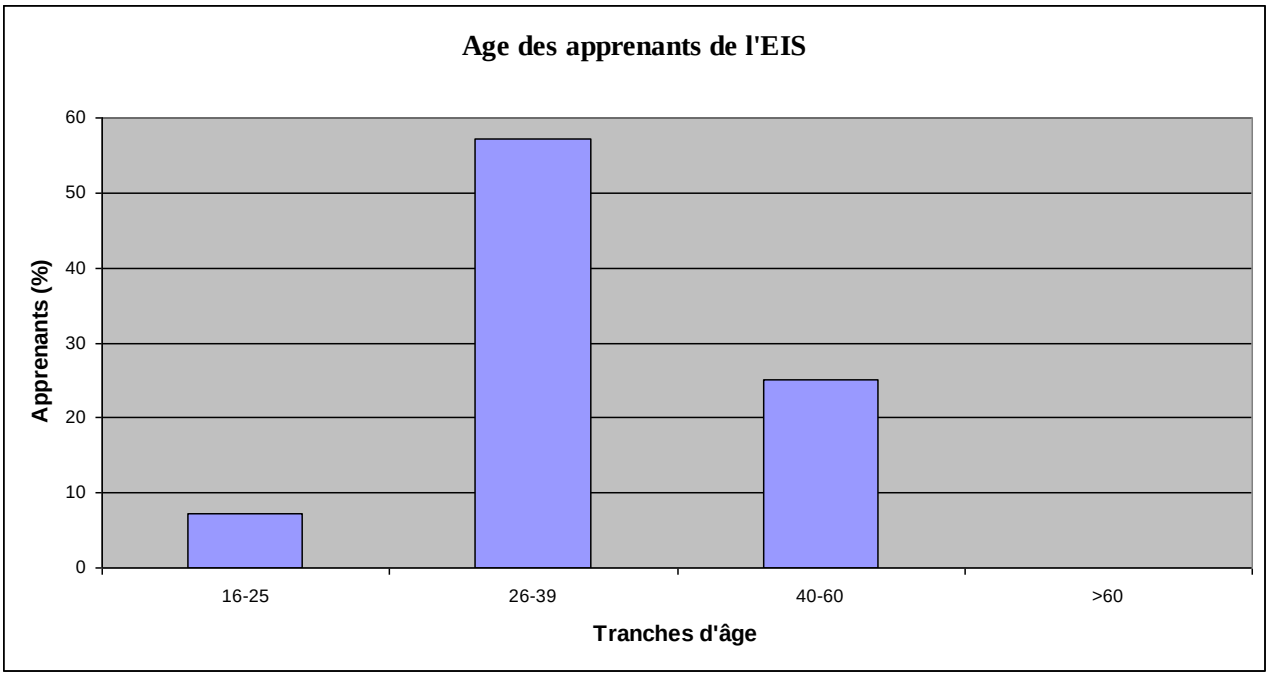
La dernière colonne du tableau (« part totale ») représente la part de chaque tranche d'âge rapportée à l'effectif de population totale (soit N=28). Les effectifs majoritaires pour chaque tranche d'âge ont été surlignés.

La majorité des apprenants se situe entre 26 et 39 ans (soit environ 57%). La catégorie des 40-60 ans est la seconde mieux représentée. Le public de l'EIS est donc constituée d'adultes un au-delà de 26 ans.

Figure 42 : Catégorisation des apprenants par tranche d'âge (en %)

AGES	GROUPE DEBUTANT	GROUPE MOYEN I	GROUPE MOYEN II	GROUPE AVANCE	PART TOTALE
16-25 ANS	0%	0%	0%	7,1%	7,1%
26-39 ANS	17,9%	7,1%	10,7%	21,4%	57,1%
40-60	0%	3,6%	10,7%	10,7%	25%
>60	0%	0%	0%	0%	0%
NR	0%	10,7%	0%	0%	10,7%

Figure 43 : Catégorisation des apprenants selon les tranches d'âge



La catégorie des 16-25 ans représente celle des jeunes migrants, soit 7,1% de l'effectif total. Cette tranche d'âge représente donc un public minoritaire qu'on retrouve uniquement dans le groupe de niveau Avancé.

La tranche des 26-39 ans est majoritaire dans tous les groupes de niveaux. Ils représentent 57% de l'effectif total.

Un quart des apprenants appartient à la tranche des 40-60 ans. Ils représentent la moitié de l'effectif des apprenants du Groupe Moyen II. Aucun apprenant d'âge supérieur à 60 ans n'a été recensé.

Figure 44 Catégorisation des apprenants selon la durée de présence sur le territoire Suisse (en %) (Q5)

DUREE DE PRESENCE EN SUISSE	GROUPE DEBUTANT	GROUPE MOYEN I	GROUPE MOYEN II	GROUPE AVANCE	PART TOTALE
DE 0 A 12 MOIS	0%	0%	0%	14,3%	14,3%
DE 1 A 5 ANS	17,9%	10,7%	7,1%	7,1%	42,8%
PLUS DE 5 ANS	0%	10,7%	10,7%	17,9%	39,3%
NR	0%	0%	3,6%	0%	3,6%
TOTAL	17,9%	21,4%	21,4%	39,3%	100

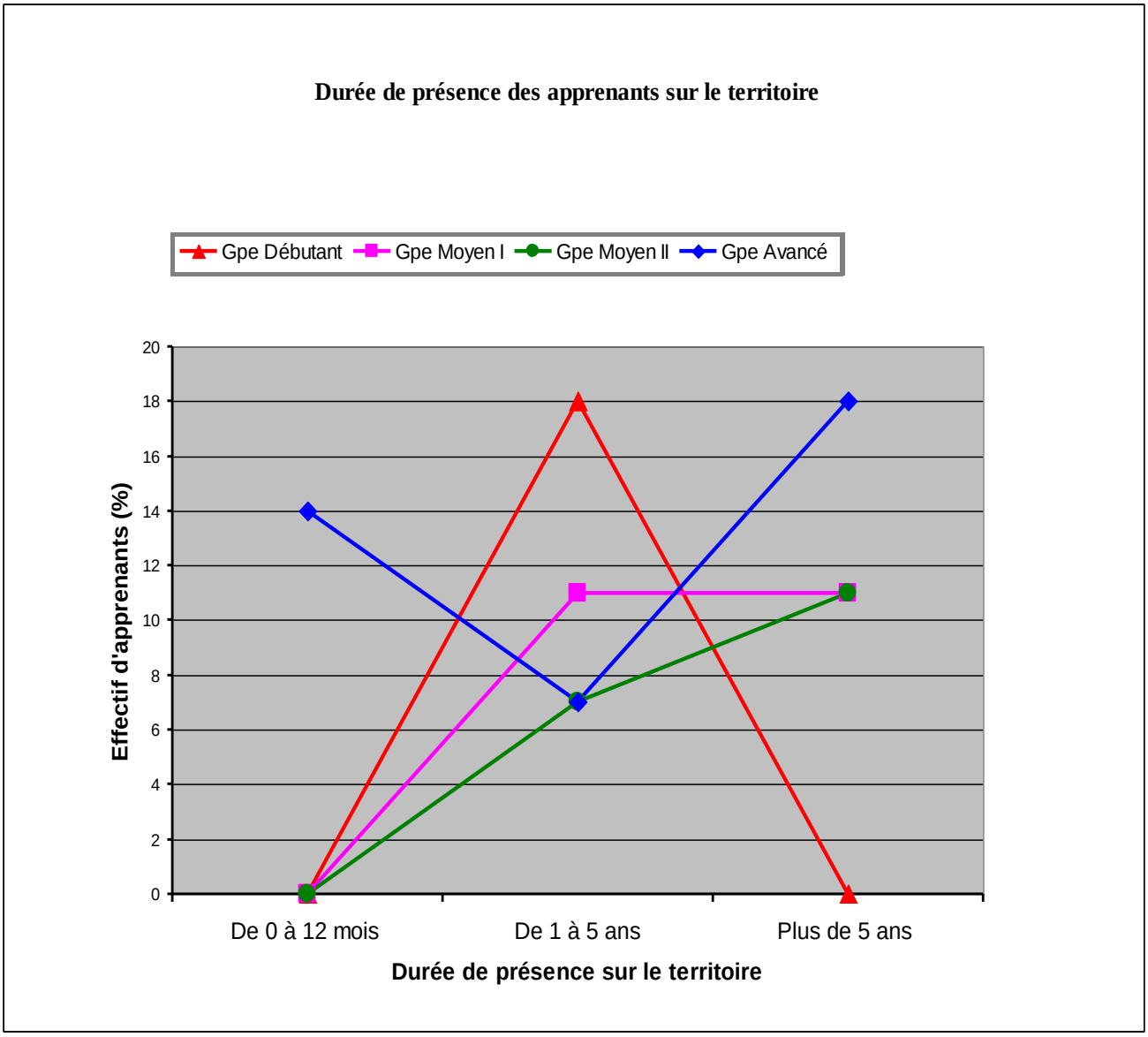
Les calculs de pourcentage ont été effectués en fonction de l'échantillon total de population (soit N=28).

La majorité des apprenants interrogés (soit 42,8%) était installée depuis 1 à 5 ans sur le territoire suisse au moment de l'enquête. 39,3% des apprenants séjournaient à long terme sur le territoire c'est-à-dire depuis plus de 5 ans. La plupart des apprenants ayant séjourné de 1 à 5 ans sur le territoire se situent dans le groupe Débutant (soit 17,9%).

Le graphique suivant permet de visualiser le croisement entre l'indicateur de « niveau de groupe » et l'indicateur de la durée de présence sur le territoire.

Sur la courbe rouge correspondant aux apprenants de niveau Débutant, la durée de séjour sur le territoire suisse se situe de 1 à 5 ans. Durant ce temps, ils ont soit acquis spontanément des structures linguistiques minimales, soit ils avaient déjà quelques notions préalables. Le premier apprentissage guidé de la langue du lieu de résidence intervient donc pour eux avant 5 ans de présence sur le territoire.

Figure 45 : Catégorisation des apprenants selon leur durée de présence sur le territoire suisse



Les apprenants des groupes de niveau Moyen (courbes rose et verte) ont tous séjourné au minimum 1 an sur le territoire mais une certaine proportion est depuis plus de 5 ans sur le territoire. Le niveau Moyen 1 constitue un seuil pouvant être atteint rapidement, au cours des 5 premières années de séjour sur le territoire. Ensuite, la progression se ralentit. Pour les

apprenants ayant séjourné plus de 5 ans en Suisse, il semblerait que les compétences linguistiques se soient stabilisées au niveau Moyen. On peut émettre ici l'hypothèse que cette stagnation représente un motif pour entreprendre un apprentissage avec l'objectif d'étendre ses compétences linguistiques.

Pour le groupe Avancé, les apprenants ont majoritairement séjourné plus de 5 ans sur le territoire. Toutefois, un nombre conséquent d'apprenants peut être considéré comme des « nouveaux-arrivants » étant depuis moins d'un an sur le territoire (soit 14,3%). On aurait pu s'attendre ici au fait que ces apprenants « nouveaux-arrivants » appartiennent au sous-groupe de niveau Débutant. Or, à l'inverse, on ne le trouve que dans le sous-groupe de niveau Avancé. On émet ici l'hypothèse que ces apprenants disposaient déjà de connaissances préalables en langue française ayant permis leur orientation dans ce groupe de niveau.

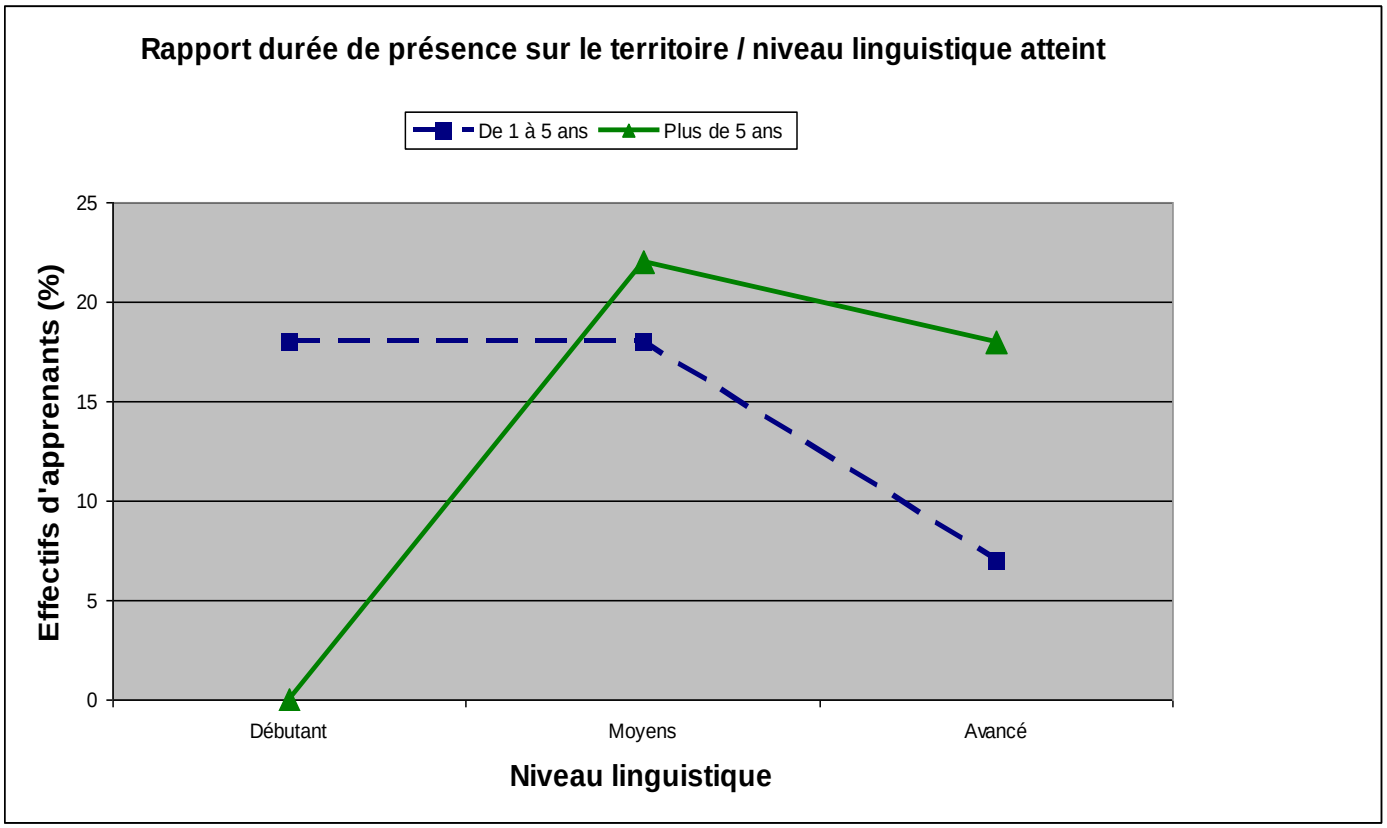
Les apprenants ayant des connaissances linguistiques jugées inférieures au niveau Débutant sont placés dans les niveaux Alphabétisation I et II, non pris en compte par cette étude, en raison des modalités de recueil des informations (par questionnaire écrit).

Rapport entre la durée de présence sur le territoire et le niveau linguistique atteint (Q7)

Une corrélation apparait entre la durée de séjour et le niveau linguistique atteint. Dans le tableau suivant, nous avons cumulé les apprenants des niveaux Moyens I et II sous la catégorie de niveau « Moyen ».

Figure 46 : Graphique croisant la durée de présence et niveau linguistiques des apprenants

DUREE PRESENCE EN SUISSE	DEBUTANT	MOYEN	AVANCE
DE 1 A 5 ANS	18 %	18 %	7 %
PLUS DE 5 ANS	0 %	22 %	18 %



Sur ce graphique, les deux courbes correspondent aux durées de présence des apprenants sur le territoire :

- Courbe A (en pointillés) = durée de 1 à 5 ans
- Courbe B (en ligne continue) = durée de 5 ans et plus

Les niveaux atteints par les apprenants figurent sur l'axe horizontal (en abscisses). Sur l'axe vertical (en ordonnées) figure la proportion d'apprenants.

Tout d'abord, il convient de noter que la forme des deux courbes diffère quelque peu. Néanmoins, pour les deux courbes, on retrouve le même point de décrochement, qui se situe à 5 ans de présence sur le territoire : ainsi la progression linguistique forte se situe entre 0 et 5 ans sur le territoire. Après cela, la progression se ralentit.

La courbe A (en pointillés) laisse apparaitre qu'entre 1 et 5 ans de présence sur le territoire la moitié des migrants ont atteint un niveau Débutant et l'autre moitié un niveau Moyen. La courbe A plonge ensuite : très peu d'apprenants sont parvenus à atteindre un niveau Avancé (environ 7%) au cours de leurs 5 premières années de séjour. Le niveau Moyen (A2 du CECR) représente un point de césure.

La courbe B (ligne continue) laisse apparaitre qu'au-delà de 5 ans de présence dans le pays, l'ensemble des apprenants a atteint un niveau linguistique Moyen. Puis, la courbe présente une forte pente descendante. Un pourcentage non négligeable de population (soit 18%) est également

parvenu à atteindre le niveau Avancé, après 5 ans sur le territoire. Mais la progression s'est ralentie Ainsi, plus le niveau linguistique devient élevé, plus le nombre d'apprenants atteignant ce niveau diminue. Ainsi, après 5 ans de présence sur le territoire, soit les apprenants stagnent au niveau Moyen (aucun n'étant resté débutant) soit une faible partie d'entre eux évolue vers des niveaux plus avancés.

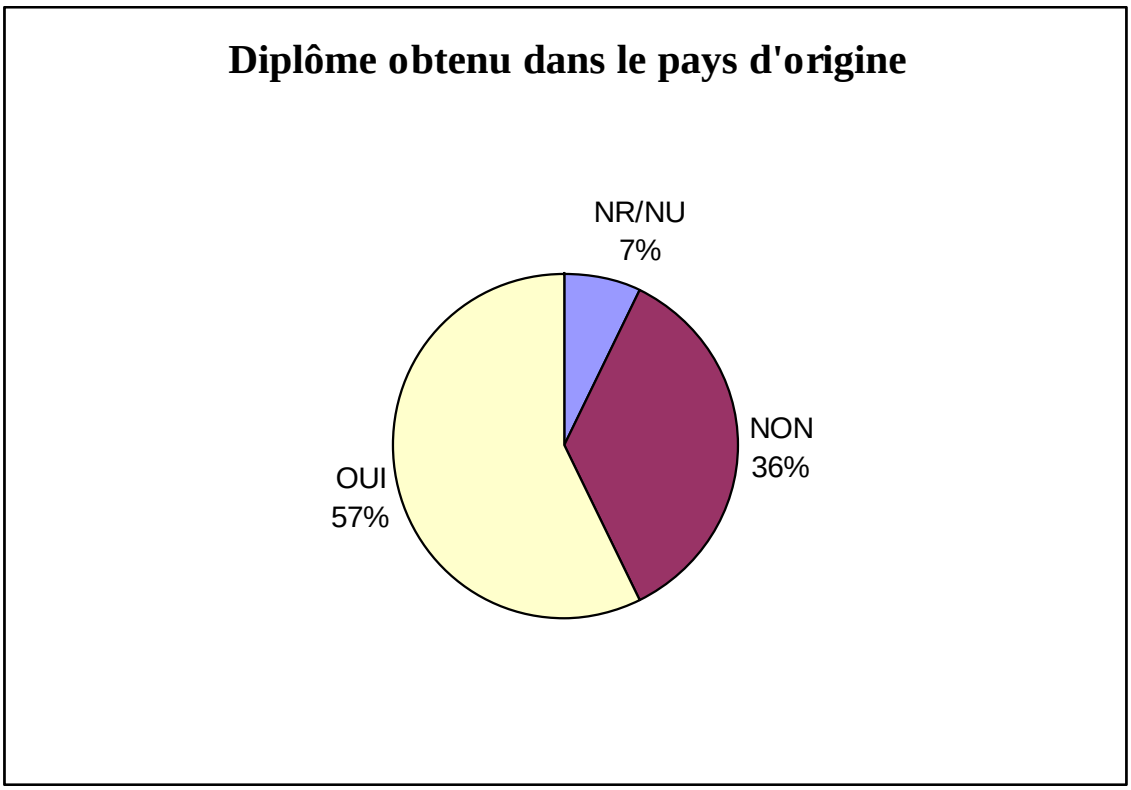
La durée de présence sur le territoire influence donc favorablement le processus linguistique jusqu'au niveau Moyen. Mais, ce dernier semble représenter chez les apprenants de notre échantillon, un seuil temporel et linguistique (matérialisé par le pic maximal des deux courbes) qui n'est dépassé que par une minorité d'apprenants et ce malgré une présence durable sur le territoire (supérieure à 5 ans) et malgré un degré de scolarisation (au minimum de cycle primaire), dans le pays d'origine. Comme ces acquisitions linguistiques sont pour la plupart réalisées en milieu social, sans recourir à un apprentissage guidé, l'entrée en formation représenterait un moyen d'élargir ses compétences linguistiques.

Niveau de qualification des apprenants avant leur émigration (Q31)

Une question portait sur l'obtention d'un diplôme obtenu avant le processus d'émigration (dans le pays d'origine ou autre), comme indicateur du niveau de qualification socioprofessionnel. La majorité (soit 57%) des apprenants à déclaré avoir obtenu un diplôme dans leur pays d'origine. Les durées d'études ayant permis l'obtention des diplômes pourraient être davantage explorées. Parmi les diplômes mentionnés :

- la majorité des apprenants déclare détenir un titre professionnel (secteur hôtelier, coiffure, commerce, couture, design, peinture, etc.)
- un tiers d'entre eux déclare avoir obtenu un diplôme sanctionnant un niveau d'étude de cycle primaire (dans le pays d'origine)

Figure 47 : Part d'apprenants se déclarant diplômés avant la migration



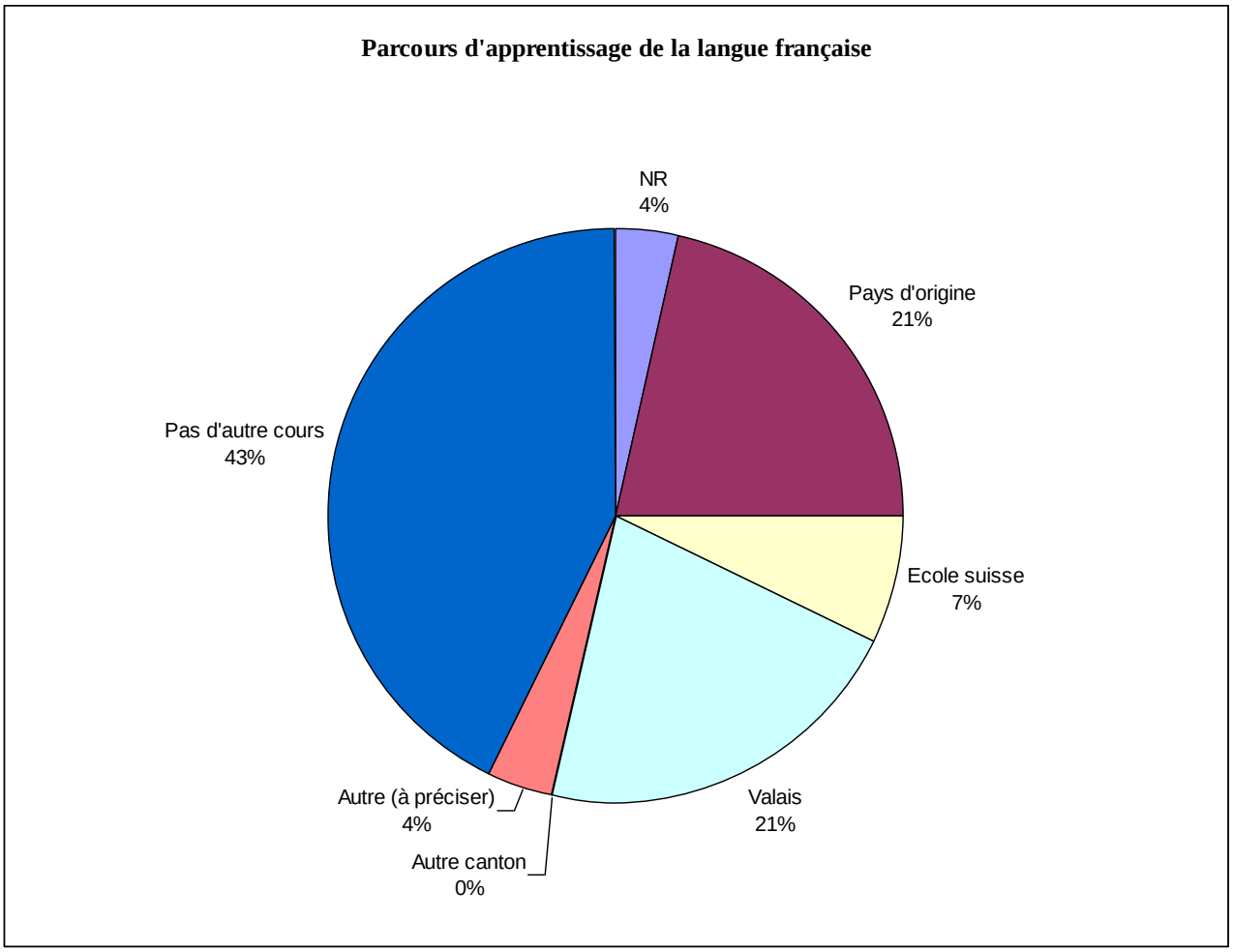
Plus d'un tiers des apprenants interrogés (soit 36%) ne détiennent aucun diplôme. Alors que l'un des piliers de la politique d'immigration affichée par le pays repose sur le principe d'une immigration (hyper)qualifiée, on entrevoit ici qu'une part conséquente d'adultes issus de la migration aurait potentiellement besoin d'accéder soit à une formation professionnelle en vue d'obtenir une qualification reconnue, soit à un dispositif de validation de l'expérience professionnelle, en vue de faciliter leur insertion durable dans le monde du travail.

5.5.2 Parcours linguistique des apprenants

Les questions Q7 à Q9 portent sur le parcours d'acquisition de la langue française. On cherche ici à identifier les actions d'apprentissage guidé ayant contribué à cette acquisition.

43% des apprenants ont déclaré n'avoir jamais suivi de cours de français en dehors de l'EIS (surtout dans les groupes Débutant-Moyens). Leur formation à l'EIS (pour l'exercice 2007-2008) représente donc un premier apprentissage formel de la langue.

Figure 48 : Parcours d'apprentissage de la langue française (Q8)



Pour les apprenants inscrits dans les niveaux Moyen I et II, un rapprochement avec l'indicateur de durée sur le territoire confirme l'hypothèse d'acquisitions linguistiques par des moyens informels en milieu social. En effet, les apprenants de ces niveaux ont tous séjourné au minimum un an sur le territoire et parfois plus de 5 ans. Ils se trouvent en situation dite « d'immersion » sociale dans le canton où ils séjournent. Ainsi, les situations sociolangagières quotidiennes favorisent-elles les acquisitions linguistiques orales. Néanmoins, il n'en va pas de même pour le développement de compétences écrites.

42% des apprenants -appartenant principalement au groupe Avancé- ont déjà suivi une ou plusieurs formation(s) de français. Leur inscription aux cours de l'EIS correspond donc plutôt à

une suite de parcours. La moitié d'entre eux a suivi des cours dans un autre établissement du canton du Valais.

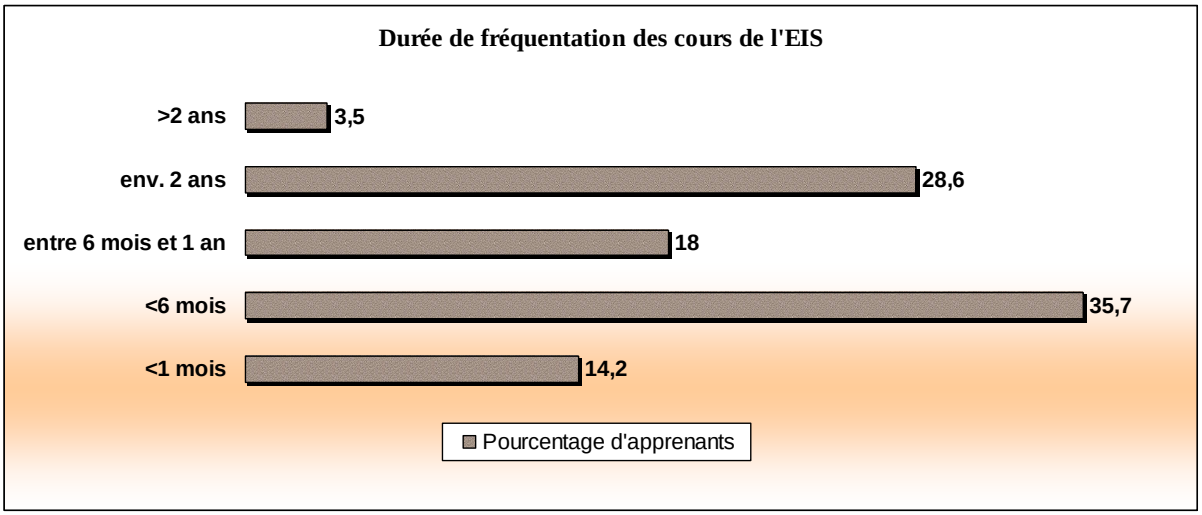
Certains apprenants avaient déjà commencé un parcours d'apprentissage formel avant leur entrée sur le territoire suisse, dans leur pays d'origine (soit 21%). Il n'est cependant pas précisé s'il s'agissait de cours de français dans le cadre d'une scolarité obligatoire ou dans un centre de langue pour publics adultes. Il n'est pas non plus demandé ici si une pratique du français était effective avant l'émigration.

Au sein des groupes de l'EIS, on peut également rencontrer un faible pourcentage de personnes nées en Suisse provenant d'un autre canton (considérée comme « migration interne »). Ces dernières ont suivi des cours de français dans le cadre de leur scolarité en Suisse (soit 7%) et ont été assimilées au reste des publics « migrants » dans le cadre de cette étude. L'un ou l'autre apprenant (soit 4%) a déclaré avoir suivi des cours de langue avec un professeur privé.

La durée de formation suivie à l'EIS est variable mais 46,6% des apprenants restent entre 6 mois et 2 ans. L'effectif d'apprenants fréquentant les cours pour une période inférieure à un an est majoritaire (soit 67,9%). La proportion d'apprenants qui suivent les cours au-delà de 2 ans est donc minoritaire.

Un peu plus d'un tiers des apprenants avaient commencé la formation à la rentrée de l'année en cours, donc depuis environ 6 mois. Il arrive également que des apprenants ait rejoignent un groupe en cours d'année, comme c'est le cas ici pour 14,2% des apprenants.

Figure 49 : Durée de fréquentation des cours à l'EIS (Q7)



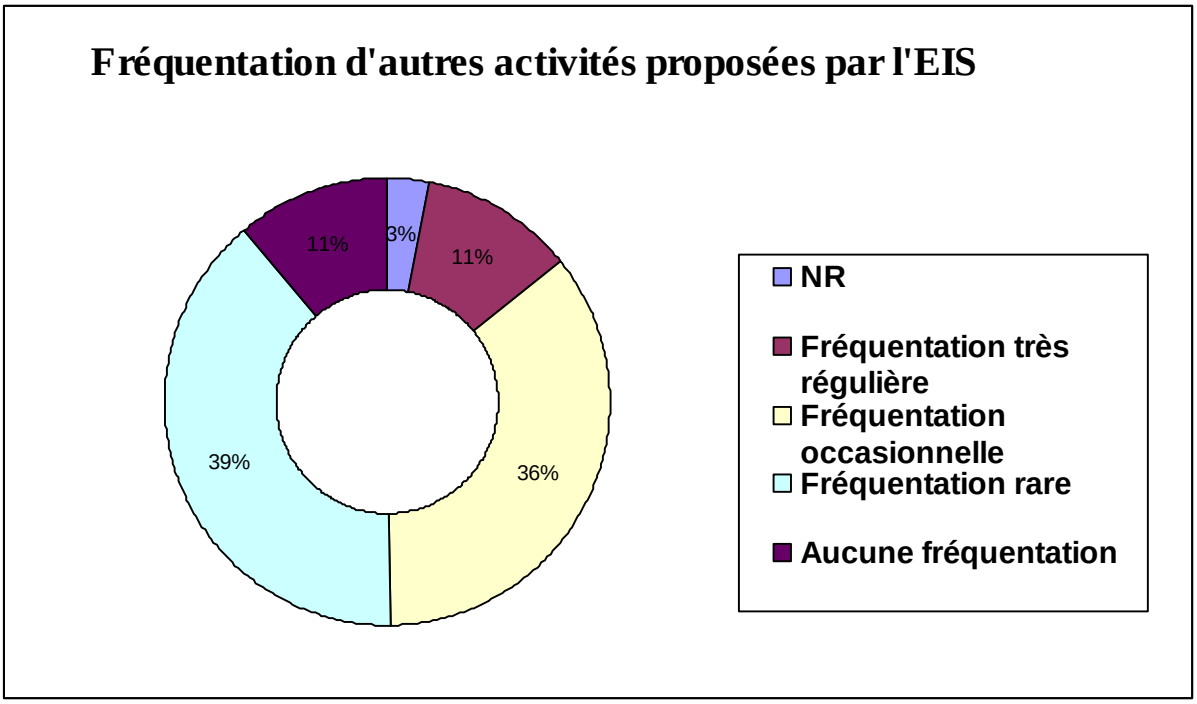
Cette analyse a des répercussions en termes d'organisation de l'enseignement. Ce dernier devrait être conçu sur des périodes courtes avec des contenus de programme intensifs. Une conception des cours par modules thématiques ou par projets serait probablement plus adaptée que le suivi d'un programme extensif, aux contenus pré-déterminés. Ceci permettrait dès lors de mieux adapter les contenus en fonction des besoins d'apprentissage des apprenants et de leur profil linguistique.

Une évaluation diagnostique en début d'apprentissage s'avèrerait donc justifiée pour cibler les besoins et définir des objectifs d'apprentissage atteignables à court termes. Une évaluation formative régulière (en fin de modules) permettrait d'ajuster l'enseignement et de valider les acquis. Un outil comme le Portfolio européen des langues pourrait remplir cette fonction (cf. Dossier, listes de repérages, etc.)

En dehors de la formation linguistique, l'EIS a comme particularité de proposer un panel d'activités destinées à favoriser les échanges dits « interculturels » entre les différentes composantes de la population locale. Pour les apprenants des cours de français, ces activités représenteraient aussi une manière de consolider leur apprentissage linguistique et un moyen de favoriser leur participation à la vie sociale locale. C'est l'objectif « d'intégration sociale » qui peut être renforcé par ce biais.

La représentation graphique ci-dessous montre la part d'apprenants participant à ce type d'activités proposées par l'EIS (généralement en journée).

Figure 50 : Activités culturelles de l'EIS suivies par les apprenants (Q9)



Seuls 11% des informateurs (surtout des femmes) déclarent fréquenter très régulièrement des activités de l'EIS et 36% les suivre occasionnellement. Le cours de cuisine est le plus fréquemment cité spontanément suivis des activités « bibliothèque », « gymnastique » ou « Parler échanger ».

En revanche, la moitié des apprenants ne participent que rarement ou jamais à de telles activités. Or, celles-ci pourraient contribuer de manière complémentaire au processus d'appropriation des compétences de communication en langue française et à l'objectif phare de l'association, à savoir le partage interculturel, en vue de contribuer au « vivre ensemble » (« intégration sociale »). Au minimum, ces activités gagnent à être mieux connues des apprenants de français (niveau informatif). Plus largement, elles pourraient faire partie d'un projet de développement interne, clarifiant et articulant de manière formelle les objectifs linguistiques et culturels. Néanmoins, la structure interne de l'association, tend à séparer ces deux pôles d'activité pour des raisons organisationnelles : les bénévoles des cours du « soir » ne sont pas les mêmes que ceux des activités culturelles qui ont lieu majoritairement en journée. Les apprenants disponibles en journée ne sont pas non plus les mêmes.

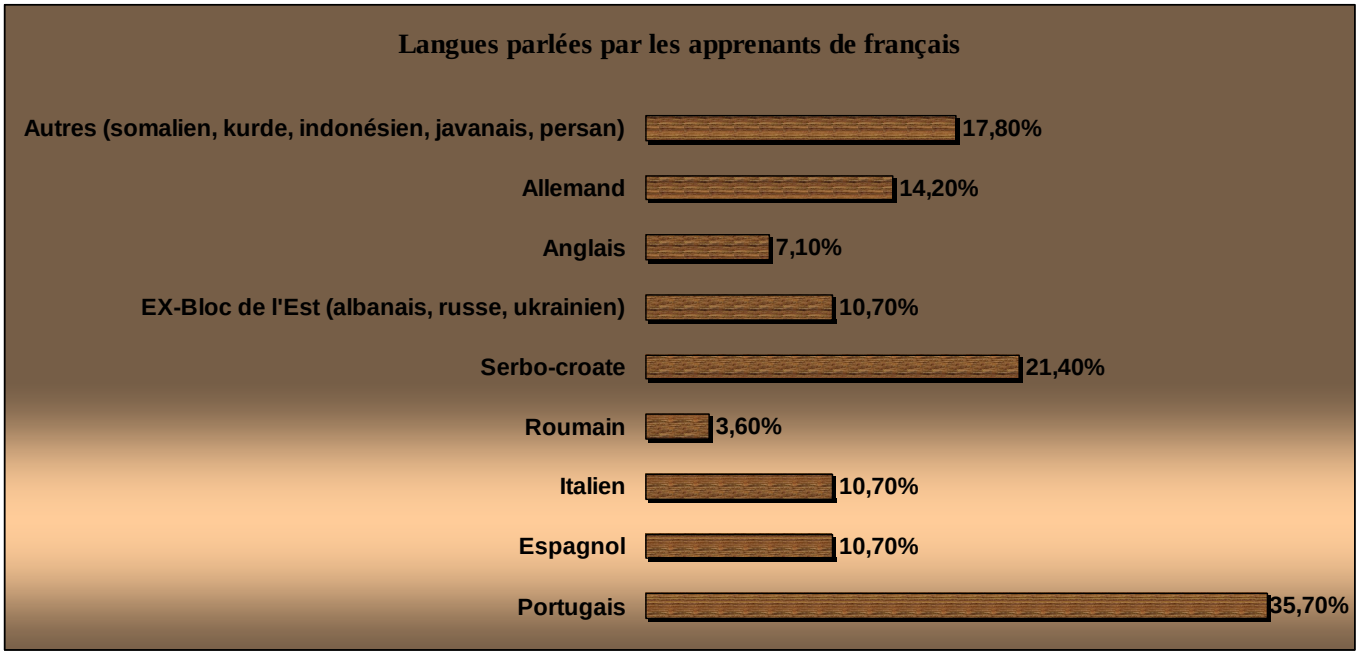
5.5.3 Le répertoire linguistique des apprenants migrants : un plurilinguisme de fait

Nous n'avons pas souhaité inclure de questionnement direct sur le pays d'origine des apprenants. En revanche, nous avons souhaité explorer leur répertoire linguistique. Néanmoins, selon une enquête précédente, plus de 36 nationalités se côtoyaient déjà en 2006, parmi les apprenants de l'EIS. (BREMBILLA : 2007) A échelle du canton, le groupe de population d'origine portugaise est majoritaire.

Langues parlées par les apprenants (hormis le français) (Q15)

Trois questions portaient sur les langues connues par les apprenants, en dehors de la langue française. Nous n'avons volontairement pas introduit le terme de langue « maternelle » ou « première » en formulant la question. Partant de l'hypothèse que les compétences linguistiques pouvaient être partielles nous avons distingué trois questions car il n'existe pas forcément correspondance entre les langues pouvant être parlées et lues ou écrites par un même individu.

Figure 51 : Langues parlées par les apprenants de français



Selon les données du dernier recensement suisse sur la population en 2000, les locuteurs alloglottes représentent 9% de la population totale à échelle fédérale. La part d'utilisation de langues non-nationales représente 10,4% en région francophone. Les langues non nationales les plus fréquemment représentées à échelle fédérale sont : le serbo-croate (1,4%), l'albanais (1,3%), le portugais (1,2%), l'espagnol (1,1%) l'anglais (1%), le turc (0,6 (MANNO : 2007). Ceci est à mettre en lien avec l'historique de la migration en Suisse.

Parmi notre échantillon d'apprenants, les locuteurs de langues romanes constituent le premier groupe parmi les apprenants de l'EIS. Les apprenants lusophones sont majoritaires et surreprésentés dans les cours Moyens-Avancés, de même que dans la population du pays.

Un quart des apprenants a déclaré parler une langue appartenant à la famille des langues romanes (italien, espagnol, roumain). Certains d'entre eux ont déclaré parler plusieurs de ces langues, de la même parenté linguistique, qui favorisent un certain degré d'intercompréhension voire d'acquisitions informelles.

En second lieu, les locuteurs de serbo-croate (sous les variantes serbe, bosniaque, macédonienne, etc.) représentent environ 21% des apprenants de l'EIS. La population issue des pays d'Ex-Yougoslavie est fortement représentée en Suisse, en raison de relations économiques établies de longue date entre les deux pays mais aussi du fait d'une augmentation du nombre de réfugiés

depuis les années 90, suite aux conflits inter-ethniques ayant abouti au démantèlement de la Yougoslavie. Ainsi, la Suisse a accueilli un nombre croissant de ressortissants des nouveaux états serbe, bosniaque, macédonien, etc., ce qui correspond au deuxième pilier de sa politique d'immigration : la protection humanitaire.

Les locuteurs germanophones représentent 14,20% des apprenants. Il s'agit d'apprenants nés en Suisse, provenant d'une région germanophone (en Haut-Valais ou dans un autre canton).

La langue anglaise est minoritaire chez les apprenants consultés, qui sont par ailleurs germanophones. Seuls environ 7% d'entre eux ont déclaré parler l'anglais.

Les langues des pays de l'ex-bloc de l'Est représentent 10% des langues parlées par les apprenants : parmi elles le russe, l'ukrainien ou l'albanais ont été mentionnés.

Enfin, les langues extra-européennes ont été regroupées sous la catégorie « Autres » et représentent 18%. Les langues citées sont le somalien, le kurde, l'indonésien, le javanais et le persan.

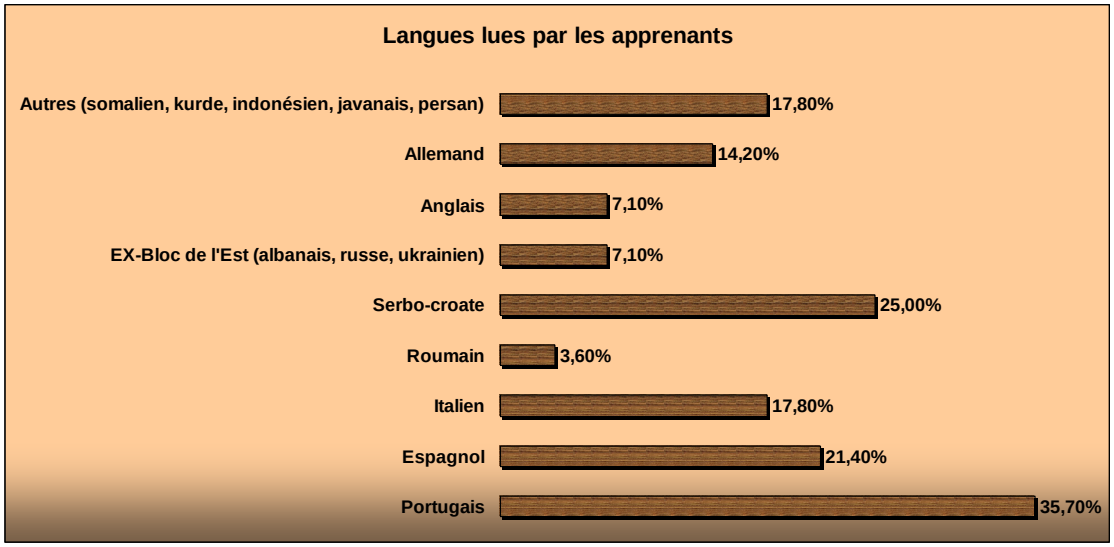
Au total, avec 15 langues en présence, on peut conclure au caractère multiculturel des groupes-classes de l'EIS. Diverses questions se posent dès lors : comment tient-on compte et gère-t-on cette diversité culturelle ? Comment peut-on valoriser le capital culturel de chaque apprenant ? Quelles articulations peut-on établir entre ces langues et la langue française ? Quel rapport les apprenants entretiennent-ils avec la langue française et leurs autres langues ?

L'enseignement-apprentissage de la nouvelle langue devrait tenir compte du répertoire plurilingue de chacun. Le Portfolio Européen des Langues représente un outil permettant de faire émerger ce répertoire plurilingue des apprenants au travers d'une démarche biographique et auto-évaluative (volet Passeport des langues)

Compétences de littératie dans les langues du répertoire individuel (Q16-17)

Concernant les langues du répertoire individuel, plusieurs questions portent sur les compétences en littératie.

Figure 52 : Langues lues par les apprenants (Q16)

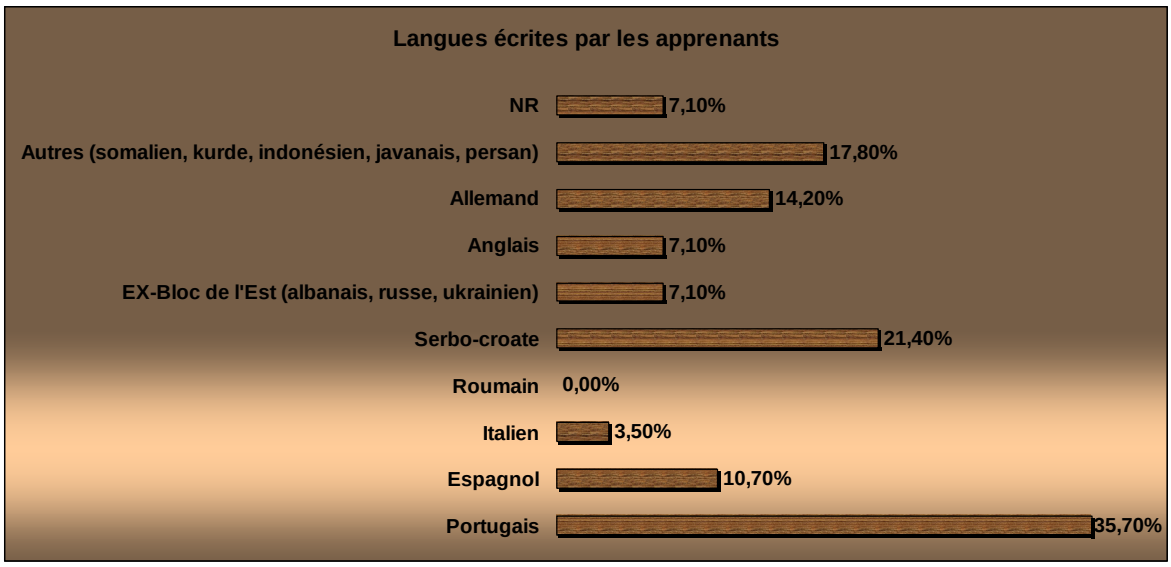


La liste des langues parlées et lues par les apprenants est identique. Néanmoins, la capacité de lecture dans certaines langues semble légèrement diminuer par rapport à la capacité à communiquer oralement :

- pour les langues de l'Ex-bloc de l'Est
- pour la langue serbo-croate
- pour les langues romanes (italien, espagnol)

Néanmoins, la capacité de production d'écrits dans certaines langues semble diminuer par rapport à la capacité de lecture en particulier pour les langues romanes (italien, espagnol, roumain). Ceci fait apparaître une compétence linguistique partielle pour certains apprenants qui maîtrisent en moindre proportion les compétences en littératie (lecture / écriture) par rapport aux compétences orales. En réalité, il ne s'agit pas de langues premières pour eux.

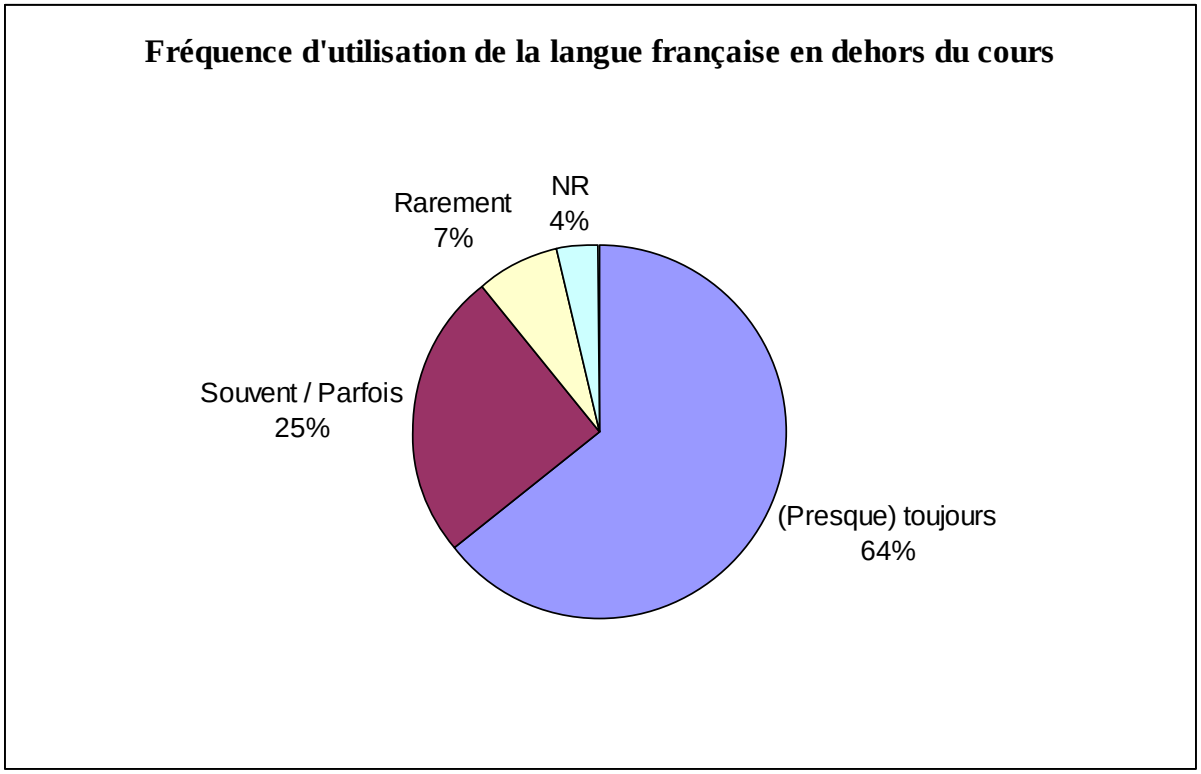
Figure 53 : Langues écrites par les apprenants (Q17)



5.5.4 De l'utilisation de la langue française en contexte social au projet d'apprentissage guidé

La langue française ne représente pas uniquement la langue-cible de l'apprentissage des apprenants rencontrés à l'EIS. Elle représente la langue parlée par la majorité de la population locale vivant dans les régions du Bas-Valais et du Valais central où se situe Sierre. De ce fait, les apprenants sont aussi des « utilisateurs » de cette langue (selon le terme utilisé par le CECR). Nous avons cherché à identifier dans quelles situations et avec quels interlocuteurs ils doivent mobiliser leurs compétences linguistiques et culturelles dans la société hôte où ils résident.

Figure 54 : Fréquence d'utilisation de la langue française en dehors du cours

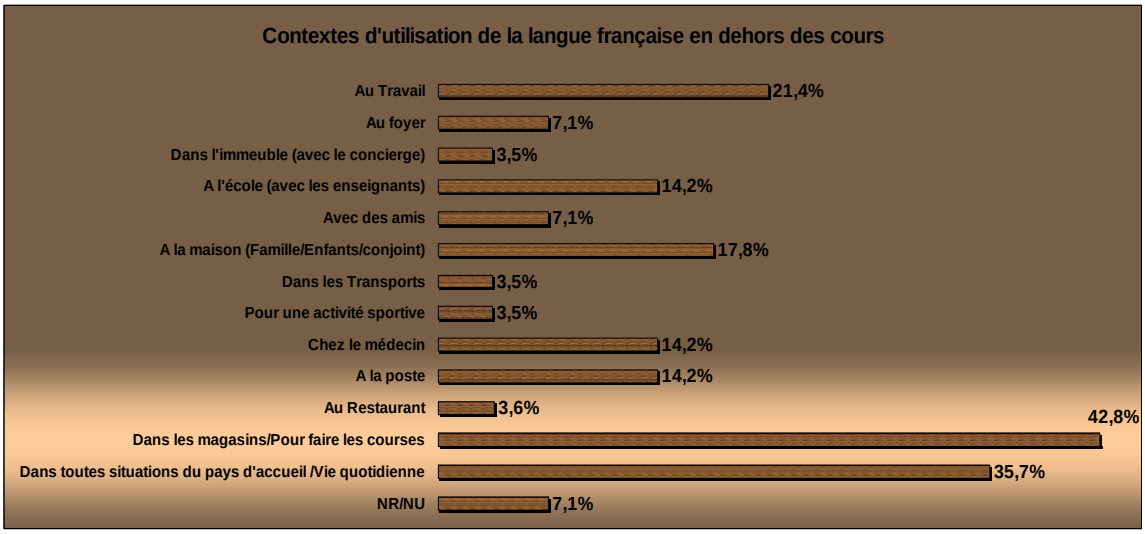


En majorité, les apprenants de tous niveaux déclarent utiliser systématiquement la langue française en dehors des cours (soit 64%). Toutefois, ce pourcentage est inférieur à celui énoncé lors du dernier recensement (2000) où 81,6% de la population alloglotte en Suisse, déclarait utiliser le français comme langue principale.

Un quart de l'effectif total des informateurs déclare utiliser la langue française de façon plus occasionnelle, dans les situations de la vie quotidienne, ce qui confirme l'hypothèse d'une articulation au quotidien, entre les langues de leur répertoire et la langue dominante.

Environ 7¨% des apprenants ont déclaré n'utiliser que rarement la langue française en dehors des cours : paradoxalement il s'agit d'apprenants appartenant au groupe Avancé. La cause n'étant pas précisée, on peut émettre ici plusieurs hypothèses : celle du maintien de la langue d'origine (par exemple par stratégie identitaire, ou pour une transmission inter-générationnelle, etc.), celle d'un manque de contacts avec la population francophone (situation familiale, réseau social peu développé, etc.).

Figure 55 : Contextes d'utilisation de la langue française en dehors des cours (Q14)

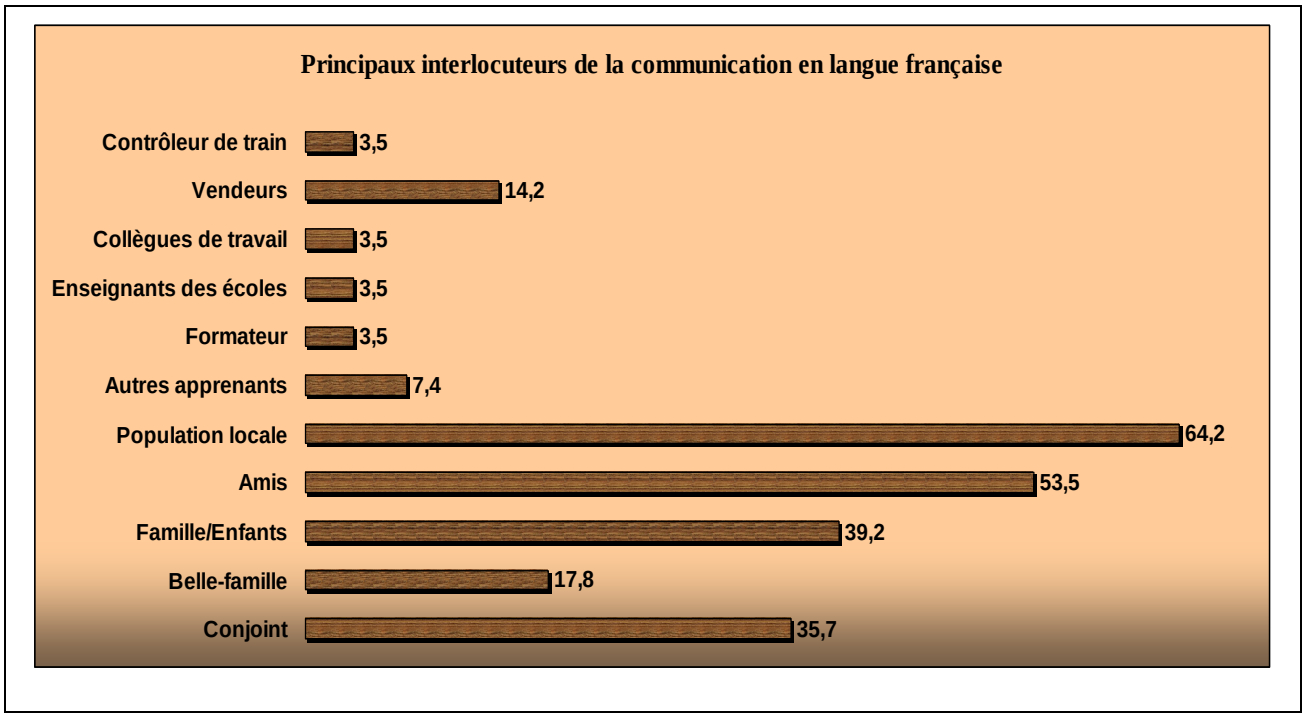


Questionnés sur les situations d'utilisation de la langue française, 35,7% des apprenants, déclarent l'utiliser dans toutes les situations de la vie quotidienne. Elle est la langue de communication pour 42,8% des apprenants dans des situations de transactions, dans les magasins, pour faire les courses, pour acquérir des biens et accéder à des services (à la poste, au restaurant, dans les transports, etc.).

21,4% des apprenants déclarent parler français dans leur milieu de travail. C'est également une langue utilisée, dans une moindre mesure, pour les relations sociales de la sphère privée, dans l'environnement proche avec la famille (17,8%), les amis. Enfin, pour ceux qui ont des enfants scolarisés, c'est la langue utilisée pour les échanges avec les enseignants (14,2%), pour le suivi de la scolarité.

Qui dit situations d'échanges, dit aussi interlocuteurs. Le graphique ci-dessous affine la question précédente, en identifiant plus précisément le type d'interlocuteurs avec lesquels les échanges ont lieu en français.

Figure 56 : Principaux interlocuteurs pour communiquer en français



Les échanges ont lieu en français principalement avec :

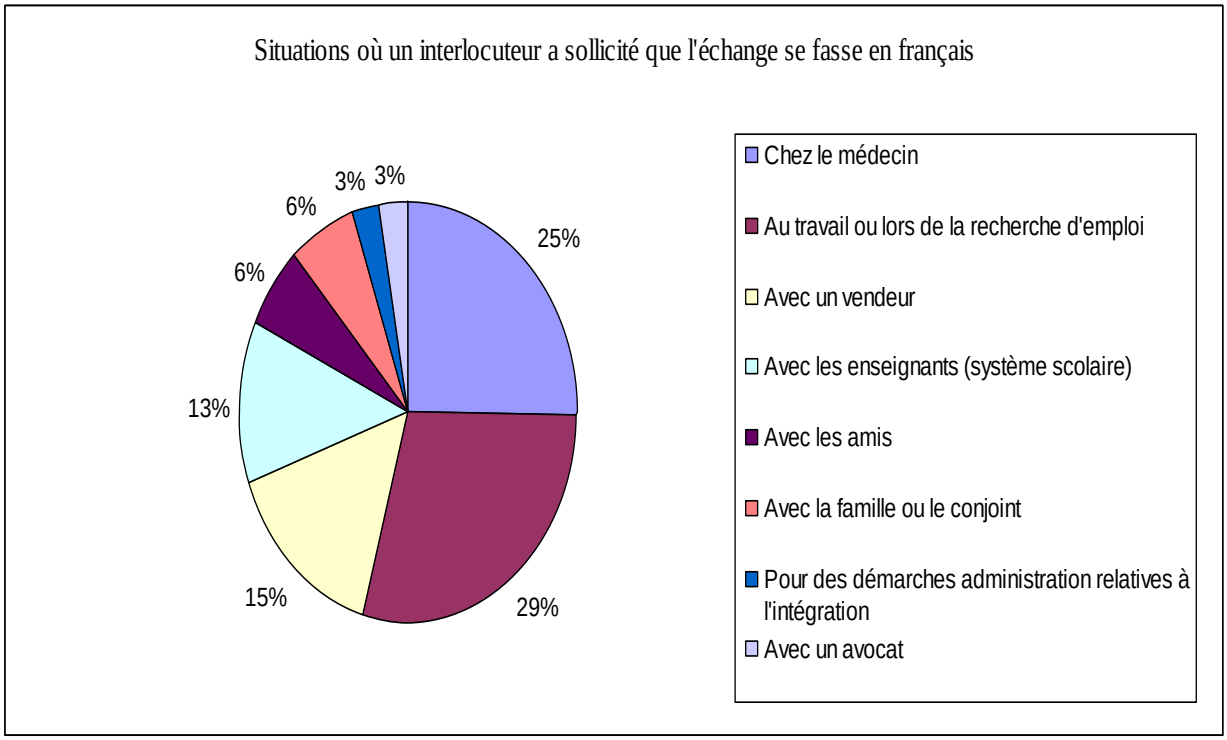
- la population locale pour 64,2% des apprenants
- avec les amis pour 53,5% d'entre eux

A échelle de la Suisse romande, 53,7% de la population alloglotte déclarait l'utilisation du français comme langue familiale. (MANNO : 2007). Or, ce pourcentage est inférieur pour notre population d'apprenants. Dans le cadre des relations familiales, l'utilisation de la langue française est plus limitée mais effective avec les enfants et la famille proche pour environ 39% d'apprenants. Pour 35% d'entre eux, c'est une langue utilisée également avec le conjoint. Enfin, une minorité utilise le français avec la belle-famille. D'autres langues du répertoire linguistique individuel peuvent coexister avec le français ou constituer des langues privilégiées dans le cadre des relations familiales, pour une majorité d'apprenants. Pourtant, elles ont tendance à s'effacer dans l'espace public. Néanmoins, pour tous ceux qui adoptent le français dans les relations familiales Manno voit « la force assimilatrice du français » et analyse ce phénomène comme sigificatif : *« l'utilisation en famille de la langue locale pour les alloglottes précède généralement le changement de langue principale en faveur de celle-ci ».*

Certains interlocuteurs (du groupe majoritaire) exigent-ils de façon explicite que les échanges se fassent en français ? La question posée va dans le sens contraire que la précédente et doit permettre d'identifier les attentes d'interlocuteurs francophones, à l'égard des informateurs, quant à l'utilisation de la langue française.

C'est lors des situations relatives à la recherche d'emploi ou au travail que l'effort d'utilisation de la langue française est le plus attendu, puis en second lieu, en consultation chez le médecin.

Figure 57 : Situations où un interlocuteur a sollicité que l'échange se fasse en français



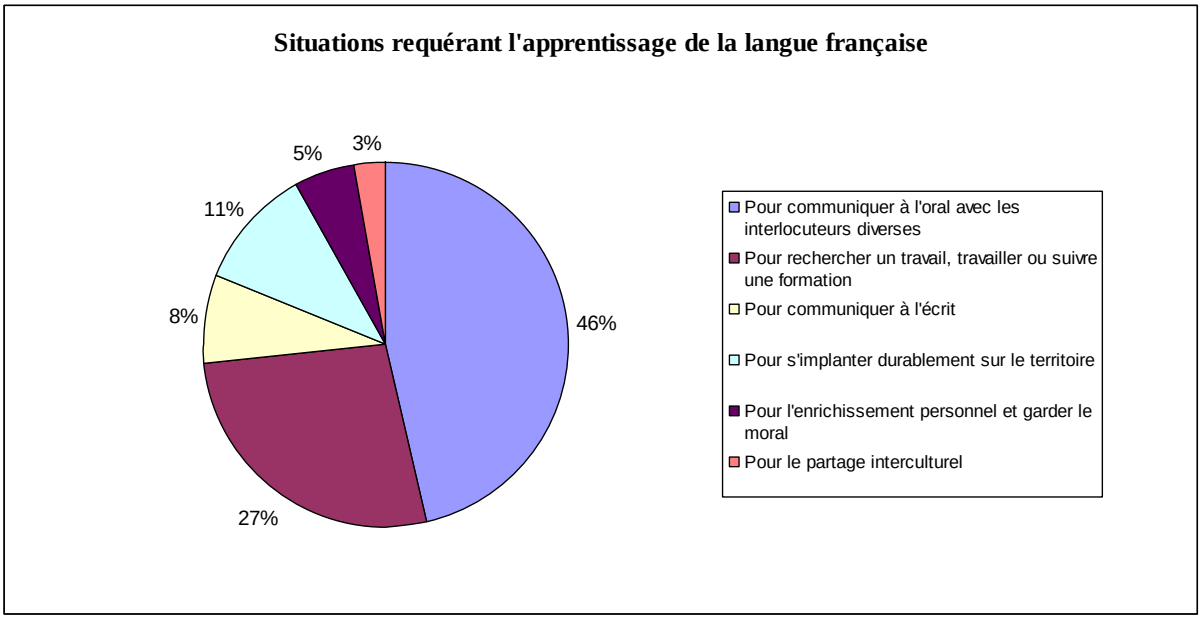
Dans les relations commerciales et avec les enseignants du système scolaire l'utilisation de la langue française est également demandée. Enfin, dans une moindre mesure, les attentes existent aussi lorsqu'il s'agit de régler des situations administratives. Le poids des exigences linguistiques et leur perception lors de démarches administratives est amené à se développer rapidement du fait d'une législation récemment renouvelée (LEtr, 2005 et Ordonnance sur l'Intégration des Etrangers), incitant les étrangers à un apprentissage de la langue du lieu canton ou lieu de résidence. Dans le cadre de l'obtention des titres de séjour et l'acquisition de la nationalité suisse il faut également apporter la preuve de son niveau de maîtrise de la langue.

Ainsi, dans la plupart des situations de la sphère publique et des relations sociales (en dehors de la sphère privée), les informateurs perçoivent une forte attente de la part de leurs interlocuteurs

pour l'utilisation du français comme langue commune des échanges. Cette attente peut aussi apparaître dans une moindre mesure, dans la sphère privée et familiale.

Pour la majorité des apprenants, (soit 46%) l'apprentissage linguistique est considéré comme primordial pour les échanges et les relations interpersonnelles, puis en second lieu, pour accéder à un travail (démarche de recherche d'emploi), occuper un emploi ou se former (27%). En outre, l'apprentissage de la langue est perçu comme important pour 11% des informateurs, en vue d'une installation durable sur le territoire d'accueil.

Figure 58 : Situations où l'utilisation de la langue française est considérée comme importante par les apprenants (Q10)

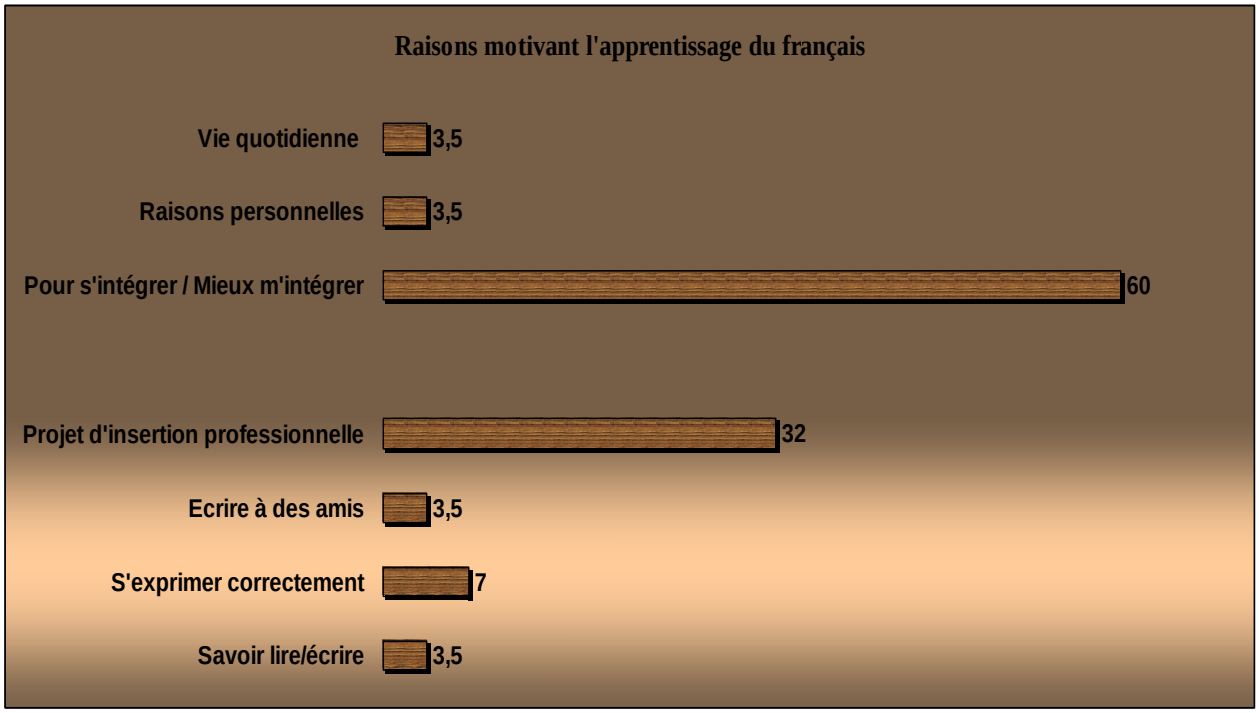


De manière moins massive les apprenants mentionnent l'apprentissage linguistique requis pour communiquer à l'écrit mais aussi en tant que facteur psychologique de développement et d'enrichissement personnel, pour « garder le moral » ou partager sa propre culture (valorisation interculturelle).

Rapport au projet d'acquisition de la langue française

Au travers du questionnaire, nous avons voulu explorer le rapport que les apprenants entretiennent face au projet d'apprentissage de la langue française. C'est pourquoi, ils ont été questionnés sur leurs motivations à apprendre le français.

Figure 59 : les motivations des migrants à apprendre le français



Les raisons motivant le projet d'apprentissage de la langue française diffèrent de manière marquée, selon le groupe de niveau auquel appartiennent les informateurs.

Le motif le plus fréquemment invoqué par les apprenants des niveaux Débutant-Moyen est l'intégration à la société s'accueil. Cet élément peut être mis en relation avec le discours et la législation portant sur « l'encouragement linguistique » et les contraintes administratives allant dans ce sens (obtention des permis de séjour, etc.), mais aussi avec leur propre vécu. Ainsi, peut-on se demander si cette justification résulte d'un constat personnel ou d'une internalisation d'un discours ordinaire entendu dans la société ambiante (relayé par les médias, etc.)

Le second motif le plus cité pour justifier le projet d'apprentissage linguistique par les informateurs -essentiellement de niveau Avancé- est le projet d'insertion professionnelle.

Ainsi, dans les deux cas, l'apprentissage linguistique est-il conçu en lien avec l'insertion sociale et professionnelle, dans la société hôte. Aucune « obligation » n'est mentionnée.

Pour 14% des apprenants le fait de communiquer « correctement » à l'oral ou apprendre à lire et à écrire, représentent en soi un facteur motivant pour l'apprentissage guidé. On peut voir émerger en creux, le sentiment d'insécurité linguistique, en référence à une « norme » du bien parler, du lire et de l'écrire. Enfin, les facteurs de motivation d'ordre personnel sont les moins invoqués.

Perception du cours et des activités d'apprentissage (Q18-19)

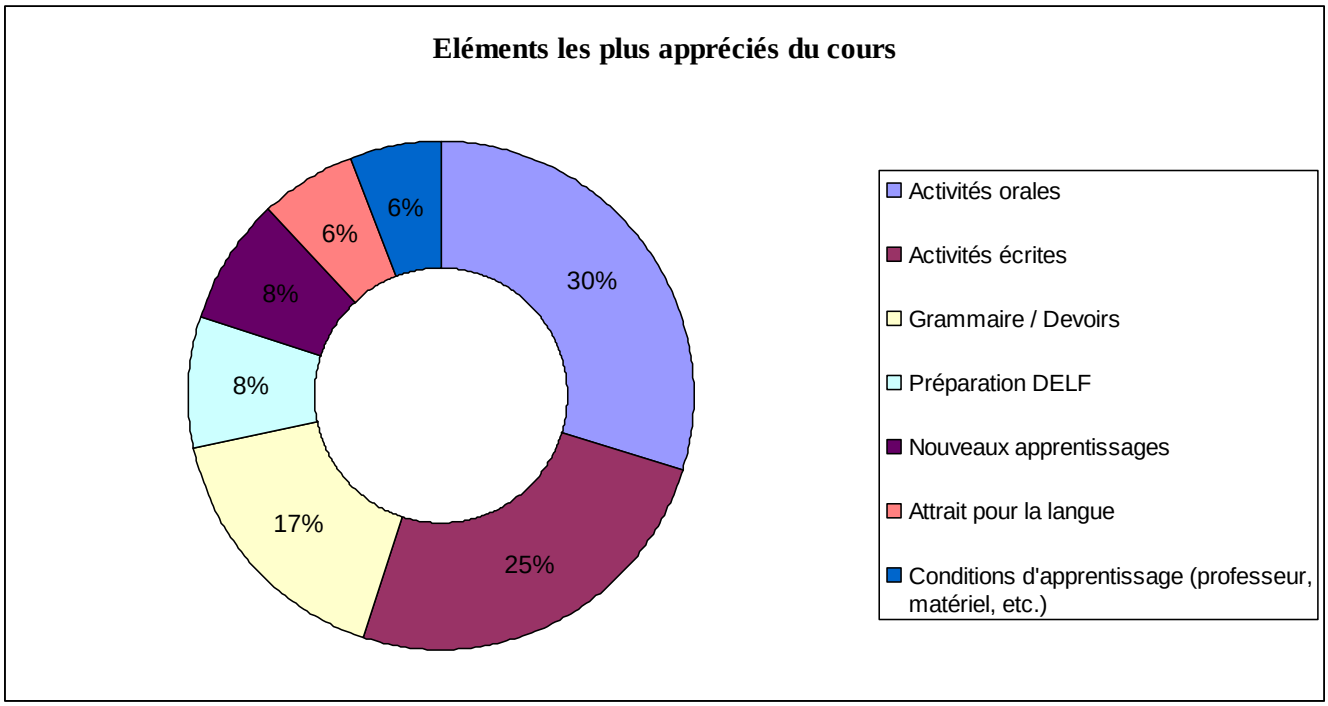
Pour cerner le rapport que les informateurs entretiennent avec leur formation, ils ont été interrogés sur les activités qu'ils apprécient le plus (Q18) et le moins (Q19).

Il semblerait que les activités les plus appréciées par l'ensemble des apprenants (soit 30% des réponses citées) sont les activités orales incluant le fait de converser avec les co-apprenants, les activités de production et les échanges d'opinion. Ces activités renvoient en partie à la dimension relationnelle (horizontale) entre co-apprenants.

Dans une moindre mesure, les activités écrites de compréhension (lecture de textes) et de production écrite sont également citées mais plus fréquemment chez les niveaux Moyens de même que les activités d'entrainement grammatical (soit 17% des réponses).

La préparation à la certification DELF est l'activité la plus mentionnée chez les apprenants de niveau Avancé car elle représente une activité spécifique à ce groupe. L'attrait pour la langue ou pour l'acquisition de nouveaux contenus est valorisé par 14% des apprenants. Enfin, les éléments contribuant à favoriser la convivialité, l'ambiance de la classe, le professeur ou le matériel utilisé jouent un rôle positif souligné par 6% des apprenants.

Figure 60 : Composantes du cours les plus appréciées



A l'inverse, interrogés sur les éléments qu'ils apprécient le moins dans les cours (Q19), environ un tiers des apprenants n'ont pas répondu (les non-réponses sont comptabilisées dans la catégorie « Non renseigné »). Ce manque de réponses devrait-il être imputé à satisfaction générale d'une partie des informateurs quant aux contenus et à l'organisation des cours, ou à une volonté de ne formuler aucune critique (par crainte, conformisme, etc.) ?

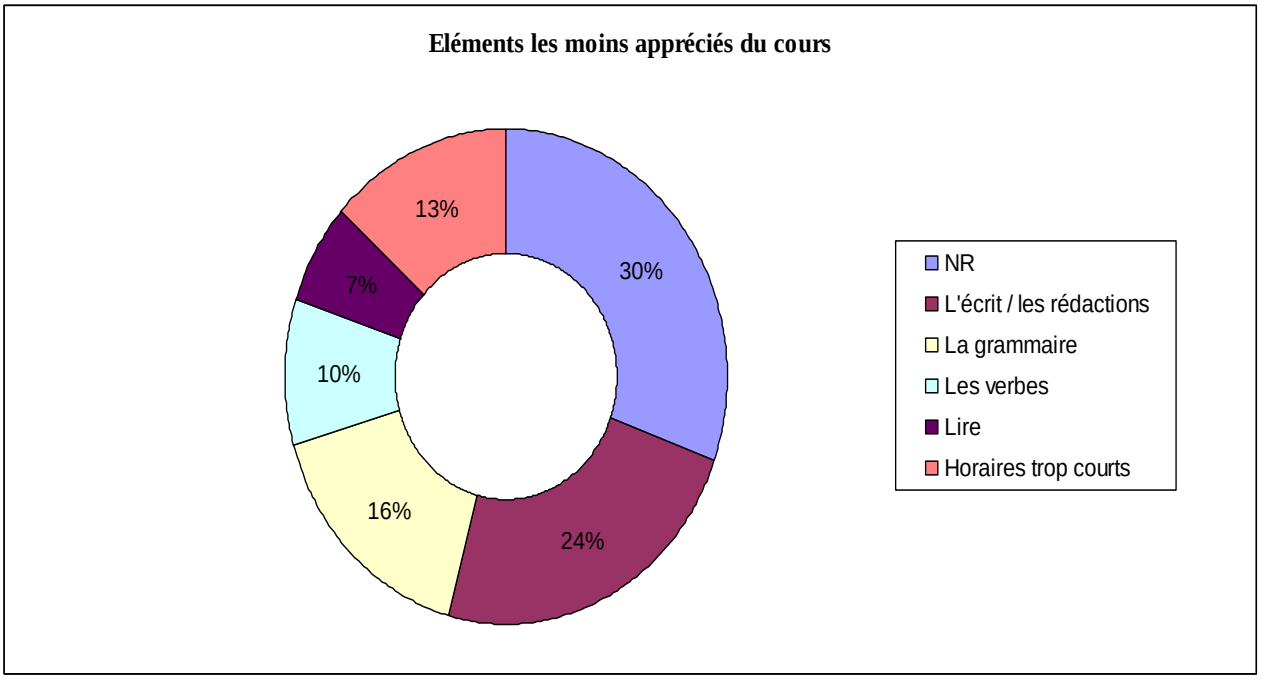
Lorsque des réponses ont été apportées, les critiques se polarisent sur :

- les contenus centrés sur l'écrit et la grammaire
- l'aspect organisationnel (horaires trop courts)

En outre, les activités de production écrite (en particulier « les rédactions ») semblent les moins appréciées (pour 24%), suivies des activités de grammaire (avec les verbes), surtout chez les niveaux Moyens-Avancés où elles sont plus fréquentes.

Enfin, les apprenants de niveaux Moyens critiquent également le fait que les horaires sont trop courts. Mais, il s'agit d'un élément d'ordre organisationnel. Ainsi, voit-on émerger ici une demande d'intensification des cours (soit en allongeant les horaires soit en proposant un cours supplémentaire). Cette proposition a été prise en compte à la rentrée suivante (2009).

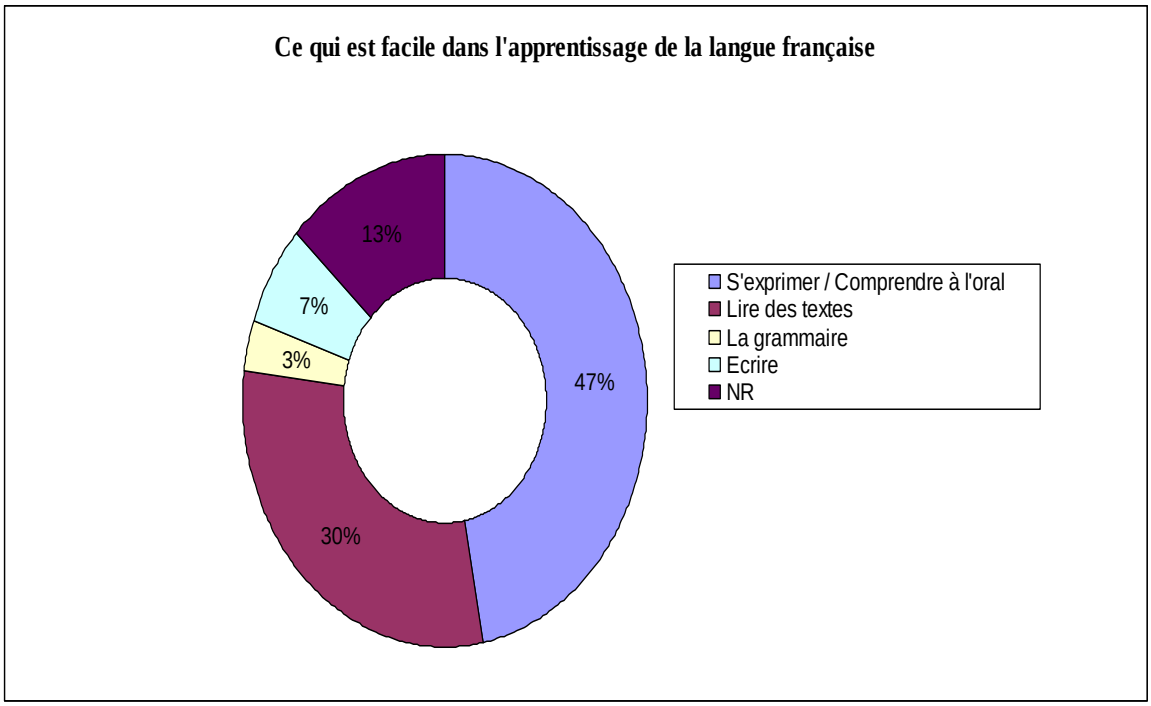
Figure 61 : Eléments les moins appréciés des cours



Représentations sur le caractère facile / difficile de la langue française (Q20-21)

Interrogés sur ce qui leur semble facile dans le processus d'acquisition de la langue française, le fait de pouvoir s'exprimer et de comprendre à l'oral apparait en première position puis la compétence à lire (compréhension / réception écrite). En revanche la grammaire et la production d'écrits sont mentionnés comme étant faciles par une faible minorité (soit 10% des informateurs).

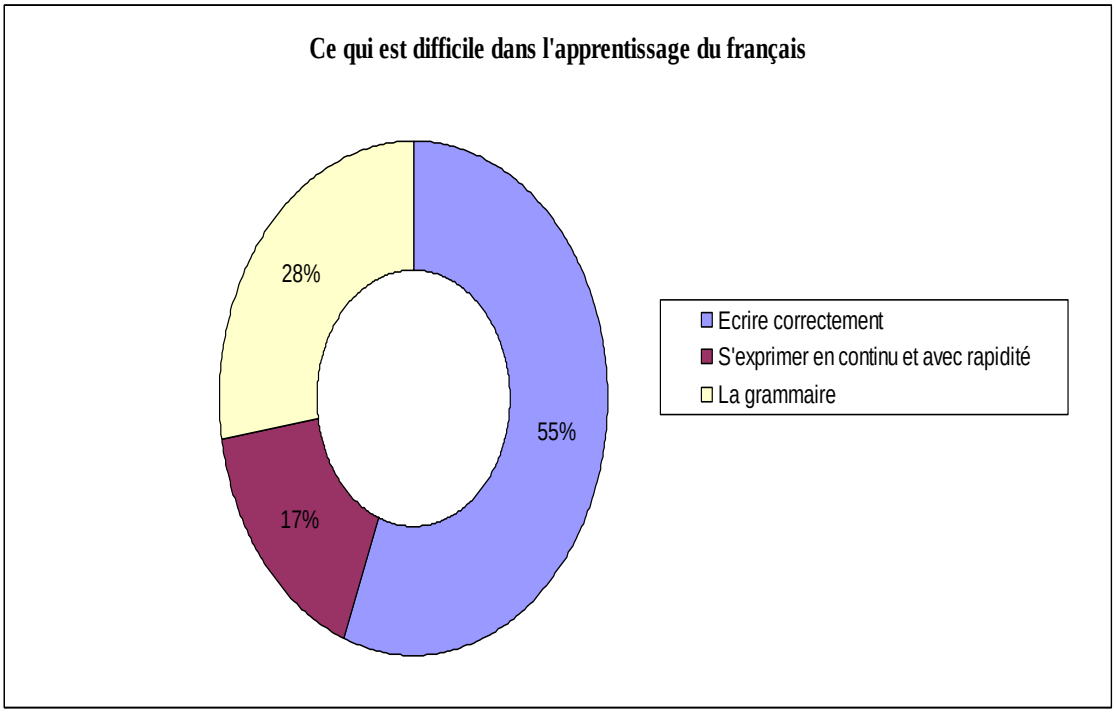
Figure 62 : Perception portant sur la facilité à apprendre la langue française



Pour compléter cette représentation, il est frappant de voir la corrélation existant entre les réponses portant sur les éléments les moins appréciés en cours (Q19) et les réponses portant sur les difficultés d'apprentissage (Q21). Ainsi, les éléments les moins appréciés du cours sont également perçus comme les éléments les plus difficiles à acquérir.

Ainsi, en majorité, les informateurs considèrent-ils que l'apprentissage de l'écrit en langue française est difficile. Ceci est à mettre en lien avec la perception négative qu'ils ont des activités écrites et avec le fait que ces compétences sont peu acquises en autonomie, dans le milieu naturel. Les éléments grammaticaux de la langue française sont également perçus comme une difficulté lors de l'apprentissage.

Figure 63 : Perception de la difficulté à apprendre la langue



Quelles sont les approches didactiques et pédagogiques que les enseignants utilisent pour aborder les questions grammaticales et faciliter les acquisitions ? Les apprenants sont-ils amenés à découvrir par eux-mêmes et en contexte les règles sous-jacentes à l'utilisation de la langue ou l'enseignant qui détient ce savoir l'enseigne-t-il frontalement dans une approche traditionnelle et transmissive (proche du comportement des enseignants en FLM) ? D'un pays à l'autre, les traditions éducatives n'insistent pas de manière similaire sur les objectifs grammaticaux lors de l'apprentissage de l'écrit en langue de scolarité. Ainsi, convient-il de s'interroger sur la manière d'aborder ces questions face à des groupes de composition multiculturelle.

Le développement d'une compétence de communication orale ou « expression fluide et rapide » évoqué comme une difficulté par les informateurs, laisse poindre en filigrane l'idéal d'une compétence « normée » qui les rapprocherait de celle des locuteurs natifs.

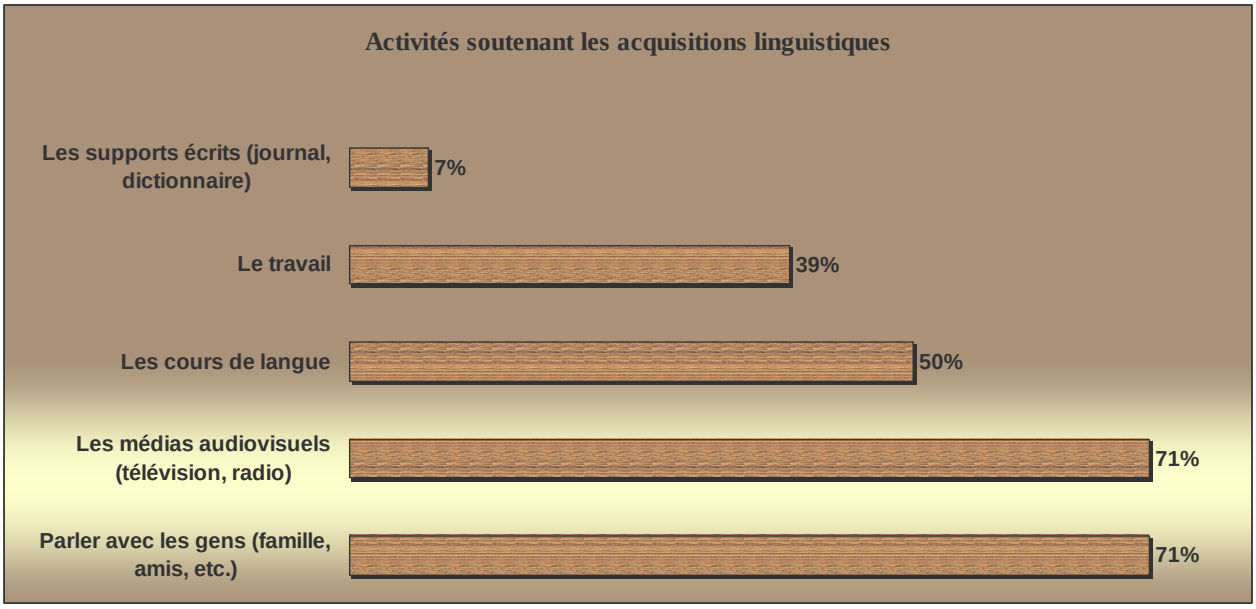
Ainsi, perçoit-on chez les apprenants une représentation de la langue française écrite difficile à acquérir, avec le risque d'un investissement moindre dans les activités écrites puisque celles-ci semblent aussi les moins appréciées.

Pour les enseignants cette double perception négative représente donc un véritable enjeu dans l'enseignement alors que par ailleurs les apprenants perçoivent les enjeux de l'apprendre puisqu'ils en font paradoxalement un objectif d'apprentissage prioritaire. Une réflexion sur le rapport à l'écrit et à la norme grammaticale des apprenants et des enseignants seraient indiquées pour avoir une chance de faire bouger ces représentations liées à la langue écrite et à son acquisition.

Activités facilitant l'acquisition guidée ou en milieu social (Q22)

Quelles sont les activités appréciées par les apprenants et pouvant faciliter leurs acquisitions linguistiques, que ce soit dans le cadre d'un apprentissage guidé (formel) ou non (informel, en milieu social) ?

Figure 64 : Activités soutenant les acquisitions linguistiques



Il est intéressant de noter que les activités en milieu social remportent la palme comme aide à l'acquisition linguistique. Elles reflètent probablement leur propre expérience d'acquisition.

En premier lieu, la communication avec la population locale ainsi que les médias audiovisuels sont repérées par la grande majorité des apprenants (71%) comme favorisant les acquisitions de la langue-cible, en milieu social. Pour les enseignants, l'utilisation de ces médias en salle de cours pourrait alors être l'occasion d'une articulation entre apprentissages formels/informels ainsi que d'une réflexion et valorisation des stratégies métacognitives en situation informelle.

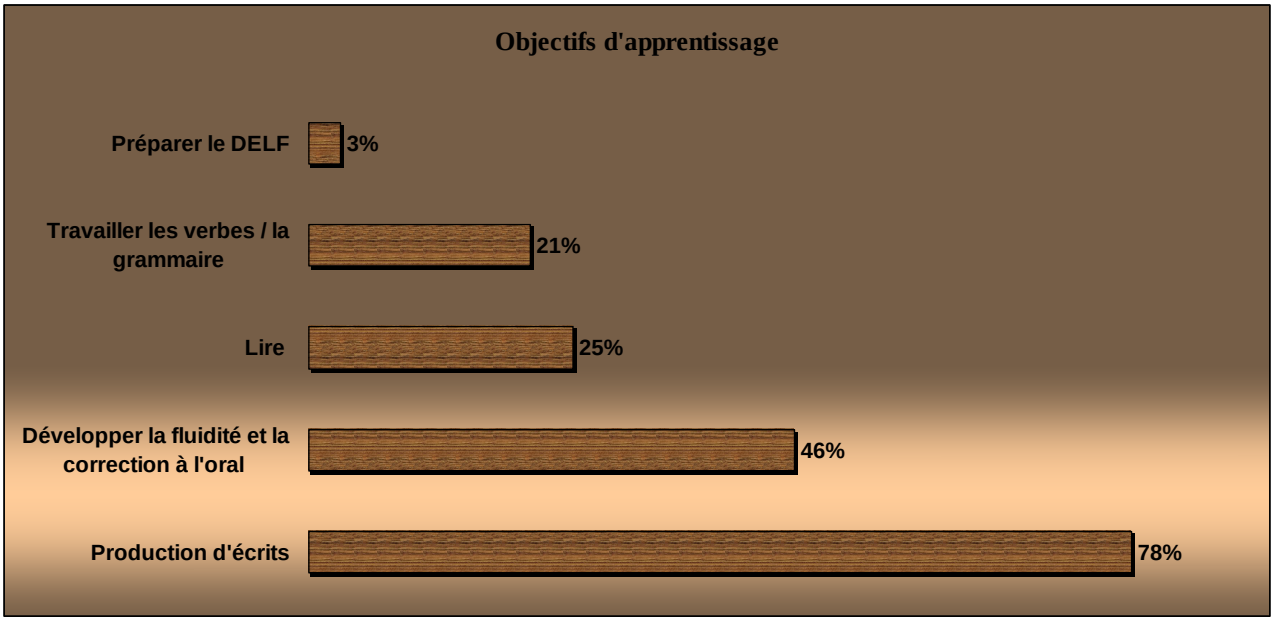
L'activité plus traditionnelle de participation à un cours de langue (« apprentissage guidé ») conserve tout de même un rôle prépondérant pour 50% des apprenants. Enfin, le travail comme facteur contribuant à la (re)construction du réseau social joue également son rôle dans le développement des compétences linguistiques.

Le recours aux écrits quotidiens reste un moyen utilisé de manière marginale. De ce fait, les enseignants pourraient sensibiliser les apprenants à leur utilisation et développer des stratégies d'acquisition et de maintien des compétences langagières, en explicitant une méthode d'utilisation des documents authentiques puisqu'ils sont fortement présents dans l'environnement social. Ceci représente une occasion d'aborder autrement le rapport à l'écrit dans ses aspects fonctionnels, critiques et contextualisés.

Les objectifs d'apprentissage prioritaires des apprenants (Q23)

Questionnés sur les objectifs d'apprentissage qui leur semblent prioritaires pour la période de cours suivante (exercice 2008-2009), les apprenants déclarent vouloir consolider leurs compétences en production écrite et poursuivre les efforts concernant le fait de communiquer de façon grammaticalement correcte et fluide à l'oral (progression « normée »). Ces réponses sont à rapprocher des difficultés évoquées auparavant. La lecture et le travail grammatical deviennent un objectif pour un quart des apprenants. La préparation à une certification de type DELF ne devient prioritaire que pour une minorité (soit 3% des informateurs).

Figure 65 : Les objectifs d'apprentissage prioritaires pour les apprenants

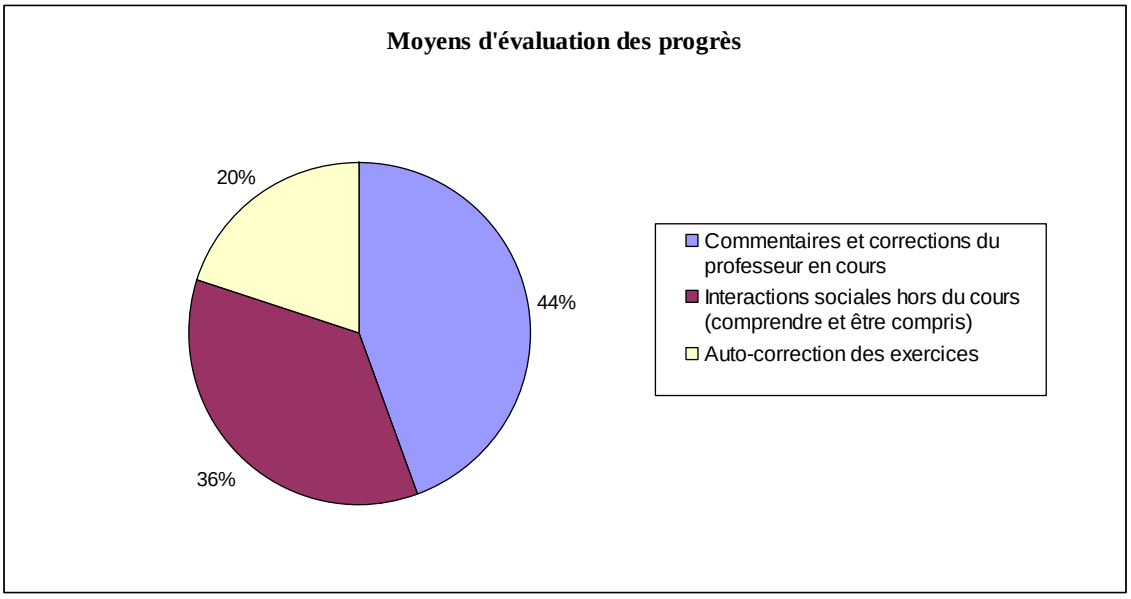


5.5.5 Rapport à l'(auto)-évaluation des compétences et à la certification en langue-cible

Partant de l'hypothèse que l'évaluation des compétences fait partie du processus d'enseignement-apprentissage, il semblait important d'explorer le rapport que les apprenants entretiennent avec l'auto-évaluation et/ou l'évaluation.

Il s'agissait d'identifier les pratiques d'évaluation ou d'auto-évaluation auxquelles les apprenants ont recours pour constater leurs progrès lors de l'apprentissage de la langue. Une liste de propositions était pré-établie.

Figure 66 : Indicateurs de construction du jugement évaluatif



Pour évaluer leurs progrès dans l'acquisition de la langue, les apprenants se fient en premier lieu aux commentaires et aux éléments de corrections apportés par leur enseignant lors des cours. Ainsi, 20% des apprenants citent l'auto-correction des exercices comme un indicateur possible de leurs progrès. Mais l'enseignant conserve un rôle essentiel dans la démarche d'évaluation des erreurs et des progrès aux yeux des apprenants (44%).

Une enquête parallèle réalisée auprès des enseignants a mis en lumière que la pratique d'auto-évaluation est peu développée au sein de l'équipe pédagogique de l'EIS. Un outil comme le Portfolio Européen des Langues pourrait aider à mieux équilibrer le rapport enseignant / apprenant sur ce point, dans la perspective d'une co-évaluation, en vue du développement d'une compétence « méta-évaluative » comme stratégie pour renforcer leur autonomie d'apprentissage.

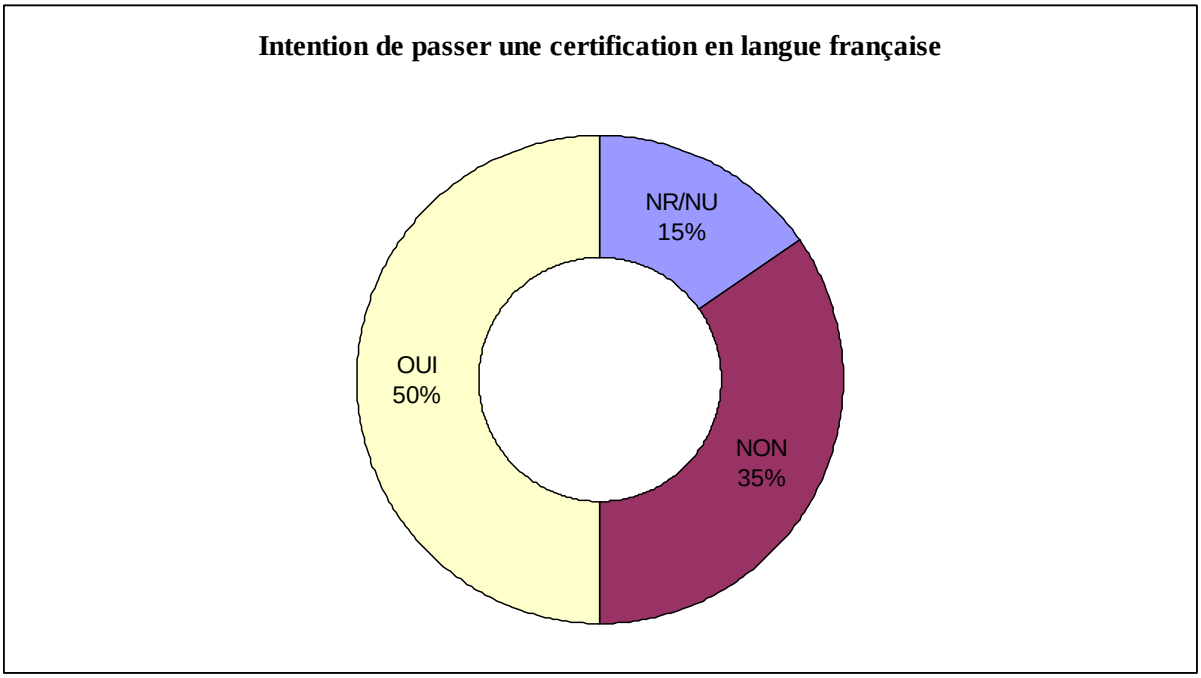
Par ailleurs, comme nous l'avons vu précédemment, les apprenants sont aussi des utilisateurs de la langue dans leur environnement social. Il est donc intéressant de constater que plus d'un tiers des informateurs déclarent que les interactions sociales avec leurs divers interlocuteurs représentent un indicateur d'auto-évaluation de la communication orale : ils vérifient donc en situation s'ils comprennent et s'ils sont compris. Cette pratique représente une sorte de jugement qualitatif direct et informel en contexte social. Ceci représente une compétence méta-évaluative à valoriser, en rapport avec l'expérience acquisitionnelle en milieu social.

Paradoxalement, les apprenants ne citent pas spontanément la certification en langue comme moyen d'évaluation.

Rapport à la certification en langue française (Q27)

La moitié des apprenants interrogés seraient prêts à passer la certification DELF. Ils justifient ce choix en signifiant que le diplôme peut être utile pour postuler à emploi, lors de démarches administratives ou pour prouver leur niveau en langue française. La valeur sociale du diplôme semble donc reconnue.

Figure 67 : L'objectif certificatif chez les apprenants



Le groupe Avancé considère que les activités proposées en cours en vue de la préparation au DELF sont utiles. Les apprenants des autres groupes ne se prononcent pas ou ne perçoivent pas l'utilité de tels cours car cela ne fait pas partie des objectifs qu'ils ont prioritairement ciblés.

Une sensibilisation pourrait être effectuée à plus large échelle, dans chaque groupe-classe, afin de présenter la certification existante en langue française (du niveau A1 à C2) et les objectifs associés.

Eléments de synthèse

La deuxième enquête (dite « apprenants ») avait pour objet central de connaitre de manière plus approfondie le public des apprenants fréquentant les classes de français de l'EIS, du point de vue sociologique mais aussi du point de vue de l'articulation entre des pratiques d'apprentissage informelles, en milieu social et formelles, par les cours de langue.

Les réponses fournies par les apprenants mettent en lumière la complémentarité entre les modes d'appropriation : la plupart d'entre eux a d'abord fait l'expérience d'une acquisition informelle, développant des stratégies (contacts sociaux, médias, etc.) de communication à l'oral, mais aussi d'auto-jugement pragmatique et informel, par le feed-back direct avec leurs interlocuteurs. En revanche, le développement de compétences écrites perçu comme difficile reste minimal en l'absence d'un cours. De ce fait, chaque utilisateur développe un profil et un rapport singuliers à l'écrit en langue-cible. En outre, la question de l'entrée dans l'écrit en langue-cible chez des faibles-lecteurs scripteurs dans les langues premières reconfigure aussi le rapport à l'enseignement du FLE.

Une certaine insécurité linguistique reste néanmoins perceptible en filigrane : le développement d'un oral plus normé « grammaticalement correct » et plus « fluide » (à l'image de celui des natifs) représentent des objectifs pour l'apprentissage guidé. Les apprenants semblent donc conscients des limites de l'acquisition en milieu social : les progrès linguistiques stagnent généralement autour d'un niveau moyen (estimé équivalent à un niveau A2 ou B1 à l'oral), après 5 ans de présence sur le territoire. Cela les pousse à s'inscrire à un cours, même après plusieurs années de présence sur le territoire. La formation va induire une reconfiguration du répertoire plurilingue des apprenants qui devrait être accompagnée d'une réflexivité qui peut être proposée au travers de l'outil PEL.

L'apprentissage guidé doit permettre de poursuivre ce développement des compétences de communication orale mais aussi d'entrer dans le monde de l'écrit. Pour cela, un travail sur le rapport à l'écrit (côté apprenants et côté enseignants) serait à mener car l'écrit en langue française semble perçu comme difficile d'accès et les activités écrites jouissent d'une moins bonne considération des apprenants, ce qui laisse augurer un investissement moindre de leur part dans ces activités.

Encore faudrait-il analyser en parallèle les pratiques effectives des enseignants : quelle conception sous-tend leur enseignement de l'écrit ? Quelle pratique de l'écrit proposent-t-ils ? L'enseignant a révélé une attention moindre aux activités d'enseignement de l'écrit. La perception négative étendue aux activités grammaticales et associée aux activités écrites, laisse entrevoir une conception traditionnelle, centrée sur la norme et les aspects linguistiques.

À l'EIS, les apprenants sont essentiellement des personnes présentes sur le territoire valaisan suite à un processus migratoire même si une minorité peut être née en Suisse et provenir d'une ville ou d'un canton germanophone (ce qui serait considéré comme une « migration interne »). Toutes ces personnes sont porteuses d'un projet d'apprentissage de la langue française aux intentions diverses, mettant en jeu leur propre rapport à la langue, aux savoirs, à l'environnement et à la société francophone qui les entoure. Cette langue-cible « étrangère » au départ, conquiert du terrain dans les différentes sphères de leur vie, en lien avec les relations qu'elles parviennent à tisser. En tant que langue largement utilisée dans la sphère publique et/ou familiale cette « langue étrangère » évolue dans le statut qu'elle acquiert aux yeux des apprenants-utilisateurs tout en faisant évoluer l'ensemble de leur répertoire : elle devient pour certains une langue familiale, pour d'autres une deuxième ou troisième langue de leur répertoire, et dans tous les cas, une langue partagée avec les locuteurs de la société hôte.

Les apprenants restent en moyenne entre 6 mois et 2 ans à l'EIS. Il est donc important de cerner rapidement leurs véritables attentes, leurs besoins sociolinguistiques et de définir des contenus adaptés à la réalité de chacun afin de les accompagner le plus loin possible dans leur projet de vie et d'implantation sur le territoire ou « d'intégration sociale ». Le rôle joué par l'évaluation des besoins dès l'entrée en formation est donc essentiel et requiert du savoir-faire de la part de l'équipe enseignante. A l'inverse, les apprenants comptent sur les enseignants pour avoir un retour qualitatif sur leurs progrès en cours d'apprentissage. Ceux-ci doivent alors mettre en jeu un processus d'évaluation « formatif ». Bien que souvent présent de manière informelle, il gagnerait à être formalisé chez les enseignants.

L'évaluation des compétences linguistiques est également perçue par les apprenants comme un enjeu social dépassant le cadre de la classe de langue : les apprenants ont appris à construire un auto-jugement de circonstance fondé sur un indicateur pragmatique de réussite de la communication envisagé à partir du feed-back direct avec leurs interlocuteurs. Mais, le développement d'une capacité méta-évaluative serait à envisager comme stratégie dans le cadre d'un apprentissage « tout au long de la vie ».

Il est vrai que dans la société, les injonctions à mieux parler, lire et écrire ne manquent pas. Les interlocuteurs du groupe majoritaire effectuent leurs propres estimations (à caractère parfois discriminant) et ont des exigences, que ce soit lors de l'accès à l'emploi, lors de démarches administratives (demande de permis de séjour, etc.) ou lors de transactions et de situations de la vie quotidienne. L'apprenant n'est pas qu'un apprenant mais bien un co-acteur dans la société et un co-utilisateur de la langue bien avant et au-delà du contexte de la classe. L'une des spécificités du public migrant se fonde sur cette alternance possible entre une acquisition de la langue au travers de la rencontre avec l'autre et du « vivre ensemble » et au travers d'un apprentissage « guidé ». Ainsi, nombre d'apprenants atteignent un niveau intermédiaire (A2-B1 du CECR) sans avoir jamais suivi de cours. Pourtant, en interrogeant leur perception et le rapport à l'écrit qu'ils se forgent, on peut comprendre que le développement des compétences écrites ne soit pas facilement accessible sans apprentissage « guidé ». L'enseignement de l'écrit constitue donc une réelle plus-value à valoriser par les enseignants au travers de techniques et d'approches variées, ancrées dans des contextes du vécu quotidien ou professionnel mais réinterrogeant au préalable leur propre rapport à l'écrit, à la norme, aux savoirs.

En ne perdant pas de vue cette réalité, ils peuvent s'appuyer sur elle pour enseigner aux apprenants comment développer des stratégies d'apprentissage en cours et en dehors du cours : de ce fait le rôle des uns et des autres se trouve modifié et redistribué. L'apprenant devient un expert pour expliquer ses attentes et orienter l'enseignant vers des besoins réels -et non pré-supposés ou imposés- d'apprentissage. L'enseignant est celui qui permet de guider les apprenants et de les mener plus loin, qui met à disposition les ressources dont il dispose et son savoir-faire au service de la communauté des apprenants. Mais avant tout, tant l'apprentissage que l'enseignement restent une histoire humaine à co-écrire.

Quelles orientations générales pour l'enseignement-apprentissage pourrait-on proposer à l'issue des deux enquêtes enseignants-apprenants ?

Axes pour l'enseignement

- renforcer les objectifs pour le développement des pratiques littéraciques en langue-cible
- fixer des objectifs « atteignables » à court-moyen terme, faisant sens pour susciter l'investissement des apprenants et accompagnés d'une évaluation formative (de type auto-co-évaluation des progrès, etc.)

- relier les situations d'enseignements et les contextes d'utilisation de la langue ou les apports culturels aux besoins, objectifs et aux expériences des apprenants dans leur environnement social
- rééquilibrer l'approche linguistique « normée » et l'approche « pragmatique » en ciblant des pratiques langagières reliées à des contextes d'utilisation réels, dans une perspective de parler pour agir,
- travailler des stratégies (méta-évaluation, auto-évaluation, etc.) permettant la poursuite des acquisitions de manière « autonome » en dehors du cours, dans une perspective d'apprentissage « tout au long de la vie » (utilisation des médias, des supports écrits, etc.)

Axes pour l'organisation

- -une organisation modulaire selon une logique par projets, par « tâche » adaptée prenant en compte la durée de présence et les objectifs des apprenants (ex : préparation de la certification, apprentissage des écrits quotidiens, professionnels, etc.),
- développer une offre à plusieurs rythmes : extensif, intensif (cumul possible de modules),
- renforcer l'articulation entre les cours et les activités socio/interculturelles pour consolider les apprentissages, valoriser les répertoires plurilingues, etc.

On peut retrouver ici une certaine convergence avec des composante d'une « approche actionnelle » ou par « tâches » telle qu'elle peut être interprétée dans le *Cadre Européen Commun de référence pour les langues (CECR)*. Pour les approches évaluatives, le PEL peut constituer un outil intéressant.

Axe pour la formation des enseignants

Selon nous, le dispositif « idéal » de formation des enseignants devrait permettre d'articuler les composantes suivantes :

- la formation initiale (pour les futurs enseignants),
- la formation continue (tenant compte des acquis et des besoins des enseignants),
- l'accompagnement des équipes en poste vers une « pratique réflexive »,
- le développement d'un enseignement « de base » interne aux structures associatives communes aux formateurs bénévoles n'ayant pas eu de formation initiale.

L'enjeu de ce dispositif repose sur l'idée de construire une offre correspondant à la diversité typologique des profils de praticiens dans le secteur associatif en permettant le maintien d'un

équilibre entre des objectifs de « professionnalisation » et d'implication de la population civile en faveur de l'intégration sociale.

Chapitre 6
L'expérimentation du PEL : mise en œuvre et effets de la recherche-action

6.1 L’utilisation du PEL dans les groupes-classes

6.1.1 Le déroulement de l’expérimentation

Phase 1-La présentation du projet « Passerelle »

La Direction et l’équipe pédagogique de l’EIS se sont mobilisés au cours de diverses activités proposées durant la semaine du 14au 18 janvier 2008, en vue de rendre opérationnel le lancement du « Projet Passerelle » (Phase 1). Le planning prévisionnel qui avait été défini au cours du dernier trimestre 2007 a ainsi pu être tenu, même si des adaptations (horaires, contenus, etc.) ont du être effectuées, tenant compte de la « réalité de terrain » et des contraintes externes des enseignants, au statut bénévole.

L'introduction d'un nouvel outil « PEL » au sein du dispositif d'enseignement-apprentissage, en vue de répondre aux objectifs d'accompagnement et de suivis des apprenants présupposait une intervention de notre part, pour sensibiliser et d former l’équipe et surtout les futurs expérimentateurs en vue :

- d'accompagner l'introduction du nouvel outil pédagogique (PEL) à expérimenter
- d'une compréhension des démarches pédagogiques sous-tendues par l'utilisation du nouvel outil et ses implications en termes de postures d'enseignement-apprentissage
- du développement de l'auto-réflexion liée à l'innovation pédagogique
- de la mise en place d'un protocole d'expérimentation harmonisé
- d'une planification de l'expérimentation

Phase 2-L'introduction du PEL dans les pratiques de terrain

Une formation d'une demi-journée[238] à l'outil Portfolio (PEL) a permis d'introduire l'outil de manière théorique et pratique auprès de l'équipe enseignante, en vue d'une expérimentation de quatre mois (février-mai 2008), ciblant les cours de niveaux Moyen et Avancé. L'équipe se composant d'une dizaine d'enseignants, initialement quatre enseignantes se sont déclarées prêtes à participer à cette expérimentation, sur la base du volontariat. Finalement trois d'entre elles ont effectivement pu concrétiser cet engagement (ce qui représente environ 1/3 de l'équipe enseignante).

Au-delà des enjeux d'ordre pédagogiques liés à l'outil, il s'agissait de souligner l'importance du suivi des apprenants, au regard des incitations institutionnelles envers les publics migrants à apprendre la langue du pays d'accueil. Dans ce sens, l'hypothèse de départ posée était que l'outil Portfolio devrait permette d'assurer une continuité et une valorisation des apprentissages dans le contexte de la classe de langue d'une part mais aussi les apprentissages en « immersion » dans la société d'accueil (apprentissage plus informel en lien avec l'environnement socioculturel, économique, familial, etc.) et lors des différentes activités interculturelles proposées par l'association. L'outil Portfolio permettrait ainsi de rendre compte des diverses expériences d'apprentissages linguistiques et (inter)culturels et de recenser les compétences effectivement acquises dans un seul et même outil.

Enfin, des informations plus ciblées ont été portées à la connaissance des enseignants de l'EIS, en particulier concernant l'objectif de généralisation du Portfolio des Langues dans tous les cycles de l'enseignement scolaire suisse (Cf. Rencontre de communication organisée par la CIIP, le 07/12/2008 à Neuchâtel) et le fait que la Confédération helvétique ait été le premier pays à réaliser et à présenter -à l'occasion de l'année internationale des langues (2001)-, une version du Portfolio accréditée par le Conseil de l'Europe (dont elle est un membre).

Enfin, lors de la réunion du 18/01/2008, un protocole pour l'expérimentation du Portfolio a été soumis à l'équipe enseignante. Celui-ci comportait un double enjeu du point de vue de la recherche. Il s'agissait, d'une part, de garantir un accompagnement d'ordre didactique aux enseignants lors de l'implantation de l'outil dans les cours ciblés (niveaux Moyen-Avancés) et d'autre part, de pouvoir recueillir en gardant des « traces » des données qualitatives concernant les démarches et stratégies mises en œuvre par les enseignants pour l'implantation dudit outil et

[238] La formation au Portfolio a eu lieu le 15/01/2008, sous l'égide de Mme E. Morata.

son impact effectif sur les situations d'enseignement/apprentissage. Un encadrement réalisé sous forme de « journal de bord », devait contribuer à donner une portée scientifique au projet, qui de ce fait pourra être valorisé en tant qu'innovation pédagogique dans le cadre de l'enseignement dispensé aux publics migrants.

Enfin, les enseignants-expérimentateurs pouvaient selon leur besoin recourir au suivi "à distance" (par le biais d'échanges de courriels, par téléphone, etc.) qui leur avait été proposé par la formatrice intervenante, mais aussi se réunir entre eux pour se concerter et partager leurs expériences, difficultés, avancées, au cours de l'expérimentation.

Au terme des quatre mois initialement planifiés pour l'expérimentation de l'outil Portfolio, une semaine de bilan a été organisée à l'EIS, du 26 au 30 mai 2008. Nous avons procédé au recueil de données qualitatives par le biais d'entretiens de bilans filmés portant sur le vécu des enseignants et des apprenants de niveaux Moyens-avancés face à l'introduction du Portfolio dans les cours de français.

En fin d'expérimentation, une mutualisation des expériences a été réalisée avec l'ensemble de l'équipe enseignante, lors de la réunion finale (le 30/05/2008) en vue d'une capitalisation des expériences et d'une discussion sur une éventuelle reconduction ou élargissement de la pratique au sein de l'équipe pédagogique, l'année suivante (2008-2009)

6.1.2 Contraintes et points de veille pour la recherche-action

Les contraintes liées aux apprenants

La phase d'introduction du PEL est survenue à une période qui coïncidait, selon le témoignage des enseignants et de leur coordinatrice, à une baisse conséquente des effectifs des apprenants en cours. Cette baisse intervenant chaque année à la même période, pourrait être caractérisée comme étant « structurelle » et inhérente au public-cible mais n'est pas forcément perçue comme telle par certains enseignants. C'est pourquoi, elle peut être vécue comme démobilisante, d'autant plus que le phénomène est récurrent, d'années en années.

Or, le fait d'introduire une innovation pédagogique à ce moment précis, a pu être ressenti comme un élément déstabilisant pour les enseignants-expérimentateurs du PEL, la tentation d'établir un lien de cause à effet pouvant même apparaitre. Pourtant, cette hypothèse est à rejeter pour ce qui est du groupe « Avancé » étant donné que l'effectif de ce groupe n'a aucunement diminué. Au contraire, les apprenants interrogés (Cf. Bilans filmés) appartenant à ce groupe ont déclaré avoir

été mobilisés par l'utilisation du Portfolio, parallèlement à l'objectif de préparation aux examens pour l'obtention de la certification DELF. Ainsi, ce groupe a-t-il plutôt maintenu ses effectifs. En réalité, le croisement des témoignages des enseignants et des apprenants montre que l'utilisation du PEL a eu un impact plutôt positif sur leur (re)motivation à venir en cours.

Pour le groupe « Moyen », en revanche, la baisse d'effectifs constatée a été perçue comme une contrainte et une entrave lors du processus d'introduction du Portfolio et pour son utilisation effective, malgré le fait d'avoir ciblé des apprenants habituellement réguliers et identifiés comme motivés par l'enseignant-expérimentateur. Ces derniers n'ont d'ailleurs pas pu être interrogés car ils n'étaient pas présents lors de la semaine de bilan.

La formation des enseignants-expérimentateurs en vue du développement d'une pratique réflexive

Le dispositif de suivi des enseignants mis en œuvre pour cette recherche-action impliquait en premier lieu de les former à l'outil à expérimenter. Ainsi, lors d'une demi-journée de formation, l'outil PEL leur a été présenté sous divers aspects et les thèmes suivants ont été abordés :

- Eléments de contexte : contexte d'élaboration de l'outil Portfolio par le Conseil de l'Europe, généralisation dans le contexte suisse d'éducation scolaire ; introduction dans le contexte de l'EIS,
- Présentation, composition et manipulation du classeur PEL III, version suisse accréditée n°1/2000 : ses trois volets constitutifs (« Passeport des langues », « Biographie langagière », « Dossier » et les formulaires photocopiables),
- Objectifs et fonctions d'un portfolio : « fonction pédagogique » et « fonction documentaire »,
- Démarches d'évaluations sous-tendant l'utilisation du Portfolio : les types d'évaluations, le modèle d'évaluation de la compétence communicative selon le *Cadre européen commun de référence pour les langues,*
- Applications pratiques et études de cas : « S'auto-évaluer » ; « Quel type d'apprenant êtes-vous ? » ; « Quel enseignement ? » ; « Le Portfolio pour public migrant, cas irlandais »,
- Eléments de débat : « Quelles réactions, commentaires ou questionnements suscitent l'idée d'utiliser cet outil avec vos apprenants ? » ; « Quels aspects vous semblent intéressants et réalisables avec vos apprenants ? ».

Le dispositif prévu pour le suivi des enseignants-expérimentateurs devait permettre de les préparer et de les accompagner dans leur réflexion et leurs interrogations inhérentes à l'introduction de l'innovation pédagogique. Ce dispositif impliquait deux approches complémentaires formalisées :

- d'une part, une formation théorico-pratique à l'outil PEL lors d'une demi-journée de sensibilisation puis une présentation du protocole d'expérimentation,
- d'autre part, la rédaction d'un journal de bord accompagnant le processus réflexif de l'enseignant, confronté simultanément à son propre état d'apprentissage, aux stratégies d'adaptation à mobiliser et à la perception des apprenants, en processus formatif.

Conserver les traces expérientielles au travers du « Journal de bord »

Le PEL étant un outil se proposant de susciter l'auto-réflexion de ses utilisateurs (apprenants et enseignants), il semblait essentiel de rendre les enseignants sensibles à cette notion, de manière pratique, alors qu'ils se trouvaient eux-mêmes en situation d'apprentissage face au PEL. La rédaction d'un Journal de bord nous paraissait propice à suivre et capter l'état de cette réflexion chez les enseignants, au plus près de leur vécu, pendant le temps d'expérimentation.

Lors de la mise en place du protocole d'expérimentation du PEL, la tenue systématique d'un Journal de bord des activités reliées au PEL a donc été demandée aux enseignants-expérimentateurs. Il s'agissait pour eux de noter leurs expériences dans des rubriques prévues à cet effet, selon le schéma proposé par un modèle de journal élaboré spécifiquement. Les enjeux assignés à l'utilisation du Journal de bord en lien avec les démarches suscitées par l'utilisation du Portfolio étaient les suivants :

- Susciter la réflexion des enseignants sur les activités proposées en classe et reliées au PEL, afin de faire émerger les différences entre les activités telles qu'elles sont pensées et telles qu'elles sont réalisées afin d'identifier les facteurs agissant sur les modifications en classe et les adaptations réalisées par l'enseignant, en particulier les interactions avec les apprenants,
- Prendre conscience de l'espace laissé par l'enseignant en classe pour l'identification des besoins d'enseignement/apprentissage notamment par la prise en compte de la parole apprenante,
- Garder traces des activités et du processus d'introduction du PEL en classe, notamment pour identifier les restructurations de cours engendrées par son utilisation,
- Identifier les réactions « à chaud » des apprenants et des enseignants vis-à-vis de l'utilisation du PEL en classe.

La réception de cet outil a été variable, d'un enseignant à l'autre. Tout d'abord, il faut mentionner le fait que seul l'un des trois enseignants-expérimentateur a assisté à la présentation du document lors d'une réunion de mise en place du protocole. Son utilisation a donc suscité,

dans un premier temps des questions concrètes portant sur la fréquence d'utilisation, la manière de le compléter, l'organisation des différentes rubriques. Des échanges à distance (par téléphone, par mail, etc.) entre la chercheure et les enseignants ont néanmoins permis de les éclairer. Finalement, les trois enseignants se sont mis d'accord suite à un processus de négociation en réunion interne, sur une manière harmonisée de procéder et de compléter les journaux de bord.

Créer un réseau de soutien proche

Au cours des entretiens, les enseignants-expérimentateurs ont été interrogés sur les questions et les doutes auxquels ils ont été confrontés, pendant la période d'utilisation du PEL et les moyens mis en œuvre pour résoudre ces situations.

Il ressort de manière unanime que les enseignants ont tous cherché à obtenir des compléments d'information dans leur environnement proche : auprès de collègues ou d'enseignants du système scolaire suisse expérimentés sur la question du PEL, au travers d'expériences relatées et trouvées sur internet, auprès de la chercheure elle-même. Ces échanges ont permis à chacun des enseignants de « dédramatiser » et de relativiser leurs doutes liés à l'introduction de l'innovation pédagogique et au manque de maitrise de l'outil.

Par ailleurs, durant la période d'expérimentation du PEL, les trois enseignants-expérimentateurs se sont réunis à plusieurs reprises de manière « informelle » (selon leur propre expression) afin d'échanger leurs questionnements mais aussi leur manière d'appréhender la mise en œuvre concrète de l'outil dans leur groupe-classe. Le dialogue autour des préoccupations liées au PEL a généré une collaboration plus étroite entre les enseignants-expérimentateurs qui s'est révélée motivante pour eux, leur a permis de résoudre les questions concrètes problèmes qui se posaient et a rompu leur isolement professionnel.

Ainsi, il ressort très nettement des bilans filmés des enseignants que la constitution d'un réseau d'information et la collaboration active entre collègues a représenté un élément important de soutien, tant sur le plan réflexif, méthodologique que socio-affectif, ayant contribué à la mise en œuvre de l'expérimentation. Cet élément serait à retenir au titre des pratiques d'accompagnement à mettre en œuvre si l'utilisation du PEL devait être étendue à d'autres groupes de niveaux au sein de l'EIS ou dans d'autres contextes formatifs.

6.1.3 Modes d'utilisation du PEL dans les activités d'enseignement[239]

Une réorientation méthodologique : l'introduction conjointe de l'échelle du CECR par le PEL

Le PEL conçu en parallèle et en cohérence avec le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langes (CECR)* en reprend les orientations en termes de politique linguistique et en particulier la dynamique de valorisation du plurilinguisme chez les locuteurs utilisateurs des langues qui sont des acteurs sociaux.

Par ailleurs, l'orientation dite « actionnelle » appliquée à l'enseignement des langues vivantes est exposée par les auteurs du CECR et a marqué à partir des années 2000 les discours des chercheurs et praticiens en didactique des langues vivantes dans l'espace européen voire au-delà. Une étude sur l'impact et l'utilisation du CECR (Cf. CONSEIL DE l'EUROPE, Séminaire juin 2008 sur l'intégration linguistique des migrants ») a conclu que certains éléments du CECR sont de façon récurrente retenus par les praticiens de l'enseignement des langues vivantes en Europe :

- Le modèle de « compétence à communiquer langagièrement» déclinée en trois sous-composantes (linguistique, socioculturelle et pragmatique),
- l'approche dite « actionnelle » de l'enseignement des langues vivantes,
- l'échelle de niveaux,
- les descripteurs de compétences / niveaux.

Par extension, le CECR a rencontré un certain succès dans le champ de l'enseignement des langues aux migrants, en particulier l'échelle commune de niveaux (allant du A1.1-A1 au C2) représentant les niveaux linguistiques sous forme d'un continuum. Ce n'est donc pas forcément le CECR dans son ensemble qui est le plus connu, mais certains sont devenus populaires dans les milieux éducatifs. En France, autour des années 2005, les cursus en formation initiale de formateur FLE ont commencé à ajouter le CECR au programme de didactique / méthodologie de leurs étudiants. En 2007, il a commencé à être utilisé en formation des migrants (introduit par le *Référentiel A1.1*)

Parallèlement, certains documents produits par les instances nationales françaises en charge des dispositifs d'apprentissage de la langue destinés aux migrants (en France : la DGLFLF, l'ACSE, etc.) ont introduit l'échelle du CECR comme référence de niveaux et on rendu cet outil

[239] Les éléments mentionnés résultent de l'analyse des journaux de bord. Ce point illustrerait l'étape 3 de la recherche-action selon MACAIRE (2007 et 2011).

incontournable pour les opérateurs de ces dispositifs. En formation continue des formateurs FLE, le CECR a également été ajouté aux contenus, à partir des années 2005. Paradoxalement, ce type de formation étant facultatif, il n'a pas encore forcément touché l'ensemble des acteurs de terrain.

En Suisse, l'enseignement des langues cantonales auprès des migrants adultes est porté essentiellement par un réseau associatif constitué majoritairement de formateurs bénévoles (Cf. 3.3). La formation de ces acteurs de terrain se fait donc essentiellement sur la base du volontariat. L'équipe enseignante participant à notre recherche-action ne dérogeait pas à cette situation. Dès lors, il s'avérait indispensable d'introduire les éléments essentiels sur le CECR, lors de la formation au PEL précédant l'expérimentation.

De ce fait, on comprend mieux que l'Enseignante 2 fait part dans l'un de ses journaux d'une réorientation méthodologique dans ses cours. Un entretien préalable à la formation avait mis en évidence que cette enseignante axait principalement ses cours sur des contenus et des objectifs grammaticaux (exercices structurels portant sur des aspects morphosyntaxiques, lexicaux, verbaux, phonétiques) dans une approche de correction systématique de l'erreur. La formation au PEL et l'introduction de cet outil a permis une prise de conscience de l'Enseignant 2 d'une évolution nécessaire en direction d'objectifs plus centrés sur les besoins communicatifs des apprenants, ce qui a été renforcé par les objectifs de préparation à l'examen DELF.

> *« Ma méthodologie n'était pas tout à fait adaptée à celle requise par le CECR. »*
>
> *(Cf. Journal de bord n° 7 EV4)*

Types d'activités d'enseignement

Les Enseignants 2 et 3 intervenaient en tandem et de manière complémentaire au sein du même groupe-classe (Groupe Avancé, de niveau équivalent au A2 du CECR). L'Enseignant 2 ciblait les activités d'acquisition et de production orale, tandis que l'Enseignant 3 ciblait les activités d'acquisition et de production écrite, d'où une répartition des activités en « compétences » séparées. Cette répartition des activités représente un choix délibéré des enseignants suite à la formation au PEL, en amont de l'expérimentation. Cette alternance devait faciliter la coordination interne des activités liées à l'utilisation du PEL au sein du même groupe-classe.

Les Enseignants 1 et 2 ont proposé des activités centrées sur l'acquisition et la production orales, extraites des manuels habituellement utilisés (manuel *Taxi 1 ou 2,* ou *Réussir le DELF A2).* Auparavant, ces activités ont du être mises en relation de manière systématique avec les listes de repérage correspondantes (cf. le volet 4 du PEL, liste de niveau A1 ou A2). Le manuel *Taxi* ne

proposait pas une correspondance explicite permettant d'identifier la « compétence » travaillée. Les enseignants ont donc procédé à une sélection des activités en fonction d'objectifs d'acquisition identifiés au préalable.

Dans un second temps, à l'issue des activités, les enseignants ont demandé aux apprenants de repérer sur les listes de repérage les « compétences » venant d'être travaillées et de procéder à une auto-évaluation de leurs aptitudes. Enfin, dans une troisième phase, les enseignants et apprenants ont procédé à une co-évaluation, à l'issue de l'activité ou lors du cours suivant. Les journaux de bord révèlent donc une introduction systématique de la démarche co-évaluative, ce qui représente une innovation dans leur pratique pédagogique.

Figure 68 : Tableau de synthèse des volets du PEL exploités (correspondance activités / volet PEL)

OBJECTIFS DES ACTIVITES		VOLET DU PEL UTILISE	LIEN ACTIVITE / PEL
PRESENTATION DU PEL	N° 8 EB1	Classeur	Présentation générale de l'outil aux apprenants
PRODUCTION ORALE ACQUISITION	N°1 MA1 N°2 MA2	Volet 4 Liste repérage A1 « Dialoguer » / « Décrire une personne, ses vêtements » « Décrire une pièce, ses objets » « Indiquer ou demander un itinéraire »	Mise en relation manuel / liste de repérage
PRODUCTION ORALE ACQUISITION	N°4 EV1	Volet 4 Liste repérage A2 « Parler, répondre, réagir, saluer, prendre congé » « Réagir quand je ne comprends pas »	Mise en relation manuel / activités / liste de repérage
PRODUCTION ORALE ACQUISITION	N°5 EV2	Volet 4 Liste repérage A2 « S'exprimer oralement en continu » « Parler de ses vacances, de ses loisirs » « Décrire sa ville » « Raconter des souvenirs »	Mise en relation manuel / activités / liste de repérage
PRODUCTION ORALE ACQUISITION	N°6 EV3	Volet 4 Liste repérage A2 « S'exprimer oralement en continu » « Se présenter, présenter sa famille, parler de ses activités professionnelles, de ses études »	Mise en relation manuel / activités / liste de repérage
PRODUCTION ORALE ACQUISITION	N°7 EV4	Volet 4 Liste repérage A2 « Prendre part à une conversation » « S'exprimer oralement en continu » « S'excuser, exprimer son mécontentement, remercier » « Dire du bien / critiquer »	Mise en relation manuel / activités / liste de repérage

PRODUCTION ECRITE ACQUISITION	N°8 EB1	Volet 4 Liste repérage A2 « Je peux écrire une note brève » « Savoir rédiger une carte postale »	Mise en relation activité / liste de repérage
PRODUCTION ECRITE ACQUISITION	N°9 EB2	Volet 4 Liste repérage A2 « Je peux écrire une note brève » « Savoir rédiger une lettre de motivation »	Mise en relation activité / liste de repérage
PRODUCTION ECRITE ACQUISITION	N°10 EB3	Volet 4 Liste repérage A2 « Je peux écrire avec des phrases et des expressions simples sur des aspects de la vie quotidienne » « Je peux me présenter avec des phrases et des expressions simples »	Mise en relation activité / liste de repérage
ACTIVITE INTERCULTURELLE INTERACTION ORALE VALORISATION	N°11 EB4	Volet 2 Expériences interculturelles	Valorisation expériences interculturelles
ACTIVITE INTERCULTURELLE PRODUCTION ECRITE	N°11 EB4	Volet 2 Expériences interculturelles Volet 4 Liste repérage A2 « Je peux écrire avec des phrases simples un événement » « Je peux écrire avec des phrases et des expressions simples' « Je peux utiliser les mots nécessaires pour exprimer la chronologie »	Mise en relation activité / liste de repérage / expériences interculturelles
AUTO/CO-EVALUATION	N°1 MA1 N°3 MA3 N°4 EV1 N°6 EV3	Volet 1 Passeport des langues	Réalisation « Passeport des langues / profil linguistique»
AUTO/CO-EVALUATION	N°1 MA1 N°2 MA2	Volet 4 Liste de repérage A1	Auto-évaluation Liste de repérage A1
AUTO/CO-EVALUATION	N°4 EV1 N°5 EV2 N°6 EV3 N°7 EV4 N°9 EB2 N°10 EB3 N°11 EB4	Volet 4 Liste de repérage A2	Auto-évaluation Liste de repérage A2
AUTO/CO-EVALUATION	N°8 EB1	Volet 4 Liste de repérage A2	Définition des objectifs individuels

BIOGRAPHIE LANGAGIERE	N°7 EV4	Volet 2 Biographie langagière / Expériences linguistiques interculturelles importantes	Valorisation expériences interculturelles
BIOGRAPHIE LANGAGIERE	N°11 EB4	Volet 2 Biographie langagière / Expériences linguistiques interculturelles importantes (Fiche 2.3)	Valorisation expériences interculturelles

Schémas récurrents (matrice) d'utilisation du PEL

Les journaux de bord recueillis-en particulier ceux des Enseignants 2 et 3 permettent de dégager deux schémas de séquences pour l'utilisation du PEL. Dans les deux variantes le schéma d'utilisation du PEL appliqué comporte quatre phases.

Phases d'utilisation du PEL, Variante 1

A) Activité linguistique / A bis) Activité interculturelle

B) Mise en correspondance entre activité réalisée et la/les liste(s) de repérage adéquate

C) Co-évaluation (vérification) enseignant/apprenant des résultats formalisés sur la/les liste(s) de repérage

D) Compléter le « Passeport de langues »

Dans sa seconde variante, l'enseignant introduit la phase de co-évaluation des résultats (formalisés en autonomie par l'apprenant) en début de cours. Il poursuit ensuite par les nouvelles activités linguistiques et/ou interculturelles puis laisse un temps d'auto-réflexion et d'auto-évaluation aux apprenants.

Phases d'utilisation du PEL, Variante 2

A) Co-évaluation (vérification) de la liste de repérage des apprenants par l'enseignant (par rapport à la session de travaille précédente)
B) Activité linguistique / B bis) Activité interculturelle
C) Auto-évaluation : compléter la liste de repérage correspondant aux activités réalisées
D) Compléter le « Passeport de langue »

Dans les deux variantes proposées, le cours se clôture par l'utilisation du « Passeport de langues », renvoyant les apprenants à la réflexion sur leur répertoire linguistique. L'articulation avec la langue en cours d'acquisition (ici le français) et le « passeport des langues » se fait au travers des activités d'apprentissage guidé.

6.2 Analyse du corpus « Journaux de bord » : effets de l'innovation pédagogique

6.2.1 Zones de changements : l'amorce d'une évolution des pratiques d'enseignement et d'évaluation

L'utilisation d'un PEL représentait une innovation dans la pratique pédagogique des enseignants-expérimentateurs. C'est pourquoi, une formation à cet outil leur avait été proposée au préalable. L'enjeu pour eux était d'introduire l'outil PEL au sein de leurs séquences d'enseignement. On attendait de cette expérimentation qu'elle permette une évolution de leurs pratiques pédagogiques, spécifiquement en matière d'évaluation formative.

Les traces écrites laissées dans les « journaux de bord » ont été synthétisées sous forme de tableau (Cf. Annexe Troisième Partie) afin d'identifier des zones de changement révélant l'amorce d'évolutions pédagogiques dans les pratiques des trois enseignants-expérimentateurs. Des commentaires ont été ajoutés puis un traitement par analyse thématique de contenu a ensuite été appliqué pour dégager des tendances évolutives.

De la langue cible à une démarche de mise en relations des langues par comparaison

> *« Je peux faire la liaison entre certaines langues et comprendre les difficultés de chacun en français en fonction de ses langues déjà apprises et donc travailler en fonction des besoins et difficultés énoncés par chacun » (Cf. Journal de bord N°3 MA3)*

L'utilisation du Passeport de langues associé à la grille d'auto-évaluation (cf. volet 1 du PEL) permet à l'enseignant d'identifier et de prendre conscience du répertoire linguistique de chaque apprenant du groupe. Lors des activités linguistiques proposées, l'Enseignant 1 a été amené à repérer des difficultés d'acquisition, ces dernières pouvant être signalées par les apprenants eux-mêmes. L'information recueillie au préalable sur le répertoire de langues permet dans un premier temps à l'enseignant de faire appel à ses connaissances entre langue cible et langues du répertoire pour analyser les difficultés d'acquisition ou les erreurs de production.

Il apparait ici chez l'Enseignant 1 une intention de recourir à une démarche de comparaison interlinguale. Ce type de stratégie d'enseignement proposé notamment dans les démarches didactiques d'intercompréhension des langues peut s'avérer particulièrement pertinent et valorisant pour les apprenants disposant de connaissances dans d'autres langues romanes (espagnol, portugais, roumain, italien, etc.) ou germaniques (anglais, allemand, néerlandais, etc.) par exemple ou pour toute autre famille de langues. Toutefois, cela implique que l'enseignant dispose lui-même de connaissances dans ces langues, qu'il ait à sa disposition des techniques et des documents-supports pouvant être utilisés dans son enseignement. La réalisation de tels documents pourrait devenir un objectif d'enseignement mobilisant l'ensemble du groupe autour d'activités de production en plusieurs langues, destinées à éveiller la conscience linguistique des apprenants.

Dans un deuxième temps, l'identification des erreurs de production commises par les apprenants induisent, chez l'Enseignant 1, un recentrage spontané du contenu de l'enseignement tenant compte des besoins individuels des apprenants. Il déclare d'une part avoir corrigé les erreurs et avoir eu recours à des explications complémentaires. D'autre part, à l'issue de son cours, il envisage de planifier des activités ou exercices supplémentaires pour le cours suivant servant à consolider les acquis.

Ce type de démarche mettant en jeu une évaluation de la performance puis un ajustement du contenu d'enseignement relève d'une pratique d'évaluation de type « formative ». La trace réflexive laissée au travers du journal de bord permet de détecter l'amorce d'une telle pratique chez l'Enseignant 1, qui avait déclaré ne pas recourir à ce type de démarche formalisée avant l'introduction du PEL.

De l'adaptation spontanée à la planification raisonnée des contenus d'enseignement

Lors d'une activité de production orale, l'Enseignant 2 a identifié des imprécisions phonétiques dans le discours produit par des apprenants. Dans un premier temps, il a procédé à une correction immédiate : « correction de nasales mal prononcées » (Cf. Journal de bord N°5 EV2). Dans un second temps, à l'issue du cours, l'enseignant a pris la décision de proposer une activité de phonétique spécifique « préparer un exercice de phonétique pour pratiquer les nasales » (Cf. Journal de bord N°5 EV2).

Lors d'un cours suivant, un phénomène identique s'est produit. L'enseignant aborde la question des liaisons (en lecture) à la demande des apprenants. Cette digression est qualifiée de « déviation » par l'enseignant, en référence à l'activité planifiée initialement. Pourtant, à l'issue du cours, il prévoit de proposer une activité spécifique par la « distribution d'un document sur les liaisons facultatives et obligatoires, interdites ». (Cf. Journal de bord N°6 EV3). L'enseignant prend donc ici conscience d'un besoin des apprenants et décide d'en tenir compte pour un prochain cours. Le besoin repéré devient objectif d'apprentissage.

Au cours d'une séquence croisant une approche d'ouverture interculturelle et des activités d'acquisitions linguistiques pour la production orale, en vue de construire la « biographie langagière » des apprenants (cf. formulaire « Expériences linguistiques et interculturelles importantes »), l'Enseignant 2 utilise des exercices de production sous forme de dialogues mettant en jeu les actes de parole tels que *«s'excuser, exprimer son mécontentement, remercier* », puis « dire du bien ou critiquer ». Le Journal de bord correspondant (Cf. Journal de bord N°7 EV4) laisse apparaitre l'intention de l'Enseignant 2 d'ajuster de façon planifiée le contenu de son prochain cours en proposant un complément d'enseignement destiné à consolider le processus d'acquisition : *« si la majorité [des apprenants] n'a pas acquis certaines expressions, objet du cours, influence sur le contenu de mon prochain cours »* (Cf. Journal de bord N°7 EV4). Cette remarque sous entend une vérification des acquis durant le cours.

Dans les divers cas mentionnés, l'Enseignant 2 a répondu dans un premier temps au besoin immédiat des apprenants en adaptant son discours et en le renforçant par des commentaires. Dans un second temps, suite à une prise de distance réflexive sur son cours consignée dans le journal de bord, il envisage une démarche délibérée d'adaptation du contenu de son cours, en planifiant des activités de consolidation ultérieures.

Du jugement évaluatif à une pratique co-évaluative en deux étapes : rôle d'une dynamique dialogique

L'analyse des journaux de bord des enseignants-expérimentateurs permet d'entrevoir l'apparition d'une dynamique de co-évaluation des compétences linguistiques entre enseignant/apprenant. Cette démarche s'appuie sur l'utilisation des « listes de repérage » du PEL, dont les Enseignants 1 et 2 font mention dans la rubrique « Activités proposées /Durée» de leurs journaux de bord. L'enseignant 3, pour sa part, fait mention de l'utilisation des « listes de repérage » dans la rubrique « volets du PEL utilisé », sans toutefois détailler la démarche associée, contrairement à ses collègues :

« Décrire un des tableaux. Compléter à la maison la liste de repérage en fonction des activités réalisées, en vue de vérifier au cours suivant leur évaluation. » (Cf. Journal de bord N°1 MA1). « Vérifier liste de repérage. » (Cf. Journal de bord N°2 MA2)

« Exercices d'acquisition des expressions / lexique […]. Compléter la liste de repérage à la maison, en fonction des activités faites en classe. Vérification de ce qu'ils [les apprenants] ont évalué au cours suivant.» (Cf. Journal N°4 EV1)

Dans les exemples ci-dessus, la démarche de co-évaluation se décompose en deux étapes distinctes. Dans une première phase placée à l'issue de l'activité proposée (Cf. Journal n°1), l'apprenant est invité à se référer de façon individuelle aux « listes de repérage » du PEL en les mettant en correspondance avec les activités réalisées. Cette phase n'est plus réalisée en classe mais à la maison ; elle met en jeu la réflexion de l'apprenant qui en autonomie cherche à relier l'activité de classe au(x) descripteurs de compétence correspondants. La réalisation de cette tâche d'ordre métacognitif présuppose que l'enseignant ait énoncé explicitement les contenus des tâches, activités et objectifs du cours, afin que les apprenants en aient pris conscience pour ensuite pouvoir les identifier et les relier aux listes de repérage, a posteriori.

Au préalable, l'enseignant doit aussi s'assurer que les apprenants comprennent le sens des descripteurs proposés par les « listes de repérage » en les lisant :

« Les élèves devaient comprendre les savoir-faire indiqués. Je les ai guidés dans cette compréhension. » (Cf. Journal de bord n°3 MA3)

Dans une deuxième phase, les enseignants planifiaient en général un temps au début du cours suivant pour procéder à une « *vérification* » des listes que les apprenants avaient complété chez eux *(Cf. Journal n°2 et n°4 MA3).*

Le terme de « vérification » employé dans le journal de bord renvoie à un procédé de type « contrôle », proche de la fonction évaluative « sommative » traditionnellement affectée à l'enseignant en tant qu'autorité légitimée de contrôle. Il n'est pas fait mention dans les journaux de bord d'une mise en discussion du résultat (processus dialogique) avec chaque apprenant, ce qui finaliserait le processus de co-évaluation et constituerait une stratégie destinée à faire évoluer l'apprenant vers plus d'autonomie dans sa propre pratique évaluative (objectif métacognitif). Cependant il est possible que de telles discussions aient eu lieu sans que les enseignants les aient formalisées dans le Journal de bord correspondant. La dynamique dialogique entre le point de vue légitimé de l'enseignant et celui de l'apprenant marque un point de rupture entre le simple processus de vérification/contrôle et celui de la co-évaluation, ce dernier s'inscrivant dans une

logique et une dynamique interactionnelle, partenariale (collaborative) et stratégique. La mise en discussion et la confrontation des deux points de vue représente un moyen de faire émerger les représentations et l'auto-jugement des apprenants sur leurs productions linguistiques, leurs erreurs, leurs difficultés, leurs réussites, leurs stratégies d'apprentissage, la compréhension qu'ils ont du processus d'apprentissage, etc. De ce fait, l'utilisation de l'outil « liste de repérage » représente un moyen pour instaurer le dialogue et entrer dans une dynamique de co-construction de la capacité d'évaluation.

Le fait de réaliser la seconde étape d'auto-vérification en dehors du cours devait néanmoins inciter les apprenants à mener leur propre réflexion métacognitive, dans une mise à distance de l'enseignement-apprentissage. Mais la limite en est le recours à la procédure de « vérification » a posteriori mise en œuvre au cours suivant par l'enseignant, qui au mieux diffère le processus de co-évaluation et au pire le rompt s'il ne se déroule plus dans une perspective dynamique et interactive entre enseignant et apprenant.

Vers un apprentissage de la fonction métacognitive d'évaluation

L'une des conséquences de la démarche de co-évaluation est de faire évoluer tant le rôle de l'enseignant que celui de l'apprenant : la compétence métacognitive d'évaluation n'est alors plus l'apanage de l'enseignant légitimé pour cela. Elle devient pour l'apprenant l'occasion d'apporter un point de vue expert sur lui-même, de prendre en compte ses savoirs expérientiels. En laissant progressivement une place à la co-évaluation, l'enseignant ne détient donc plus exclusivement le monopole du jugement concernant la réussite ou l'échec face aux processus d'enseignement et d'apprentissage. L'apprenant de son côté, se voit confier le « droit » d'émettre, d'énoncer ses besoins et ses objectifs d'apprentissage, de parler de ses stratégies et style d'apprentissage. En les confrontant à d'autres points de vue, il développe sa capacité auto-évaluative. Dans cette perspective, le PEL trouve sa place en tant qu'outil dans le processus d'évaluation formative, portant sur des processus.

La définition de critères d'auto/co-évaluation

D'autre part, comme pour toute démarche d'évaluation, se pose la question fondamentale des critères retenus et de leur explicitation lors d'un processus d'auto/co-évaluation. En effet, les critères de jugement de l'enseignant et ceux des apprenants peuvent différer voire diverger. Pour l'enseignant, l'un des critères prédominant ou privilégié peut être celui de la conformité et de la recevabilité des énoncés et des discours produits par les apprenants au regard de la norme

grammaticale, linguistique, socioculturelle, etc. Pour l'apprenant, le fait de pouvoir s'exprimer dans des situations de communication diverses -en particulier en dehors du cours- et de se faire comprendre par ses interlocuteurs peut sembler suffisant. Ce critère d'ordre pragmatique peut rester ignoré des enseignants-formateurs qui privilégieraient plutôt des critères normés de correction linguistique, induisant un enseignement fortement axé sur l'acquisition de formes morpho-syntaxiques, verbales ou lexicales.

Or les processus d'auto et/ou de co-évaluations impliquent une explicitation des critères internalisés tant par l'enseignant que par les apprenants puis la définition de critères partagés, qui peuvent évoluer selon les objectifs d'apprentissage. Il s'agit donc d'identifier des critères d'évaluation partagés d'une part mais également observables. Certains didacticiens distinguent à ce sujet la démarche co-évaluative de la démarche auto-évaluative. En effet, ils évoquent le fait que pour parler d'auto-évaluation, les critères doivent être définis et explicités par les apprenants uniquement.

La co-évaluation envisagée comme une mise en discussion des critères de jugement portés à la fois par l'apprenant et par l'enseignant remet en cause le principe de l'exclusivité du « droit d'évaluation » conféré à la fonction enseignante notamment par les acteurs institutionnels. On comprend dès lors que cette pratique peut être vécue comme déstabilisante tant du côté des enseignants-formateurs que des apprenants en ce qu'elle implique une redéfinition négociée des rôles et de la responsabilité des uns et des autres pour ce qui est des processus d'évaluation lors de l'enseignement-apprentissage.

6.2.2 Zones de résistances chez les enseignants et les apprenants

Des difficultés organisationnelles : une période d'expérimentation trop courte

Tant les apprenants que les enseignants consultés ont relevé lors des bilans que la période d'introduction du PEL III s'était révélée trop courte et qu'elle intervenait en milieu d'année (deuxième semestre de l'année scolaire), ce qui n'a pas facilité son utilisation notamment car cela a entrainé des modifications profondes dans la structuration du cours.

Les enseignants ont relevé comme obstacle d'ordre organisationnel une durée d'expérimentation du PEL courte (soit environ 4 mois) :

« Nous avons disposé d'un délai trop court, interrompu par les vacances de Pâques, pour mener à bien ce projet. En outre, nos élèves étant dans la vie active, n'assistent pas régulièrement aux cours. »

« Temps trop court. Difficultés d'organisation car seulement 3 élèves participent à ce processus. » (Cf. Journal de bord N1 MA1)

Ce ressenti des enseignants s'est vu renforcé par une présence irrégulière des apprenants aux cours, limitant ainsi le champ d'action des enseignants pour l'implantation de l'innovation pédagogique et pouvant générer chez eux une certaine frustration liée au fort degré d'implication dans le projet d'expérimentation.

Il est à noter que dans ces circonstances, le soutien mutuel et les échanges informels entre collègues-expérimentateurs a été précieux et a permis dans certains cas de trouver des solutions jouant en faveur d'un rééquilibrage après une certaine déstabilisation. Ainsi, l'Enseignant 1 mentionne le regroupement ponctuel de deux groupes permettant de pallier la difficulté du petit nombre d'apprenants, en particulier pour la réalisation du « Passeport de langues » :

« Les élèves ont été pris en charge pour l'établissement du passeport [de langues] par une collègue […] car ses élèves étaient majoritairement impliqués. » (Cf. Journal de bord N°3 MA3)

Tous ont de ce fait relevé que l'idéal serait d'intégrer l'outil, dès le début de l'année scolaire, afin de permettre l'évaluation du niveau de chaque apprenant et d'analyser plus finement leurs besoins, ce qui permet ensuite de mieux cibler les contenus et le programme des cours. Les enseignants-expérimentateurs, pour leur part, ont souligné l'importance d'un temps de préparation et de réflexion plus long à laisser pour s'approprier soi-même le nouvel outil avant de l'introduire. Ils préconiseraient que le temps de formation puis de réflexion personnelle ait lieu de préférence au cours du dernier trimestre de l'année précédent l'introduction de l'outil. Mais, plus important encore, ce temps d'appropriation ne doit pas être trop distant du temps de mise en œuvre.

Un enseignant- expérimentateur a toutefois nuancé ses propos en soulignant le fait que quelle que soit la période d'expérimentation choisie, une innovation pédagogique génère toujours un temps d'adaptation pour ses utilisateurs.

Lorsque la question leur a été posée, tous les enseignants-expérimentateurs se sont néanmoins déclarés prêts à reconduire l'utilisation du PEL III, pour l'année suivante (2008-2009) et qu'ils se sentaient prêts à le faire, suite à cette première expérience.

Une motivation fluctuante des apprenants vis-à-vis du PEL

À l'issue de la première utilisation du PEL, l'Enseignant 2 a noté dans son journal de bord :

> *« Les élèves ont rencontré des difficultés pour comprendre le but du portfolio ; ils pensent que les diplômes sont plus utiles. Mais une fois compris, certains ont trouvé que ça pourrait être intéressant de voir le nombre de langues parlées, ce qu'il leur faudrait pour progresser. D'autres ont abandonné l'idée. » (Cf. Journal de bord n°4 EV1)*

La première phase d'implantation du PEL dans les pratiques de classe, était d'ordre stratégique. Il s'agissait de présenter le nouvel outil aux apprenants des différents groupes tout en leur exposant les enjeux. Les premières utilisations de l'outil ont représenté une étape de familiarisation des apprenants avec l'outil, devant être fortement soutenue par les enseignants-expérimentateurs. Les apprenants n'ont pas toujours immédiatement appréhendé l'intérêt d'utiliser l'outil lors de l'enseignement-apprentissage. L'expérimentation étant fondée sur le principe du volontariat également du côté des apprenants, certains se sont ralliés au projet lorsqu'ils y ont trouvé un intérêt; d'autres n'y ont jamais adhéré et ne s'y sont donc pas impliqués. Cet état de fait n'était pas pour faciliter la gestion des cours au quotidien par les enseignants-expérimentateurs.

Des difficultés de gestion matérielle du PEL : un contenu dense et complexe à appréhender

Par ailleurs, l'outil PEL dans la forme disponible utilisée (version PEL III suisse) pouvait dans son contenu et son organisation interne présenter des aspects de complexité ne facilitant pas son utilisation (Grille de repérage, grille d'auto-évaluation, etc.). Le rôle de soutien de l'enseignant-expérimentateur a alors été déterminant :

> *« Les élèves ont trouvé la grille de repérage des compétences compliquée et mon aide était indispensable. » (Cf. Journal de bord N°3 MA3)*

> *« Guidage pour remplir le formulaire 'expériences linguistiques et interculturelles importantes' » (Cf. Journal de bord n°7 EV4)*

Lors de la réalisation du « Passeport de langue » au cours d'une des premières utilisations du PEL, l'Enseignant 1 fait part d'une oscillation paradoxale chez ses apprenants, entre complexité et valorisation (de leurs compétences) :

> *« C'est compliqué…mais utile et valorisant. [Les apprenants ont appris] que même sans parler couramment une langue, ils possédaient des atouts notables. » (Cf. Journal de bord n°3 MA3)*

6.3 Analyse du corpus « Bilans filmés » : réflexions sur le PEL à l'issue de la période d'expérimentation

6.3.1 Le bilan filmé : une mise en discours du vécu expérientiel

Déroulement des entretiens

Pour identifier les effets du PEL sur la dimension apprentissage du processus formatif, nous avons réalisé des entretiens filmés avec trois apprenants-informateurs du Groupe dit Avancé (niveau oral A2-B1, préparation au DELF). D'après les enseignants, ce sont ceux qui ont de par leur régularité le plus utilisé le PEL.

Ces entretiens de « Bilan filmé » ont eu lieu les 26 et 29 mai 2008, à l'issue de la période d'expérimentation du PEL par les enseignants-expérimentateurs. L'organisation des trois entretiens s'est avérée difficile en raison d'une disponibilité limitée des apprenantes. Nous avons finalement opté pour les réaliser durant l'heure de cours ordinaire. Les enseignantes se sont assuré la présence des informateurs au rendez-vous fixé et leur ont expliqué l'objectif de l'entretien. Une salle de cours libre avait été mise à notre disposition dans l'établissement où ont lieu les cours de manière habituelle (Ecole primaire des L., Sierre).

La durée des entretiens varie de 10 à 15 minutes. Les entretiens semi-guidés se sont bien déroulés : se sentant en confiance, de par notre posture d'observateur extérieure au dispositif d'enseignement/apprentissage, les informateurs ont répondu aux questions. Afin de favoriser une parole plus libre et plus engagée de la part des informateurs, nous avions opté pour des entretiens sans la présence des enseignants L'objet central de chaque entretien se fonde sur l'exploration du rapport des apprenants face au PEL : leur perception de l'outil,

Le guide d'entretien comporte trois sections de questions :

- la première section porte sur la perception et les connaissances de l'outil PEL par l'apprenant (Q1 à Q6) à l'issue de la période d'expérimentation
- la seconde section porte sur les modifications éventuelles à apporter à la version PEL III (Suisse) utilisée
- la troisième section porte sur les fonctions du PEL (dimension évaluative, communication sociale, etc.)

Les objectifs finaux de ce corpus consiste à :

- vérifier / identifier les effets de l'utilisation du PEL dans le processus d'apprentissage et la perception selon le point de vue des apprenants migrants
- identifier les propositions en vue d'une amélioration de l'outil (ergonomie, présentation, langues, etc.) du point de vue de son utilisateur final

Finalités des entretiens

Dans une visée de diffusion des résultats de notre recherche-action, il s'agit pour nous en tant que chercheure, de fournir des éléments pertinents répondant aux questions fondamentales qui se posent du point de vue didactique mais également institutionnel, à savoir :

1. quelles sont les implications d'ordre didactiques dont il faudrait tenir compte pour l'introduction et l'utilisation du Portfolio Européen des Langues au sein d'un dispositif d'enseignement/apprentissage de la langue cible (le français) visant les publics migrants ?
2. l'hypothèse d'une généralisation de cet outil serait-elle envisageable ou autrement dit quelles seraient les précautions à prendre en vue d'une éventuelle généralisation de cet outil dans les dispositifs d'enseignement-apprentissage de la langue du pays d'accueil (ici la Suisse) ?

Extraits de transcriptions

Pour la transcription de ce corpus de trois entretiens, nous avons opté pour une transcription orthographique avec ponctuation.

Les interactions de l'intervieweur sont codifiées (I). Les interactions des apprenants sont codifiées (Appr). Les interactions des enseignants sont codifiées (Ens). Le type d'interaction est codifié (Q) lorsqu'il s'agit d'une question et (R) lorsqu'il s'agit d'une réponse. Toute interaction est numérotée. Les extraits de transcriptions utilisés ont une valeur illustrative.

6.3.2 Le PEL vu par les apprenants

La synthèse des analyses réalisées à partir des entretiens de bilans filmés des trois « apprenants » impliqués dans la phase d'expérimentation du PEL, se fonde sur l'analyse thématique des contenus effectuée à partir de catégories, construites autour des deux fonctions ou composantes principales du PEL selon PICCARDO (2006b : 96) :

- la fonction pédagogique : qui fait du PEL « un outil favorisant dans l'apprentissage, la démarche réflexive et métacognitive » dans une relation dialogique entre enseignant/ apprenant
- en vue du développement de l'autonomie d'apprentissage chez l'apprenant la fonction documentation : « moyen à travers lequel l'apprenant peut se présenter, se faire connaître », destinée à l'auto-présentation de l'apprenant en contexte social

Pour illustrer les résultats d'analyse, nous prélevons les citations à valeur illustratives dans notre Corpus « Bilans PEL Apprenants».

La fonction pédagogique du PEL : développer la réflexivité de l'apprenant comme acteur de son apprentissage

Le PEL permet d'organiser l'information concernant les expériences d'apprentissage linguistiques et interculturelles de locuteurs plurilingues. L'Apprenant 1 souligne une première fonction instrumentale du PEL comme soutien actif à une double dynamique conjointe de nature :

- -cognitive (« *organiser l'information » ; « organiser les certificats* »)
- -méta-réflexive portant sur les stratégies d'apprentissage *(« comment apprendre »*, « *comment on a appris* ») dans le cadre temporel élargi à diverses expériences d'apprentissage linguistique (guidé ou non guidé) et à divers lieux *(« dans un pays où on apprend la langue »)*

portant sur diverses situations d'apprentissage linguistique guidé ou non guidé.

3. Appr1R1 : J'ai trouvé que c'était intéressant parce que il y avait une organisation de l'information comment on peut apprendre la langue comment on peut faire organiser comment on a appris la langue si on est dans un pays dont on apprend la langue on devait aussi organiser les certificats les études qu'on a fait si on a fait des cours ou pas […]

Par la suite, cette perception positive de l'organisation de l'information permise par l'outil PEL est d'abord réitérée et renforcée puis nuancée par l'Apprenant 1 qui considère le processus d'organisation de l'information comme étant chronophage.

- Appr1R24 : « : je trouvais intéressant [le Portfolio]. Mais j'avais parlé à des amis qui parlaient plusieurs langues, ils me disaient « écoute, ça c'est intéressant » pour l'organisation, c'est très bien fait. » Moi je le trouvais intéressant, même si j'avais pas beaucoup le temps pour le présenter. »

Pour l'Apprenant 3, le PEL fonctionne comme un support physique (un « *document* ») propre à capitaliser l'ensemble des expériences vécues et dans lequel il peut projeter des expériences à venir (« tou*t au long de ma vie* »). Mais ce rapport de permanence établi avec l'outil dépasse la cadre de la fonction d'archivage. L'apprenant y investi une dimension symbolique identitaire : « *là il y a tout ce que c'est moi ».* Alors que les identités (sociale, linguistique, culturelle, professionnelle, etc.) se construisent en tension entre permanence et changement (FERREOL, Art « identité »), le PEL pourrait devenir pour cet apprenant un moyen de consigner (au minima) ou de valoriser ses ajustements identitaires, dont l'apprentissage linguistique et la mobilité géographique peuvent être des déclencheurs (THAMIN, 2008).

- QI2 : alors, est-ce que vous pouvez m'expliquer un peu ce que c'est que ce Portfolio ? A quoi ça sert ? Comment ça fonctionne ?
- Appr3R2 : oui. Que j'ai compris, que je dois mettre toutes mes expériences là dedans. C'est un document que je vais apporter pour toute ma vie, et j'ai quelque chose déjà prêt .Où je vais j'ai pu l'amener, là il y a tout ce que c'est moi.
- I3 : tout ce qui vous concerne.
- Appr3R3 : tout ce qui me concerne.

Le PEL, comme outil pour identifier les compétences langagières et fixer des objectifs d'apprentissage. Le volet « Passeport des langues » et les « listes de repérages » (construits en cohérence avec l'échelle et les descripteurs du CECR) outillent les démarches d'apprenants pour (auto)identifier leurs compétences linguistiques et fixer des objectifs d'apprentissage,.

L'Apprenant 2 évoque une démarche d'identification de ses compétences écrites grâce aux listes de repérage de niveau A2, réalisé en co-évaluation avec ses enseignants. Ce double mouvement instrumenté lui permet d'ajuster son propre jugement auto-évaluatif : *« oui parce que nous on [?] moi j'ai dit plus moi je suis en niveau 2 et la professeure elle regarde si c'est vrai ou pas. C'est ça. C'est ça qui va nous aider. »* Les listes de repérage servent ici de medium pour la mise en relation dialogique où l'apprenant confronte son auto-estimation à celle de l'enseignant. La perception qu'il en a est plutôt positive : « *C'est ça qui va nous aider* ». Le PEL est utilisé comme étayage permettant d'amorcer le développement d'une compétence méta-cognitive d'auto-évaluation (« capacité de réflexion à l'évaluation »).

- QI7 : […] Pourquoi ça vous a aidé ?
- Appr2R7 : Pff. On fait des exercices, par exemple, et on a les endroits pour savoir si je sais écrire .
- I8 : les listes.
- Appr2R8 : la liste.
- I9 : oui, la liste de repérage.
- Appr2R9 : la liste de repérage. Et pis, moi j'ai rempli. Et pis avec mes professeurs. Et pis ils regardent aussi pour voir si c'est vrai ou bien pas.
- I10 : (rires)
- Appr2R10 : c'est ça !
- I11 : si vous pensez que vous êtes plus au dessus ou plus en dessous.
- Appr2R12 : oui parce que nous on [?] moi j'ai dit plus moi je suis en niveau 2 et la professeure elle regarde si c'est vrai ou pas. C'est ça. C'est ça qui va nous aider.

Pour l'Apprenant 3, le PEL a représenté un levier d'investissement personnel dans le processus d'apprentissage : « *ça m'a aidé à prendre les choses, le cours plus sérieusement* ». Deux éléments semblent avoir particulièrement contribué à ce changement d'attitude : d'une part, la définition d'objectifs de formation (liés à la préparation de la certification DELF) et la prise de conscience de l'évaluation finale (liée à la passation de l'examen).

L'Apprenant perçoit les effets de l'utilisation du PEL dans le cours comme influant sur la structuration même du cours par opposition à un cours plus traditionnel « *norma*l », « *plus dérangé* ». L'enthousiasme dont l'apprenant fait preuve est contrebalancé par une pointe de réalisme : il aurait été « formidable » d'utiliser le PEL plus tôt, pour soutenir le long processus cognitif d'appropriation linguistique : *«vous savez, nous sommes des adultes, alors on n'apprend pas d'un jour au lendemain on a besoin de temps. (rires) pour mettre des choses dans la [cabeça] [=la tête] ».*

- -QI6 : qu'est-ce que ça vous a apporté dans votre apprentissage, d'utiliser ce Portfolio ? Est-ce que c'était utile? Ca vous a aidé ou pas ?
- Appr3R6 : oui, ça m'a aidé. Ca m'a aidé à prendre les choses, le cours plus sérieusement, parce qu'on a des objectifs maintenant. On sait qu'à la fin on va être examiné, on va être comme on dit ?
- I7 : évalué
- Appr3R7 : évalué. Exactement. Et, on le prend plus sérieuse qu'un cours normal (un peu de désordre dans le cours c'est plus dérangé […])
- I8 : et là c'est plus structuré alors.
- Appr3R8 : là c'est plus structuré oui. Pour ça j'ai dit que si c'était une chose qui commençait au début d'année, c'était formidable on avait du temps, parce que vous savez, nous sommes des adultes, alors on n'apprend pas d'un jour au lendemain, on a besoin de temps. (rires) pour mettre des choses dans la [*cabeça*] (rires et geste)

La motivation évoquée précédemment se traduit pour l'Apprenant 3 dans la préparation d'un diplôme, envisagé comme un moyen d'évaluer « ses connaissances » sa capacité de communication. Néanmoins si ce désir était réel, il n'avait pas été suivi d'effets. En effet, pour l'apprenant la perspective d'une auto-préparation « *à la maisons* » à ce type d'examen ne représentait pas une perspective motivante, contrairement à une préparation en cours, négociée comme objectif du sous-groupe de 6 co-apprenants, soutenu par le PEL. En outre, cette proposition semble répondre à la double contrainte spatio-temporelle de l'apprenant : *« j'ai pas le temps d'aller à Sion, à l'Alliance Française* » (Sion étant le chef lieu du Valais et se situe à environ 20-25 minutes de Sierre en transport). L'orientation fixée vers la préparation du DELF (avant le cours) correspond à une prise en compte effective par les enseignants-expérimentateurs des besoins exprimés à laquelle cet apprenant a répondu favorablement. Cela ce s'est traduit par plus de « sérieux », d'investissement personnel. Pour lui, il s'agit même d'un objectif plus ambitieux que celui qu'il se fixerait seul : « *Bon, ici, ici, ici, on va plus loin.* ».

- QI37 : est-ce que justement le Portfolio vous a aidé peut être pour la préparation aussi au DELF ?
- Appr3R37 : oui, beaucoup à me préparer, car toujours j'ai pensé à avoir un diplôme pour évaluer mes connaissances, mes communication j'ai dit je n'avais pas des [*incentives*] [= de la motivation] à la maison. Bon, ici, ici, ici, on va plus loin. C'est pas son but. Ici, on donne un diplôme qu'on fait ici. Voilà. Mais, si on pose la question, oui, il nous aide. Mais, pour moi, en tout cas, j'ai pas le temps d'aller à Sion pour aller à l'Alliance Française, j'ai pas le temps même de pris un cours plus avancé particulier. Pour moi, c'était une expérience très intéressante.

Le PEL peut être utilisé comme outils pour identifier le répertoire individuel plurilingue des apprenants. Pour l'Apprenant 3, l'utilité immédiate du PEL est associée à la dimension cognitive et évaluative : « savoir où on est » associée immédiatement à l'étalon de mesure : le « niveau ». Questionné sur sa manière de procéder dans cette pratique de « positionnement », l'Apprenant 1 « oppose » à une (sa ?) manière habituelle (« *normalement* ») et pragmatique de procéder (« *on se mesure, on se fait comprendre* »), une démarche complexifiée par la réflexion sous forme d'auto-questionnement portant sur ses «savoir-faire » : par exemple en compréhension « *est-ce que j'fais ça* » ?

Ici, le PEL outille l'apprenant pour identifier ses « savoir-faire » et ses manques : *« pour pouvoir au moins dire qu'est-ce que je peux faire, qu'est-ce que je peux pas faire, qu'est-ce qui me manque ».* On constate ici d'une part, une identification des savoir-faire formulée de manière positive (« j*e peux …* ») mais également la persistance d'une formulation en termes de « manques », comme si la révélation (au sens photographique du terme) de la compétence avait comme corolaire son « négatif » (à la manière du « négatif d'une photo » ou du « revers de la médaille »). Il y a donc ici la coexistence de deux formulations : celle en termes positifs *« je peux »* (telles que dans les descripteurs des listes de repérage) et celle provenant d'un habitus, d'une certaine conception évaluative déficitaire et normative persistante formulée en termes de « *je ne peux pas* », « *je ne sais pas* ».

Au travers de cet échange, on entrevoit en filigrane, une certaine représentation de l'apprenant concernant l'apprentissage de la langue-cible, perçue comme une sorte de processus cumulatif des savoirs : *« qu'est-ce qu'on accumule, tout ce qu'on a* ». Le PEL pour sa part, est perçu ici comme « *système d'évaluation* », induisant un *« mécanisme* » sommatif permettant de comptabiliser les savoirs accumulés, dans une focalisation sur un résultat final.

Le PEL peut donc intervenir tant pour l'évaluation au cours de l'apprentissage que pour une évaluation sommative, en fin de processus formatif.

- QI8 : sinon, vous pouvez m'expliquer comment ça a été utile dans votre apprentissage, d'utiliser le Portfolio ? en quoi ?
- Appr3R8 : pour moi, je trouve que c'est une bonne manière de savoir où on est, à quel niveau.
- QI9 : comment vous avez fait ?
- Appr3R10 : parce que normalement on se mesure, on se fait comprendre et voilà. Alors à niveau que dit voilà j'arrive à comprendre ça, est-ce que j'fais ça ? et pour pouvoir au moins dire qu'est-ce que je peux faire, qu'est-ce que je peux pas faire, qu'est-ce qui me manque, comme système d'évaluation, j'ai trouvé que c'était intéressant.
- I10 : comme système d'évaluation.
- Appr3Q10 : oui, comme système d'évaluation et aussi comme je disais, organiser les informations.
- Moi je trouvais que c'était un double mécanisme : qu'est-ce qu'on accumule, tout ce qu'on a.
- I11 : donc pendant l'apprentissage.
- Appr3R11 : oui pendant l'apprentissage, pour nous c'était intéressant parce que il demandait à faire des choses aussi.

Pour l'Apprenant 2, l'utilité du PEL consiste à situer « *plus ou moins* », avec une marge de subjectivité son niveau en « français » (langue-cible). Mais il insiste surtout sur le volet « Passeport des langues », en ce qu'il permet une reconnaissance des langues autres qu'il déclare connaitre *« Et pis il y a le passeport des langues que ça va aider que je connais 2-3 langues et pis/ »*. L'Apprenant établi un lien entre ces différentes langues et la langue-cible. En évoquant le processus d'appropriation de la langue française, il affirme la singularité du chemin parcouru, il met en discours son rapport évolutif à la langue française : « *je ne savais rien du tout du français et pis main'ant je sais quand/ qu'est-ce que c'est le français, plus ou moins, je sais comment c'est réagir, plus ou moins comment ça c'est prononcé, tout ça, je comprends pas mal. C'est ça que je voudrais dire.* » . On perçoit par ces propos l'importance que revêt pour cet apprenant la valorisation globale de son répertoire plurilingue et c'est cette fonction qu'il semble conférer au « Passeport des langues ».

- QI2 : et est-ce que vous pouvez m'expliquer ce que c'est ? Vous avez compris à quoi ça sert ? Comment ça se présente, etc. ?
- Appr2R2 : ça sert pour/c'est bien parce que c'est pour savoir ton niveau de français, plus ou moins. Et pis il y a le passeport des langues que ça va aider que je connais 2-3 langues et pis/
- QI3 : pourquoi ça aide ?
- Appr3R3 : ça aide parque que/la première chose, c'est important de savoir les autres langues, par exemple, je suis ici, je savais rien du tout du français et pis main'ant je sais quand/ qu'est-ce que c'est le français, plus ou moins, je sais comment c'est réagir, plus ou moins comment ça c'est prononcé, tout ça, je comprends pas mal. C'est ça que je voudrais dire.
- QI4 : donc maintenant vous pouvez un peu mieux vous situer, par rapport aux différents niveaux, c'est ça ?
- Appr2R4 : oui.

L'Apprenant 3 mentionne l'utilisation des composantes suivantes du PEL :

- le passeport
- la biographie interculturelle
- les listes de repérage pour l'auto-évaluation

Il accorde une importance particulière à ce dernier élément, qui lui a permis de découvrir des ressources (savoir-faire) qu'il ne pensait pas détenir : *« oui, ça m'a aidé, parce que il y a des choses que je pensais pas que je suis capable de faire et voilà comment dire, quand on prend les choses plus au sérieux […]* » La démarche d'auto-évaluation outillée par le PEL a agi comme révélateur pour une prise de conscience de l'utilisateur de ses savoirs faire en langue française. Ces éléments ont probablement été acquis en milieu social, grâce à sa pratique langagière ordinaire mais n'étaient pas perçus comme des ressources. L'auto-évaluation les a mis à jour.

Ce type de conscience appelé « conscience de la tâche » (« task awereness » d'après le concept de KOHONEN, 1999 cité par PICCARDO, 2006b : 104-105) est décrit en tant que *« connaissance de la langue et de la communication interculturelle ; connaissance méta de la langue aux différents niveaux de la description linguistique* » (traduction par PICCARDO, Op. Cit. : 109)

Il est à noter le glissement dans le discours de l'apprenant de l'auto-évaluation des compétences à l'« autoévaluation » de lui-même : « *je m'ai évalué. J'ai fait une auto-évaluation de moi-même* ». Et finalement, l'Apprenant adhère avec l'idée que la découverte de ses propres savoir-faire a un effet positif : « *oui, plutôt positif ! C'est vrai ! ».*

Piccardo mentionne que la valorisation attachée à l'auto-évaluation peut avoir une retombée importante sur l'apprenant qui *« découvre au lieu de cacher, prend en compte au lieu de négliger, valorise au lieu de gommer et finalement réfléchit et considère toute richesse/diversité culturelle comme un instrument au service de l'apprentissage* » (Op. Cit. : 105).

- QI10 : et quelles sont les choses que vous avez utilisées dans le Portfolio ? Quels sont les éléments ?
- App3R10 : j'ai utilisé le passeport, on a rempli déjà. On a utilisé les expériences interculturelles et pour le moment é/évaluation.
- I11 : les évaluations, les listes de repérage.
- Appr3R11 : évaluation par Eve Line et Edith.
- QI12 : et ça, ça vous a aidé ?
- Appr3R12 : oui, ça m'a aidé, parce que il y a des choses que je pensais pas que je suis capable de faire et voilà comment dire, quand on prend les choses plus au sérieux…moi j'ai un grand problème, que j'ai pas le temps de travailler à la maison, parce que je travaille 100%, […] J'ai beaucoup appris là et je m'ai évalué. J'ai fait une auto-évaluation de moi-même.
- QI13 : une autoévaluation, ouais, ouais. Et vous avez découvert des choses que vous savez faire ?
- Appr3R13 : des choses que je savais pas faire mais que je pensais pas que je savais faire.
- I24 : d'accord donc, des choses que vous pensiez que vous pouviez pas les faire alors que vous pouvez les faire.
- Appr3R24 : voilà. Je peux faire.
- I25 : donc, ça c'est encourageant !
- Appr3R25: oui !
- QI26 : d'accord donc c'est plutôt positif, globalement ?
- Appr3R26 : oui, plutôt positif ! C'est vrai !

Plus tard, l'Apprenant 3 précise que la découverte de nouveaux savoir-faire se situe spécifiquement dans le domaine de la langue écrite. Le fait d'avoir réorienté les objectifs vers un travail de l'écrit a aidé l'apprenant à prendre confiance dans ce domaine d'activité.

- I46 : donc c'était plutôt à l'écrit que ça vous a permis de vous situer plus ?
- Appr3R46 : exactement. Parce que Edith, c'était plus facile, c'était oral. Il faut juste reposer un peu [dé] patience. On fait des [*preuves*] [=épreuves] orales, d'écoute. Ca a aidé aussi beaucoup hein. Ben déjà on travaillait dans le livre. Mais, c'est justement beaucoup pour écrire, le problème.

La fonction « présentation » du PEL

Le PEL permet de valoriser des compétences expérientielles et de les présenter.

L'Apprenant 1 montre ici qu'il perçoit la potentialité du PEL en termes de valorisation de compétences expérientielles, acquises en situation (professionnelle, de relation sociale, etc.).

Au cours de l'échange, il illustre la fonction « documentaire » du PEL (PICCARDO, 2006b :) qui permet de « se faire connaître » dans le contexte social.

Cette fonction affichée par le PEL rencontre en effet une de ses propres représentations sociales (*« toujours j'ai pensé que [...]* »), concernant une capacité d'action des personnes, indépendante d'un apprentissage formel ou institutionnalisé (cursus scolaire, diplômant, etc.). Ceci sous entend donc une capacité à construire des savoirs liés à l'expérience, des savoirs d'éducation informelle, point de vue notamment partagé en pédagogie pour adultes (andragogie, pédagogies de l'émancipation, etc.). Si l'on suit cette même idée, il y a fort à penser que l'Apprenant défende cette position aussi pour lui-même.

En effet, au travers d'une mise en abîme du discours dialogique, il se met en scène lui-même, dans une situation fictive où il se présenterait avec/par son « dossier biographique » à un acteur social (un employeur, par exemple ?). L'issue favorable de l'échange résulterait de l'attitude d'ouverture favorable à ce mode de présentation de la part de l'interlocuteur : «*quelqu'un qui croit, qui est capable de dire « ah oui, vous avez fait ça ?* ».

- Appr1R16 : C'est très intéressant parce que […] toujours j'ai pensé que toutes les personnes sont capables de faire beaucoup de choses, sans avoir des diplômes. Alors pour ça je me disais c'est intéressant surtout s'il ya quelqu'un qui croit, qui est capable de dire « ah oui, vous avez fait ça ? », parce que c'est nous même qui dit ce qu'on a fait.

Dans l'échange suivant, une situation similaire se produit : l'Apprenant 2 se met également en jeu en se projetant dans une autre situation sociale : celle où il lui faudrait en tant qu'étranger « prouver » son intégration dans le pays d'accueil (par exemple lors de la demande de nationalité suisse). Ici l'apprenant a non seulement internalisé le rôle que la société d'accueil fait jouer à la langue française et à l'apprentissage linguistique comme indicateur d'intégration, mais il montre aussi la fonction de présentation que peut jouer le PEL. Encore faudrait-il que cette « preuve » soit considérée comme acceptable par les administrations, ce qui pose donc la question de sa recevabilité dans les divers secteurs de la société.

- QI21 : et le Portfolio, alors, à quoi il sert?
- Appr2R20 : le Portfolio, par exemple mois ça sert, je suis en Suisse, je suis une étranger, un jour ils vont dire « tu es bien intégrée ? », je vais dire « oui, je suis bien intégrée en Suisse », ils vont dire « tu nous présentes quelque chose qui ça va nous dire que tu es bien intégrée en Suisse », alors je peux montrer le [*Portafolio*] et je veux dire je suis le cours de français, et pis j'ai Portfolio des langues, qu'est-ce que j'ai appris, plus ou moins et pis il vont regarder un peu ça.
- I22 : oui. Et montrer les productions
- Appr2R22 : montrer les productions.
- I23 : donc ça, c'est le volet 3.

Dans les deux cas, c'est la question de la « validité » et de la « fiabilité» du type d'évaluation qui est sous-tendue pour la fonction « présentation » du PEL ainsi que celle de sa portée réceptive dans le milieu social : *« l'évaluation doit avoir une fiabilité suffisante pour qu'elle soit valide. Et cela d'autant plus dans le cas où cette évaluation doive être présentée à l'extérieur. […] [Le PEL] est à juste titre un outil pour se faire connaître et se connaître»* (PICCARDO, 2006b : 105)

Il semblerait que l'Apprenant 3 ait saisi la nature complexe de l'évaluation dans le cadre du Portfolio lié au processus d'apprentissage et en raison de l'implication des apprenants : *« nous concernant, nous, élèves ».*

L'échange illustre l'hypothèse de Piccardo selon laquelle *« l'utilisation ciblée et cohérente du Portfolio pourrait favoriser la prise en compte de la différence entre le concept d'apprenant, neutre et décontextualisé et celui d'individu/sujet qui apprend, personnalisé et contextualisé »*. (Op. Cit. : 103)

-
- QI4 : est-ce que vous pouvez me dire la différence entre ce Portfolio et un diplôme, par exemple ?
- Appr3R4 : bon, diplôme, on étude, on fait des épreuves et c'est fini, terminé. On attend de voir si on est reçu ou pas. Le Portfolio, je crois que c'est plus complexe, plus heum, complète, il y a des informations nous concernant nous, élèves, voilà. Tu peux tout dire.
- I5 : ouais. C'est plus sur l'apprentissage. Concernant le processus.
- Appr3R5 : Oui. Le processus. Exactement.

Le PEL accompagne l'utilisateur au-delà de la salle de cours, pour des expériences en « milieu social » : il peut aider à communiquer et à présenter à des personnes tierces les connaissances linguistiques acquises (emploi, formation, etc.)

Le processus évaluatif mis en œuvre tout au long de l'apprentissage jusqu'à la fin du processus permet à l'apprenant de se situer. Des attestations peuvent aussi dispensées, comme c'est le cas à l'EIS en fin de formation pour valider sa situation finale.

Le PEL peut alors servir de lien en vue de la poursuite d'un cursus de formation mais aussi pour présenter les compétences acquises, dans d'autres contextes sociaux. Le PEL sert donc de document de communication.

- Appr1R18 : on peut avoir des informations comme ça, même si c'est un certificat, si c'est pas un diplôme, pour dire qu'on sait faire, si on sait parler, si on a besoin d'aller à un cours intensif, aller à l'école de langue.

Qu'en est-il des intentions des apprenants à l'égard du PEL, à l'issue de leur formation linguistique ? Pensent-ils continuer à utiliser l'outil PEL ? Comment ?

A l'issue de sa formation à l'EIS, l'Apprenant 2 semble décidé à utiliser le PEL : *« moi je pense que je vais l'utiliser quand même, parce que ça m'intéresse beaucoup le français ».* Il associe cette utilisation à son « intérêt » pour la langue française, qu'il souhaite continuer de façon informelle (à la maison, avec son conjoint). Il semblerait que le conjoint joue un rôle d'évaluateur pour cet apprenant. Il semblerait que la fonction évaluative du PEL (listes de repérage) puisse continuer à être utilisé. Néanmoins, l'Apprenant 2 ne se fait pas une idée très précise de la manière dont il procèdera seul avec le PEL.

- QI24 : Est-ce que vous allez continuer à l'utiliser, est-ce que vous pensez que vous allez continuer à l'utiliser, même si vous n'allez plus au cours de français ?
- Appr2R23 : moi je pense que je vais l'utiliser quand même, parce que ça m'intéresse beaucoup le français.
- QI25 : Ouais. Et comment vous allez faire, pour l'utiliser toute seule ?
- Appr2RR25: plus ou moins ce que je peux faire, des [*fotocopia*] [=photocopies], pour pas/ et je fais chaque fois, des fois je dis à mon mari si c'est bien ou bien je corrige, et je fais quand même des exercices avec mon mari et pis des fois il me dit « non, ça c'est pas/ça va pas du tout, il manque encore, tu sais pas encore bien lire, il faut savoir les liaisons, ça, tout ça. » Je peux utiliser aussi comme ça !
- QI26 : d'accord. Donc, ça va vous aider à continuer à apprendre et à voir vos progrès, alors ?
- Appr2R26 : ouais.

Interrogé sur ses intentions d'utilisation en dehors du cours, la réponse de l'Apprenant 1 montre qu'il est entré dans une « optique d'apprentissage tout au long de la vie » (PICCARDO, 2006b : 103) et il envisage une utilisation future du PEL en lien avec ses « *expériences* » en milieu social. En outre, il a compris qu'il s'agit d'un outil personnel, à faire évoluer en fonction de ses changements de situations linguistiques (et culturels): « Alors *ça je pense qu'on ne finit jamais de le remplir. »*

- Appr1R21 : Moi je pensais que j'allais faire [le Portfolio] parce qu'il y a beaucoup de chose à faire là dedans. Alors je pense que je vais continuer à faire, à remplir, parce que chaque fois ça fait partie des expériences qu'on a aussi. Alors ça je pense qu'on ne finit jamais de le remplir.

Néanmoins, un problème se pose à lui. En continuant le PEL par lui-même, il se rend compte qu'il sera seul à le gérer, sans guidage apporté par l'enseignant : *« mais nous on reste avec ça et on continue nous-mêmes et après c'est fini. Y a pas autre chose »* . Cette possibilité ne semble pas rassurante.

- Appr1R26 : oui, mais après [la fin des cours] qu'est-ce qui se passe ? Ca veut dire que nous on va continuer ?
- IR32 : ça vous sert. C'est un peu une carte de visite.
- Appr1R32 : oui, mais ça j'avais compris. Mais je dis après. [*Osea*], mais nous on reste avec ça et on continue nous-mêmes et après c'est fini. Y a pas autre chose.
- I33 : mais c'est jamais fini !

En ce qui concerne l'Apprenant 3, il envisage de poursuivre l'utilisation du PEL pour ajouter ses nouvelles expériences interculturelles, ou séjours (à l'étranger ? dans le pays ?). Bien qu'il entrevoie une certaine utilisation, il ne semble pas très sûr de lui *« je sais pas, je peux l'ajouter là-dedans* ».

- QI42 : et comment vous allez faire ? Comment vous pensez faire, alors ?
- Appr3R42 : pour l'utiliser, le Portfolio ?
- I43 : oui, en dehors des cours.
- Appr3R43 : bon, je crois que toute que je fais comme expérience interculturelle, ou, séjour, je sais pas, je peux l'ajouter là-dedans.

Il semblerait qu'à l'issue de leur formation, les Apprenants aient compris qu'ils peuvent continuer à utiliser le PEL. Ils sont en mesure de citer une utilisation possible et en perçoivent donc partiellement l'enjeu lié à la poursuite de l'expérience d'apprentissage linguistique. Néanmoins, du point de vue technique, en l'absence d'un guidage par l'enseignant, il semblerait qu'ils ne voient pas tout à fait comment procéder. Ils n'en sont pas encore au point d'une utilisation autonome, en dehors du cours.

Les orientations dans ce sens à l'issue de toute formation devraient être fournies par les enseignants.

6.3.3 Les incidences du PEL pour les enseignants-expérimentateurs

En effectuant des bilans de fin d'expérimentation sous forme d'entretiens (filmés pour E1 et E2 et non-filmé pour E3), nous souhaitions appréhender l'outil PEL et les effets potentiels de son utilisation, au travers du regard subjectif et du prisme réflexif des enseignants-expérimentateur, manifestés dans une mise en discours de leur expérience.

Une démarche méthodologique d'analyse thématique de contenus a été appliquée à l'ensemble du Corpus « bilans filmés des enseignants » (préalablement transcrit de manière orthographique avec ajout de ponctuation).

Cette période de bilan a de notre point de vue permis d'interroger les pratiques et de faire affleurer la réflexion de chaque expérimentateur, en vue d'une contribution à la présente recherche. En outre, elle a permis au travers d'une posture dialogique de notre part, de conforter la nouvelle pratique émergeante, dans une perspective d'évolution et de réinvestissement futurs.

Le discours de l'Enseignant (E1EV) : une logique praticienne

Au moment de l'entretien, l'Enseignante 1 (EV), une jeune femme française d'une trentaine d'années, donne des cours de FLE aux apprenants migrants de l'EIS, depuis environ une année. Elle suit une formation universitaire de Master FLE à distance, grâce à laquelle elle a accédé à un cours théorique portant sur le Portfolio.

Elle partage l'enseignement d'un groupe-classe (niveau A2-B1) avec son binôme (Enseignante 2, EB) qui elle aussi a décidé de participer à la recherche-action. Les objectifs réorientés peu avant le début de la recherche prennent en charge la préparation à la certification DELF.

L'analyse des contenus de l'entretien de cette enseignante laisse apparaître des thèmes introduits par la chercheure (via le guide d'entretien) et des thèmes récurrents, propres à l'enseignante.

Le discours mis en œuvre par l'enseignant-expérimentateur E1EV laisse apparaître deux logiques principales qui traversent l'entretien autour du PEL :

- une logique articulée autour du couple {théorie ←→pratique}, des pratiques d'enseignement {sans ←→ avec} le PEL auquel des valeurs {négative ←→positive} peuvent être associées.
- une logique de centration sur le microcosme de la classe où tout ce qui est mis en œuvre est au service du cours. L'articulation avec l'environnement social extérieur à la salle de classe ne constitue pas un axe didactique priorisé. Ainsi, lorsque des aspects (inter)culturels ou des savoirs d'expériences sont abordés, ils sont tournés vers la vie et la communication interne à la classe.

En cohérence avec cette logique, la fonction « pédagogique » du PEL est celle qui prédomine alors que la fonction de « présentation » du PEL ne semble pas vraiment prise en compte dans cette mise en discours.

Le discours de l'Enseignant (E2EB) : une logique réflexive

Au moment de l'entretien, l'Enseignante E2EB, une jeune femme suisse valaisanne d'environ 25 ans, venait d'intégrer l'équipe pédagogique de l'EIS. Elle terminait sa formation comme future enseignante à la HEP du Valais. Dans ce cadre, elle avait bénéficié d'un enseignement portant sur la didactique du FLM/ FLE et avait eu l'occasion d'utiliser elle-même un PEL lors de son apprentissage de l'anglais.

Elle partage l'enseignement d'un groupe-classe (niveau A2-B1) avec son binôme (Enseignante E1EV) qui elle aussi a décidé de participer à la recherche-action. Les objectifs réorientés peu avant le début de la recherche prennent en charge la préparation à la certification DELF. Pour sa part, E2EB s'occupait du développement des compétences écrites des apprenants.

Le discours mis en œuvre par l'enseignant-expérimentateur E2EB laisse apparaitre deux logiques principales qui traversent l'entretien autour du PEL :

- la logique réflexive est dominante. Dans le rapport au couple {théorie ←---→pratique} les valeurs {positive ←-→négative} sont généralement associées.
- une logique de prise en compte de l'environnement social des apprenants (extérieur à la salle de classe) transparaît dans la réflexion. En cohérence avec cette logique, la fonction de « présentation » du PEL est perçue et interrogée.

La polarisation entre {théorie ←→pratique} se traduit dans le discours par une tension entre une capacité de réflexion et de remise en cause associées à des valeurs positives ; alors qu'un sentiment d'insécurité et de difficulté se manifeste en lien les aspects pratiques / pragmatiques. De ce fait, alors que la découverte de l'outil PEL dans ses dimensions théoriques semble correspondre à un vécu positif, les problèmes ou difficultés énoncés comme tels se situent en majorité du côté de la mise en œuvre de l'outil dans le cadre du cours.

Le discours de l'Enseignant (E3MA) : une logique « réaliste »

L'Enseignante E3MA est une femme retraitée d'origine française vivant de longue date en Suisse. Elle a enseigné le latin dans le secteur privé mais est peu formée à la méthodologie du FLE. Alors elle enseigne bénévolement aux publics migrants de l'EIS depuis plusieurs années.

Bien qu'ayant souhaité participer à la période d'expérimentation du PEL, elle s'est montrée déstabilisée par la baisse d'effectif d'apprenants dans son cours de niveau Moyen et par le fait que son binôme n'ait pas participé au projet du PEL. Toutefois, elle a été épaulée par les collègues du groupe Avancé (E1EV et E2EB). Pour le Bilan final, elle a souhaité être enregistrée plutôt que filmée.

Le discours mis en œuvre par l'enseignant-expérimentateur E3MA laisse apparaître deux logiques principales qui traversent l'entretien autour du PEL :

- -la logique de mise à l'épreuve de la théorie par la pratique s'avère dominante. En effet, bien que E3MA perçoive favorablement les enjeux théoriques du PEL, elle questionne la faisabilité de certains aspects (auto-évaluation, choix des objectifs

par le groupe d'apprenants) au regard de sa connaissance et de sa pratique du terrain.

- -une logique de prise en compte de l'environnement social des apprenants (extérieur à la salle de classe) transparaît dans la réflexion. Celle-ci pré-existe à l'introduction du PEL.

Ainsi, en l'absence d'un changement intervenant sur les conditions de terrain (ici l'absentéisme entrainant l'improvisation), l'innovation pédagogique (quelle que soit ses qualités) n'aura probablement pas de véritable effet sur le dispositif d'enseignement/apprentissage.

D'un côté, les éléments théoriques doivent être soumis à l'épreuve de la connaissance de terrain pour juger de leur validité et parallèlement, ce sont les conditions d'enseignement/apprentissage qui doivent donc changer, au préalable.

Un sentiment d'insécurité professionnelle : des facteurs cumulés

Lors des bilans filmés, les praticiens-expérimentateurs ont exprimé un certain sentiment « d'insécurité » professionnelle vécu au cours de la phase d'expérimentation du PEL.

Quels facteurs explicatifs ont-ils relevé face à cet état de fait ?

En premier lieu, la recherche-action est intervenue alors que deux les enseignantes E1EV et E2EB se trouvaient encore elles-mêmes en situation de formation professionnelle et étaient encore peu expérimentées face à l'enseignement du FLE à des publics adultes et migrants. Mais, paradoxalement, ce facteur n'a pas freiné leur élan pour se lancer dans l'action : au contraire cette expérimentation allait représenter pour elles, un complément à leur formation d'enseignantes.

Le fait de suivre un Master de FLE (par correspondance avec l'Université de Grenoble) a fourni à l'expérimentatrice E1EV, un soutien théorique grâce à un cours à étudier sur la démarche Portfolio. Parallèlement, son engagement bénévole à l'EIS lui donnait une occasion d'appliquer simultanément cet élément de cours et d'acquérir une nouvelle méthode de travail.

- QI19 : comment vous qualifieriez votre état d'esprit ou attitude, avant de commencer à utiliser/ par rapport au Portfolio, quelles étaient peut être vos attentes, vos représentations, les questions, les doutes que vous aviez ?
- Ens1R19 : bon déjà, il faut dire une chose, c'est que je suis assez débutante en la matière puisque que cela ne fait qu'un an que j'enseigne le français donc pour moi, enseigner le français, c'était surtout enseigner la grammaire de façon plus ou moins impli/explicite. Et, bon et la pratique de la langue. Mais bon, je me suis rendue compte qu'avec le Portfolio, c'était autre chose. L'année dernière, je suivais au pied de la lettre le manuel, mais bon, je me suis rendue compte que ce moyen n'était pas très efficace. Les élèves n'étaient pas très très motivés non plus. Mais cette année, grâce au Portfolio et en parallèle grâce à la préparation au DELF, j'ai remarqué une plus grande motivation, en ce qui concerne les élèves. Ils sont beaucoup plus motivés. De fait, le niveau de la classe, enfin comment dire, les élèves n'ont pas diminué. On a toujours la même quantité d'élèves qu'au début.
- I20 : y a pas eu de pertes d'effectifs.
- Ens1R20 : y a pas eu de pertes, vraiment comment dire, remarquable. Oui.
- I21 : d'accord. Donc ça aussi, c'est positif.
- Ens1R21 : oui, tout à fait, tout à fait. Quand je compare avec les autres classes, bon on peut dire que c'est vraiment un succès. Oui, tout à fait. Pour nous, c'est un succès.
- QI22 : d'accord.

Pour l'expérimentatrice E1EV, ce sont plus particulièrement les éléments théoriques liés à la méconnaissance de l'outil qui ont été source d'insécurité alors que la phase de mise en œuvre plus concrète du PEL lui ont permis de mieux comprendre son fonctionnement :

- Ens1R22 : heu, bon, au début, le Portfolio pour moi, c'était vraiment du chinois ! (rires) J'en avais entendu parler, mais c'est tout, quoi. C'était vraiment du chinois, le fait de me mettre à feuilleter le Portfolio, bon j'avais pas trop envie, non plus (rires). Bon, une fois/ une fois/ une fois que je me suis mise à le regarder, bon là ça m'a paru un petit peu plus intéressant. Bon, heu, que dire ? Par rapport à la liste de repérages, je trouve que les compétences que l'on demande d'acquérir aux élèves sont tout à fait d'actualité, sont tout à fait d'actualité. D'ailleurs, vous le verrez sur la liste de compétences, les élèves ont marqué que c'était un objectif pour eux, c'était un objectif pour eux. Oui.
- QI23 : donc les questions. Qu'est-ce que vous vous posiez comme questions, avant ? Vous aviez des doutes ? pour l'utilisation concrètement. Comment on fait.
- Ens1R23 : ben disons que j'avais pas de doutes puisque je savais pas qu'est-ce que c'était. Après j'ai commencé à le lire, ça a commencé à devenir un peu plus clair.
- QI24 : c'est en l'utilisant, en fait, qu'y a des choses qui ont commencé à se clarifier ? En se lançant.
- Ens1R24 : voilà, voilà. En se lançant dedans. Oui, tout à fait. Là ça a vraiment été un plongeon mais dans le vide, parce qu'on savait vraiment pas où on allait et en se lançant avec l'expérience, c'est vrai que j'ai bien vu le côté pratique, le côté intéressant du Portfolio.

Pour l'expérimentatrice E2EB d'autres facteurs interviennent. En tant que jeune et nouvelle recrue dans l'équipe de l'EIS (arrivée en janvier 2008), elle s'est soudainement sentie propulsée au-delà du « simple » engagement bénévole qu'elle s'était imaginé. Pour elle, c'est le cumul de plusieurs facteurs qui ont provoqué sa déstabilisation, notamment au début du processus :

- une réorientation des objectifs du cours vers la préparation du DELF ;
- la mise en place d'un nouveau fonctionnement avec son binôme ;
- la proposition d'adhésion à la recherche-action ;
- la rédaction des journaux de bord.

Contrairement à son binôme (E1EV), c'est surtout la mise en oeuvre du PEL qui a suscité de nombreuses questions chez l'expérimentatrice E2EB.

- I50 : c'est sûr que c'était un gros défi, pour vous. Ca, c'est sûr et certain !
- Ens2R50 : ouais, au début on a eu un peu peur, (rires) on a eu de longues discussions pour savoir comment, quoi ? On n'avait pas toutes compris la même chose. Moi je pensais remplir les Journaux de bord d'une manière, [EV] de l'autre. Finalement on a réussi à concilier les deux. Pour moi, ce qui a été peut être le plus dur, je parle donc de ma propre expérience vraiment personnelle, c'est que je suis arrivée là en pensant donner une heure sans plus, mais ça faisait plaisir de donner une heure pour le Centre, j'avais encore mes études au début de l'année, je travaille dans une école privée, c'était /je me disais c'est une heure que je vais apprécier parce qu'il n'y aura pas beaucoup de travail et que ça va être juste du bon temps et pour moi une pratique supplémentaire dans l'enseignement. Alors j'arrive, on me dit on va faire un examen, OK, après il y a le Portfolio, il y a la recherche, je dis « ah, OK », alors en même temps, avec Edith, on se dit que ça nous sert. Moi je me dirige vers l'enseignement, j'ai pris l'anglais, donc je vais de toute façon être confrontée à cet outil, donc ça va à la limite être un plus pour moi, d'avoir dit que j'ai participé tout bêtement d'avoir participé à cette recherche. Alors, heu, finalement, après quelques heures d'angoisse et de discussions, on toutes relativisé en disant « mais non, finalement c'est pas si compliqué que ça, on va essayer de le faire comme on peut» tout en ne sachant pas si on le faisait correctement ou pas. Ca c'était aussi un problème. On savait pas du tout, enfin moi personnellement, je savais pas si j'étais dans l'objectif.

Pour l'expérimentatrice E2EB, l'entretien final a non seulement constitué une occasion de mettre en discours son expérience mais également de mettre à distance sa pratique au travers des échanges avec la chercheure. Cette étape a eu un effet rassurant quant à l'expérimentation réalisée et au final elle s'est sentie était prête à reconduire l'utilisation du PEL dans un futur groupe.

La troisième enseignante E3MA, décrit les étapes qu'elle est parvenue à mettre en œuvre pour l'expérimentation du PEL :

- Etape 1 : sélection des apprenants participants, sur un critère de présence, assiduité et motivation
- Etape 2 : présentation par la collègue (E2EB) aux trois apprenants
- Etape 3 : bilan à l'aide des listes d'auto-évaluation
- Etape 4 : travail prévu sur une compétence de niveau A1

Les difficultés apparaissent pour E3MA semblent à partir de cette quatrième étape en raison de facteurs organisationnels :

- l'absence des élèves concernés à certains cours où l'utilisation du PEL était planifiée
- la contrainte temporelle liée au calendrier (possibilité d'utilisation limitée en raison des jours fériés)
- l'absence de participation et de soutien au projet du binôme de E3MA, faisant reposer la responsabilité du projet uniquement sur elle

Enfin, l'enseignante mentionne un facteur individuel (lié à sa santé) comme limite à sa participation. Interrogée sur sa manière d'appréhender le lancement de l'expérimentation, elle évoque son stress mais aussi le soutien des autres expérimentatrices (E1 et E2).

- I10 : Pour revenir à toi, à ta manière d'appréhender ce travail là. Comment tu as vécu au-delà de la contrainte temporelle qui a été soulevés par tout le monde et qui était très forte, très forte effectivement, comment tu as vécu l'apport d'informations, la gestion de cette information de base, qui était quand même fournie et assez théorique et en même temps c'était difficile de faire autrement dans le peu de temps qu'on avait, la mise en route vraiment /se lancer, comment tu l'as vécu en tant qu'enseignante ?
- Ens3R10 : assez stressée, oui. Ben, j'ai pas senti les choses comme étant très faciles surtout la première démarche, quand il a fallu faire le premier envoi, le premier journal de bord
- I11 : ouais
- Ens3R11 : et réunir les documents, te les envoyer. C'était un peu paniquant. Qu'est-ce qui faut faire exactement dans ce journal de bord. En fait, c'était surtout ce journal de bord
- I12 : qui a déstabilisé, peut être ?
- Ens3R12 : oui. Qu'est-ce qu'il faut exactement faire avec ce journal de bord.
- QI13 : est-ce que cette question a trouvé une réponse en interne ? a pu être résolue ?
- Ens3R13 : après on s'est réunies avec Edith, avec Eve Line. Edith a fait des appels complémentaires d'information et puis pour finir, c'était à peu près clair. Pas tout de suite. Dans un deuxième temps, après une réunion en commun , c'était plus clair.

Le fort taux d'absentéisme des apprenants a représenté le facteur anxiogène le plus marquant et souligné de façon récurrente par les trois expérimentatrices. En effet, elles se sont interrogées sur un éventuel lien de cause à effet entre leur enseignement et la défection des apprenants. Alors que la Directrice de l'EIS leur a rappelé que cette baisse d'effectif était habituelle (voire

structurelle) étant donné qu'elle se produit chaque année à la même période, les trois expérimentatrices ont communiqué que ce phénomène a constitué la principale difficulté rencontrée pour une mise en œuvre de l'outil dans leur classe respective :

- EnsR266 : c'est vrai, ce qui nous a perturbé, vraiment c'était, ce nombre de personnes de plus en plus absents, et puis ça coïncidait tellement bien avec le Portfolio […] je suis allée voir Marie-Thérèse pour lui dire « est-ce que c'est normal ? » elle m'a dit « oui, oui, oui, c'est normal. » Je lui ai dit, je te remercie. Je m'inquiétais, […] mais j'ai encore un dialogue avec certains et ils me rassuraient en me disant « mais non, j'ai du garder ma fille, j'ai du travailler. » et j'étais là « c'est bon, ce n'est pas le Portfolio, ce n'est pas la dictée non plus ! » (rires)
- I66 : (rires) C'est sûr, on se pose des questions !

Pour l'expérimentatrice E3MA, cet absentéisme vécu comme une « défection » ou une « absence de combattants » est évoqué comme étant particulièrement éprouvant, frustrant et a entamé son courage et son énergie. Son investissement dans l'expérimentation a de ce fait été fluctuant, selon ses dires, également du fait que son binôme n'a pas soutenu le projet. Elle a néanmoins pu amorcer une réflexivité au regard de sa brève expérience de la démarche Portfolio, qui au final s'avère positive selon elle.

Au final, le binôme E1 et E2 en charge du Avancé, sont parvenues à relativiser ce phénomène et dressent le constat convergeant d'une motivation des apprenants vis-à-vis du PEL, qui aurait finalement eu comme effet positif de préserver l'effectif global de la classe au cours de cette même période :

- Ens2R1
- Je pense qu'un des problèmes que l'on a pu rencontrer pour la mise en place en tout cas de cet outil, le problème le plus important, je dirai, c'est la non régularité. Mais, je dirais dans notre cours, on l'a ressenti sans que ça soit un obstacle majeur. Mais on l'a quand même ressenti.
- QI2 : comment vous avez fait pour le gérer, ça ? Quelles stratégies avez-vous trouvé ?
- Ens2R2 : des stratégies, je sais pas si on en a vraiment appliquées, mais le problème, par exemple, si pour la prochaine fois on donne un travail à faire, et que la fois d'après il n'y a qu'une personne qui peut nous rendre le travail, donc, pour le journal de bord, ou pour faire l'enquête de statistiques, c'est difficile à gérer. […] Moi j'ai eu 2-3 jeudis qui sont tombés, donc, moi je me retrouvais à courir après les personnes, à voir Edith, donc ma collègue, et de mettre tout cela ensemble. Mais au-delà de ça, j'ai trouvé une motivation assez impressionnante de la part des étudiants, du public, des apprenants. […]
- Oui, ils ont tout de suite bien réagi. Il leur a fallu peut être un ou deux cours, pour comprendre de quoi il s'agissait, ce à quoi cela pouvait leur servir, etc. Mais, il n'ya a pas eu d'obstacle majeur autre.

Les trois expérimentatrices se trouvant en situation d'apprentissage face à l'outil PEL, son expérimentation représentait pour elles une manière de construire leur propre rapport à l'outil, une nouvelle compétence pour leurs pratiques enseignantes, mettant en jeu de nouvelles postures. De ce fait, elles avaient des interrogations multiples, face à sa mise en œuvre.

Lors de la formation initiale proposée à l'ensemble de l'équipe de l'EIS, des pistes pour l'introduction du PEL au sein des pratiques enseignantes avaient été évoquées :

- Ens2R54 : [EV] n'était pas là ?
- I55 : pas le jour où on a fait la méthodologie. […]
- Ens2R55 : ah, OK !
- I56 : elle avait pas pu assister et c'est ça vraiment qui a manqué. Parce qu'on avait débattu de ces questions-là, quand même. Donc, on niveau de/ on avait discuté de 2 manières de procéder : l'une c'était en partant du manuel, et c'est ce qui avait été retenu, partir du manuel et essayer de le relier, voir où ça se situe au niveau des listes, hein, sachant qu'on avait défini que ce groupe là était à peu près minimum A2, c'est ce qu'on avait un peu vu, par rapport aux descriptions qu'on nous avait donné, moi j'avais réussi à caler ça sur du A2, et puis en dessous c'était plutôt A1, donc ça ne correspondait pas à ce qui était ciblé. Et donc, on avait eu cette discussion en disant bon on part du manuel et à partir de là on essaye de voir ce qui correspond et ce qui correspond pas. Tout ne correspond pas. Et puis on peut aussi être libre dans son cours de faire autre chose.

De nombreuses questions ont surgi concernant :

- l'utilisation pratique de l'outil auprès de leur groupe-classe : « comment le mettre en œuvre? » « à quelle fréquence l'utiliser ? » mais aussi concernant la qualité de cette utilisation : « est-ce que je fais bien lorsque je propose telle ou telle activité ? » « comment puis-je gérer et combiner mon programme et les activités du PEL ? »
- la perception qu'on pu en avoir les apprenants : « est-ce que cette nouvelle pratique est bien perçue et reçue par les apprenants ? »

- Ens2r20 : Et puis, à quelle fréquence, combien de temps, c'était ma question aussi. Quand est-ce qu'on l'utilise, ce Portfolio, est-ce que c'est après une séquence, est-ce que c'est après un semestre, après une évaluation ? J'avais de la peine à savoir s'il fallait pour chaque cours essayer de trouver un lien forcément et faire une évaluation. Moi je pensais que non. Mais heu/

Pour l'expérimentatrice E3MA, ce n'est pas tant le PEL qui semble poser problème mais bien les conditions d'exercice habituelles de l'enseignement. La principale difficulté qu'elle énonce est une adaptation constante à son public qui met à rude épreuve sa capacité d'improvisation.

- Ens3R62 : Non, c'est pas tellement par rapport au Portfolio que j'ai des doutes. C'est par rapport à comment faire un cours suivi quand t'as jamais les mêmes bonshommes devant toi ? C'est vraiment ça le problème.
- I63 : ça c'est une question qu'on pourrait poser à tout le monde. […] C'est un problème que chacun peut rencontrer potentiellement. […] C'est une question structurelle. […]
- EnsMA63 :
- Je sais pas, en fait. Ca demande à la fois de connaitre un processus, de connaitre un manuel par exemple, de le connaitre bien, de l'avoir déjà pratiqué et d'être prêt à improviser tout le temps. En fonction des gens qui sont là, en fonction de ce qu'ils ont envie de faire. Tu te retrouves face à un bonhomme, ça m'est arrivé 3 fois, en cours, tu le prends et tu lui dis « et ben Alan, t'est tout seul. Profite-en. Qu'est-ce que tu aimerais faire ? Qu'est-ce qui te pose problème ? » […]
- I64 : ouais, c'est ça.
- EnsMA65 : Il faut être prêt à improviser tout le temps. C'est pas que j'aime pas ça. Mais c'est juste que c'est le métier, quoi.
- I65: on ne peut pas préparer, quoi.
- EnsMA66 : non. Mais je crois qu'il faut quand même connaitre le bouquin, pour faire la leçon s'ils sont 3 ou 4, ça vaut la peine. Mais s'ils sont 1 ou 2, […] il faut voir ce qu'ils ont intérêt à faire avec toi en une heure.
- I 66 ; cours particulier, en fait. (rires)
- EnsMA66 : oui, c'est ça.
- […]

Comment les enseignants-expérimentateurs ont-ils fait face à leurs doutes et à leurs incertitudes ? Dans un premier temps, au début de la période d'introduction du PEL, chaque expérimentateur a essayé de répondre à ses propres questions par lui-même, en cherchant à se familiariser avec l'outil, en lisant notamment avec attention les documents inclus dans la Version PEL III Suisse qui allait être expérimentée. En outre, pour compléter cette démarche destinée à comprendre les

aspects didactiques et épistémologiques véhiculés au travers du PEL (vision de l'enseignement/apprentissage, des apprenants, de leurs compétences linguistiques, etc.) tout autant que ses aspects techniques (composition, manipulation des chemises, utilisation, etc.), ils mentionnent le recours à un étayage documentaire complémentaire (recherche sur internet, cours de Master sur le PEL, documents de formation laissée par nos soins, etc.), à des personnes ressources appartenant à leur propre réseau privé ou socio-professionnel (externe à l'EIS).

L'expérimentatrice E2EB a déclaré s'être appuyée sur sa propre expérience du PEL réalisée en situation d'apprentissage d'une langue étrangère (l'anglais) au cours des ses études à la HEP[240] du Valais. Elle explique comment elle est entrée dans la dynamique de mise en œuvre du PEL. La tension qu'elle évoque entre son appropriation du point de vue théorique et la gestion simultanée de divers paramètres révèle la complexité de la phase d'introduction de l'outil :

- QI10 : vous pouvez m'expliquer comment vous avez fait pour entrer dans cette dynamique là ?
- Ens2R10 : D'accord. Alors, comme je n'ai pas eu/je n'ai pas pu me présenter à l'assemblée dans laquelle vous aviez présenté justement l'outil et les fins, j'ai d'abord lu personnellement les informations qu'il y avait dans le classeur, je me suis souvenue de quelques indications données par mes professeurs de langue, de ce qu'on pouvait faire avec, et puis je suis allée sur internet, pour regarder un peu par ci par là, comment ça avait été mis en place dans d'autres classes, vous nous avez aussi bien expliqué dans vos mails, plus en détail aussi comment il fallait le faire. Donc, après je dirai une semaine, plusieurs réunions avec Edith où on a pu mettre à plat nos doutes, ça s'est avéré plus compréhensible. Maintenant, je me souviens avoir eu de la peine à comprendre/si vous voulez le classeur je l'ai compris, le Portfolio j'ai compris son but, ses intérêt, etc. mais où j'ai eu plus de difficulté c'était à mettre en lien avec le contenu du cours. Je crois que c'est vraiment là où je me suis dit « mince, qu'est-ce que vais/est-ce que je dois prendre que des exercices en lien avec un critère, deux critères, plusieurs compétences, une compétence, parfois fallait trier. Et puis dans l'ouvrage manuel *Taxi,* si je me trompe pas il n'y a pas vraiment d'exercice…typique pour une compétence ou une autre. Y a pour l'oral ou l'écrit, certes, mais il n'y a pas de compétence détaillée, dans ce manuel là. Donc, ça c'était une des plus grandes difficultés à savoir comment gérer les deux. Combien de temps j'allais consacrer au Portfolio et au manuel, d'ailleurs j'ai laissé de côté pendant un moment l'ouvrage *Taxi*, pour me concentrer plus sur d'autres compétences, d'autres exercices liés aux compétences Portfolio. On a pris du retard avec le *Taxi,* pourquoi ? parce que tout d'un coup [EV] aussi a voulu se consacrer uniquement sur les examens, en vue/des exercices en vue des examens. Donc ensuite c'était à moi de gérer le *Taxi,* puis finalement moi même je l'ai abandonné un petit peu.

[240] La Haute Ecole Pédagogique du Valais (HEP) forme les futurs enseignants du système public valaisan.

Donc, il y a eu aussi un/une petite perturbation dans le déroulement du cours, c'est-à-dire que j'ai repris *Taxi*, j'ai arrêté, j'ai repris, donc les étudiants ont pu ressentir aussi une sorte de flou, étant donné aussi que c'était la première fois que j'enseignais dans cet ouvrage-ci.

- I11 : ça faisait beaucoup de choses
- Ens2R10 : ça faisait pas mal de choses à gérer. J'espère que ça a passé en tout cas. Mais, l'année prochaine, je sais que je le ferai totalement différent/différemment.

Un dialogue entre pairs de cette toute jeune « communauté d'expérimentateurs » a également pu être instauré, d'abord sous forme d'échanges informels puis guidés par l'Expérimentatrice E1EV (binôme de E2EB). A titre d'exemple, la démarche auto-réflexive de rédaction des journaux de bord s'est avérée anxiogène au départ, en raison d'un certain tâtonnement des expérimentatrices qui ne savaient pas comment les compléter[241]. Finalement, après concertation, toutes trois se sont accordées sur une façon homogène d'aborder ces documents et leur rédaction.

Le développement d'une réflexivité autour de la situation d'enseignement

Situer les compétences linguistiques et identifier les objectifs pour une co-élaboration du programme d'enseignement

L'utilisation du PEL, les enseignants-expérimentateurs s'en sont rendus bien vite compte, nécessite une bonne connaissance de l'échelle et des critères décrivant les niveaux de compétences du A1 au C2 selon l'échelle du *Cadre européen commun de référence pour les langues*). Cette échelle de niveaux étant peu connue des enseignants, un travail personnel d'appropriation était requis. C'est à ce prix qu'une mise en cohérence des activités et des supports de classe et des listes de repérage du PEL était concevable.

Mais tous ont développé leur capacité à identifier les besoins grâce aux listes de repérage classant les compétences par niveaux et conjointement grâce aux indications fournies par les apprenants eux-mêmes à partir de ces listes. Il semblerait en outre, que les apprenants aussi aient commencé à développer cette aptitude, en auto-évaluation ou en co-évaluation avec leur enseignant.

[241] Seule une expérimentatrice avait pu assister à la mise en place du protocole en amont de la phase d'expérimentation.

- I57 : […]. C'est un peu ça qu'on veut faire avec le Portfolio : c'est prendre en compte les besoins.
- Ens2R58 : et ça je crois que ça a réussi, en tout cas dans notre classe. Enfin, parce qu'au début/
- I59 : j'ai l'impression.
- Ens2R 59 : enfin ils ont pu dire vraiment de quoi ils avaient besoin, et que certains exercices qu'on faisait étaient très sympathiques, genre la discussion, ils adorent discuter, mais que eux-mêmes se rendent compte de ce qu'ils ont besoin c'est d'un travail un peu plus sérieux sur l'écrit, par exemple. Donc, la lettre de motivation, c'est eux qui m'ont demandé, heu, la dictée, bon, les tests ensuite pour les examens. Maintenant, ils viennent de plus en plus me poser des questions. J'ai acheté un ouvrage, je leur ai proposé de l'acheter s'ils le voulaient, ils l'ont feuilleté, enfin on a vraiment un dialogue sur l'enseignement, en soi. Donc, ça c'est vraiment positif.
- I60 : alors ça, c'est l'objectif totalement atteint quoi. Ens2R60 : alors c'est bon, ça ! (rire)

L'expérimentatrice E2EB a souligné qu'elle souhaiterait -dans le cadre d'une expérience future- parvenir à établir un « programme » de cours. La nécessité de construire un « programme » ou un référentiel de formation en adéquation avec les besoins des apprenants présuppose en effet, une analyse qui peut être instrumentée par le PEL d'une part et qui s'inscrit dans une relation dialogique entre apprenant-enseignant, lors du processus de négociation des objectifs d'apprentissage :

- I61 : Totalement. C'est vraiment fait pour ça. L'objectif du Portfolio c'est pas de rajouter une contrainte supplémentaire ou une surcharge de travail. Evidemment, au début, c'en est une. Mais/évidemment, comme vous l'avez dit très bien toute à l'heure, comme toute chose, tout ce qu'on introduit de nouveau. Et ce n'est pas non plus de dire que c'est la nouvelle Bible […]. C'est pas ça du tout ! Mais c'est simplement d'arriver, par rapport à des publics adultes, et je crois que c'est une différence avec les publics jeunes ou enfants, de les rendre participants à leur apprentissage et ça peut passer par la construction aussi des programmes.
- Ens2R61 : et je le ressens d'autant plus que je suis plus jeune qu'eux, où je verrais très mal un enseignement frontal, où on rejoue la scène de l'école et la maitresse qui est totalement absurde.
- I62 : ouais. Exactement.
- Ens2R62 : même peut être je l'avais déjà fait en arrivant, j'avais déjà essayé d'établir un dialogue très libre entre nous, du point de vue de la structure du cours, puisque j'arrivais là avec mon âge et mon expérience, et je leur ai dit « bon voilà, c'est à vous de m'aider et moi je vais vous aider. » Donc, ça c'était une sorte de pacte, qui était déjà fait, à mon arrivée, je crois. Mais ça a renforcé d'autant plus, avec le Portfolio.

Les phases de (co)évaluation formative à l'aide des listes de repérage prennent alors tout leur sens pour l'identification des besoins et des objectifs d'enseignement d'une part et l'évaluation des acquisitions lors du processus d'apprentissage.

- Ens2R5 […] Oui, donc, cibler les compétences je trouve que c'était la chose peut être qui leur servait le mieux à comprendre /pour comprendre leur apprentissage et pour moi-même également.

Pour E2EB, l'identification des compétences linguistiques représente pour les apprenants un élément fondamental qu'elle considère sécurisant pour eux.

- QI6 : donc c'est un élément sécurisant dans l'apprentissage. Ens2R6 : je trouve. De pouvoir cerner des points précis, ça permet de se tranquilliser et puis de voir une progression, pas se perdre dans l'immédiat et se dire « ah ben voilà, j'ai pas réussi cet exercice, c'est parce que je suis nul, j'arrive pas, je suis pas intégré. » Ca peut avoir des conséquences aussi beaucoup plus importantes, hein. Donc, je pense pour eux, ça devrait les rassurer. J'ai pas eu de témoignages de leur part comme quoi ça les rassurait
- QI7 : moi je l'ai eu ! (rires)

- Ens2R7 : c'est vrai ? Alors tant mieux ! C'est ce que j'ai peu ressentir, donc ça les rassure ? Donc c'est parfait. Je suis pas dans le faux ! Le ressenti était juste !
- QI8 : ouais!

De son côté, l'expérimentatrice E3MA, a souligné le fait que la démarche associée à la notion d'auto-évaluation lui a au départ, semblé complexe et éloignée de sa propre pratique et conception de l'évaluation :

- Ens3R14 : ouais. Alors, une chose qui m'a parue difficile, pas évidente à mettre en place, c'était aussi la notion « d'auto-évaluation », c'est-à-dire…/dire aux élèves, aujourd'hui on va travailler comme compétence « écrire une carte postale », heum, ils font le travail, et puis ils auto-évaluent leur compétence
- I15 : leur production
- Ens3R15 : leur production et puis après moi je regarde un peu leur travail et je dis si je suis d'accord ou pas avec leur auto-évaluation. Ce travail-là, au début, ça me paraissait un peu complexe.
- QI16 : dans quel sens ?
- Ens3R16 : dans le sens où j'avais jamais fait d'auto/fait faire d'auto-évaluation.
- QI17 : et qu'est-ce qui posait problème ?
- Ens3R17 : juste la démarche.
- I18 : d'accord.
- Ens3R18 : le 1, 2, 3, 4. Premièrement, deuxièmement, troisièmement. Juste la mise en ordre des différentes étapes du processus. Puis après, c'est comme une mécanique. Une fois que tu l'as compris, ça va. C'est juste la mise en place

Paradoxalement, c'est aussi lors de cette étape que les apprenants semblent avoir été le plus impliqués.

- EnsMA21 : voilà !
- [...] La fois où ils ont participé c'était juste pour l'élaboration de leur auto-évaluation de niveau en français. […] Alors bon, ça ça c'est bien passé. C'était assez intéressant pour eux. Ils se sentaient assez concernés. Déjà ils pouvaient envisager, il me semble, « à moi je suis là ». Et de voir la grille des compétences, de voir la grille,
- I22 / : les listes de repérage
- EnsMA22 : les listes de repérage ça ça leur donnait comme quelque chose de concret, dans le domaine des acquisitions. Ils avaient des étapes à franchir qui leur paraissaient concrètes, précises quoi. Je pense que dans leur tête, ça peut amener des prises de conscience et clarifier un petit peu ce vers quoi ils vont.
- I23 : c'est ça.
- EnsMA23 : mais comme je te dis, c'est une mince , mince expérience.
- I24 : oui c'est embryonnaire dans le cadre de ta classe. Néanmoins, ce que tu dis là rejoins ce qui a été souligné par les apprenants eux-mêmes et les deux autres enseignants ont dit. Donc, pour aussi embryonnaire que l'expérience ait été, elle est pas si négative que ce que tu peux en penser a priori (rires). Mais c'est vrai qu'au niveau du temps, de la gestion du temps, il y a eu cette forte contrainte, qui a pas permis de tout développer. Mais quand même tu as pu voir ça. Donc c'est intéressant.
- EnsMA24 : c'est comme si c'était oui, un ballon d'essai pour l'année prochaine.

Malgré son expérience qu'elle considère comme « mince », l'expérimentatrice a développé une réflexion qui montre qu'elle a appréhendé certains enjeux associés à l'auto-évaluation induite par une utilisation du PEL :

- permettre aux apprenants de se situer au travers d'éléments concrets
- organiser leur parcours d'apprentissage en ciblant « les étapes à franchir »
- associer les apprenants à la définition des objectifs

En outre, elle perçoit le potentiel de motivation que ce dernier élément peut représenter chez les apprenants.

- I27 : sinon, on parlait des difficultés, des notions de base. Il y a autres chose, encore, qui était pas tout à fait clair et que tu as complété ?
- Ens3R27 : alors autoévaluation, journal de bord, heum. Ce qu'on n'a pas fait, qu'on a pas eu l'occasion de faire, c'est recevoir l'avis des élèves qui diraient vers quelle compétence j'aimerais aller, quelles compétences j'aimerais développer.
- I28 : ça c'est en devenir. (rires) Ens3R 28 : ouais, ça c'est pour l'année prochaine.
- […]
- I29 : et pourquoi ça serait intéressant d'avoir ça ?
- Ens3R29 : ça serait intéressant parce que ça viendrait d'eux. Donc, c'est pas quelque chose qui est plaqué de façon artificielle, mais c'est leur demande et ils vont être forcément motivés, puisque c'est leur propre besoin.
- I30 : et toi, comment tu envisagerais la prise en compte de ça ?
- EnsMA30 : alors moi, je travaille toujours le plus possible comme ça, heu, c'est un outil que je trouve tout à fait adéquat

Restructurer les objectifs des cours : relier les supports d'enseignement, les besoins et les objectifs

L'introduction du PEL a induit une réflexion chez les enseignants-expérimentateurs concernant la structuration de leur cours tel qu'il se déroulait avant le début de l'expérience et durant la période d'expérimentation. En effet, les différents volets du PEL supposaient des questionnements et des approches parfois différentes de celles appliquées habituellement. Un exemple pourrait être donné concernant les démarches portant sur les expériences interculturelles, telles qu'elles sont proposées par le PEL dans le volet « Biographie langagière. » Le fait d'introduire ce volet a supposé de proposer des activités propices à déclencher ou à susciter chez les apprenants une production discursive facilitant l'identification des compétences déjà acquises.

Pour l'expérimentatrice E2EB, le volet « biographie langagière » semble plus facile à introduire dans le cours alors que l'utilisation des grilles de repérage semble plus problématique pour elle :

- Ens2R41 : donc ça il faudrait pouvoir le garder exactement en classe, heum…Parce que finalement ce qui est facile à leur expliquer, ce que j'ai trouvé facile à leur expliquer, c'est tout ce qui touche à la Biographie langagière. Parce ça aussi amène des discussions super intéressantes avec eux. On a tous été confrontés à un contexte, une langue et une culture différente, etc. Donc, ce qu'il en est de remplir dans cette feuille Biographie personnelle apprentissages linguistiques, ça je vois comment intégrer ça en cours. Maintenant, ce qui me pose plus de problèmes, comme je l'ai dit tout à l'heure, c'est la grille des repérages. Heu, voilà je sais pas exactement comment je vais gérer les critères. Quels critères je vois en premier. Est-ce qu'il faudrait faire d'abord comme vous avez dit un module écrit, de telle semaine à telle semaine, c'est ça que vous vouliez dire, peut être par « module » ?
- I42 : donc je voulais dire par rapport aux chemises, de ne pas les donner toutes en même temps mais de leur donner au fur et à mesure.
- Ens2R43 : mais en même temps, elles se complètent tout le temps parce que les listes de repérages sont utilisées dans les 3 parties. Donc, moi c'est vraiment une question plus pratique, comment mettre en lien les cours, les objectifs avec le Portfolio. Mais ça ne me semble pas insurmontable, loin de là.
- I44 : je pense que le manuel à la base soit choisi déjà un peu en lien.
- Ens2R44 : totalement, ouais.

Bien que les enseignants-expérimentateurs aient été prêts à jouer le jeu de ces restructurations, certains facteurs ont pu freiner leur élan, en particulier, le taux d'absentéisme (cf. Groupe Moyen), qui n'a pas permis de mettre en œuvre certaines démarches pourtant planifiées.

Il apparait clairement pour le Groupe Avancé qu'une restructuration dans la répartition des contenus enseignés à eu lieu suite aux auto-évaluations des apprenants qui faisaient apparaître un fort besoin d'acquisition ou de développement des compétences écrites. Les deux enseignantes du Groupe Avancé ont donc opté pour se répartir d'un part les compétences orales et d'autre part les compétences écrites, tout en ne perdant pas de vu l'objectif de préparation aux épreuves du DELF. Ceci a par ailleurs eu comme conséquence l'abandon progressif du manuel utilisé jusqu'alors (*Taxi* 2) qui ne correspondait plus aux nouveaux objectifs visés. Au final, cette manière de procéder sur le plan organisationnel n'a malgré tout pas semblé satisfaire pleinement l'une des enseignantes du binôme, qui a déclaré qu'elle poursuivrait sa réflexion sur le sujet en vue de la prochaine rentrée.

- Ens2R46 : ben voilà. Donc c'est pour ça aussi qu'on a remis en question l'usage du Taxi, l'année prochaine. Moi j'avais pas forcément beaucoup d'estime pour cet ouvrage. Non, moi je l'aime bien mais certaines activités sont pas très riches, comment dire ça, du point de vue de la grammaire. Certains exercices sont intéressants, mais certains restent dans un schéma type. On connaît la réponse avant d'avoir lu l'exercice. Bon je veux pas généraliser, mais je pense qu'on peut faire mieux de ce point de vue là. Maintenant, on verra lequel on choisira. J'sais pas si ça a déjà été décidé.
- I47 : non non, c'est pour juin.
- Ens2R47 : ouais, donc y a pas mal de choses à remettre en question, apparemment à la Rentrée, ce qui est plutôt encourageant, puisque quand ça bouge c'est/
- I48 : c'est qu'y a de la vie ! (rires)
- Ens2R48 : ya de la vie ouais (rires) et qu'on va de l'avant !
- I49 : c'est ça !

Pour l'expérimentatrice E3MA, le fait de relier le manuel (Taxi 1) aux listes de repérage semble facilement envisageable :

- I35 : donc pour toi, c'est /relier ce qui est fait dans le manuel aux listes de repérage, ça ne semble pas a priori très compliqué.
- EnsMA35 : non, non non. Surtout qu'à chaque fois que tu prends une leçon dans Taxi, au départ de la leçon ou au départ de la section de 4 leçons, on indique l'objectif communicatif, l'objectif grammatical, dont y a plusieurs compétences qui correspondent aux compétences du Portfolio.
- I36 : c'est ça.

Concernant l'orientation du cours en fonction des objectifs des apprenants, l'expérimentatrice E3MA soulève la question de la faisabilité d'une telle entreprise, dans le cadre d'un groupe. En effet, dès lors que les objectifs divergent ou se multiplient, quels critères appliquer pour déterminer les « demandes » prioritaires des apprenants ? La chercheure suggère qu'une négociation ait lieu, ce qui ne semble pas forcément une solution convaincante pour E3MA.

- Ens3R43 : je trouve/j'ai trouvé impraticable avec les conditions d'absentéisme. Voilà. Mais non, ce n'est pas tout négatif. Je pense que c'est bien. Comme je te disais tout à l'heure, c'est bien intéressant de demander aux élèves qu'est-ce que sur cette grille ils aimeraient développer, choisir. Qu'ils choisissent eux-mêmes. Bon, maintenant, la question se pose, parce que si il y en a qu'un mais qu'il choisisse de développer cette compétence, on va travailler cette compétence. Mais s'il y en a deux et plus, ils ne vont pas choisir tous la même compétence. Alors, le

cours d'après, qu'est-ce qu'on fait ? On choisit la compétence la plus généralement demandée ?

- RI44 : ouais, c'est une vraie question.
- Ens3R44 : c'est pas embêtant quand t'as qu'un élève mais à partir du moment où tu vas dire « je vais travailler à partir de leurs demandes », ça devient difficile quand ils sont plusieurs aussi.
- I45 : c'est ça. Donc là, peut être qu'il y a de la négociation, entre eux, entre l'enseignant, entre tout le monde en fait, entre tous les acteurs. Y a peut être une négociation à faire.

Au-delà de sa propre expérience, l'expérimentatrice E3MA perçoit la dimension participative et impliquante que le PEL peut générer chez les apprenants. Mais dans sa logique discursive, elle oppose à toute conception théorique, un principe de réalisme de terrain. Quelles que soient les qualités affichées par l'outil PEL, les conditions de terrain sont déterminantes pour une réussite du processus d'enseignement/apprentissage.

- QI55 : alors justement, est-ce que tu penses que le Portfolio modifie l'approche qu'on peut avoir en tant qu'enseignant ou en tant qu'apprenant de l'enseignant de son enseignement et l'apprenant de son apprentissage de la langue ? Est-ce qu'il y a des rapports de force qui se modifient ? ou des rapports tout simplement qui sont modifiés ? Est-ce que tu as perçu ça ?
- EnsMA55 : J'ai pas eu l'occasion de percevoir ça beaucoup, mais je subodore que oui, ça peut être intéressant et fructueux parce que ce sont les élèves eux-mêmes qui se posent la question « De quoi j'aurais besoin ? Qu'est-ce que j'aimerais apprendre ? » et puis moi/y a une vraie demande, et une vraie réponse. C'est pas n'importe quoi à n'importe qui. Le /ce qu'on fait, c'est décidé par les deux parties, donc ils sont d'autant plus interpelés que c'est eux qui ont appelé la chose. Donc, je crois que ça peut être oui, ça peut être vraiment un bon outil. Bon c'est pas très facile. Je sais pas si l'an prochain ça sera mieux. Je sais pas. Dans la théorie, ça peut être très intéressant. Maintenant, dans la pratique, y a des choses à aménager. Il faut tenir compte ben de la population qui vient, qui vient pas, qui/Donc, il faut avoir plus de temps, il faut être moins

En outre, l'expérimentatrice E1EB a perçu que l'utilisation des listes de repérage a permis d'atteindre un autre objectif. Les divers éléments du PEL (listes de repérage, passeport, etc.) utilisés pour situer les compétences des apprenants et identifier leur profil d'utilisateur leur ont aussi permis de mieux comprendre certaines attentes exprimées dans leur milieu social ou professionnel. L'échange suivant met en évidence cette articulation entre les compétences linguistiques identifiées en cours et les attentes en milieu social manifesté par des employeurs :

- Ens2R4 : oui. Des questions, par exemple/ ils sont assez préoccupés, c'es normal, par leur métier, leur profession, apparemment, certains patrons désirent avoir un niveau reconnu Cadre européen, donc ils leur demandent un niveau B1-B2. Et puis, donc certaines personnes […] étaient venues me voir : « Ah mais c'est ça, B1 c'est ces critères ». Je lui ai dit « oui, c'est ça. On attend ça, ces critères, etc. » Donc, c'est un langage, ou bien peut être des termes qu'ils ont dû entendre dans leur milieu professionnel mais qu'ils n'avaient pas décryptés, peut être, pour certains.
- QI5 : donc là, ça leur a permis de se situer.
- Ens2R5 : voilà. Pour certains, y a un but, c'est-à-dire trouver un travail et améliorer ses compétences. D'autres vont passer l'examen du DELF, donc également un but en soi d'apprendre, d'utiliser ce Portfolio. Et puis bien sûr y en a d'autres où ça ne les concerne pas forcément. Ils viennent juste là pour pouvoir parler français et entretenir des relations avec telle ou telle personne. Donc, on a des attentes très différentes, mais tous trouvent utile ce genre d'outil à l'Espace, au cours. Je pense que ça répond à une attente également de leur part, que ce soit professionnel ou personnel

L'utilisation du PEL évoquée ici rejoint la fonctionnalité envisagée par ses auteurs à savoir pouvoir présenter à des tiers, ses propres compétences linguistiques et profil d'utilisateur, dans les langues du répertoire plurilingue. L'expérimentatrice E2EB semble particulièrement sensible à cet aspect du PEL.

L'expérimentatrice E3MA semble également avoir conscience de l'importance de relier le cours au contexte social des apprenants :

- Ens3R50 : moi je leur demande toujours à la fin de la semaine, qu'ils notent sur des petits bouts de papier, toutes les difficultés qu'ils rencontrent chez le marchand, chez le patron, avec les enfants pour les devoirs et qu'ils les apportent au cours et puis on part là-dessus

6.3.4 Des effets à moyen termes sur l'organisation institutionnelle

A l'issue de la phase d'utilisation du PEL, les expérimentatrices soulignaient trois axes de réflexions à engager avec le reste de l'équipe pédagogique :

- créer une dynamique d'échanges sur les pratiques d'enseignement
- le renouvèlement des tests de placement en amont de la formation
- une redéfinition de l'organisation par groupes de niveaux

Le projet a mis en mouvement une dynamique d'échanges plus systématique entre enseignants de l'ensemble de l'équipe au sujet des questions pédagogiques auxquelles ils se trouvent confrontés. Ceux-ci se sentent moins isolés et sont moins réticents à parler de leurs techniques d'enseignement, de leurs programmes, du matériel utilisé. L'identification des niveaux des groupes et les listes de repérage les aident à mieux sélectionner les contenus d'enseignement.

Du point de vue de l'organisation du dispositif d'enseignement, nous avions émis l'hypothèse que l'introduction du PEL lui-même relié au *Cadre européen de Référence pour les langues* (CECR) pouvait contribuer à construire une représentation collective des niveaux sous forme de continuum. Cette représentation devait permettre notamment un repérage des besoins et un positionnement des apprenants plus précis, facilitant leur orientation vers tel ou tel groupe de niveau approprié, au moment de la phase « d'évaluation « diagnostic ».

Cet effet attendu s'est réalisé : une redéfinition de tous les niveaux des groupes a été effectuée pour la Rentrée 2009, sur la base des listes de repérage et des grilles d'auto-évaluation du PEL (échelle et descripteurs du CECR).

Les tests de placement ont eux aussi été refaits en 2010, en tenant compte des compétences par niveaux selon l'échelle du CECR et dans une perspective plus communicative que les tests grammaticaux utilisés auparavant.

6.4 Vers une généralisation institutionnalisée du PEL dans les formations destinées aux publics migrants ?

Face à une recherche-action qualitative telle que nous l'avons présentée, la discussion quant à une « généralisabilité » des résultats pourrait être posée de la manière suivante : l'utilisation du PEL serait-elle généralisable pour l'ensemble des formations linguistiques destinées aux migrants, à échelon cantonal voire au-delà ?

Au travers de l'expérience contextualisée que nous avons menée sur le terrain du Valais central majoritairement francophone, il nous apparait que deux axes fondamentaux seraient à considérer dans le débat sur une éventuelle généralisation d'un outil de type PEL dans le cadre de formations linguistiques auprès de publics migrants :

- la formation des acteurs de terrain (enseignants, responsables pédagogiques, etc.) et leur degré de professionnalisation
- le travail d'adaptation de l'outil PEL au contexte de la formation linguistique des publics migrants en Suisse

6.4.1 Former les enseignants à l'utilisation du PEL : une étape-clé

Le document publié par le Conseil de l'Europe (LITTLE & PERCLOVA) intitulé *Le Portfolio européen des langues : Guide à l'attention des enseignants et formateurs d'enseignants*, a été élaboré suite à plusieurs projets-pilotes réalisés entre les années 1997 et 2000 dans des pays européens, auprès de publics variés (enfants, adultes, réfugiés, etc.). Ce document nous a fourni des pistes intéressantes pour élaborer la formation initiale de l'équipe pédagogique de l'EIS à l'outil PEL. Néanmoins, nous souhaitions vérifier si certains éléments spécifiques seraient à inclure dans la formation d'enseignants aux profils proches de ceux rencontrés. Sans avoir la prétention d'élaborer un autre « guide », nous souhaitions identifier des zones de vigilance dans le cadre de la formation des enseignants.

En premier lieu, cette expérience d'intervention et cette recherche confirment la nature singulière inhérente à toute expérimentation et utilisation du PEL, en raison d'une adaptation multiple des démarches au micro-contexte de chaque classe et au guidage de chaque apprenant-utilisateur.

Dans un contexte où la formation linguistique aux publics migrants repose encore largement sur un tissu d'acteurs de terrains bénévoles, on ne saurait que trop insister sur l'importance de la phase de formation des enseignants. Nous avons vu au travers de notre enquête préliminaire que les disparités entre les degrés de formation et les approche didactico-pédagogiques dans l'enseignement de la langue-cible auprès des publics migrants sont plutôt importantes d'un enseignant à l'autre. De plus, l'institutionnalisation progressive des actions d'intégration des populations migrantes auxquelles se rattachent les actions d'encouragement à l'apprentissage de la langue cantonale induit un cadrage didactique grandissant, dans une logique « top-down ». Nous avons pu constater qu'à leur niveau, les enseignants ne sont pas toujours conscients de cette dimension institutionnelle, contrairement à la Directrice de l'EIS en charge d'établir les dossiers de demandes de subventions dans lesquelles des indicateurs qualitatifs doivent être complétés.

L'enjeu d'une professionnalisation des acteurs de terrain devient donc de plus en plus pressant.

Cet aspect est d'ailleurs souligné depuis 2009, par le *curriculum-cadre* (ODM, 2009) document fondateur en ce qu'il formalise une conception institutionnelle de la formation linguistique liée à la politique d'immigration et d'intégration des populations étrangères en Suisse. En ce qui concerne les directives en matière d'orientation didactique, les rédacteurs (rattachés à l'Université de Fribourg mandatée par l'ODM), inscrivent leurs orientations dans celles du Conseil de l'Europe, incitant largement les enseignants à une utilisation du CECR et du PEL.

Au vu de ces objectifs, aucun acteur de terrain ne peut plus ignorer ces indications institutionnelles. Pourtant, le champ de la formation des enseignants de FLE/FLS auprès des publics migrants était largement à construire au moment de la publication dudit *Curriculum-cadre*.

Au vu de notre recherche-action, il s'avère tout à fait indispensable que les enseignants aient une bonne connaissance de l'échelle du *Cadre européen de Référence pour les langues (CECR)*, puisque le PEL a été développé en cohérence avec cet outil. Mais, une bonne connaissance des pratiques de l'évaluation est également requise puisque le PEL vient systématiser les pratiques d'auto ou co-évaluation. Dans la construction du rapport à l'outil PEL le style d'apprentissage propre à chaque enseignant-expérimentateur est déterminant. Pour tel enseignant, le rapport au PEL s'établira de manière positive au travers des enjeux théoriques présentés qui seront alors que pour tel autre enseignant, c'est son utilisation concrète avec des apprenants qui permettra d'en

saisir la portée. Ainsi, les notions et démarches proposées devraient faire l'objet d'une attention particulière, en vue de leur application.

La formation des enseignants doit être à la fois théorique mais surtout pratique pour faciliter l'application des démarches proposées. La manipulation du classeur Portfolio et surtout une utilisation personnelle par chaque enseignant, en référence à sa propre expérience d'apprenant en langue doivent permettre une appropriation de l'outil. Cette étape d'utilisation personnelle est fondamentale pour renforcer un rapport positif à l'outil avant de se lancer dans une utilisation effective auprès des apprenants, puisque comme nous l'avons vu précédemment, la phase d'introduction du PEL génère en soi une certaine insécurité professionnelle.

Une mise en adéquation des pratiques d'enseignement

L'utilisation d'un PEL est-il compatible avec toutes les pratiques d'enseignement ? L'expérience des enseignantes-expérimentatrices montre une adaptation de leurs pratiques voire de leur style d'enseignement. A une approche fortement centrée sur les composantes et les activités grammaticales, une enseignante a réorienté son enseignement en fonction de nouveaux objectifs pré-identifiés par les apprenants au travers des listes de repérage. Ainsi, l'utilisation du PEL remet-elle en cause certains styles d'enseignement, au travers d'une dynamique de négociation entre enseignant et apprenants. De même, l'introduction de l'auto-évaluation modifie le rôle de l'enseignant qui n'est plus le seul à partager la responsabilité de la fonction évaluative. Pour l'apprenant, la pratique co ou auto-évaluative permet le développement d'une réflexion méta-évaluative.

Le PEL se voulant un outil permettant l'autonomisation des apprentissages, la pédagogie à appliquer devrait elle-aussi tendre vers cet objectif. Le PEL permet le passage d'un enseignement de type transmissif, vers un style d'enseignement centré sur les besoins de l'apprenant, où ce dernier devient un acteur plus engagé dans son apprentissage.

L'objectif d'autonomie (PICCARDO, 2006b) de l'apprenant passe par un guidage de la part de l'enseignant impliquant un travail sur les stratégies d'apprentissage, qui prend en compte le milieu social extérieur à la salle de classe.

Mais en amont des pratiques, c'est toute une conception des processus d'enseignement/apprentissage qui peuvent être remis en cause ; c'est le rapport à l'enseignement-apprentissage qui est susceptible d'être bouleversé au travers de l'utilisation du PEL. Les enseignants bénévoles, seront-ils vraiment avertis de toutes ces conséquences ? Seront-ils prêts à

adhérer à ce type de projet ? Auront-ils la possibilité de continuer à appliquer leurs propres méthodes ?

La formation des enseignants à l'utilisation du CECR et du PEL envisagée en lien avec des contraintes institutionnelles soulève des questions d'ordre éthique : quel est le degré de contrainte envisagé envers les acteurs de terrain ? Quels moyens de formations va-t-on leur proposer ?

6.4.2 Adapter le format du PEL au contexte des publics migrants

L'expérimentation que nous avons menée à l'EIS a essentiellement impliqué des élèves de niveau A2-B1. Néanmoins, une sensibilisation des apprenants à la démarche PEL serait envisageable dès les plus bas niveaux d'acquisition de la langue. Ceci nécessiterait alors des aménagements de l'outil lui-même.

Le « Passeport des langues » : quel espace pour les « langues premières » ?

L'échange suivant fait apparaitre la sensibilité d'une apprenante face à la non prise en compte de sa langue première : l'espagnol. Elle remarque la prise en compte de la langue anglaise dans l'outil (langue non officielle en Suisse) ou de l'italien (langue nationale officielle)

- Appr1R2 […] Pour moi, c'était intéressant. Le format il est assez intéressant. Seulement que j'ai pas trouvé trop ma langue, seulement l'anglais, …
- R : mais vous pouvez le faire avec la langue d'origine. C'est vrai que c'est fait surtout pour les langues étrangères qu'on apprend. Mais vous pouvez aussi mettre […]
- Appr1R3 : c'est ça que j'ai pas trouvé intéressant.
- QI4 : ça manquait ?
- Rappr4 : oui ça manquait parce qu'en Europe, on parle espagnol, en Espagne. C'est pratiquement la 2ème langue du monde et qu'il n'est pas là, je me disais ça c'est bizarre, parce qu'il y avait l'anglais, c'était la première langue, c'est d'accord, et après c'était l'allemand, le français, je me disais pourquoi il est pas là, l'italien, [?] si l'italien on le parle seulement en Italie ?
- I5 : ça c'est une proposition qu'on pourra faire : rajouter une partie sur la langue d'origine. On pourra faire cette proposition là.

En effet, le « Passeport des langues » du PEL III, propose une réflexion sur les langues étrangères acquises par l'apprenant. Or, il serait souhaitable d'inclure une rubrique portant sur la ou les langues dites « premières » lorsqu'il s'agit de migrants d'horizons divers, scolarisés à des degrés divers et ayant vécu dans des contextes plurilingues.

La formalisation d'une rubrique portant sur la /les langues première(s) permettrait une valorisation d'un plurilinguisme individuel et une reconnaissance de cette/ces langue(s)-culture(s), conformément à l'objectif affiché. Ceci déclencherait également une prise de conscience chez certains locuteurs de leur répertoire plurilingue, alors que ce dernier n'est pas forcément reconnu socialement, notamment lorsqu'il s'agit de plurilinguismes d'origine extra-européennes.

L'apprenante ci-dessous cite le cas du turc, langue minoritaire en Suisse mais néanmoins importante aux yeux d'un locuteur de langue turque :

- Appr1R5 : pas parce que c'est ma langue d'origine. Je disais parce que c'est une langue qu'il ya beaucoup de monde qui parle.
- I6 : d'accord. […]
- Appr1R6 : Quelqu'un qui vient de Turquie, lui, voilà, c'est sa langue, y a pas beaucoup de monde qui parle. Pour nous, c'était un point où je me disais : c'est moche !
- I7 : d'accord ! C'est dommage !

Quelles traductions du PEL proposer aux publics migrants en vue de faciliter leur utilisation du PEL ?

L'avis des apprenants (de niveau A2 à B1) eux-mêmes interrogés sur la question de la traduction en langue d'origine serait plutôt négatif : ils estiment majoritairement que les quatre langues proposées sont suffisantes pour eux et ils perçoivent même le PEL comme une source d'apprentissage, ici d'ordre méta-linguistique (contenus méthodologiques, listes de compétences, etc.). Néanmoins, précisons que les apprenants interrogés disposaient déjà d'un niveau de compréhension de l'écrit leur permettant d'accéder aux contenus écrits du PEL.

- QI18 : est-ce que le fait que ce soit en français vous a posé problème ? Autrement dit, pensez-vous que ce serait utile de traduire les listes [de repérage] et tout ça ?
- Appr1R18 : non, non, non ! Moi je trouve que comme je vous avais dit, je trouvais un peu dommage qu'il n'y ait pas l'espagnol. Mais, moi je trouve comme ça c'était pas mal, parce que c'était quand même traduit.

- I19 : oui, il y a plusieurs langues.
- Appr1R9 : il y a anglais, allemand, français, italien. Il était déjà, alors je pense que ça suffit. Ca dépend le but : le but c'est les langues d'Europe. Alors c'était bien comme ça. […]
- Appr1R20 : moi je pense que peut-être. Oui mais pas forcément. Parce que si on apprend une langue qui soit justement ça devient déjà intéressant parce qu'on doit faire tout ça en français.

- I31 : […] Est-ce que vous pensez qu'il faudrait par exemple traduire tout le Portfolio dans la langue des apprenants, donc ça pourrait être en turc, en arabe en portugais, ou/ Est-ce qu'il faudrait faire ça pour faciliter l'utilisation ou c'est pas nécessaire ?
- Appr2R31 : pour moi c'est pas nécessaire parce que ça m'aide aussi pour comprendre le français, comme ça j'ai dit « ça j'ai pas compris, je vais prendre le dictionnaire et je vais chercher sur le dictionnaire. »
- I32 : donc ça vous aide en plus. (rires)
- Appr2R32 : oui, ça m'aide !

Les concepteurs du PEL III version suisse (2000) avaient fait le choix de proposer systématiquement une traduction quadrilingue des contenus : en français, en allemand, en en italien (langues nationales officielles) et en anglais.

Lorsqu'il s'agit de publics migrants d'origine extra-européenne, ces quatre langues ne sont pas représentatives de leur répertoire linguistique. Ainsi, l'accès à l'outil est-il rendu d'autant plus difficile, notamment aux apprenants-utilisateurs des premiers niveaux de compétences (Infra A1 ou A1). De ce fait, les enseignants-expérimentateurs interrogés sur cette question verraient la traduction en langue d'origine, comme un moyen de faciliter l'accès à l'outil pour ces premiers niveaux. Ainsi, pourrait-on par exemple imaginer que des versions complémentaires (notamment de la Grille d'auto-évaluation) en différentes langues soient disponibles en accès libre par téléchargement sur un site internet (par exemple celui du Conseil de l'Europe lui-même…) afin que les apprenants intéressés les consultent selon leurs besoins, ce qui participerait de leur autonomie !

L'intégration d'un niveau de compétences valorisant les premières acquisitions en langue-cible

L’échelle de niveaux proposée par le PEL et le CECR propose initialement un premier seuil de compétences appelé niveau A1. Constatant que ce niveau était difficilement atteignable pour une frange de populations migrantes ayant un faible degré de littératie, certains pays ont opté pour la création d’un niveau d’entrée Infra A1 (appelé A1.1 en France). Ce premier niveau permet de valoriser les premiers acquis en langue cible (ici le français) à l’oral comme à l’écrit, et permet de tenir compte des personnes qui développent leurs compétences de lecteurs/scripteurs dans la langue cible du pays où elles séjournent. Des rubriques spécifiques incluant des aspects grapho-phonétiques (acquisition de l’alphabet latin) et phonétiques pourraient être inclus afin de rendre compte des objectifs à atteindre pour les personnes en situation d’alphabétisation ou alphabétisées dans d’autres codes graphiques (cyrillique, arabe, chinois, etc.)

Si de telles adaptations était incluses, le PEL pourrait être introduit plus facilement à des niveaux infra A1 et permettre de valoriser les premiers acquis. L’ergonomie de l’outil (présentation et maniement) devrait être améliorée en proposant plus d’ancrages et de repères visuels (vs textuels), des contenus moins denses, etc. En Irlande, un PEL (issu du projet « Milestone ») a été réalisé en tenant compte de tels aspects. Les PEL adaptés aux publics enfants représentent également des exemples d’adaptation graphique.

Quelle prise en compte de la dimension « interculturelle » ?

La dimension « interculturelle » est incluse dans le PEL en particulier dans le volet « Biographie langagière ». Cette dernière propose deux démarches réflexives[242] qui nous semblent particulièrement intéressantes pour des publics migrants :

- -« réfléchir sur les expériences faites au contact de cultures différentes et les décrire en mettant en relief les aspects qui nous ont enrichis davantage »
- -« se rendre compte de ses besoins, des expériences et opportunités liées à l'apprentissage des langues ; parler avec des tiers de ses souhaits et des moyens d'y arriver »

L'Association EIS où le PEL a été expérimenté représente un exemple des possibilités offertes aux publics cibles d'élargir leur ouverture interculturelle, au travers d'activités diverses permettant la rencontre et le contact entre les strates de population aux racines et identités plurielles (population suisse, population migrante primo-arrivante, population migrante séjournant dans le pays de longue date, etc.). Les cours de français proposés sont également des lieux où les échanges interculturels peuvent avoir lieu, lorsqu'un espace de parole libre existe au sein du cours, ce qui rend le dialogue possible entre les divers acteurs. Ainsi, plusieurs enseignants ont déclaré avoir l'occasion d'échanger avec les apprenants sur ces aspects, au sein de leurs cours. Dans le micro-contexte du cours, les enseignants-expérimentateurs perçoivent l'importance de créer un espace d'expression concernant les expériences et identités culturelles :

[242] Cf. PEL III n°1/2000, Volet 2, Fiche d'« Indications concernant la Biographie langagière », p. 1.

- Ens3R53 : je me souviens d'une séance où ils étaient pas très nombreux, et une élève s'est mise à dire à quel point elle se sentait rejetée par les Suisses, à quel point elle se sentait différente et elle s'est lâchée complètement, et tout ça en français, même si c'était pas du français, c'était compréhensible et c'était vraiment son expression en français. C'était…Y a des moments c'est…Quant ils se lâchent pour raconter leur histoire…A un moment, quand je n'avais pas encore *Taxi*, quand j'en étais à faire autre chose, les premiers cours, ils étaient encore un peu plus nombreux, j'avais demandé à chacun de venir montrer sur la carte, où était leur pays, et puis en français de parler de leur pays, de dire ce qui était bien de leur pays. Et puis dans un deuxième temps, j'avais amené ou ils avaient amené des musiques de leur pays. Et on avait expliqué ou ils avaient expliqué eux-mêmes, ce qu'il y avait comme danse, comme coutumes, comme cuisine Et on était en dehors de tout manuel, là, tu vois.
- I53 : ça c'est l'interculturel à l'état pur.
- EnsM54 : et ils aimaient bien , en plus ! C'est hyper motivant.
- I54 : quand on touche à leur identité, y a des choses qui ressortent et qui sont très importantes, parce que ça peut débloquer des situations. C'est clair.
- EnsMA54 : oui parce que là ils sont valorisés, ils ont des choses à dire que les autres ne savent pas. Ah, c'était vraiment… ! Et puis moi aussi, j'apprenais des choses. C'était égalitaire. J'aimais bien ce genre de travail.

Néanmoins, aucun objectif n'est clairement défini dans le PEL, concernant la compétence interculturelle. Peut-on alors l'évaluer ? Doit-on l'évaluer ? L'acquisition des codes socioculturels –notamment ceux inhérents à l'usage de la langue cible- semble d'autant plus primordiale pour des publics migrants en situation d'immersion dans la société d'accueil. Pour les apprenants l'enjeu d'acquérir ces codes qui améliorent le « vivre ensemble » au quotidien, et permettent une participation à la société est d'autant plus fort face à l'injonction institutionnelle d'intégration qui leur est adressée. Les enseignants ressentent le besoin d'enseigner ces aspects et ils suggèreraient de développer la réflexion sur ces éléments, en les définissant plus amplement au travers du PEL en vue d'une valorisation.

Dans le Canton du Valais, un cours d'intégration a été élaboré et mis à disposition en 2009 des acteurs travaillant auprès des publics migrants. Un travail d'adaptation serait à réaliser pour qu'il soit utilisable dans le cadre de cours de langues pour migrants.

Conclusion

Cette recherche-action s'inscrivait dans un contexte particulier, celui de la construction de pratiques d'accompagnement et de suivi des apprenants dans une association locale, qui œuvre dans le domaine de l'intégration sociale des populations migrantes en proposant des activités d'apprentissage linguistique et des occasions de rencontres entre les habitants de la région. L'utilisation du PEL représentait un axe d'action à envisager, notamment au vu des intentions institutionnelles (à échelon fédéral-cantonal) d'introduire le PEL dans le cadre de l'encouragement à l'intégration des populations migrantes. Dans ce sens, cette étude a voulu anticiper d'éventuelles instructions allant dans ce sens.

Nous voulions à ce titre, vérifier si les conditions de faisabilité d'une telle entreprise auprès des publics concernés seraient remplies. Le dispositif de recherche-action s'est montré adapté aux objectifs, malgré certaines limites qu'il a pu connaître et qui en limite la portée au contexte local : une faible participation des enseignants de l'équipe pédagogique (soit 1/3), un faible taux de participation des apprenants, dans une période de faible assiduité.

Nous proposons ci-après, des axes de vigilance qu'il nous semblerait important de considérer envers les enseignants, les apprenants et au plan institutionnel.

Axes de vigilance envers les enseignants

Du point de vue didactique, notre étude a mis en lumière des zones de changement et de résistances dans les pratiques enseignantes, lors de l'expérimentation du PEL.

Mais l'utilisation d'un PEL avec des apprenants, présuppose pour l'enseignant d'avoir une bonne connaissance préalable de l'outil, des notions et démarches associées, du CECR avec lequel il est articulé. L'importance de la phase de découverte de l'outil ne doit donc pas être sous-estimée et devrait s'inscrire dans une durée jugée suffisante, variable et adaptable selon chaque individu. Nous avons vu que l'expérience d'utilisation personnelle par les enseignants renforce leur propension à vouloir essayer de l'utiliser dans le cadre des cours dispensés. Nous émettons l'hypothèse qu'à l'inverse, une représentation de l'outil comme objet « difficile » à appréhender, associé à des pratiques usuelles de l'enseignant trop éloignées de celles proposées, renforce la

propension à ne pas vouloir l'utiliser, malgré une présentation des éléments didactiques qui soit attrayante et comprise. Les enseignants « de longue date » ne perçoive pas forcément la plus value d'une utilisation pour leur propre salle de classe. L'idée de devoir abandonner leur propre méthode (rassurante même si elle est construite de manière empirique) peut s'avérer menaçante au profit de démarches moins connues, qui les mettraient en déséquilibre. A l'inverse, ceux qui se lancent dans une telle aventure ont montré une capacité de remise en question, malgré une forte déstabilisation liée notamment à la non maîtrise de l'outil, au départ et à d'autres contraintes externes (manque d'assiduité des apprenants, essentiellement).Selon l'avis de tous, la période d'expérimentation aurait du s'étaler sur un temps plus long.

Malgré cela, les résultats d'analyse sont déjà riches et peuvent être énoncés, avec les réserves pré-citées. L'introduction du PEL comme innovation pédagogique, génère des incertitudes et peut renforcer le sentiment d'insécurité professionnelle chez les enseignants bénévoles, vis-à-vis de leurs propres conceptions de pratiques d'enseignements (souvent dans des approches globalistes, selon un modèle transmissif, avec une centration sur les performances linguistiques). En outre, l'utilisation du PEL modifie le rapport à l'enseignement/apprentissage des enseignants, les repositionne face à leurs pratiques habituelles. Elle demande un effort de mise en cohérence entre tous les choix liés à la méthode d'enseignement (BEACCO, 2007). Dès lors, c'est la réflexion sur les pratiques qui devrait être accompagnée à moyen-long terme en vue d'un élargissement du répertoire didactique :

- tenant compte des besoins, projets des apprenants,
- autour de pratiques effectives des apprenants
- autour des méthodes d'enseignement de la langue-cible (centration globaliste sur les contenus linguistiques vs des approches plurielles (Coste, 2013) : identification et valorisation du répertoire pluri-lingue/culturel des apprenants, stimuler la réflexion sur les expériences interculturelles,
- autour des stratégies permettant de relier les apprentissages formels et guidées aux situations d'utilisation dans le milieu social et tenant compte des besoins réels des apprenants-utilisateurs dans le milieu social

De ce fait, nous pensons que toute formation des enseignants à l'outil PEL devrait passer par une utilisation personnelle en vue de :

- développer un rapport personnel positif à l'outil passant par sa manipulation et la compréhension de son organisation interne,
- comprendre les enjeux didactiques autour des notions (auto-évaluation, autonomie) et des démarches d'enseignement associées,
- identifier la plus value de l'outil pour l'apprentissage de la langue-culture,

- identifier ses propres besoins de formation et questionnements en vue d'une utilisation avec les apprenants.

Axes de vigilance envers les utilisateurs migrants

L'utilisation du PEL induit un nouveau rapport à la formation également pour les apprenants. Nous avons vu qu'il contribue à développer leur motivation lorsqu'ils sont incités à identifier leurs propres besoins et à fixer les objectifs dans une approche de co-construction des contenus avec l'enseignant. Néanmoins, les stratégies métacognitives à mobiliser sont distinctes selon les profils d'apprenants. Les orientations impulsées au travers du PEL peuvent aussi être en décalage avec les représentations des apprenants, en fonction des leur vécu et des contextes éducatifs des pays dans lesquels ils ont été scolarisés ou non.

Dans tous les cas, le choix d'une version adaptée est crucial et nous avons proposé quelques pistes de réflexion pour une nouvelle version, autour de :

- la question des traductions du PEL en langues premières pour les apprenants les nécessitant
- la mise en valeur d'un espace identifié dans le passeport des langues, spécifique aux langues premières inclus dans le répertoire plurilingue
- l'inclusion d'un niveau de compétence initial d'entrée dans la langue atteignable (à l'instar du A1.1 proposé en France)

L'utilisation avec des publics de faibles compétences littéraciques n'a pas été testée par cette étude. Néanmoins, au vu des limites et résistances rencontrées par des apprenants-utilisateurs plus expérimentés , nous émettons l'hypothèse d'un accompagnement différencié à mettre en place selon les profils d'apprenants et d'un rapport dialogique à créer tout au long du processus d'utilisation.

Axes de vigilance pour l'institution

Quels sont les objectifs qui peuvent inciter une institution à promouvoir l'utilisation d'un PEL auprès d'adultes migrants ? Dans notre cas, il s'agissait d'une composante d'un projet plus large. Au vu des effets constatés suite à cette intervention auprès de l'équipe pédagogique, il nous semble qu'une réflexion d'ensemble est à prévoir avant toute introduction : état des lieux des pratique et représentations des apprenants et des enseignants, informations des décideurs quant à l'implication que cela requiert. Les aménagements à prévoir sont donc conséquents pour l'institution :

- plusieurs étapes de formation,
- un accompagnement à long termes sur les pratiques didactiques.

Tout ceci a un coût en matière de ressources financières et de gestion des relations et ressources humaines.

Mais surtout, peut-on imposer des pratiques pédagogiques ? Quelles seraient les intentions véritables d'une telle entreprise ? Le PEL ne peut-il pas devenir un outil de contrôle social se substituant à des pratiques évaluatives plus traditionnelles ?

Les institutions ne peuvent faire l'économie d'un questionnement éthique. Dans ce sens, on ne saurait se priver d'un retour aux sources et aux intentions de son instance créatrice, à savoir le Conseil de l'Europe.

Le Portfolio Européen des Langues (PEL) est un outil pédagogique qui selon ses propres termes véhiculés par le Conseil de l'Europe, [243] est destiné à :

- « favoriser la mobilité en Europe en renseignant sur les qualifications linguistiques, d'une manière transparente et permettant de les comparer »
- « encourager à étudier les langues étrangères »,
- « souligner la valeur du plurilinguisme et de la pluriculturalité et améliorer la compréhension réciproque en Europe »,

Faudrait-il pour autant inciter à une généralisation de l'utilisation du PEL dans les dispositifs d'enseignement-apprentissage de la langue du pays d'accueil, aux publics adultes migrants ? Des enjeux d'ordre éthiques liés à l'utilisation du PEL auprès des publics migrants doivent être examinés attentivement car dès lors que le PEL constitue un outil incluant un état des compétences linguistiques et interculturels -ce qui sous entend leur évaluation (résultant d'un processus d'auto ou de co-évaluation) peut-on garantir qu'il servira uniquement la cause de la valorisation des compétences dans le cadre d'un apprentissage ? Ne peut-il pas également provoquer le renforcement du processus de stigmatisation des personnes selon une conception déficitaire des publics, ou un jugement social dévalorisant, notamment lors d'utilisations du PEL en dehors du contexte d'apprentissage notamment comme preuve auprès d'un employeur, d'une administration, etc. ? Cette question dépasse le domaine strict de l'éducation et peut relever de l'éthique, à partir du moment où une utilisation obligatoire et généralisée du PEL serait imposée, auprès de publics migrants, sous couvert d'injonction institutionnalisée d'intégration.

[243] Cf. Introduction au PEL III, modèle accrédité N°1.2000 élaboré par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.

Ainsi, la tentation peut être grande de détourner le PEL, instrument pédagogique de valorisation des compétences linguistiques en un outil de contrôle de la « compétence d'intégration » par le biais d'un indicateur réduit à la maitrise de la langue-culture du pays d'accueil, dans un paradigme réduit à la dimension « d'intégration linguistique » (Cf. notre deuxième partie). Même si le procédé d'auto ou co-évaluation semble plus doux que l'évaluation par passation de tests, l'objectif premier d'autonomisation de l'apprentissage disparait au profit du contrôle social externe, dans un paradigme ou prime « l'intégration linguistique ». Se pose ensuite le problème de la définition d'un seuil d'acceptabilité sociale et institutionnelle de cette « maitrise » ou « non maitrise » de la langue de la société d'accueil, et des acteurs intervenant dans l'évaluation de ce degré de maitrise.

Cette question doit être prise au sérieux et examinée par des équipes représentatives des instances en charge de l'accueil des populations migrantes et du « vivre ensemble », par les instances de recherche en éducation (universités, etc.) et des représentants des populations migrantes elles-mêmes, etc. Cette réflexion pourrait également se nourrir de l'expérience d'autres pays en la matière.

CONCLUSION GENERALE

Le questionnement ramifié autour des dispositifs institutionnels et des pratiques de formation et d'évaluation des compétences linguistiques nous a menée à développer une méthodologie articulant plusieurs postures de recherche et permettant le recours à divers outils destinés à l'observation, au recueil de données et à l'analyse de ces données. Les données collectées constituent trois corpus spécifiques.

La France, la Belgique et la Suisse ont en commun d'avoir accueilli, plusieurs vagues successives de populations issues des mobilités internationales, en provenance de pays voisins ou de contrées plus lointaines. Les données statistiques ne nous renseignent que partiellement et indirectement quant aux motivations souvent multiples, qui poussent les êtres humains à entreprendre une démarche de mobilité ou un périple migratoire, à caractère temporaire ou définitif. Le travailleur immigré en provenance des pays limitrophes d'Europe ou plus lointainement du Maghreb (surtout pour la France), a longtemps fait figure de profil-type présent dans les trois pays francophones. Néanmoins, l'année 1974 (choc pétrolier) a représenté un tournant historique pour l'économie mondiale, marquant la fermeture des frontières européennes à l'immigration de travail. Il s'ensuivait une réorientation des politiques nationales en faveur de mesures permettant le regroupement familial. La Suisse a néanmoins toujours gardé le cap d'une immigration de travail et comme les deux autres pays, misé sur l'emploi pour intégrer de nombreuses générations de travailleurs et de travailleuses. La fin de la période de plein emploi a néanmoins bouleversé le contexte socio-économique international, à compter des années 80.

Dans les années 90, la problématique de l'intégration a surgi pleinement sur le devant des scènes politiques alors que des personnes provenant de tous les horizons trouvaient refuge en Europe, contribuant au caractère multiculturel des paysages urbains. Alors que chacun des trois pays francophones, nous l'avons vu, a développé des politiques d'immigration successives pour réguler et conditionner l'entrée et le séjour sur les territoires, peut-on parler d'une « stratégie » commune en Europe, pour répondre aux défis actuels et à venir posés, par l'immigration et l'intégration des populations installées ?

L'analyse par nature complexe, du contexte supranational européen en matière de politique d'immigration et d'intégration fait ressortir le fait que les institutions européennes ont à gérer le paradoxe et les tensions autour de ces enjeux supranationaux reconnus mais auxquels les Etats

apportent des réponses en réaffirmant leur souveraineté nationale. Ainsi, les éléments de convergences qui peuvent être établis entre les politiques d'immigration nationales se situent autour de la gestion des flux migratoires, du contrôle aux frontières, des conditions (plus ou moins) restrictives d'entrée et d'admission régulant le séjour des ressortissants de pays tiers, de la coopération pour le traitement des demandes d'asile, de la lutte contre l'immigration illégale assortie de mesures répressives (mises en centres de rétention, expulsions, etc.). Certains événements de l'actualité rappellent toutefois aux citoyens européens que d'autres dimensions telle que la coopération pour le développement avec les pays d'origine des migrants, la lutte contre la traite humaine, et la pauvreté, etc. ne sauraient être relégués en périphérie des débats et de l'action publique.

Les politiques d''intégration visent les ressortissants de pays tiers admis au séjour légal dans les pays européens. Bien que certains « principes de base communs » aient été adoptés au cours de la décennie menant aux années 2000, chaque pays agit selon un contexte singulier où interagissent les discours politiques et idéologiques, les facteurs socioéconomiques, démographiques, etc. Plus récemment, au cours de la dernière décennie, force est de constater une certaine cristallisation des débats sur les enjeux linguistiques associés aux enjeux d'intégration. Ainsi, un examen précis des mesures prises dans les trois pays francophones, laisse apparaitre des conceptions opposées dans la construction de l'équation « langue, immigration, intégration ».

Notre étude fait émerger deux conceptions opposées qui semblent traverser les cadres discursifs sur l'intégration dans les pays francophones européens. D'un côté, une conception centrée sur le parcours et l'effort individuel pour atteindre un « niveau de maitrise linguistique » fixé par la société hôte et à l'opposé une conception de l'intégration centrée sur un « processus » social » de longue durée, engageant aussi la société hôte. Le modèle « MAI » psycho-social de Bourhis, conduit à s'interroger sur les interactions entre ces conceptions circulant dans la société d'accueil (sous formes de représentations et de discours ordinaires, de mesures ou de comportements) et les choix réalisés par les individus en faveur d'une l'acculturation à la langue et valeurs culturelles du pays d'accueil et/ou du maintien actif ou non des langues premières (ou dites « d'origine ») de leur répertoire linguistique. Les résultats de l'enquête que nous avons réalisée auprès d'apprenants en Valais, explore certains des aspects de ce rapport à la langue-cible et au répertoire plurilingue. (Cf. la Troisième Partie).

L'année 2003, a marqué une étape doublement décisive dans les choix d'orientations français, en scellant le lien entre politique d'immigration et d'intégration et en introduisant un revirement de logique : d'une conception où l'intégration était envisagée comme résultat de la présence et de la

participation d'un individu à la vie sociale, la France est passée à l'affirmation par voie juridique d'une condition d'intégration, qui selon la formule de D. Lochak (2013) est exigible « toujours plus tôt » (Loi Hortefeux, 2007) et s'avère « toujours plus difficile » comme le prouve la récente « Loi Besson » (2011) qui a relevé le niveau de maitrise linguistique exigé du A1.1 au B1 (selon l'échelle du CECR), dans le cadre des procédures d'acquisition de la nationalité (2011).

À l'inverse, au cours de cette même décennie, la Belgique francophone décidait plutôt d'assouplir les conditions d'accès à la nationalité (2000), d'encourager la diversité culturelle, d'accorder le droit de vote aux étrangers dans certaines communes, dans une conception de l'intégration destinée à favoriser l'accès et à la participation à la société hôte. À Bruxelles, le décret de Cohésion sociale (2004) réaffirme cette volonté de consolidation du lien social entre les composantes de la population, un objectif largement partagé dans le champ dit de « l'alphabétisation ». Dans ce cadre, la formation fournit aux apprenants, un moyen d'action et de changement pour trouver leur place dans la société et agir sur cette société.

Quant à la Suisse, le cadre fixé par la Loi fédérale sur les étrangers (dite LEtr, 2005), règle d'une part l'entrée et le séjour sur le territoire et encourage l'intégration, par un programme spécifique « de points forts », incitatif vis-à-vis de l'apprentissage linguistique. L'intégration est entendue comme l'égalité des chances pour que les migrants puissent atteindre un niveau comparable à la population locale, englobant une dimension « structurelle » (la participation au marché professionnel), « culturelle et sociale » (la coexistence de valeurs telles que le respect mutuel, la tolérance, etc.) et impliquant d'un côté l'effort des individus à apprendre la langue de leur nouveau lieu de résidence et de l'autre côté un certain degré d'ouverture à leur endroit, de la part de la population hôte.

La structure de cet état fédéral fait en sorte que la mise en œuvre de ces mesures soit rendue effective et coordonnée par l'échelon cantonal, qui développe lui-même son propre concept-cadre. La participation de la société civile se traduit au travers des initiatives associatives spécifiques présentées sous forme de « projets » (offre linguistique, cours d'intégration, activités interculturelles, etc.) à l'instance cantonale compétente, mandatée pour dynamiser l'offre locale.

Au travers de ces exemples, nous voyons donc que les mesures d'apprentissage linguistique constituent un fort enjeu social pour les populations et a fortiori, pour les apprenants migrants, en raison des interdépendances créées entre les différentes sphères d'action politiques telles que les politiques d'immigration, d'intégration mais aussi de politique linguistique éducative. Dès lors, comment les dispositifs de formation sont-ils pensés et mis en œuvre ?

Cette question nous a fait passer à la sphère de la didactique des langues et du FLE/S qui s'intéresse aux processus d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation des compétences linguistiques et a fourni un cadre d'analyse global. L'approche sociodidactique a permis d'inclure et d'articuler les différents niveaux de contextes sociopolitiques déjà explorés.

Le dispositif de formation constitue un « entre deux » : il opérationnalise les orientations de politique linguistique éducative (niveau macro) et conditionne ou influence dans une certaine mesure les choix opérés par l'enseignant (BEACCO, 2007) au plan micro (du groupe-classe).

Des disparités fortes ont été constatées à partir de l'analyse des contextes formatifs de chaque pays. La France a progressivement opté pour une institutionnalisation des formations linguistiques des publics migrants adultes. Le dispositif CAI instauré en 2003 en Alsace et en 2007 sur l'ensemble du territoire, propose une approche curriculaire des contenus de formation (linguistiques et désormais culturels avec le « FLI »), standardisés et adossé à l'échelle de niveaux et les descripteurs du CECR comme outil permettant la description d'objectifs et de niveaux partagés. Face à l'hétérogénéité des publics, les niveaux à atteindre sont différenciés suite à une phase de diagnostique. L'objectif final de la certification (DILF-DELF) oriente la formation vers la préparation à l'examen plus que vers une démarche de prise en compte réelle des besoins et des projets individuels. La dimension plurilingue n'est pas non plus spécifiquement valorisée chez les apprenants.

La certification des performances est elle aussi standardisée. Le cas du DILF, montrait dans une certaine mesure ses limites et ses paradoxes. S'appuyant sur un instrument de mesure conçu rigoureusement selon une approche psychométrique centrée sur des procédures standardisées, le format sous forme de dossier écrit et le mode de passation collective ne permettent pas un accompagnement individuel souvent requis chez les publics faibles lecteurs-scripteurs. À l'inverse, paradoxalement, un grand nombre de candidats obtiennent leur diplôme en validant un niveau écrit inférieur au standard fixé (par exemple en production écrite, A1.1 palier 3) ou avec un score général faible, le seuil de réussite étant atteint à 50% de réussite global, ce qui explique un taux de réussite dans candidats au DILF avoisinant les 90% selon les chiffres avancés par le CIEP.

À l'opposé de cette conception de la formation, le champ dit de « l'alphabétisation » dans la Fédération Wallonie-Bruxelles offre une palette très diversifiée de cours, pour des publics tout aussi hétérogènes, reposant sur un maillage d'offres complémentaires et de méthodes d'enseignement « ouvertes » (Huver & Springer, 2011), s'inscrivant souvent dans des pédagogies dites « du projet », qui semblent à l'image des objectifs affichés : une prise en compte large de la diversité, des besoins et des projets individuels, la participation à la société dans une visée

« d'émancipation » et de cohésion sociale. Cette diversité met en synergie plusieurs instances institutionnelles, qui collaborent avec de nombreux acteurs associatifs, ce qui contribue à une complexité du champ de l'alphabétisation, qui peut quelque peu brouiller sa visibilité aux yeux du large public. Dans ce contexte, des démarches d'évaluation « alternatives » aux démarches standardisées (rattachées à un paradigme « techniciste ») sont identifiables : sous forme de cartographie des effets de la formation, réalisation d'un chef-d'œuvre par des personnes de faible niveau littéracique pour obtenir le CEB (Certification de fin d'études primaires), Portefeuille des savoirs, etc. Celles-ci, sont associées au processus de formation et permettent une valorisation des apprentissages au-delà des dimensions linguistiques (changements d'attitudes, développement de la confiance en soi, etc.) selon des critères et des attitudes de jugement renégociés.

Par ailleurs, l'exploration d'un terrain local suisse dans le Canton du Valais nous a permis d'appréhender d'une part comment s'effectue la mise en œuvre des dispositions de la LEtr (2005) pour l'apprentissage ce qui est de la formation linguistique, mais aussi d'intervenir en 2008, auprès d'une équipe d'enseignants-formateurs bénévoles œuvrant dans le secteur associatif. La dimension de formation des intervenants auprès des publics migrants représente en effet un enjeu en ce qui concerne les orientations diffusées ultérieurement en Suisse au travers du *Concept-Cadre pour l'encouragement linguistique des migrant*s (ODM, 2009).

Le constat préalable de la Direction de l'association d'un besoin de redynamiser la motivation des apprenants, nous a conduits à mettre en place un dispositif de recherche-action. L'utilisation d'un PEL dans le cadre des cours de FLE/S dispensés, était fondé sur l'hypothèse qu'il aiderait à une meilleures prise en compte des besoins et des objectifs des apprenants et permettrait d'introduire un suivi du processus d'apprentissage, allant dans le sens d'une évaluation formative instrumentée.

Le recueil d'information s'est appuyé sur des démarches et des outils complémentaires (enquêtes par questionnaire, entretiens semi-directifs, journaux de bord, bilans filmés, etc.) destinés à la constitution de notre corpus autour des pratiques d'enseignement, d'apprentissage, d'évaluation des pratiques langagières, antérieures et postérieures à l'expérimentation de l'outil PEL.

Pour analyser la manière dont les trois enseignants-expérimentateurs ont procédé lors de l'utilisation du PEL avec leur groupe d'apprenants (sur une période d'environ quatre mois), nous nous sommes appuyés sur les « journaux de bord » qu'ils avaient remplis et sur un entretien d'explicitation et de bilans, réalisé à l'issue de l'expérimentation (mai 2008). En effet, l'un des enjeux pour la recherche était de parvenir à identifier les effets produits par l'utilisation du PEL en croisant la perception des enseignants-expérimentateurs et celle des apprenants-expérimentateurs.

Cette étude permet d'apporter une contribution réflexive quant à la faisabilité d'un projet de généralisation éventuelle de l'outil PEL auprès de publics et d'équipe pédagogiques agissant dans des contextes proches de celui pris en compte. Notre recherche devait dans ce sens permettre de tester l'outil en situation, d'en voir les apports et certaines limites, d'oser l'une ou l'autre proposition pour en améliorer l'ergonomie pour les publics cibles, d'identifier des facteurs influant favorablement ou défavorablement sur son utilisation. Au final, nous souhaitions aussi pouvoir en tirer quelques leçons en termes de vigilance pour la formation des enseignants.

D'un côté, cette recherche a révélé le besoin des enseignants bénévoles d'être accompagnés dans leurs pratiques, avec ou sans PEL et elle a déclenché un processus de mise en discussion élargie au reste de l'équipe. Le PEL a aussi permis au CECR de prendre son assise dans l'organisation du dispositif de formation et d'évaluation diagnostique. Au-delà des « effets d'annonce », les difficultés rencontrées à l'utilisation de l'outil en tant que tel, mettent en lumière la complexité inhérente à toute introduction d'une innovation didactico-pédagogique : une certaine déstabilisation ressentie, qui devrait être passagère. Mais aboutit-elle à une modification des représentations menant à un changement durable des pratiques ? La redistribution, même temporelle, même légère, des rôles induite par les démarches associées au PEL (notamment l'auto-évaluation) pour l'ensemble des expérimentateurs, a contribué au développement de leur posture réflexive vis-à-vis des stratégies d'enseignement/apprentissage : les zones de changements et de résistance constatées sont la preuve que la ligne de leurs certitudes a bien été ébranlée mais les expérimentateurs se sont soutenus dans ce processus. Cependant, renoncer à certaines habitudes didactico-pédagogiques peut sembler menaçant : le risque est grand de retomber dans les pratiques habituelles, plus familières au regard des traditions éducatives héritées. (BEACCO, 2007). Enfin, la contribution du PEL pour l'apprentissage tout au long de la vie est-elle effective pour les expérimentateurs ? Les effets positifs explicités lors du bilan final peuvent aller dans ce sens, mais l'hypothèse serait à vérifier dans une perspective de suivi longitudinal.

Cette expérimentation du PEL dans le Canton du Valais n'est qu'un exemple limité qui ne saurait constituer un modèle à généraliser. Il nous semble que la question de la « professionnalisation » des enseignants dans le domaine de l'intégration sociale et de l'apprentissage linguistique des migrants, plutôt que de faire peser des exigences toujours plus accrues sur les enseignants et de risquer le désinvestissement de nombreux citoyens volontaires bénévoles pour la plupart, devrait leur fournir les moyens d'un accompagnement de qualité, souple, adapté, contribuant au développement durable des potentialités humaines, relationnelles et didactiques de chacun.

Finalement, en ce qui nous concerne, notre évolution professionnelle -en tant que responsable pédagogique dans le domaine spécifique de l'évaluation des compétences linguistiques des migrants en France- a conduit à une reconfiguration de notre identité professionnelle initiale comme formatrice de FLE et a supposé la construction de nouvelles compétences en didactique/didactologie. Parallèlement, la recherche universitaire a accompagné ce processus, tout en favorisant le (mé)tissage entre les savoirs issus des divers lieux et milieux (BEACCO, 2011 : 35).

Dans la construction d'un lien dialogique entre les postures de praticien et de chercheur, le champ de la didactique des langues et plus spécifiquement du FLE agit pour nous comme domaine de référence privilégié, à l'intersection d'autres disciplines connexes appartenant aux sciences humaines et sociales pour la recherche et l'intervention contextualisée. La démarche de recherche en sociodidactique a représenté un cadre favorable, permettant d'une part, de relever le défi d'une mise à distance de l'expérience professionnelle en fournissant des outils méthodologiques et conceptuels en vue d'une exploration élargie à l'espace francophone européen. Dans le sens inverse, le vécu événementiel, la connaissance du réseau local et l'accès à certaines sources documentaires ont contribué à alimenter et à enrichir cette étude. Enfin, la démarche de recherche-action a contribué à renforcer notre réflexion et notre expérience dans le domaine de l'accompagnement des équipes des formateurs/évaluateurs dans leur pratique quotidienne.

BIBLIOGRAPHIE

ADAMI H. (2009b) : *La formation linguistique des migrants*, Clé International.

ADAMI H., LECLERCQ V. (Eds.) (2012a) : *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation*, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Asq.

ALEN P., MANÇO A. (2013a) : « Comprendre et impliquer les publics », *Agenda interculture*l, n°313, Mai 2013, pp. 24-26.

ALEN P., MANÇO A., IRFAM (2010) : *Rapports à la langue française et plurilinguisme des populations issues des migrations en Wallonie et à Bruxelles : renforcement des pratiques d'appropriation à travers l'application de résultats des recherches, Argumentaire et guide pratique*, Rapport final version définitive, Décembre 2010, Liège.

ARNAUD L., SALA-PALA V. (Dir.) (2005) : *Les minorités ethniques dans l'Union européenne. Politiques, mobilisations, identités.* Coll. « Recherches », Ed. La Découverte, Paris.

BABYLONIA (2004) : *Le Portfolio européen des langues en Suisse,* n°2/2004.

BAGGIONI D. (1997) : « Du rôle des Etats dans la construction de l'unicité et de la diversité en Europe à l'aube de l'an 2000 », DiversCité Langues. En ligne. Colv. II. Téléchargé et consulté le 01/08/2012 du site : http://www.uquebec.ca/diverscite.

BANON-SCHIRMAN P., CARTRON-MAKARDIDJIAN C. (2005) : « Un outil controversé d'une standardisation européenne : le Portfolio des langues », Revue *Synergies Europe*, Numéro 1, Année 2006, pp. 110-118.

BANON-SCHIRMAN P., CARTRON-MAKARDIDJIAN C. (2006) : « Quelle place pour le Portfolio européen des langues ? », *Le Français dans le Monde* n°344, mars-avril 2006, pp. 32-34.

BAYLE A. (2006) : « Pour une réelle autonomie de l'apprenant. Autoévaluation et co-évaluation. », Le Français dans le Monde, n°344, pp. 30.31.

BEACCO J.-C. (2007) : *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Coll. Langues & didactique, Didier.

BEACCO J.-C. (Dir.) (2013) : *Ethique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*, Didier, Paris.

BIICHLE L. (2007) : *Langues et parcours d'intégration d'immigrés maghrébins en France*, Thèse présentée en vue de l'obtention du Doctorat en Sciences du Langage, Sociolinguistique et Didactique des Langues, sous la Direction de BILLIEZ J., Université Stendhal Grenoble III, Volume I, Mai 2007. [Thèse en ligne 00729028 version du 07/09/2012].

BLAMPAIN D., GOOSSE A., KLINKENBERG J.-M., WILMET M. (1999a) : *Le français en Belgique. Une langue, une communauté*, Ministère de la Communauté française de Belgique (Service de la langue française), 2ème tirage, Duculot, De Boeck & Larcier, Bruxelles.

BLANCHET P. (1998) : *Introduction à la complexité de l'enseignement du Français Langue Etrangère*, Peeters, Louvain-la-Neuve.

BLANCHET P., CALVET L.-J., DE ROBILLARD D. (2007c) : *Un siècle après le Cours de Saussure : la Linguistique en question*, Carnets d'Atelier de Sociolinguistique, n°1, 2007, L'Harmattan.

BLANCHET P., CHARDENET P. (Dirs.) (2011) : *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures,* Agence Universitaire de la Francophonie, Editions des archives contemporaines, Paris.

BONNIOL J.-J., VIAL M. (2009) : *Les modèles de l'évaluation. Textes fondateurs avec commentaires,* Coll. Portefeuille, De Boeck, Bruxelles.

BOURHIS R. Y., BOUGIE E. (1998) : « Le modèle d'acculturation interactif : une étude exploratoire », *Revue québécoise de psychologie*, Vol. 19, N°3, pp. 75-114.

BRÄGGER M., LANDERT C. (2008) : *Encouragement de l'intégration de la Confédération : Evaluation du programme des points forts 2004-2007. Point fort A-Encouragement des connaissances linguistiques. Extraits du rapport global d'évaluation*, daté du 11 avril 2008, sur mandat de la Commission fédérale des étrangers.

BREMBILLA M.-T. (2004) : Mouvements migratoires à Sierre et en Valais dans le contexte historique et politique suisse, Association Espace Interculturel de Sierre.

BREMBILLA M.-T. (2007 b) : *Les personnes migrantes face à l'apprentissage de la langue du pays d'accueil : le cas de l'Espace Interculturel de Sierre,* Certificat de formation continue « Migrations, relations interculturelles et pratiques professionnelles », Sous la Direction de M.-A. Berberat, Faculté des sciences sociales et politiques, Université Lausanne., Haute Ecole de travail social et de la santé, Etudes sociales et pédagogiques, Lausanne ; Haute Ecole de la Santé la Source, Lausanne ; Haute Ecole de travail social, Institut d'études sociales, Genève.

BREMBILLA M.-T. (2008) : *Rapport d'activité 2007, Association* Espace Interculturel de Sierre.

BRETEGNIER A. (2011d) : « Formation linguistique en contextes d'insertion : Vers un cadre de référence(s) en matière de professionnalité de formateurs », in BRETEGNIER A. (2011), *Formation linguistique en contextes d'insertion. Compétences, posture, professionnalisé : concevoir un cadre de référence(s)*, Peter Lang, pp. 21-242.

BRETEGNIER A. (2012) : « Formation linguistique des adultes : Vers une didactique des langues en relations », Contribution au Programme Régional Pluri-L. Région Pays de la Loire. Consulté sur le site www.projetpluri-l.org le 01/08/2013.

BRETEGNIER A. (Dir.) (2011a) : *Formation linguistique en contextes d'insertion. Compétences, posture, professionnalisé : concevoir un cadre de référence(s),* Peter Lang.

CANTON DU VALAIS, DEPARTEMENT DES FINANCES, DES INSTITUTIONS ET DE LA SECURITE, SERVICE DE L'ETAT CIVIL ET DES ETRANGERS (2003) : *Canton du Valais. Concept d'intégration des étrangers*, septembre 2003, Sion.

CASTAGNOS-SEN A. (2004) : « La mise en œuvre de l'espace de liberté, de sécurité et de justice de Tampere à La Haye. Les étapes de l'intégration européenne en matière d'asile et d'immigration. » Publié sur le site internet de la Fondation Robert Schuman, rubrique Questions d'Europe n° 189, daté du 22/12/2004. Article consulté du site http://www.robert-schuman.eu, le 01/04/2008.

CASTELLOTTI V. (2006) : « Education plurilingue et évaluation. Le rôle des portfolios », Le *Français dans le Monde*, n°348, novembre-décembre 2006, pp. 18-19.

[C]BAI, CRACS (2007) : *Rapport annuel sur l'application du décret du 13 mai 2004 relatif à la cohésion sociale.* Collège de la Commission communautaire française de la Région de Bruxelles-Capitale, représenté par le ministre, membre du Collège en charge de la cohésion sociale, M. C. Picqué, septembre 2007.

CENTRE BRUXELLOIS D'ACTION INTERCULTURELLE (CBAI) (2013a) : *Tours et détours pour apprendre le français,* Agenda interculturel n°313, Mai 2013, Bruxelles.

CENTRE BRUXELLOIS D'ACTION INTERCULTURELLE (CBAI) (2013b) : « C'est l'effort qui compte. Entretien avec Fadila Laanan », *Agenda interculturel,* n°313, Mai 2013, Bruxelles, pp. 18-19.

CENTRE BRUXELLOIS D'ACTION INTERCULTURELLE (CBAI) (2013c) : De l'accueil à l'intégration, *Agenda interculturel,* n°311, Mars 2013.

COLLECTIF ALPHA, CENTRE DE DOCUMENTATION (2005) : *La pratique du CEB en alphabétisation et en formation d'adultes,* Malette pédagogique, Edition 2005.

COLLECTIF D'ALPHABETISATION, LAUTHE D., MOUTTEAU K., STERCQ C. (NR) :

COMITE DE PILOTAGE PERMANENT SUR L'ALPHABETISATION DES ADULTES (2006) : *Etat des lieux de l'alphabétisation en Communauté Française Wallonie-Bruxelles. Premier exercice-Données 2004-2005,* Bruxelles.

COMITE DE PILOTAGE PERMANENT SUR L'ALPHABETISATION DES ADULTES (2007) : *Etat des lieux de l'alphabétisation en Communauté Française Wallonie-Bruxelles. Deuxième exercice-Données 2005-2006,* Bruxelles.

COMITE DE PILOTAGE PERMANENT SUR L'ALPHABETISATION DES ADULTES (2009) : *Etat des lieux de l'alphabétisation en Communauté Française Wallonie-Bruxelles. Troisième exercice-Données 2006-2007,* Bruxelles.

COMITE INTERMINISTERIEL DE CONTROLE DE L'IMMIGRATION (CICI) (2007): *Les Orientations de la politique de l'immigration,* Quatrième rapport établi en application de l'article L.111-10 du Code de l'Entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile, émis par le Secrétariat Général du Comité Interministériel de contrôle de l'immigration (CICI), Décembre 2007.

COMITE INTERMINISTERIEL DE CONTROLE DE L'IMMIGRATION (CICI) (2008): *Les Orientations de la politique de l'immigration,* Cinquième rapport établi en application de l'article L.111-10 du Code de l'Entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile, émis par le Secrétariat Général du Comité Interministériel de contrôle de l'immigration (CICI), Décembre 2008.

COMMISSION COMMUNAUTAIRE (2000) : *Communication sur une Politique communautaire en matière d'immigration,* COM(2000) 757 du 22/11/2000.

COMMISSION COMMUNAUTAIRE (2005) : *Programme commun pour l'intégration. Cadre relatif à l'intégration des ressortissants des pays tiers,* COM(2005)389 du 01/09/2005.

COMMISSION FEDERALE DES ETRANGERS (CFE) (2006) : *Concept-cadre sur l'évaluation des compétences linguistiques en vue de la naturalisation. Rapport sommaire,* Groupe de projet : SCHNEIDER G., NEUNER-ANDFINSEN S., SAUTER P., STUDER T., WERTENSCHLAG L., WIDMER C., Centre d'enseignement et de recherches en langues étrangères, Université de Fribourg.

COMMISSION FEDERALE DES ETRANGERS (CFE) (2006a) : *La notion d'intégration dans la loi. Guide pratique pour l'application des nouvelles dispositions,* Février 2006, révisé en décembre 2006, Berne. Téléchargé et consulté le 15/01/2008 du site www.bfm.admin.ch .

COMMISSION FEDERALE DES ETRANGERS (CFE) (2006b) : *Naturalisation et connaissances linguistiques,* recommandations de la CFE aux communes, aux cantons et à la Confédération. Téléchargé et consulté le 15/01/2008 du site www.bfm.admin.ch .

COMMISSION FEDERALE DES ETRANGERS (CFE) (2006c) : *Concept-cadre sur l'évaluation des compétences linguistiques en vue de la naturalisation*, Rapport sommaire, sur mandat de la CFE par le Centre d'Enseignement et de recherche en langues étrangères, Université de Fribourg (CH), Groupe de projet : SCHNEIDER G., NEUNER-ANFINDSEN S., SAUTER P., STUDLER T., WERTENSCHLAG L., WIDMER C., février 2006.

COMMISSION FEDERALE DES ETRANGERS (CFE) (2010) : *L'intégration, un moyen de parvenir à l'égalité des chances ou un instrument de mesure pour prendre des sanctions ?*, Déclaration de principe et recommandations de la Commission Fédérale pour les questions de migration. Consulté et téléchargé le 01/10/2012 du site https://www.ekm.admin.ch/content/dam/data/ekm/dokumentation/empfehlungen/empf_integrationspolitik.pdf .

COMMISSION FEDERALE DES ETRANGERS (CFE) (NR post 2003) : *Promotion de l'intégration des étrangers. Evaluation du Programme contenant les points forts pour les années 2001 à 2003*. Consulté et téléchargé le 01/04/2009 du site www.bfm.admin.ch .

CONFERENCE TRIPARTITE CTA SUR LES AGGLOMERATIONS (2009) : *Avenir de la politique suisse d'intégration des étrangers*, Rapport du 28/05/2009 à l'attention de la Conférence Tripartite sur les agglomérations.

CONSEIL DE L'EUROPE, DIVISION DES LANGUES VIVANTES, SCHNEIDER G., LENZ P. (NR) : *Portfolio européen des langues : guide à l'usage des concepteurs*, Centre d'enseignement et de recherche en langues étrangères, Université de Fribourg, Suisse.

CONSEIL DE L'EUROPE, DIVISION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES (2003b) : *Relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer (CECR).*
Manuel, Avant-projet. DGIV/EDU/LANG (2003) 5 rév. 1 Septembre 2003.

CONSEIL DE L'EUROPE, DIVISION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES (2007b) : *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, version intégrale.

CONSEIL DE L'EUROPE, DIVISION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES (DGIV) DIRECTION DE L'EDUCATION SCOLAIRE, EXTRASCOLAIRE ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR, BEACCO J.-C. (2005b) : *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe.*
Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, Etude de référence.

CONSEIL DE L'EUROPE, DIVISION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES, DIVISION DES MIGRATIONS, BEACCO J.-C (2008j) : « Les langues dans les politiques d'intégration des migrants adultes. », document d'orientation élaboré en vue du Séminaire sur L'intégration linguistique des migrants adultes, 26-27 juin 2008, Strasbourg. Consulté et téléchargé le 01/01/2009 du site www.coe.int/lang/fr.

CONSEIL DE L'EUROPE, DIVISION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES, DIVISION DES MIGRATIONS, LITTLE D. (2008e) : « Le Cadre européen commun de référence pour les langues et l'élaboration de politiques en faveur de l'intégration des migrants adultes. », *Séminaire sur L'intégration linguistique des migrants adultes*, 26-27 juin 2008, Strasbourg.

CONSEIL DE L'EUROPE, DIVISION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES, MARTYNIUK W., NOIJONS J. (2007a) : *Synthèse des résultats d'une enquête sur l'utilisation du CECR au niveau national dans les Etats membres du Conseil de l'Europe*, 6-8 février 2007, Strasbourg.

CONSEIL DE L'EUROPE, LITTLE D. (Dir.) (2001) : Exploitation du Portfolio européen des langues : neuf exemples. Consulté et téléchargé le 01/1/2007 du site www.coe.int/lang/fr .

CONSEIL DE L'EUROPE, DIRECTION GENERALE III COHESION SOCIALE ? DIRECTION DES AFFAIRES SOCIALES ET DE LA SANTE, NIESSEN J. (2001) : *Diversité et cohésion, de nouveaux défis pour l'intégration des immigrés et des minorités*, Ed. du Conseil de l'Europe.

CONSEIL DE L'EUROPE, DIVISION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES (DG II), EXTRAMIANA C., VAN AVERMAET P. (2011a) : *La maîtrise de la langue pour les migrants adultes dans les Etats membres du Conseil de l'Europe : Rapport d'enquête.*

CONSEIL DE L'EUROPE, DIVISION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES (DG IV), LITTLE D. (2010a) : *L'intégration linguistique des migrants adultes : Démarches pour l'évaluation des stratégies et des pratiques*, Conférence intergouvernementale, Strasbourg 24-25 juin 2010, Rapport par LITTLE D. (rapporteur). Consulté et téléchargé le 15/01/2013 du site www.coe.int/lang/fr .

CONSEIL DE L'EUROPE, DIVISION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES (DG IV), ROSSNER R. GROUPE EAQUALS (2008m) : « L'assurance qualité dans l'offre d'enseignement et la formation linguistiques des migrants adultes. Lignes directrices et options », Consulté et téléchargé le 01/01/2010 du site http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/migrantssemin08_listdocs_FR.asp .

CONSEIL DE l'EUROPE, DIVISION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES (DG IV), GROUPE ALTE (2008k) : *Tests de langue en faveur de la cohésion sociale et de la citoyenneté : descriptif à l'intention des décideurs*, avec la contribution du Groupe d'intérêt spécial sur l'évaluation des compétences linguistiques dans le cadre des migrations et de l'intégration. Consulté et téléchargé le 01/01/2009 du site http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/migrantssemin08_listdocs_FR.asp .

CONSEIL DE l'EUROPE, DIVISION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES (DG IV), LITTLE D. (2009a) : *Le Portfolio européen des langues, lieu d'interaction entre pédagogie et évaluation.* DGIV/EDU/LANG (2009) 19. Consulté et téléchargé le 27/01/2013 du site www.coe.int/lang/fr .

CONSEIL DE L'EUROPE, UNITE DES POLITIQUES LINGUISTIQUES (DG II), SERVICE DE l'EDUCATION, LAZENBY-SIMPSON B. (2012b) :

CONSEIL DE L'EUROPE, UNITE DES POLITIQUES LINGUISTIQUES (DG II), LITTLE D. (2012a) : *L'intégration linguistique des migrants adultes et le Portfolio européen des langues : introduction.* Consulté et téléchargé du site : www.coe.int/lang/fr le 27/01/2013.

CONTI V., DE PIETRO J.-F., MATTHEY M. (Textes réunis par), DELEGATION A LA LANGUE FRANCAISE (2012) : *Langue et cohésion sociale. Enjeux politiques et réponses de terrain*, Actes du séminaire « Langue et cohésion sociale », organisé à Neuchâtel (Suisse), les 19 et 20 octobre 2010, par le réseau OPALE.

COSTE D. (Dir.) (2013) : *Les langues au cœur de l'éducation. Principes, pratiques, propositions*, Proximités, E.M.E.

DE BRUYCKER P., (2006) : « Bilan de cinq années de mise en œuvre d'une politique européenne d'immigration », dans KHADER, MARTINIELLO, REA, TIMMERMAN (Eds.) : *Penser l'immigration et l'intégration autrement*, Bruylant, Bruxelles, pp. 239-254.

DE FERRARI M. (2011) : « Didactique du français compétence professionnelle : quelles avancées, quelles perspectives ? », *L'intégration linguistique des migrants : état des lieux et*

perspectives, Etudes réunies par J.-M MANGIANTE, Artois Presses Universités, pp. 69-91.

DE FERRARI M., MOURLHON-DALLIES F. (2009) : *Français en situation professionnelle : un outil de positionnement transversal*, CLP, Paris.

DE PIETRO J.-F., MATTHEY M., CONTI V. (2012) : « Langue, intégration, cohésion sociale…quel rôle pour une politique linguistique ? », dans CONTI V., DE PIETRO J.-F., MATTHEY M. (Textes réunis par), DELEGATION A LA LANGUE FRANCAISE (2012) : *Langue et cohésion sociale. Enjeux politiques et réponses de terrain*, Actes du séminaire « Langue et cohésion sociale », organisé à Neuchâtel (Suisse), les 19 et 20 octobre 2010, par le réseau OPALE.

DE PIETRO J.-F., MATTHEY M., CONTI V. (2012) : « Langue, intégration, cohésion sociale… : quel rôle pour une politique linguistique ? », dans CONTI V., DE PIETRO J.-F., MATTHEY M., *Langue cohésion sociale : enjeux politiques et réponses de terrain*, Publication CIIP, Délégation à la langue française (DLF), Neuchâtel, pp. 9-33.

DE ROBILLARD D. (2007a) : « La linguistique autrement : altérité, expérienciation, réflexivité, constructivisme, multiversalité : en attendant que le Titanic ne coule pas », dans *Carnets d'Atelier de sociolinguistique* 2007, n°1, L'Harmattan, pp. 82-228. Dernière consultation le 01/01/2013 sur le site : http://www.assemblee-nationale.fr/13/rapports/r0160.asp.

DGLFLF (2009a) : « Maîtrise du français, lutte contre l'illettrisme et action territoriale », dans *Bilan 2008. Un tournant dans les politiques de la langue*, pp. 11-14. Consulté et téléchargé le 24/06/2009 du site http://www.dglf.culture.gouv.fr/ .

DGLFLF, CIEP (2006) : *L'intégration linguistique des migrants adultes*, Séminaire international, Journées de Sèvres, 26-27 septembre 2005.

DGLFLF, EXTRAMIANA C. (2010a) : *Enquête sur l'intégration linguistique des migrants adultes dans les Etats membres du Conseil de l'Europe par Claire EXTRAMIANA et Piet VAN AVERMAET*, Juin 2010, Consulté et téléchargé le 01/12/2011 du site http://www.dglf.culture.gouv.fr/ .

DIRECTION DE LA POPULATION ET DES MIGRATIONS (DMP) (2007) : *Rapport d'activité 2006*.

DIRECTION GENERALE DE LA LANGUE FRANCAISE ET DES LANGUES DE FRANCE (DGLFLF), EXTRAMIANA C., SIBILLE J. (Coord.) (2008a) : *Migration et plurilinguisme en France., Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques*, n°2, Publié par le Ministère de la Culture et de la Communication, Editions Didier, septembre 2008.

DPM, MINISTERE DE L'IMMIGRATION, DE L'INTEGRATION, DE L'IDENTITE NATIONALE ET DU CO-DEVELOPPEMENT, MINISTERE DU TRAVAIL, DES RELATIONS SOCIALES ET DE LA SOLIDARITE, (2007) : *Rapport d'activité 2006.*

DUGAILLY J. (1992) : *De l'Alpha…à l'Omega. La pratique du chef-d'œuvre en formation d'adultes*, Les collections du Collectif, Bruxelles.

FERREOL G., JUQCUOIS G. (Dir.), (2004) : *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Armand Colin, Paris.

FONDATION ROI BAUDOUIN, CENTRE POUR L'EGALITE DES CHANCES ET LUTTE CONTRE LE RACISME (2008b) : *Débats belges pour une politique migratoire. Mapping des acteurs*, Février 2008. Chercheurs : PERRIN N., CEDEM, Université Liège, STOCKMANS P., Interculturalism, Migration and Minority Research Centre, Katholieke

Universiteit Leuven. Consulté et téléchargé du site le 31/03/2008 du site http// : www. diversité.be .

FONDATION ROI BAUDOUIN, CENTRE POUR L'EGALITE DES CHANCES ET LA LUTTE CONTRE LE RACISME, (2008a) : *Débats belges pour une politique migratoire. Facts and figures. (Vol. 1)*, Bruxelles.

FUSULIER B., LALOY D. (2012) : Evaluation de la politique d'alphabétisation en Région de Bruxelles-capitale et en Région wallonne, Rapport final, GIRSEF, Centre de recherche UCL.

GEDDES A., GUIRAUDON V. (2005) : « La construction d'un paradigme européen de lutte contre les discriminations ethniques à partir des modèles nationaux contrastés : une comparaison franco-britannique », dans ARNAUD L., SALA-PALA V. (Dir.), *Les minorités ethniques dans l'Union européenne. Politiques, mobilisations, identités*, La Découverte, Paris, pp. 68-86.

GERBER-MORATA E. (2006) : *Coordinateur pédagogique en centre de positionnements linguistiques (volume 1 + annexes)*, Mémoire de Master 2 Professionnel en Didactique du FLE/S « Responsable de formation » en vue de l'accès au Cursus doctoral, sous la Direction de M. le professeur C. SPRINGER, Université Marc Bloch, Strasbourg, juin 2006.

GERBER-MORATA E. (2007a) : *Projet de création d'un Pôle de suivi et d'accompagnement : « Passerelle » pour les apprenants des classes de français de l'Espace Interculturel de Sierre.* Validé en octobre 2007.

GERBER-MORATA E. (2008) : *Projet « Passerelle » : création d'un pôle de suivi et d'accompagnement des apprenants des classes de français de l'Espace Interculturel de Sierre.* Rapport *sur la Phase d'expérimentation du Portfolio Européen des Langues auprès de publics migrants,* Sous la Dir. de M. le Professeur C. Springer, Université de Provence, ED 356 « Cognition, Langage, éducation », UMR 6957-Laboratoire Parole et Langage, Décembre 2008.

GILIS A. (COORD.), LIRE ET ECRIRE WALLONIE (2004b) : *Pratiques pédagogiques en alphabétisation et objectifs interculturels.* Résultats d'une recherche-action menée à Lire et Ecrire et coordonnée par A. Gilis. Lire & Ecrire Wallonie asbl, Charleroi.

GISTI (2008) : *Hortefeux, acte 1*, Revue Plein Droit, n°76, mars 2008.

GOHARD-RADENKOVIC A. (2006a) : « Interrogations sur la conception de l'« interculturel » dans le Portfolio européen des langues et autres productions du Conseil de l'Europe », *Synergies Europe*, n° 1, Année 2006, *Revue du Gerflint*, pp. 82-94.

GOHARD-RADENKOVIC A., VEILLETTE J. (2011) : « Comment gère-t-on la diversité linguistique et culturelle en Suisse ? Impact des nouvelles politiques migratoires sur 'l'intégration par la langue des étrangers. Etude de cas dans deux petites villes bilingues du Canton de Fribourg. », Consulté et téléchargé le 15/04/2013 du site www.aefr.ru/art-2011-3.doc .

GOLAY V., MIX&REMIX (2005) : *Institutions politiques suisses*, Ed. LEP.

GOUREVITCH J.-P. (2007) : Les migrations en Europe. Les réalités du présent. Les défis du futur, Acropole.

GSIR S. (2006a) : Les dispositifs d'apprentissage de la langue du pays d'accueil pour les primo-arrivants en Belgique, en Europe et au Québec. Rapport destiné au Service de la langue française du Ministère de la Communauté française de Belgique, sous la supervision de MARTINIELLO M. Version non publiée remise par la Communauté Française.

GSIR S. (2006b) : « Belgique : intégration et cohésion sociale », Exposé dans le cadre de la Journée nationale de la CFE *Quelle intégration ? Welcher Integration ?*, 16 novembre 2006,

Bienne, pp. 12-13. Consulté et téléchargé le 01/02/2007 du site http://www.ekm.admin.ch/content/dam/data/ekm/aktuell/Veranstaltungen/Archiv%20Veranstaltungen/ref_gsir.pdf .

HAUT CONSEIL A L'INTEGRATION (2005) : *Bilan de la politique d'intégration 2002-2005*, remis au premier ministre le 24/11/2005, La Documentation Française. Consulté et téléchargé 31/12/2006 du site http://www.ladocumentationfrancaise.fr/ezexalead/search?SearchText=bilan+politique+integration+2005&cat%5BGroupeThematique%5D=&n=slDocFrancaise .

HAUTE ECOLE SPECIALISEE DE SUISSE OCCIDENTALE DU VALAIS-INSTITUT SANTE ET SOCIAL (HES-SO-VS) (2012) *: Programme d'intégration cantonal. Domaines, acteurs et projets dans l'optique de la mise en place du programme d'intégration des étrangers dans le Canton du Valais*, Rapport élaboré sur mandat de la Commission consultative des étrangers et du Service de la Population et des migrations du Canton du Valais, janvier 2012, Sion.

HUBER M., TOMSON A., LIRE&ECRIRE (2005) : *La pédagogie du projet pour une double émancipation. Pratiques émancipatrices,* Lire et Ecrire Hainaut occidental. Consulté et téléchargé le 02/02/2013 du site http://publications.alphabetisation.be/images/documents/leeho/ombre_lumiere.pdf

HUVER E. SPRINGER C. (2011) : *L'évaluation en langues*, Langue & didactique, Didier.

JORRO A. (2000) : *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question.* Coll. Pratiques pédagogiques, De Boeck, Bruxelles.

KHADER B., MARTINIELLO M., REA A., TIMMERMAN C., (2006) : *Penser l'immigration et l'intégration autrement. Une initiative belge interuniversitaire,* Bruylant, Bruxelles.

KLINKENBERG J.-M. (2013a) : « Politique linguistique et appropriation du français », *Agenda interculturel* , n°313, mai 2013, Bruxelles, pp. 4-9.

LAGARDE C. (2008) : *Identité, langue et nation*, Trabucaire.

LAVEAULT D., GREGOIRE J. (2002) : *Introduction aux théories des tests en psychologie et en sciences de l'éducation*, 2è édition, De Boeck, Bruxelles.

LE FRANÇAIS DANS LE MONDE (2004) : *L'harmonisation des diplômes du DELF et du DALF sur les niveaux de référence du Cadre européen commun pour les langues*, n° 336, Novembre-décembre 2004.

Le portefeuille des savoirs. Une méthodologie de reconnaissance des acquis pour des adultes analphabète, Bruxelles.

LECLERCQ V., VICHER A. (2012b) : « Etude sur les usages des référentiels dans la formation linguistique de base », LIDIL, n°45, Mai 2012, pp. 93-105.

LECLERQ V. (2012a) : « La formation des migrants en France depuis l'alphabétisation des années 60 », dans ADAMI H., LECLERCQ V. (Eds.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : acquisition en milieu naturel et formation, Presses universitaires du Septentrion,* pp. 173-192.

LOCHAK D. (2004) : « La loi sur la maîtrise de l'immigration : analyse critique. », *La Documentation Française*, n°299, pp. 13-28.

LOCHAK D. (2006) : « L'intégration comme injonction. Enjeux idéologiques et politiques liés à l'immigration », *Cultures & Conflits*, n°64, 2006, pp. 131-147.

LOCHAK D. (2008) : « L'intégration à rebours », *Revue Plein Droit*, Gisti, n°76, mars 2008, pp. 7-10.

LOCHAK D. (2013) : « Intégrer ou exclure par la langue ? » *Revue Plein Droit*, Gisti, n°98, mars 2013, pp. 3-6.

LOCHAK D. (2013) : « Intégrer ou exclure par la langue ? », *Plein droit*, n°98, Revue du Gisti, 2013/3, pp. 3-6.

LONGUET F. (2012) : *L'impact des outils d'évaluation qualitative et du Web 2.0 sur le développement et l'identification des compétences professionnelles des enseignants de langues*, Thèse de doctorat en sciences du langage dirigée par D. Macaire, soutenue le 6/12/2012, à l'Université Sorbonne Nouvelle Paris 3. Consulté et téléchargé le 30/11/2013 du site http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/77/06/40/PDF/THESELonguetF4.pdf .

LUCCHINI S. (2012) : « De la langue à la cohésion sociale ou de la cohésion sociale à la langue ? », dans CONTI V., DE PIETRO F., MATTHEY M. (Eds), *Langue et cohésion sociale. Enjeux politiques et réponse de terrain*, DFL, Suisse, pp. 87-110.

MACAIRE D. (2007) : « Didactique des langues et recherche-action », *Les Cahiers de l'Acedle*, numéro 4, Journées NeQ, Méthodologie de recherche en didactique des langues, janvier 2007.

MACAIRE D. (2011) : « Recherche-action en didactique des langues et des cultures : changer les pratiques et pratiquer le changement », dans MOLINIE M. (Dir.), *Démarches portfolio en didactique des langues et des cultures. Enjeux de formation par la recherche action*, Collection CRTF, Université de Cergy-Pontoise, Encrage université, pp. 113-124.

MAHNIG H. (Dir.) (2005) : *Histoire de la politique de migration, d'asile et d'intégration en Suisse depuis 1948*, Coll. Cohésion sociale et pluralisme culturel, Ed. Seismo, Zurich.

MANNO G. (2007) : « La situation du français en Suisse : considérations démolinguistiques et de politique linguistique ». Téléchargé du site : http://publifarum.farum.it/ezine_printarticle.php?id=45

MARIANI T. (2007a) : *Rapport N°160* fait au nom de la commission constitutionnelle, de la législation et de l'administration générale de la République sur le projet de loi n°57, relatif à la maîtrise de l'immigration, à l'intégration et à l'asile, enregistré à la Présidence de l'Assemblé Nationale le 12 septembre 2007.

MARQUILLO LARRUY M. (2003) : *L'interprétation de l'erreur*, Coll. Didactique des langues étrangères, Clé International.

MARTINIELLO M., REA A. (2001) : *Et si on racontait…Une histoire de l'immigration en Belgique*, Communauté Française Wallonie-Bruxelles, Coordination pédagogique Démocratie ou barbarie, Direction Générale de l'enseignement obligatoire, CEDEM/GERME, Bruxelles.

MARTINIELLO M., REA A., DASSETO F. (Eds.) (2007) : *Immigration et intégration en Belgique francophone. Etat des savoirs.* Edition Academia Bruylant, Louvain-la Neuve.

MIGRATION POLICY GROUP (MGP), NIESSEN J., SCHIBEL Y. (2006) : *Manuel sur l'intégration à l'intention des décideurs politiques et des praticiens,* Direction générale Justice, liberté et sécurité. Consulté et téléchargé le 31/12/2008 du site www.migpolgroup.com .

MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANÇAISE, ADMINISTRATION GENERALE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE (AGERS) (NR) : *L'enseignement de promotion sociale en Communauté Française.*

MOLINIE M. (Dir.) (2011) : *Démarches portfolio en didactique des langues et des cultures. Enjeux de formation par la recherche action*, Collection CRTF, Université de Cergy-Pontoise, Encrage université.

MONOD J.-C. (2007) : « Quelles politiques d'intégration au sein de l'Union européenne ? », article en ligne daté du 05/03/2007, rubrique Questions d'Europe n°53. Consulté le 01/04/2008 du site http://www.robert-schuman.eu .

MOURLHON-DALLIES (2008) : *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Coll. Langues et didactique, Didier.

MOURLHON-DALLIES F. (2008a) : *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Coll. Langues&Didactique, Didier, Paris.

NIESSEN J., SCHIBEL Y. (2006) : *Manuel sur l'intégration à l'intention des décideurs politiques et des praticiens*, Commission européenne, Direction Générale Justice, Liberté et sécurité, Communautés européennes.

OBSERVATOIRE REGIONAL DE L'INTEGRATION ET DE LA VILLE (ORIV) (2009b) : *Formation linguistique : un nouvel enjeu des politiques d'intégration ? Du droit à la langue aux politiques publiques de formation linguistique à destination des adultes immigrés, Cahier de l'Observatoir*e, n°43, décembre 2009. Consulté et téléchargé le 01/06/2010 du site http://www.oriv-alsace.org/documents/formation-linguistique-un-nouvel-enjeu-des-politiques-dintegration-du-droit-a-la-langue-aux-politiques-publiques-de-formation-linguistique-a-destination-des-adultes-immigres/ .

OBSERVATOIRE REGIONAL DE L'INTEGRATION ET DE LA VILLE (ORIV), MAFFESSOLI M. (Dir.) (2007b) : *La présence étrangère en Alsace et l'enjeu linguistique*, Juin 2007, Strasbourg. Consulté et téléchargé le 01/03/2008 du site http://www.oriv-alsace.org/wp-content/uploads/oriv_note_etrangers_alsace_cadrage_octobre_2007.pdf .

OBSERVATOIRE REGIONAL DE L'INTEGRATION ET DE LA VILLE (ORIV (2007a) : *Etrangers/immigrés en Alsace : définitions et évolution*, note de synthèse réalisée en janvier 2007, Strasbourg. Consulté et téléchargé le 01/03/2008 du site http://www.oriv-alsace.org/wp-content/uploads/oriv_note_etrangers_immigres_en_Alsace_janvier_2007.pdf .

OBSERVATOIRE REGIONAL DE L'INTEGRATION ET DE LA VILLE (ORIV) (2007b) : *Etrangers en Alsace. Données de cadrage et constats en termes d'enjeux*, note de synthèse réalisée en octobre 2007. Consulté et téléchargé le 3/03/2008 du site www.**oriv**-alsace.org .

OBSERVATOIRE REGIONAL DE L'INTEGRATION ET DE LA VILLE (ORIV) (2006e) : *La présence étrangère en Alsace*, note en ligne, mise à jour le 28/11/2006. Consulté et téléchargé le 01/03/2008 du site http://www.oriv-alsace.org/pages1/5-imm/a-alsa-i.html .

OFFICE FEDERAL DE LA STATISTIQUE (OFS) (2008) : *La population étrangère en Suisse. Edition 2008*, Neuchâtel. Consulté et téléchargé le 15/05/2009 du site https://www.bfm.admin.ch .

OFFICE FEDERAL DES MIGRATIONS (ODM) (2006) *: Problèmes d'intégration des ressortissants étrangers en Suisse. Identification des faits, des causes, des groupes à risque, des mesures existantes ainsi que des mesures à prendre en matière de politique d'intégration*, sur mandat du chef du Département fédéral de justice et de police (DFJP), Juillet 2006. . Consulté et téléchargé le 01/01/2007 du site https://www.bfm.admin.ch .

OFFICE FEDERAL DES MIGRATIONS (ODM) (2007a) : *Promotion de l'intégration des étrangers. Programme des points forts pour les années 2008-2011. Note explicative de l'Office*

fédéral des migrations sur le programme et les directives pour l'exécution de l'année de transition 2008. Etat au 17/07/2007. Consulté et téléchargé le 31/11/2007 du site https://www.bfm.admin.ch .

OFFICE FEDERAL DES MIGRATIONS (ODM) (2008) : *Rapport 2008 sur la mise en œuvre des mesures d'intégration*, établi par le groupe de travail interdépartemental pour les problèmes de migration (GIM) à l'intention du Conseil fédéral, décembre 2008. Consulté le 31/06/2009 sur le site https://www.bfm.admin.ch .

OFFICE FEDERAL DES MIGRATIONS (ODM) (2009b) : *Encouragement de l'intégration par la Confédération et ses effets dans les cantons. Rapport annuel 2009.* Consulté et téléchargé le 30/01/2010 du site https://www.bfm.admin.ch .

OFFICE FEDERAL DES MIGRATIONS (ODM) (NR*) : Nouvelles bases légales en matière d'intégration : les dispositions de la LEtr, de la LAsi révisée et de l'ordonnance sur l'intégration des étrangers (OIE*), Année non référencée. Consulté et téléchargé le 31/04/2008 sur le site https://www.bfm.admin.ch.

OFFICE FEDERAL DES MIGRATIONS (ODM), DEPARTEMENT FEDERAL DE JUSTICE ET DE POLICE (DFJP) (2012) : *Encouragement de l'intégration de la Confédération et ses effets dans les cantons. Rapport annuel 2011*, Septembre 2012, N° art. 420.100.11.f, Berne. Consulté et téléchargé le 30/11/2012 du site https://www.bfm.admin.ch//content/dam/data/migration/integration/berichte/ber-integrfoerd-2011-f.pdf .

OFFICE FEDERAL DES MIGRATIONS (ODM), LENZ P., ANDREY S., LINDT-BANGERTER B. (2009b) : *Curriculum-cadre pour l'encouragement linguistique des migrants*, N° art. 420.011.f, Fribourg. Consulté et téléchargé le 30/06/2010 du site https://www.bfm.admin.ch//content/dam/data/migration/integration/berichte/rahmencurriculum-f.pdf .

ORGANISATION DE COOPERATION ET DE DEVELOPPEMENTS ECONOMIQUES (OCDE) (2008) : *Les migrants et l'emploi (vol.2) : l'intégration sur le marché du travail en Belgique, en France, aux Pays-Bas et au Portugal*. Synthèse et recommandations. France. OCDE, Novembre 2008.

ORGANISATION DE COOPERATION ET DE DEVELOPPEMENTS ECONOMIQUES (OCDE), SOPEMI (2007) : *SOPEMI, Rapport de la Suisse 2006*, par DE COULON C., DÄPP S., Novembre 2007, Berne.

PERRENOUD P., ALTET M., LESSARD C., PAQUAY L. (Dirs.) (2008) : *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*, Coll. Perspectives en éducation & formation, De Boeck, Bruxelles.

PERRIN N., MARTINIELLO M (Dir.) (2005) : *La langue française face aux langues de l'immigration. Etat des lieux en Communauté française de Belgique.*
Recherche commanditée par le Service de la Langue française du Ministère de la Communauté française, Université de Liège, CEDEM, Novembre 2005.

PETITE M. (2010) : « Le Valais bilingue », Notes de lecture, *Revue de géographie alpine en ligne*. Consulté et téléchargé le 09/06/2013 du site http// www.rga.revues.org/1238.

PICCARDO E. (2006a) : « Le Portfolio européen des langues : un outil pour se connaître et se faire connaître », *Synergies Europe*, n°1, Année 2006, pp. 95-109.

PIERROT S. AFPA, DRTEFP (2008) : *Les centres de positionnement linguistique Escal et Papyrus. Quelle commande publique pour quelle offre de services* ?, Etude conduite à la demande de la DRTEFP, Septembre 2008, Strasbourg.

PIGUET E. (2004) : *L'immigration en Suisse. 50 ans d'entrouverture*. Coll. Le savoir suisse. Presses polytechniques et universitaires romandes, Lausanne.

Portfolio européen des langues. Apprentissage de la langue du pays hôte par les migrants adultes. Consulté et téléchargé du site : www.coe.int/lang/fr le 27/01/2013.

REA A. (2007a) : « L'étude des politiques d'immigration et d'intégration des immigrés dans les sciences sociales en Belgique francophone », dans MARTINIELLO M., REA A., DASSETO F. (Eds.) (2007) : *Immigration et intégration en Belgique francophone. Etat des savoirs.* Edition Academia Bruylant, Louvain-la Neuve, pp. 103-140.

REA A., DASSETTO F. (Dirs.), (2007) : *Immigration et intégration en Belgique francophone, Etat des savoirs*, Bruylant Academia, Louvain-la-Neuve.

RICHER J.-J. : *La didactique des langues interrogée par les compétences*, Proximités, E.M.E.

RICHER J.-J. (2011) : La didactique des langues interrogée par les compétences, Proximités, E.M.E.

RISPAIL M., BLANCHET P. (2011) : Principes transversaux pour une sociodidactique dite 'de terrain' », dans BLANCHET P. & CHARDENET P., Guide pour la recherche en didactiques des langues et des cultures. Approches contextualisées, pp. 65-67.

SALT J. (2006) : *Evolution actuelle des migrations internationales en Europe pour le Comité Européen sur les Migrations (CDMG)*, 51ème réunion (19-21 avril 2006 à Strasbourg). Rapport du consultant au Conseil de l'Europe, Mars 2006.

SCALLON G. (2007) : *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, De Boeck, Bruxelles.

SCHNAPPER D. (2007) : *Qu'est-ce que l'intégration ?* , Folio actuel inédit, n°125, Ed. Gallimard.

SPRINGER C. (1996) *: La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*, Ophrys.

STERCQ C. (2005a) : « Garantir le droit à une alphabétisation de qualité pour tous. Politiques d'alphabétisation et de lutte contre l'illettrisme en Communauté française de Belgique », Communication à la rencontre internationale du 5-7 avril 2005 à Lyon, organisée par l'ANLCI. Consulté en janvier 2007, Rubrique Forum permanent des pratiques du site http://www.anlci.gouv.fr/ .

THAMIN N. (2007) : *Dynamique des répertoires langagiers et identités plurilingues de sujets en situation de mobilité*, Thèse présentée en vue de l'obtention d'un Doctorat de Sciences du Langage, Sociolinguistique et Didactique des Langues, sous la Direction de Madame la Professeure Jacqueline BILLIEZ, le 17 décembre 2007.
[Thèse en ligne 00288974 version du 24/0/2008].

TYNE H. (2012) : « Acquisition d'une langue seconde en milieu naturel : contextes et enjeux », dans ADAMI H., LECLERCQ V. (Eds.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil*, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Asq, pp. 23-50.

VEILLETTE J., GOHARD-RADENKOVIC A. (2012) : « Parcours d'intégration d'étrangers en milieux plurilingues : le cas du Canton de Fribourg (Suisse) », dans ADAMI H., LECLERCQ V. (Eds.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil*, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Asq, pp. 89-133.

WAGNER A.-L. (2010) : Contribution au modèle d'acculturation interactif : encourager l'individualisme pour lutter contre les discriminations, Thèse de doctorat soutenue le 07/04/2010 en vue du Grade de Docteur en Psychologie, Sous la direction de E. Brangier et de P. Tisserant, Université Paul Verlaine de Metz.

INDEX

A

Alphabétisation · 3, 43, 48, 64, 66, 95, 98, 108, 117, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 150, 151, 159, 163, 166, 167, 173, 177, 180, 181, 185, 198, 209, 211, 234, 235, 251, 384, 394, 395, 402, 406, 407, 411

Association · 7, 43, 48, 62, 66, 68, 109, 117, 118, 119, 120, 127, 129, 133, 135, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 156, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 173, 185, 193, 210, 225, 232, 233, 234, 235, 237, 243, 261, 264, 265, 266, 292, 317, 321, 327, 396

B

Belgique · 3, 6, 7, 8, 10, 11, 14, 18, 34, 35, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 71, 94, 95, 96, 100, 101, 118, 121, 122, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 133, 138, 139, 141, 142, 143, 156, 164, 166, 171, 172, 173, 175, 179, 180, 181, 182, 185, 186, 187, 191, 197, 198, 208, 392, 394, 400, 401, 402, 404, 405, 406, 407, 408, 410, 411, 459

C

CAI · 35, 39, 40, 41, 46, 48, 49, 50, 52, 53, 95, 102, 103, 104, 105, 107, 111, 112, 113, 119, 152, 171, 172, 173, 181, 204, 205, 206, 207, 211, 213, 214, 215, 217, 219, 395

CECR · 10, 12, 40, 49, 51, 52, 105, 110, 111, 112, 113, 116, 147, 151, 152, 159, 170, 172, 174, 180, 185, 193, 195, 196, 198, 203, 205, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 215, 216, 218, 219, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 247, 255, 257, 266, 274, 277, 278, 279, 286, 297, 316, 317, 323, 326, 327, 344, 367, 377, 378, 379, 381, 384, 394, 395, 403

Certification · 3, 10, 12, 40, 41, 51, 52, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 116, 128, 151, 159, 170, 172, 180, 182, 200, 205, 206, 207, 208, 209, 211, 212, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 241, 243, 245, 255, 257, 259, 260, 266, 268, 271, 276, 286, 314, 326, 327, 328, 329, 344, 364, 382, 384, 394, 395, 396

Cohésion sociale · 8, 9, 11, 12, 14, 20, 28, 31, 35, 41, 44, 48, 49, 60, 66, 83, 85, 90, 92, 94, 96, 102, 105, 108, 111, 114, 127, 135, 137, 138, 139, 143, 146, 150, 153, 154, 156, 158, 162, 163, 169, 170, 174, 179, 180, 181, 184, 185, 186, 191, 192, 198, 202, 203, 204, 211, 212, 229, 249, 269, 275, 287, 289, 292, 297, 298, 309, 310, 312, 314, 315, 316, 317, 342, 348, 350, 351, 353, 355, 356, 357, 375, 376, 380, 386, 390, 391, 393, 394, 396, 401, 404, 405, 406, 408, 459

Compétence · 1, 6, 9, 19, 21, 23, 25, 31, 32, 33, 37, 40, 49, 52, 63, 64, 68, 84, 86, 87, 88, 89, 96, 102, 103, 104, 106, 108, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 121, 122, 123, 124, 125, 129, 130, 131, 132, 133, 141, 142, 143, 146, 152, 153, 154, 155, 156, 160, 163, 166, 167, 169, 172, 173, 174, 177, 180, 185, 186, 193, 194, 196, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 210, 211, 212, 215, 216, 219, 223, 239, 242, 244, 245, 246, 247, 249, 264, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 278, 285, 287, 289, 292, 293, 295, 296, 297, 306, 307, 308, 310, 311, 312, 314, 315, 316, 321, 323, 326, 327, 328, 334, 335, 336, 339, 344, 346, 348, 350, 352, 356, 359, 360, 363, 366, 367, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 382, 383, 384, 386, 390, 391, 392, 395, 398, 400, 401, 402, 404, 408, 411, 459

D

Didactique · 3, 6, 7, 9, 12, 14, 44, 98, 101, 104, 110, 112, 118, 120, 133, 134, 139, 142, 160, 166, 173, 175, 177, 178, 183, 195, 200, 209, 210, 212, 214, 216, 219, 225, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 241, 242, 243, 255, 256, 258, 261, 264, 265, 267, 269, 272, 274, 276, 277, 279, 312, 320, 321, 322, 323, 325, 326, 328, 332, 338, 341, 342, 350, 355, 357, 377, 378, 379, 380, 390, 391, 395, 398, 400, 401, 402, 404, 406, 407, 408, 409, 411, 459

Dispositif · 1, 6, 7, 10, 12, 14, 22, 28, 29, 31, 39, 40, 41, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 64, 66, 82, 83, 85, 86, 88, 92, 93, 95, 98, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 145, 146, 147, 148, 150, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 185, 191, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 213, 214, 215, 217, 218, 219, 221, 222, 223, 225, 227, 229, 232, 233, 234, 235, 237, 240, 241, 242, 246, 248, 249, 250, 262, 264, 265, 266, 269, 272, 273, 276, 277, 278, 279, 287, 288, 289, 290, 291, 304, 315, 317, 320, 321, 323, 324, 326, 327, 332, 338, 340, 341, 344, 351, 352, 354, 355, 357, 363, 366, 368, 377, 378, 379, 380, 381, 392, 394, 395, 396, 397, 400, 401, 402, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 459

E

Evaluation · 21, 29, 39, 46, 79, 102, 104, 112, 113, 116, 123, 135, 180, 202, 203, 205, 206, 207, 209, 246, 260, 272, 276, 277, 279, 329, 330, 331, 336, 337, 366, 367, 373, 374, 376, 396, 401, 403, 406

F

FLE · 6, 9, 12, 98, 106, 108, 109, 110, 115, 118, 120, 121, 124, 125, 126, 127, 132, 136, 137, 138, 160, 166, 167, 171, 172, 175, 177, 178, 182, 183, 195, 209, 210, 214, 215, 219, 225, 232, 234, 235, 250, 264, 265, 269, 274, 279, 326, 327, 355, 356, 357, 379, 395, 396, 398, 406
FLI · 177, 180, 182, 185, 195, 198, 199, 395
France · 6, 7, 8, 11, 14, 16, 18, 34, 35, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 71, 72, 74, 81, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 107, 108, 112, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 124, 126, 128, 132, 134, 152, 155, 156, 166, 167, 170, 172, 173, 174, 177, 179, 180, 181, 182, 185, 187, 195, 197, 198, 199, 200, 202, 203, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 213, 216, 223, 229, 240, 274, 326, 384, 392, 394, 395, 398, 400, 401, 405, 407, 409, 410, 459

I

Immigration · 11, 14, 16, 19, 22, 24, 25, 35, 36, 38, 40, 42, 51, 55, 57, 58, 61, 69, 70, 73, 77, 78, 80, 84, 85, 90, 93, 94, 98, 107, 109, 168, 204, 216, 315, 392, 405, 406, 408, 411
Intégration · 28, 30, 35, 43, 44, 45, 47, 48, 51, 83, 88, 91, 96, 98, 101, 102, 147, 154, 174, 180, 186, 189, 190, 191, 195, 204, 206, 216, 230, 231, 301
Inter/Culturel · 9, 20, 28, 38, 44, 45, 46, 63, 66, 68, 79, 81, 83, 96, 119, 137, 142, 143, 148, 153, 156, 161, 165, 169, 174, 187, 188, 189, 190, 193, 194, 208, 229, 273, 292, 295, 316, 367, 386, 400, 401, 402, 406, 407, 408

J

Journaux de bord · 10, 230, 241, 255, 256, 257, 258, 261, 325, 326, 328, 330, 332, 334, 335, 359, 367, 396

L

Littératie · 41, 98, 107, 108, 115, 116, 124, 166, 167, 173, 177, 178, 209, 211, 215, 220, 295, 296, 384, 396, 405, 411

M

Migrants · 29, 36, 39, 40, 42, 43, 49, 68, 91, 92, 93, 96, 98, 102, 106, 119, 120, 126, 127, 128, 138, 168, 169, 170, 171, 204, 205, 215, 262, 316, 323, 406, 459

P

PEL · 7, 10, 12, 159, 165, 169, 180, 196, 200, 211, 215, 223, 224, 225, 228, 229, 230, 231, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 246, 255, 256, 257, 258, 259, 261, 262, 263, 265, 272, 277, 278, 279, 291, 295, 312, 317, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 390, 391, 396, 397, 400, 403, 404, 406, 408, 410, 411, 459
Plurilinguisme · 81, 128, 148, 180, 193, 195, 198, 236, 293, 326, 382, 390, 400, 403, 405
Politique d'intégration · 65, 67, 68, 128, 156, 158, 180, 191, 459
Promotion sociale · 3, 47, 118, 123, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 143, 166, 171, 172, 173, 408

R

Recherche · 3, 6, 7, 8, 10, 12, 14, 24, 51, 52, 58, 64, 75, 79, 91, 98, 114, 115, 116, 117, 122, 123, 129, 140, 149, 150, 151, 152, 156, 157, 160, 162, 164, 168, 169, 174, 175, 177, 178, 182, 185, 186, 192, 195, 200, 201, 207, 209, 211, 212, 215, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 237, 238, 240, 241, 242, 243, 244, 249, 251, 253, 254, 255, 261, 262, 263, 264, 272, 277, 278, 279, 280, 283, 293, 301, 302, 312, 314, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 326, 327, 340, 341, 354, 355, 356, 357, 359, 360, 363, 366, 367, 378, 379, 391, 392, 393, 396, 397, 398, 400, 401, 402, 403, 404, 406, 408, 410, 411, 459

S

Suisse · 1, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 14, 34, 35, 38, 55, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 99, 100, 101, 128, 145, 146, 148, 149, 150, 152, 153, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 168, 170, 173, 174, 179, 180, 181, 182, 185, 188, 191, 197, 198, 200, 208, 210, 211, 223, 224, 225, 229, 230, 231, 234, 235, 238, 241, 242, 249, 255, 263, 265, 283, 284, 285, 290, 294, 295, 297, 298, 300, 301, 315, 321, 323, 325, 327, 339, 340, 341, 345, 350, 351, 355, 356, 365, 366, 378, 379, 381, 382, 383, 385, 386, 390, 392, 393, 394, 396, 397, 400, 401, 403, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 459

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Tableau des échelons d'analyse des espaces francophones 8
Figure 2 : Les principes de base communs (2004) : composantes fondamentales pour les politiques d'intégration (PBC 1 à 9) (Source, COM(2005)389) 28
Figure 3 : Tableau de synthèse des données quantitatives portant sur les flux d'immigration légale, Exercices 2006- 2007 *(Source : CICI, 2008)* 37
Figure 4 : Tableau selon la provenance des signataires du CAI en 2006-2007 *(Source ANAEM cité par CICI, 2007 et 2008)* 39
Figure 5 : Caractéristiques des signataires du CAI en 2006-2007 40
(Source ANAEM cité par CICI) 40
Figure 6 : Quelques données chiffrées sur le DILF au 31 décembre 2007 *(Source : Rapport du CICI 2008, d'après le tableau III-4, p. 157)* 41
Figure 7 : Composition de la population belge selon les nationalités au 01/01/2005 *(Source Registre National, SPF Economie-Dir. Gal. Statistique et Information économique)* 56
Figure 8 : Tableau de synthèse des données quantitatives portant sur les flux d'immigration légale *(Source : SPF Affaires étrangères)* 57
Figure 9 : Mouvements de populations immigrées observés en Belgique depuis la Première Guerre Mondiale *(Source OCDE-Belgique, 2005)* 61
Figure 10 : Structure de l'Etat belge 64
Figure 11 : Tableau de synthèse : divergences de paradigme dans le discours ciblant les politiques de la Région flamande et des régions francophones (Wallonie+Bruxelles) (D'après REA, 2007a : 136-137) 67
Figure 12 : Effectif de la population résidant en Suisse *(Source : ODM/RCE, Service de la statistique, fin août 2008)* 69
Figure 13 : Etrangers entrés en Suisse par motif d'immigration *(Source : ODM/RCE, Service de la statistique, année 2008)* 70
Figure 14 : Effectif de la population résidante permanente étrangère par nationalité *(Source : ODM/RCE, Service de la statistique, année 2008)* 71
Figure 15 : Demandes d'asile par pays d'origine *(Source : ODM, Statistique en matière d'asile 2008)* 72
Figure 16 : Evolution de la politique d'immigration suisse (années 1950-2000) 73
Figure 17 : Le fédéralisme suisse : trois niveaux d'autorités politiques *(Source : d'après Institutions politiques suisses, 2005 : 46)* 80
Figure 18 : Tableau synthétique des points forts (2008-2011) *(Source : D'après la Note explicative sur le programme et les directives pour l'exécution de l'année de transition 2008, ODM, juillet 2007)* 88
Figure 19 : Tableau de synthèse croisé des cadres sociopolitiques et éducationnels (en France, Belgique, Suisse) 96
Figure 20 : Tableau du volet linguistique du dispositif CAI (Marché 2007-2008) 107
Figure 21 : Synthèse du dispositif de formation volet linguistique ACSE (Marché 2007-2009) .. 110
Figure 22 : Synthèse du dispositif de formation OFII, CAI-Hors CAI (Marché 2010) 113
Figure 23 : Synthèse de la nomenclature des publics en situation d'apprentissage de la langue française *(d'après l'Etat des lieux de l'alphabétisation, 2006 :29)* 125
Figure 24 : Le point fort 1 « Langue et formation » du programme 2008-2011 *(D'après ODM, juillet 2007)* 148

Figure 25 : L'articulation des politiques d'intégration et d'apprentissage linguistique selon les trois modèles francophones 180
Figure 26 : Les stratégies individuelles d'acculturation de l'échelle de BERRY (D'après BOURHIS & BOUGIE, 1998 : 81)..... 189
Figure 27 : Les orientations de la société d'accueil envers l'acculturation des migrants selon l'échelle « EACA » (D'après BOURHIS & BOUGIE, 1998 : 85)..... 190
Figure 28 : Synthèse des trois modèles à l'œuvre dans les pays francophones entre logiques d'« intégration sociale » et d'« intégration linguistique »..... 198
Figure 29 : Phase d'implantation 1 et vérification de la compétence linguistique (Dispositif CAI / Hors CAI, 2007-2010)..... 205
Figure 30 : Phase d'implantation 2 et vérification de la compétence linguistique (Dispositif CAI / Hors CAI, 2007-2010)..... 206
Figure 31 : Phase d'implantation 3 et vérification de la compétence linguistique (Dispositif CAI / Hors CAI, 2007-2010)..... 207
Figure 32 : Caractérisation des items selon les épreuves du DILF 216
Figure 33 : Centres d'intérêt selon les fonctions du PEL (D'après le *Guide pour les concepteurs…, p.* 5)..... 237
Figure 34 : Convergences entre les objectifs ciblés par l'EIS et les fonctions affichées par le PEL 237
Figure 35 : Nomenclature des groupes de niveaux de l'EIS et effectif d'enseignants-informateurs correspondant 245
Figure 36 : Echantillon d'informateurs en fonction du groupe d'appartenance (Niveau) 251
Figure 37 : Tableau récapitulatif correspondant à l'utilisation de l'outil journal de bord par les enseignants-expérimentateurs 257
Figure 38 : Tableau de synthèse croisant les objectifs des activités, le volet du PEL exploité 259
Figure 39 : Répartition des effectifs d'apprenants selon la nomenclature des groupes-classes (janvier 2008) 266
Figure 40 : Organisation des cours selon les enseignants (activités, plan-type)..... 269
Figure 41 : Répartition de l'échantillon des apprenants selon les sous-groupes de niveau 280
Figure 42 : Catégorisation des apprenants par tranche d'âge (en %)..... 281
Figure 43 : Catégorisation des apprenants selon les tranches d'âge 282
Figure 44 Catégorisation des apprenants selon la durée de présence sur le territoire Suisse (en %) (Q5) 283
Figure 45 : Catégorisation des apprenants selon leur durée de présence sur le territoire suisse..... 284
Figure 46 : Graphique croisant la durée de présence et niveau linguistiques des apprenants..... 285
Figure 47 : Part d'apprenants se déclarant diplômés avant la migration 288
Figure 48 : Parcours d'apprentissage de la langue française (Q8)..... 289
Figure 49 : Durée de fréquentation des cours à l'EIS (Q7)..... 290
Figure 50 : Activités culturelles de l'EIS suivies par les apprenants (Q9) 292
Figure 51 : Langues parlées par les apprenants de français 294
Figure 52 : Langues lues par les apprenants (Q16)..... 295
Figure 53 : Langues écrites par les apprenants (Q17)..... 297
Figure 54 : Fréquence d'utilisation de la langue française en dehors du cours 298
Figure 55 : Contextes d'utilisation de la langue française en dehors des cours (Q14) 299
Figure 56 : Principaux interlocuteurs pour communiquer en français..... 300
Figure 57 : Situations où un interlocuteur a sollicité que l'échange se fasse en français 301
Figure 58 : Situations où l'utilisation de la langue française est considérée comme importante par les apprenants (Q10)..... 302
Figure 59 : les motivations des migrants à apprendre le français 303
Figure 60 : Composantes du cours les plus appréciées 305

Figure 61 : Eléments les moins appréciés des cours 306
Figure 62 : Perception portant sur la facilité à apprendre la langue française 307
Figure 63 : Perception de la difficulté à apprendre la langue..... 308
Figure 64 : Activités soutenant les acquisitions linguistiques..... 309
Figure 65 : Les objectifs d'apprentissage prioritaires pour les apprenants 311
Figure 66 : Indicateurs de construction du jugement évaluatif 312
Figure 67 : L'objectif certificatif chez les apprenants..... 313
Figure 68 : Tableau de synthèse des volets du PEL exploités (correspondance activités / volet PEL) 328
Phases d'utilisation du PEL, Variante 1 330
Phases d'utilisation du PEL, Variante 2 331

ANNEXE I

« CORPUS PEL Suisse »

Expérimentation d'un PEL[244]

(Janvier-mai 2008)

[244] Les documents proposés représentent un échantillon de notre « Corpus PEL Suisse ». Nous y joignons un CD présentant l'ensemble des éléments principaux de Corpus (France, Belgique, Suisse) utilisés pour étayer notre étude.

Annexe 1 :
Projet « Passerelle » : création d'un pôle de suivi et d'accompagnement des apprenants des classes de français de l'Espace Interculturel de Sierre

(Axes et planification 2007-2008)

ANNEXE 1.1: Planification de la Semaine de présentation du projet « Passerelle » (Janvier 2008)

PHASE 1 : PRESENTATION DU PROJET PASSERELLE / INTRODUCTION DE L'OUTIL PEDAGOGIQUE « PORTFOLIO » **SEMAINE DU 14 AU 18 JANVIER 2008**		
DATES	**OBJECTIFS**	**METHODE**
LUNDI 14/01/2008 (1H) **MERCREDI 16/01/2008 (1H)** **JEUDI 17/01/2008 (1H)**	Observation des pratiques pédagogiques des enseignants Cours Avancé-Préparation DELF (EdithV.) Cours Alpha 2 (Renée S.) Cours Moyen (Michèle A.)	-Observation en situation, aux horaires des enseignants (E.M) -Questionnaires/Entretiens complémentaires avec enseignants+élèves (en début ou fin de cours)
MARDI 15/01/2008 (13H30-15H30)	Formation 1 : Introduction à l'utilisation de l'outil pédagogique d'auto-évaluation "Portfolio" (en lien avec les travaux du Conseil de l'Europe)"	Durée : 2h30 EM (Intervenante) + 7 Enseignants de l'EIS
VENDREDI 18/01/2008 (18H-19H45)	Formation 2 : Présentation du projet "Pôle Suivi et Accompagnement des apprenants de français de l'EIS" Distribution de 2 enquêtes (l'une visant les élèves, l'autre visant les enseignants) à compléter pour fin janvier 2008.	Durée : 1h45 EM (Intervenante)+Equipe enseignante de l'EIS, en présence de M. Rossier (Délégué à l'Intégration du Valais)
VENDREDI 18/01/2008 (20H-21H30)	Mise en place du protocole d'expérimentation du Portfolio -Modalités -Planification -Journal de bord	Durée : env. 1h30 EM (Intervenante)+5 enseignantes (dont 3 concernées par l'expérimentation)

ANNEXE 1.2 : Protocole d'expérimentation du « Portfolio » (Groupes Avancé/Moyen, Niveau A2-Supra A2)

PHASE 2 / EXPERIMENTATION DU PORTFOLIO (JANVIER-AVRIL 2008) ET BILANS D'EXPERIMENTATION (SEMAINE DU 26 AU 30 MAI 2008)		
DATES	**OBJECTIFS**	**MOYENS**
JANVIER 2008	Appropriation du Portfolio (Grilles d'auto-évaluation/liste de repérages en lien avec le Cadre européen des langues)	Enseignantes Groupes Niveau Avancé/Moyen
FEVRIER-2008 **15 MARS 2008**	-Introduction du Portfolio auprès des apprenants (explication de la démarche) -Réalisation du "Volet 1-2 : Passeport des langues" -Tenue du Journal de bord	Enseignants+apprenants dans groupes concernés
MARS-AVRIL 2008	-Restitution des expériences (envoi des journaux de bords) -Utilisation du Portfolio en lien avec des séquences pédagogiques du manuel (Taxi 1-2) : relier les séquences au objectifs / conserver une trace (dossier) =>2 activités par mois à mettre en place -Tenue du Journal de bord	Enseignants+apprenants dans groupes concernés
FIN AVRIL 2008	Restitution des expériences (envoi des journaux de bords)	
26-30 MAI 2008	Bilan de l'expérimentation (vidéo)	EM + Apprenants+enseignants + Synthèse avec les autres enseignants

Annexe 2 :
Le recueil de données sur l'utilisation du « PEL » par les enseignants

ANNEXE 2.1: Le « journal de bord » à compléter par les enseignants après une activité/séquence de cours avec PEL

NOM/PRENOM (enseignant) :
COURS :
Date d'actualisation :

JOURNAL DE BORDPOUR L'UTILISATION DU PORTFOLIO EUROPEEN POUR LES LANGUES (PEL III, Suisse»)

[FORMAT ORIGINAL (à dupliquer avant utilisation !!!)]

Date(s) d'utilisation du PEL III (à reporter sur tout document en lien avec cette utilisation) QUAND ?	
Objectif concret de l'utilisation (défini avant le cours) POURQUOI ?	
Volet(s) du PEL utilisé(s) Chemise 1-Passeport de langues Chemise 2-Biographie langagière Chemise 3-Dossier Chemise 4-Formulaires photocopiables QUOI ?	
Pour quels apprenants ? (préciser initiales+nombre) AVEC QUI ?	
Activités proposées (supports, consignes données,etc.) AVEC QUOI ?	
Démarche(s) pédagogique(s) mise(s) en oeuvre (auto-évaluation, réflexion guidage enseignant, etc.) COMMENT ?	
Modifications apportées au cours de l'activité (justifier)	
Durée approx. de l'activité	

DUREE ?	
Réactions/Commentaires/Ressenti des apprenants face aux activités/PEL	
Mes Réactions/Commentaires/ Mon Ressenti comme enseignant face aux activités/PEL	
Ce qui à mon sens a été appris par les élèves…	
Ce que j'ai appris sur moi-même / sur les élèves…	
Ce que je pourrais faire de ces informations…	
Prochaine utilisation du PEL III que je prévois…	

COMMENT UTILISER LE JOURNAL DE BORD ?

Le Journal de bord est un outil qui permet un retour réflexif sur des pratiques pédagogiques ou réflexives. Il est particulièrement précieux lors de l'introduction de nouveaux outils pédagogiques, notamment en période de formation ou d'expérimentation car il rend visible
-la réflexion et la mise en œuvre des nouvelles démarches.
-l'articulation entre « réflexion » (doutes, tergiversations, acquisitions, évolutions, etc.) et «pratique concrète »
-la logique interne des questionnements, de leur résolution pratique, leurs progressions dans le temps, etc.

Dans le cadre de la phase d'expérimentation pour l'introduction du Portfolio à l'Espace Interculturel de Sierre, nous demandons donc aux enseignants de compléter ce journal pour chaque utilisation du Portfolio. Cela se fait lors de la préparation du cours, pour identifier les objectifs visés lors de la séance de travail et planifier les activités associées. Puis, après le cours, les ajustements et adaptations réalisées en classe sont opérés et consignés sur ce même tableau. Les colonnes ayant trait au vécu des apprenants et des enseignants seront complétées en vue de coller au maximum à la pratique d'utilisation « effective ». Les écarts entre ce qui était prévu initialement et ce qui a pu être réalisé pourront ainsi figurer.

DOSSIER DE L'ENSEIGNANT

En complément du Journal de bord, nous vous demanderons aussi de conserver tous les documents que vous utiliserez sous forme de dossier, pour qu'ils puissent être consultés. Vous pourrez ainsi associer chaque utilisation aux documents utilisés.

Tant les Journaux de bord que les dossiers se révéleront également utiles à l'heure de mettre en commun les pratiques et outils mis en oeuvre par chacun des enseignants-expérimentateurs, et d'en faire part aux collègues futurs-usagers. Ces derniers pourront ainsi bénéficier de vos expériences !
D'avance je vous remercie pour votre collaboration dans ce projet

ANNEXE 2.2 : Les « journaux de bord » complétés par les enseignants

EXEMPLE DE JOURNAL DE BORD DE L'ENSEIGNANTE 1 (MA)

Michèle (Groupe Moyen1)

NOM/PRENOM (enseignant) : [illegible]
COURS : Moyen 1
Date d'actualisation : 4 Avril 2008

JOURNAL DE BORD
POUR L'UTILISATION DU PORTFOLIO EUROPEEN POUR LES LANGUES (PEL III, Suisse»

FORMAT ORIGINAL (à dupliquer avant utilisation !!!)

Date(s) d'utilisation du PEL III (à reporter sur tout document en lien avec cette utilisation) **QUAND ?**	Mars 2008 (Jeu 13 + Jeu 3 Avril)
Objectif concret de l'utilisation (défini avant le cours) **POURQUOI ?**	Profil linguistique des élèves. Les élèves évaluent leurs niveaux dans leurs différentes langues à l'aide des indicateurs (cadre Europ.)
Volet(s) du PEL utilisé(s) Chemise 1-Passeport de langues Chemise 2-Biographie langagière Chemise 3-Dossier Chemise 4-Formulaires photocopiables **QUOI ?**	- Passeport de langue - Profil linguistique + grille pour l'auto-évaluation.
Pour quels apprenants ? **(préciser initiales+nombre)** **AVEC QUI ?**	A. ML. PL soir 3 eleves
Activités proposées (supports, consignes données,etc.) **AVEC QUOI ?**	Question : Quelles langues parlez vous ? Notez les sur « Passeport & Profil » Evaluez avec la grille votre niveau de chaque langue
Démarche(s) pédagogique(s) mise(s) en oeuvre (auto-évaluation, réflexion guidage enseignant,	~~Oral~~ par groupe

3

etc.) **COMMENT ?**	les élèves doivent déjà comprendre les 5 savoir-faire indiqués. Je les guide ds cette compréhension.
Modifications apportées au cours de l'activité (justifier)	- Evelyne a pris ses 3 candidats passant lors de sa présentation. Car ses élèves étaient majoritairement impliqués alors que 3 de ma classe y étaient
Durée approx. de l'activité **DUREE ?**	2 cours (soit 1h de plus pour les 3 candidats venus
Réactions/Commentaires/Ressenti des apprenants face aux activités/PEL	C'est compliqué ... mais utile et valorisant peut-être trop tôt.
Mes Réactions/Commentaires/ Mon Ressenti comme enseignant face aux activités/PEL	Les élèves ont trouvé la grille de repérage des compétences compliquée .. et mon aide était indispensable.
Ce qui à mon sens a été appris par les élèves…	que même sans parler couramment 1 langue ils possèdent des atouts "notables"
Ce que j'ai appris sur moi-même / sur les élèves…	A. connaît 5 langues .. très différents !
Ce que je pourrais faire de ces informations…	Je peux faire des liaisons entre certaines langues
Prochaine utilisation du PEL III que je prévois…	et comprendre les difficultés de chacun pour le français en fonction de ses langues déjà acquises.
	et donc travailler en fonction des besoins et difficultés énoncés par chacun.

Annexe 3 :
Le recueil de données
sur l’utilisation du« PEL »
par les apprenants en situation
d’apprentissage de la langue française

Annexe 3.1 : Utilisation des « listes de repérage » par les apprenants

Liste de repérage pour l'auto-évaluation

Niveau **A2** **2.2**

Langue: Français Adelina L

Cette liste de repérage peut être utilisée pour l'auto-évaluation de ses propres connaissances (colonne 1) et pour l'évaluation par des tiers – par exemple par l'enseignant/e (colonne 2). S'il s'agit de savoir-faire non encore acquis, indiquer l'importance qu'ils représentent pour l'apprentissage (colonne 3 = objectif). Les lignes vides sont prévues pour inscrire ce qu'on sait faire d'autre ou bien ce qui est un objectif important pour l'apprentissage à ce niveau.

Signes à utiliser:

Pour les colonnes **1** *et* **2**
- ✓ *Je peux faire cela dans des circonstances normales*
- ✓✓ *Je peux faire cela bien et facilement*

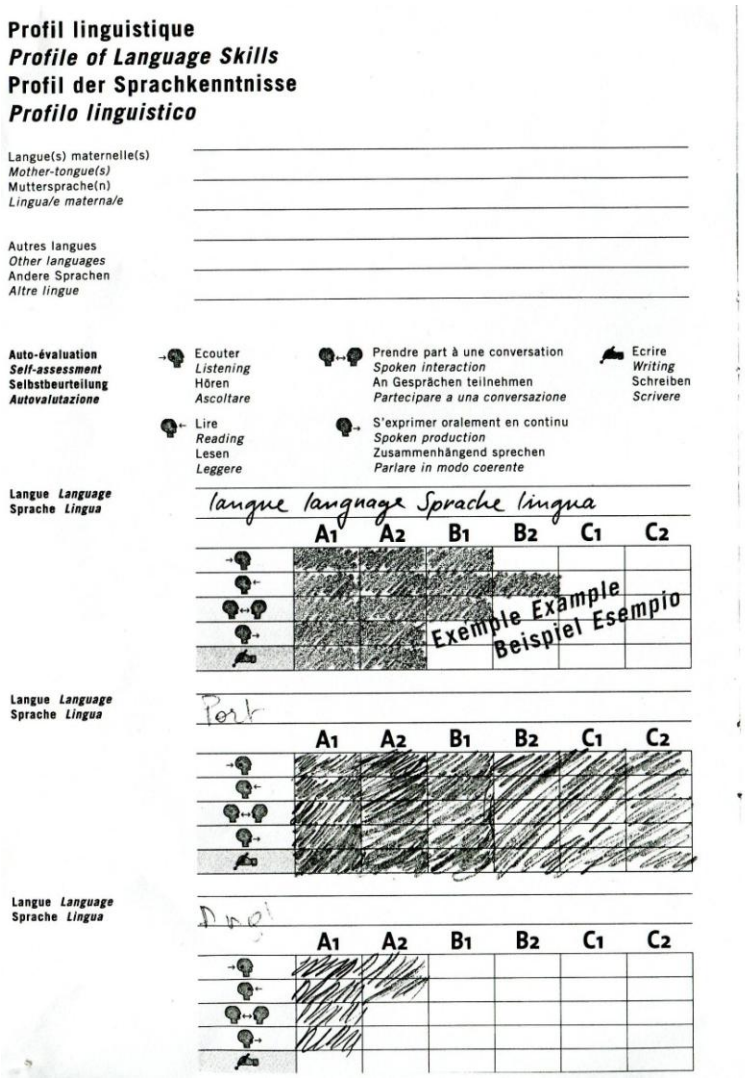
Pour la colonne **3**
- ! *Ceci est un objectif pour moi*
- !! *Ceci est prioritaire pour moi*

Si plus de 80% des énoncés sont cochés, le niveau A2 est probablement atteint.

	Moi	Enseignant/e – Autre	Mon objectif
Ecouter	1	2	3
Je peux comprendre ce qu'on me dit, dans une conversation simple et quotidienne, si le débit est clair et lent; il est possible, lorsqu'on s'en donne la peine, de se faire comprendre par moi.	✓✓		!!
Je peux comprendre, en règle générale, le sujet de la conversation qui se déroule en ma présence si le débit est clair et lent.	✓✓		!
Je peux comprendre des phrases, expressions et mots relatifs à ce qui me concerne de très près (par ex. des informations très élémentaires sur moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail).	✓		
Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages brefs, simples et clairs.	✓✓		!
Je peux capter les informations essentielles de courts passages enregistrés ayant trait à un sujet courant et prévisible, si l'on parle d'une façon lente et distincte.	✓		!!
Je peux saisir l'information essentielle de nouvelles télévisées sur un événement, un accident, etc., si le commentaire est accompagné d'images éclairantes.	✓✓		!
Lire	1	2	3
Je peux saisir les informations importantes de nouvelles ou d'articles de journaux simples qui sont bien structurés et illustrés et dans lesquelles les noms et les chiffres jouent un grand rôle.	✓		!!
Je peux comprendre une lettre personnelle simple dans laquelle on me raconte des faits de la vie quotidienne ou me pose des questions à ce sujet.	✓✓		!
Je peux comprendre les communications écrites simples, laissées par mes connaissances ou collaborateurs (par ex. m'indiquant à quelle heure se retrouver pour aller au match ou me demandant d'aller au travail plus tôt).	✓✓		!!
Je peux trouver les informations les plus importantes de dépliants sur des activités de loisirs, des expositions, etc.	✓✓		!
Je peux parcourir les petites annonces dans les journaux, trouver la rubrique qui m'intéresse et identifier les informations les plus importantes, par ex. dimensions et prix d'un appartement, d'une voiture, d'un ordinateur etc.	✓✓		!!
Je peux comprendre les modes d'emploi simples pour un équipement (par ex. pour le téléphone public).	✓✓		
Je peux comprendre les messages et les aides simples de programmes informatiques.	✓		!!
Je peux comprendre de brefs récits qui parlent de choses quotidiennes et de thèmes familiers, s'ils sont écrits de manière simple.	✓✓		!
Prendre part à une conversation	1	2	3
Je peux effectuer des opérations simples dans un magasin, un bureau de poste ou une banque.	✓✓		!
Je peux utiliser les transports publics (bus, train, taxi), demander un renseignement sommaire ou acheter un billet.	✓✓		!
Je peux obtenir des renseignements simples pour un voyage.	✓✓		!
Je peux commander quelque chose à boire ou à manger.	✓✓		!
Je peux faire des achats simples, dire ce que je cherche et en demander le prix.	✓✓		!
Je peux demander le chemin ou l'indiquer avec une carte ou un plan.	✓✓		!
Je peux saluer quelqu'un, lui demander de ses nouvelles et réagir si j'apprends quelque chose de nouveau.	✓		!
Je peux inviter quelqu'un et réagir si on m'invite.	✓		!
Je peux m'excuser ou accepter des excuses.	✓✓		!

Annexe 3.2 : Exemple d'utilisation du « passeport des langues » par les apprenants

EXEMPLE DE L'APPRENANTE Adelina (Groupe Avancé)



Profil linguistique
Profile of Language Skills
Profil der Sprachkenntnisse
Profilo linguistico

Langue(s) maternelle(s)
Mother-tongue(s)
Muttersprache(n)
Lingua/e materna/e

Autres langues
Other languages
Andere Sprachen
Altre lingue

Auto-évaluation / ***Self-assessment*** / **Selbstbeurteilung** / ***Autovalutazione***

Ecouter *Listening* Hören *Ascoltare*
Lire *Reading* Lesen *Leggere*
Prendre part à une conversation *Spoken interaction* An Gesprächen teilnehmen *Partecipare a una conversazione*
S'exprimer oralement en continu *Spoken production* Zusammenhängend sprechen *Parlare in modo coerente*
Ecrire *Writing* Schreiben *Scrivere*

Langue ***Language*** **Sprache** ***Lingua***

langue langnage Sprache lingua

A1 A2 B1 B2 C1 C2

Exemple Example Beispiel Esempio

Langue ***Language*** **Sprache** ***Lingua***

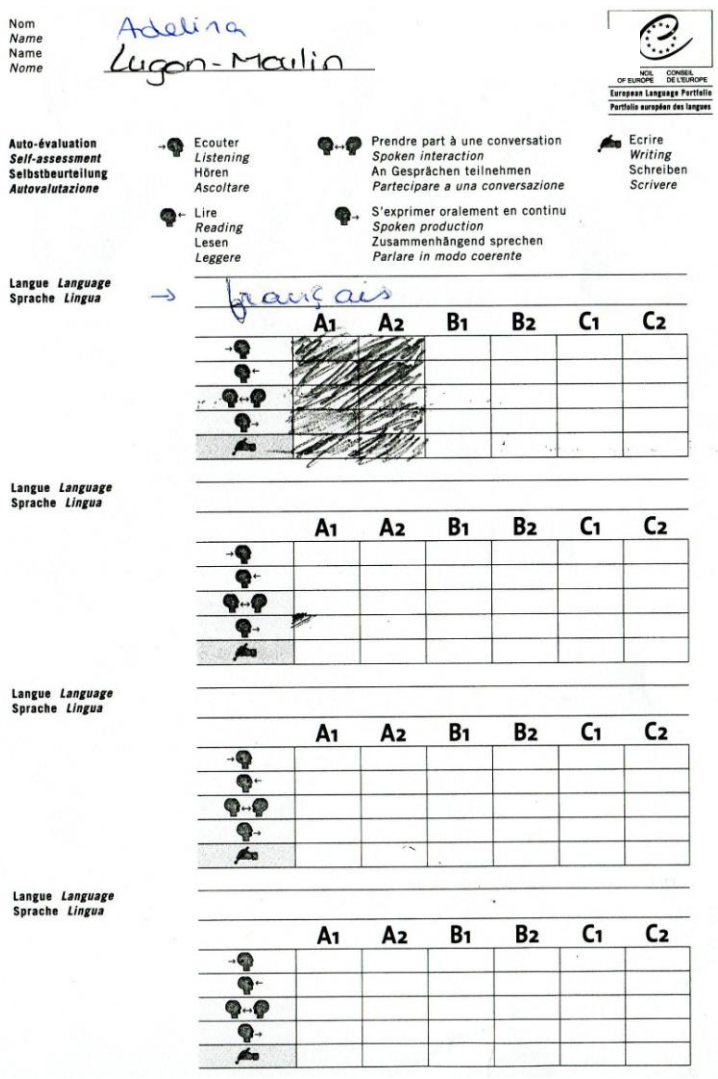
Port

A1 A2 B1 B2 C1 C2

Langue ***Language*** **Sprache** ***Lingua***

Dpol

A1 A2 B1 B2 C1 C2



Nom
Name
Name
Nome

Adelina
Lugan-Maulin

European Language Portfolio
Portfolio européen des langues

Auto-évaluation / ***Self-assessment*** / **Selbstbeurteilung** / ***Autovalutazione***

Ecouter *Listening* Hören *Ascoltare*
Lire *Reading* Lesen *Leggere*
Prendre part à une conversation *Spoken interaction* An Gesprächen teilnehmen *Partecipare a una conversazione*
S'exprimer oralement en continu *Spoken production* Zusammenhängend sprechen *Parlare in modo coerente*
Ecrire *Writing* Schreiben *Scrivere*

Langue ***Language*** **Sprache** ***Lingua***

français

A1 A2 B1 B2 C1 C2

Langue ***Language*** **Sprache** ***Lingua***

A1 A2 B1 B2 C1 C2

Langue ***Language*** **Sprache** ***Lingua***

A1 A2 B1 B2 C1 C2

Langue ***Language*** **Sprache** ***Lingua***

A1 A2 B1 B2 C1 C2

Annexe 3.3 : Exemple d'utilisation de la biographie interculturelle

EXEMPLE DE L'APPRENANTE Adelina (Groupe Avancé)

Expériences linguistiques et interculturelles importantes

2.3

Décrivez ici, d'une manière plus détaillée que sur la feuille «Biographie personnelle d'apprentissage linguistique» des expériences interculturelles marquantes et d'autres activités ayant contribué à élargir vos connaissances sur un pays et ses habitants, sur la société et la culture d'une région où l'on parle une langue étrangère. Les informations peuvent être données de manière personnelle, réparties par langue ou d'après l'ordre chronologique.

Expériences interculturelles. Rencontre avec le pays, la culture et les personnes parlant la langue étrangère.

Autres activités qui ont contribué à mieux connaître la société et la culture (arts, musique, littérature, histoire, médias, sciences, vie quotidienne, etc.).

Utilisation pratique de la langue dans des situations particulières: au travail, pendant les études, à l'école, avec des connaissances, pendant les loisirs.

Travaux d'une certaine importance et projets dans une langue étrangère.

Contacts avec les gens de Suisse. Je fais partie de société de ouvrier sport, participation à des ativités de l'espace interculturel, j'ai travaillé dans une entreprise de Nettoyage.
Mon mari est Suisse.
Utilisation du français à la maison avec ma famille, les amis.
Je suis le cours de français à l'espace interculturel j'ai appris des expressions de politesse à réagir en situation conversationelle, à savoir, à connaître certaines coutumes suisses.

Annexe 4 :

Le recueil de données : phase de bilan

« Bilans filmés des apprenants et des enseignants »

(mai 2008)

Annexe 4.1 : Grille d'entretien semi-directif pour les « Bilans filmés » des enseignants-expérimentateurs

GUIDE ENTRETIEN FILME : BILANS D'EXPERIMENTATION DU PEL (JANV-AVRIL 2008) (ENSEIGNANTS)

INTRODUCTION DU PEL DANS LE COURS

- Comment avez-vous mené / introduit le PEL dans votre classe ?
  -quand ? (date)
  -avec qui ? (nb d'élèves / enseignants concernés : seul ou à plusieurs ?)
  -où (dans la classe même, à une heure de cours, ou en dehors ?)
- Quelle a été le contenu de la présentation ? Que leur avez-vous expliqué ? Les objectifs ont-il été explicités ?
- Les apprenants ont-il posé des questions ? Lesquelles ? Quelles ont été les réactions des apprenants ? Comment ont-ils reçu la présentation du PEL ?
- Comment qualifieriez-vous ces réactions (positives / négatives /hostiles /compréhensives / dubitatives …) ?
- Comment qualifieriez-vous votre attitude avant de commencer à mettre en œuvre le PEL dans le cadre de l'expérimentation ? (enthousiaste / positive / dubitative / négative)
- Quelles étaient les questions que vous vous posiez avant la mise en place du PEL ?

MISE EN ŒUVRE DU PEL

- Combien de leçons en lien avec le PEL avez-vous préparé ? et mis en œuvre ?
- Pouvez-vous expliciter les objectifs et contenus de ces leçons ? (cf. journaux de bord)
- Comment avez-vous procédé pour la mise en relation entre le contenu de la leçon et l'utilisation du PEL ? Du point de vue méthodologique, quelle(s) articulation(s) avez-vous faites entre leçon / PEL ?
- Au niveau de la préparation, quelles ont été les questions qui ont surgi pour vous, en tant qu'enseignante ?
- Avez-vous dû adapter vos leçons en fonction des apprenants ? (donner des exemples)
- Comment les apprenants ont-ils réagi lors des leçons où le PEL a été utilisé ? Ont-ils réagi différemment d'une autre leçon ?
- D'après-vous, quel(s) sont été le/les apport(s) du PEL pour les apprenants ?
- Avez-vous rencontré des difficultés en tant qu'enseignante, à utiliser le PEL ? Lesquelles ?

REFLEXION SUR LE PEL

- Aujourd'hui, après ces expériences d'utilisation, quelles sont vos impressions en tant qu'enseignante ?
- Qu'avez-vous retenu ou appris de cette expérience ?
- Dans votre pratique enseignante, que vous a apporté le PEL ?
- Quelles recommandations feriez-vous à un autre enseignant, s'il souhaitait l'utiliser dans ses cours ?
- Pensez-vous que le PEL a une influence sur le comportement de l'enseignant face aux élèves ? Précisez laquelle.
- Le PEL est-il selon votre perception, un outil d'évaluation ?
  -pour évaluer quoi ?
  -à quel moment de l'apprentissage doit-il être utilisé ? (début, fin, etc.)
- D'après vous, le PEL doit-il se substituer aux autres modes d'évaluation ?
- Comment avez-vous perçu l'utilisation et les contenus du journal de bord ?
- L'utilisation du PEL et des Journaux de bord ont-il induits un surcroît de travail ?
- Que vous a apporté le fait de réaliser des Journaux de bord ? Cela a-t-il été une aide ?

LE PEL FACE AU PUBLIC MIGRANT

- Trouvez-vous que le PEL est un outil intéressant pour les publics migrants ? Précisez en quoi.
- Pour quels groupes de niveau (publics migrants) conseillez-vous de l'utiliser ? Pourquoi ?
- Quels seraient d'après vous les éléments à compléter ou à modifier pour une utilisation auprès de ces publics ?
- Quelles sont les contraintes à prendre en compte pour son utilisation auprès de ces publics ?
- D'après vous, comment peut-on adapter l'utilisation du PEL face à l'irrégularité des présences des élèves ?

PERSPECTIVES

- Pensez-vous reconduire l'utilisation du PEL avec vos élèves, à la rentrée prochaine ?
- Comment ?
- Pensez-vous qu'il faudrait continuer à l'utiliser à l'EIS ? Pourquoi ?

Annexe 4.2 : Grille d'analyse thématique des contenus pour le bilan filmé des enseignants

La catégorisation des thèmes se fonde essentiellement sur les sections et les thèmes présentés dans le guide d'entretien utilisé lors des Bilans filmés des enseignants.

Chaque thème a été isolé puis subdivisé en sous-catégories thématiques numérotées.

Un travail de repérage par lectures successives a ensuite été effectué pour identifier dans chacun des entretiens (transcrits) les sous-thèmes traités.

Lors de la présentation des résultats de la recherche, des extraits illustratifs ont été sélectionnés.

Grille d'analyse thématique des contenus

THEME	SOUS-THEME	Questions associées (Grille d'entretien)
I. PRESENTATION DU PEL AUX APPRENANTS	I.1 Modalités et contenu de la présentation de l'outil PEL	-Comment avez-vous mené / introduit le PEL dans votre classe ? -quand ? (date) -avec qui ? (nb d'élèves / enseignants concernés : seul ou à plusieurs ?) -où (dans la classe même, à une heure de cours, ou en dehors ?) -Quel a été le contenu de la présentation ? Que leur avez-vous expliqué ? Les objectifs ont-il été explicités ?
	I.2 Réception par les apprenants (attitudes, questionnements, etc.)	Les apprenants ont-il posé des questions ? Lesquelles ? Quelles ont été les réactions des apprenants ? Comment ont-il reçu la présentation du PEL ? Comment qualifieriez-vous ces réactions (positives / négatives /hostiles /compréhensives / dubitatives …) ?
	I.3 Attitudes des enseignants envers le PEL	-Comment qualifieriez-vous votre attitude avant de commencer à mettre en œuvre le PEL dans le cadre de l'expérimentation ? (enthousiaste / positive / dubitative / négative) -Quelles étaient les questions que vous vous posiez avant la mise en place du PEL ?
	I.4 Suggestions pour un accompagnement de la phase introductive	/

THEME	SOUS-THEME	Questions associées (Grille d'entretien)
II. MISE EN ŒUVRE DU PEL DANS LE CADRE DES COURS/LEÇONS	II. 1 Modalités -Leçons, durée -Objectifs -Mise en relation contenu / PEL -Utilisation des volets	-Combien de leçons en lien avec le PEL avez-vous préparé ? et mis en œuvre ? -Pouvez-vous expliciter les objectifs et contenus de ces leçons ? (cf. journaux de bord) -Comment avez-vous procédé pour la mise en relation entre le contenu de la leçon et l'utilisation du PEL ? -Du point de vue méthodologique, quelle(s) articulation(s) avez-vous faites entre leçon / PEL ?
	II. 2 Préparation des leçons -Questions (auto-réflexion) -Problèmes -Adaptations à faire	-Au niveau de la préparation, quelles ont été les questions qui ont surgi pour vous, en tant qu'enseignante ? -Avez-vous dû adapter vos leçons en fonction des apprenants ? (donner des exemples)
	II. 3 Réception et apports du PEL pour les apprenants	-Comment les apprenants ont-ils réagi lors des leçons où le PEL a été utilisé ? Ont-ils réagi différemment d'une autre leçon ? -D'après-vous, quel(s) sont été le/les apport(s) du PEL pour les apprenants ?
	II. 4 Difficultés rencontrées	-Avez-vous rencontré des difficultés en tant qu'enseignante, à utiliser le PEL ? Lesquelles ?
III. REFLEXION SUR LE PEL	III. 1 Impressions -sur le vécu d'expérience -ce qui est retenu / à retenir	-Aujourd'hui, après ces expériences d'utilisation, quelles sont vos impressions en tant qu'enseignante ? -Qu'avez-vous retenu ou appris de cette expérience ?
	III. 2 Apports à l'enseignant -à la pratique enseignante -posture / comportement	-Dans votre pratique enseignante, que vous a apporté le PEL ? -Quelles recommandations feriez-vous à un autre enseignant, s'il souhaitait l'utiliser dans ses cours ? -Pensez-vous que le PEL a une influence sur le comportement de l'enseignant face aux élèves ? Précisez laquelle.
	III. 3 La fonction évaluative du PEL -un outil d'évaluation ? -de quoi ? -pour quel moment ? -articulation avec d'autres types d'évaluation -dimension co/auto-évaluative du PEL -conséquences de l'évaluation	-Le PEL est-il selon votre perception, un outil d'évaluation ? pour évaluer quoi ? à quel moment de l'apprentissage doit-il être utilisé ? (début, fin, etc.) -D'après vous, le PEL doit-il se substituer aux autres modes d'évaluation ?
	III. 4 La fonction présentation du PEL -pertinence -lien avec le milieu social extérieur à la classe -se présenter à un tiers	/

THEME	SOUS-THEME	Questions associées (Grille d'entretien)
IV. REFLEXION SUR LA RECHERCHE-ACTION	IV. 1 Perception des journaux de bord -contenus -utilisation	-Comment avez-vous perçu l'utilisation et les contenus du journal de bord ? -L'utilisation du PEL et des Journaux de bord ont-il induits un surcroît de travail ?
	III. 2 Apports du Journal de bord pour l'expérimentateur -aide -réflexion	Que vous a apporté le fait de réaliser des Journaux de bord ? Cela a-t-il été une aide ?
	III. 3 Charge de travail liée à la R/A	-L'utilisation du PEL et des Journaux de bord ont-il induits un surcroît de travail
V. L'OUTIL PEL ET LE PUBLIC MIGRANTS	V.1 Perception de l'outil pour les publics migrants -intérêt pour ce public -utilisation par niveau	-Trouvez-vous que le PEL est un outil intéressant pour les publics migrants ? Précisez en quoi -Pour quels groupes de niveau (publics migrants) conseillez-vous de l'utiliser ? Pourquoi ?
	V.2 Contraintes d'utilisation	-Quelles sont les contraintes à prendre en compte pour son utilisation auprès de ces publics ? -D'après vous, comment peut-on adapter l'utilisation du PEL face à l'irrégularité des présences des élèves
	V.3 Modification et adaptations de l'outil pour ce public	-Quels seraient d'après vous les éléments à compléter ou à modifier pour une utilisation auprès de ces publics ?
VI. PERSPECTIVES D'UTILISATION DU PEL	VI.1 Reconduction de l'outil par l'enseignant -oui/non -modalités	- Pensez-vous reconduire l'utilisation du PEL avec vos élèves, à la rentrée prochaine ? Comment ?
	VI.2 Utilisation à l'EIS	-Pensez-vous qu'il faudrait continuer à l'utiliser à l'EIS ? Pourquoi ?
VII. AUTRES THEMES	VII.1 Effectif des apprenants	Thème libre : E1EV
	VII.2Accompagnement / Guidage par l'enseignant	Thème libre : E1EV
	VII. 3 Dimension interculturelle	Thème libre : E1EV

Analyse thématique du discours de l'Enseignant(EV) : la preuve par la «pratique »

Au moment de l'entretien, l'Enseignante (EV), une jeune femme française d'une trentaine d'années, donne des cours de FLE aux apprenants migrants de l'EIS, depuis environ une année. Elle suit une formation universitaire de Master FLE à distance, grâce à laquelle elle a accédé à un cours théorique portant sur le Portfolio.

Elle partage l'enseignement d'un groupe-classe (niveau A2-B1) avec son binôme (Enseignante 2, EB) qui elle aussi a décidé de participer à la recherche-action. Les objectifs réorientés peu avant le début de la recherche prennent en charge la préparation à la certification DELF.

L'analyse des contenus de l'entretien de cette enseignante laisse apparaître des thèmes introduits par la chercheure (via le guide d'entretien) et des thèmes récurrents, propres à l'enseignante.

Les logiques de discours dominantes

Le discours mis en œuvre par l'enseignant-expérimentateur (EV) laisse apparaître deux logiques qui traversent l'entretien autour du PEL :

-une logique articulée autour du couple {théorie ←---→pratique}, des pratiques d'enseignement {sans ←-→ avec} le PEL auquel des valeurs {négative ←-→positive} peuvent être associées.

-une logique de centration sur le microcosme de la classe où tout ce qui est mis en œuvre est au service du cours. L'articulation avec l'environnement social extérieur à la salle de classe ne constitue pas un axe didactique priorisé. Ainsi, lorsque des aspects (inter)culturels ou des savoirs d'expériences sont abordés, ils sont tournés vers la vie et la communication interne à la classe.

En cohérence avec cette logique, la fonction « pédagogique » du PEL est celle qui prédomine alors que la fonction de « présentation » du PEL ne semble pas vraiment prise en compte dans cette mise en discours.

Thèmes principaux identifiés selon le codage de la Grille thématique utilisée

THEME/Sous-Thème	Codage	Nature
RECEPTION DU PEL	I.2 III.3	Thème conceptualisé (Cf. Grille d'analyse thématique)
EVALUATION / Auto-évaluation	II.1	Thème conceptualisé (Cf. Grille d'analyse thématique)
OUTIL PEL ET PUBLICS MIGRANTS / Utilisation spécifique	V.1	Thème conceptualisé (Cf. Grille d'analyse thématique)
PERSPECTIVES D'UTILISATION / Recommandations	V.2 VI.2	Thème conceptualisé (Cf. Grille d'analyse thématique)
EFFECTIF	VII.1	Thème récurrent dans le discours
ACCOMPAGNEMENT-GUIDAGE	VII.2	Thème propre à l'interviewé
DIMENSION INTERCULTURELLE	VII.3	Thème récurrent dans le discours

Une polarisation apparaît dans le discours de cet enseignant, entre les éléments liés à une approche théorique de l'outil PEL et à la phase de mise en œuvre. Il semblerait que le passage par l'expérimentation (construction d'une expérience) représente une étape importante qui lui a permis de modifier son rapport à l'outil en le rendant plus familier et plus compréhensible, et ce qui d'après lui devrait se traduire en une amélioration de ses capacités à expliquer l'outil à de (futurs) apprenants.

RECEPTION DU PEL	(-)	(+)
par Apprenants	I.2 Présentation Théorie vs	II.3 Mise en oeuvre Expérience = clarification
par Enseignant (E1EV)	I.3	III.2

Le problème d'assiduité est soulevé à plusieurs reprises par l'informateur. En effet, il semblerait que cet élément ait un impact psychologique particulier. Il corrèle à cet état de fait des éléments de nature pédagogique comme le contenu de son enseignement ou l'utilisation d'un manuel peut être inadéquat. Centré sur le cours, il n'envisage pas des raisons externes qui expliqueraient cette situation. Derrière le découragement qui est exprimé dans ce type de situation, le risque de se culpabiliser est proche. A l'inverse, l'informateur perçoit le changement d'objectifs et l'utilisation du PEL comme des facteurs plutôt positifs qu'il corrèle avec le maintien des effectifs de son cours.

EFFECTIFS DES APPRENANTS	(-)		(+)
	En baisse	vs	Maintien
<u>Corrélation</u> (selon E1)			
Contenu enseignement	Grammatical		Prépa. DELF
Outil	Manuel (Taxi2)		PEL
	↓		↓
<u>Conséquence</u>	Découragement	vs	Motivation
	Manque d'assiduité		

La période considérée comme la plus propice pour introduire le PEL se situe en début d'année scolaire.

ACCOMPAGNEMENT/GUIDAGE	(-)		(+)
Introduction PEL (I.1+I.2)	Milieu /fin d'année	vs	Début d'année
<u>Corrélation</u> (selon E1)			
Contrainte temporelle	Forte >manque de temps	vs	Temps suffisant >2-3 semaines
Guidage	Peu d'accompagnement	vs	Accompagnement continué
	↓		↓
<u>Conséquence</u>	Manque d'assiduité (Appr)		Motivation
	Découragement (Ens.)		Implication

Une zone de résistance peut être identifiée concernant la notion d'auto-évaluation qui fait émerger chez l'Enseignant E1EV une inquiétude d'être « trompé » par ses apprenants en raison d'un risque de surévaluation de leurs compétences (manifestée par un cochage de tous les items des listes de repérage). Une attitude de résistance à l'égard de cette démarche reste donc perceptible dans le discours.

EVALUATION	(-)		(+)
Période	Début d'année	vs	Fin d'année
AUTO-EVALUATION (par Listes de repérage)			
Guidage par l'enseignant	Pas de guidage=auto-évaluation	vs	Guidage=co-évaluation
Fiabilité	Enseignant « trompé »	vs	Evaluation conditionnée
	↓		↓
<u>Conséquence</u>			
Relation avec apprenant	Manque de confiance	vs	Confiance

INTERCULTURALITE	(-)	(+)
Représentation : besoin spécifique	Population locale	Migrants
Envisagée comme :	savoirs : « connaissances », « coutumes » de la culture cible composante de la communication pour : les « échanges », « les rencontres »	

A l'issue de la phase d'expérimentation du PEL, l'enseignant E1EV semble avoir construit de nouveaux savoirs expérientiels, sur lesquels il pourra s'appuyer pour renouveler l'expérience d'une utilisation de cet outil dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE. Il laisse quelques recommandations stratégiques à des collègues qui souhaiteraient s'engager dans une telle démarche :

-« bien lire les documents du PEL » afin d'identifier ce que l'on veut enseigner »

-« adapter sa méthode à l'outil PEL (objectifs selon les listes de repérage, choix du manuel etc.)

Il relève également une caractéristique en lien avec les apprenants : ils doivent être « responsables », savoir lire et être ordonnés afin de gérer l'aspect technique de la tenue et de la mise à jour de la documentation associée. Cependant, il reconnaît à l'outil la capacité à rendre visible les progrès dans les premiers niveaux d'acquisition (Infra A2 du CECR).

L'exercice de mise en discours de son expérience met en jeu sa propre réflexivité.

RAPPORT A LA RECHERCHE-ACTION	(-)	(+)
Perception expérimentation	Surcharge de travail	Meilleure compréhension Construction de savoirs expérientiels

Logique de discours de l'Enseignant(EB) : la « réflexion »

Au moment de l'entretien, l'Enseignante (EB), une jeune femme suisse valaisanne d'environ 25 ans, venait d'intégrer l'équipe pédagogique de l'EIS. Elle terminait sa formation comme future enseignante à la HEP du Valais. Dans ce cadre, elle avait bénéficié d'un enseignement portant sur la didactique du FLM/ FLE et avait eu l'occasion d'utiliser elle-même un PEL lors de son apprentissage de l'anglais.

Elle partage l'enseignement d'un groupe-classe (niveau A2-B1) avec son binôme (Enseignante EV) qui elle aussi a décidé de participer à la recherche-action. Les objectifs réorientés peu avant le début de la recherche prennent en charge la préparation à la certification DELF. Pour sa part, (EB) s'occupait du développement des compétences écrites des apprenants.

L'analyse des contenus de l'entretien de cette enseignante laisse apparaître des thèmes introduits par la chercheure (via le guide d'entretien) et des thèmes récurrents, propres à l'enseignante.

Les logiques de discours dominantes

Le discours mis en œuvre par l'enseignant-expérimentateur E2EB laisse apparaître des logiques qui traversent son discours au cours de l'entretien.

-la logique réflexive est dominante. Dans le rapport au couple {théorie ←---→pratique} les valeurs {positive ←-→négative} sont généralement associées.

-une logique de prise en compte de l'environnement social des apprenants (extérieur à la salle de classe) transparaît dans la réflexion. En cohérence avec cette logique, la fonction de « présentation » du PEL est perçue et interrogée.

La polarisation entre {théorie ←---→pratique} se traduit dans le discours par une tension entre une capacité de réflexion et de remise en cause associées à des valeurs positives ; alors qu'un sentiment d'insécurité et de difficulté se manifeste en lien les aspects pratiques / pragmatiques. De ce fait, alors que la découverte de l'outil PEL dans ses dimensions théoriques semble correspondre à un vécu positif, les problèmes ou difficultés énoncés

comme tels se situent en majorité du côté de la mise en œuvre de l'outil dans le cadre du cours.

Logique de discours de l'Enseignant (MA) : le « réalisme de terrain »

L'Enseignante (MA) est une femme d'origine française vivant sa retraite en Suisse. Elle a enseigné le latin dans le secteur privé mais est peu formée à la méthodologie du FLE.

Bien qu'ayant souhaité participer à la période d'expérimentation du PEL, elle s'est montrée déstabilisée par la baisse d'effectif d'apprenants dans son cours de niveau Moyen. Elle déclare avoir été épaulée par les autres collègues du groupe Avancé (E1 et E2).

Pour le Bilan final, elle a souhaité être enregistrée plutôt que filmée.

L'analyse des contenus de l'entretien de cette enseignante laisse apparaître des thèmes introduits par la chercheure (via le guide d'entretien) et des thèmes récurrents, propres à l'enseignante.

Les logiques de discours dominantes

Le discours mis en œuvre par l'enseignant-expérimentateur E3MA laisse apparaître des logiques qui traversent son discours au cours de l'entretien.

-la logique de mise à l'épreuve de la théorie par la pratique s'avère dominante. En effet, bien que E3MA perçoive favorablement les enjeux théoriques du PEL, elle questionne la faisabilité de certains aspects (auto-évaluation, choix des objectifs par le groupe d'apprenants) au regard de sa connaissance et de sa pratique du terrain.

Ainsi, en l'absence d'un changement intervenant sur les conditions de terrain (ici l'absentéisme entraînant l'improvisation), l'innovation pédagogique (quelle que soit ses qualités) n'aura probablement pas de véritable effet sur le dispositif d'enseignement/apprentissage.

D'un côté, les éléments théoriques doivent être soumis à l'épreuve de la connaissance de terrain pour juger de leur validité et parallèlement, ce sont les conditions d'enseignement/apprentissage qui doivent changer, au préalable. -une logique de prise en compte de l'environnement social des apprenants (extérieur à la salle de classe) transparaît dans la réflexion. Celle-ci pré-existe à l'introduction du PEL.

Annexe 4.3 Exemple de Transcription d'un « Bilan filmé » d'enseignant

Entretien avec l'enseignante Edith.V

INFORMATEUR	CARACTERISTIQUES	INTERACTIONS	COMMENTAIRES
BILAN PEL **CHens1EV** **Mme Edith Vialleton** **Groupe Avancé /Préparation au DELF/Compétences écrites** **Cours Lundi**	Femme, env. 30 ans Niveau Groupe Avancé Française vivant en Valais francophone à env. 30 mn de Sierre (près de Sion) Formation : Master 1 FLE par correspondance en cours (Univ. Grenoble) ➔Enseigne le FLE depuis 1 an Prépare une partie du groupe à l'examen DELF. Manuel : *Taxi2,* Hachette+Matériel complémentaire de préparation au DELF.		**Edith déclare avoir servi de lien entre les 3 enseignantes-expérimentatrices Car a gardé le contact par mail avec I) et a eu un apport complémentaire sur le PEL au travers de ses études de FLE à distance.**

Q1 Edith, vous avez expérimenté le Portfolio de janvier à avril 2008.
Pouvez-vous préciser le contexte de votre classe, comment ça a été mis en œuvre, comment ça s'est passé (cadre général) ?

Contexte du Groupe-Classe où s'est déroulée l'expérimentation
➔2 enseignantes
➔2 niveaux au sein du groupe
➔peu de temps imparti pour l'expérimentation

Rens1 : Pour introduire le Portfolio aux élèves, nous étions à deux, Eve-Line et moi-même. Nous avons les mêmes élèves et on s'est complétées un petit peu, avec le temps qui nous était imparti, puisqu'on est assez justes. On a deux niveaux à gérer en 1h1/2, donc c'est pas facile. Donc, bon on leur a expliqué succinctement à quoi servait le Portfolio.

QI2 : comment ça s'est passé, cette explication ? Comment vous avez fait, concrètement ?

Introduction du PEL aux apprenants

Rens2 : alors, déjà, avec votre présentation, la première fois où vous êtes venue où vous vous êtes présentée [cf. semaine du 16 au 30 janvier 2008], déjà vous avez commencé à l'introduire un petit peu, vous avez commencé à expliquer, donc, j'ai complété par la suite, je/comment dire/je leur ai expliqué par rapport à la liste de repérage, toutes les compétences que l'on souhaitait leur faire acquérir pendant une année, et donc que ce Portfolio serait comme un /comment dire/ comme un passeport pour eux, un passeport, qui les suivrait pendant toute leur vie et leur permettrait de voir l'évolution de la pratique des langues, de toutes les langues qu'ils connaissent, notamment le français, ce qui nous intéresse le plus. Voilà.

➔Récupération d'éléments vus en formation (janvier 2008) apportés par I
➔Explication initiale sur le Portfolio (3 séances en raison des absences)

QI3 : dans ce cas là. Oui. Et, ça a duré combien de temps, cette présentation, à peu près ?

➔Apprenant=dans la vie active>répercussion sur la régularité de leur présence en cours

Rens3 : alors, plusieurs cours, étant donné que plusieurs élèves ont manqué. Nos élèves sont des professionnels, des gens qui sont dans la vie active et donc c'est pas toujours facile, ils manquent assez souvent. (rires) Donc, il a fallu

faire ça sur plusieurs cours…2-3 cours, l'explication.

QI4 : donc ça a déjà pris un certain temps. Et, est-ce qu'ils ont posés des questions, au début, quand ça a été introduit ?

Rens4 : oui, pour eux, c'était très flou, parce que c'est arrivé comme ça, comme un cheveu sur la soupe ! (rires) Donc, c'était très flou, ils ne savaient pas trop à quoi ça servait mais avec la pratique, avec l'expérience, là ils ont commencé à se rendre compte de son utilité, quoi. Oui.

➔Compréhension progressive de l'utilité du PEL surtout par la pratique

➔Enseignant explicite et met en relation le lien entre l'activité de cours et la compétence sur les listes de repérages.

QI5 : d'accord. Et comment ça s'est manifesté, pour eux en cours ? Comment ils l'ont exprimé ?

Rens5 : disons, par rapport aux exercices qu'on a fait, donc, je leur expliquais, bon l'exercice qu'on va faire, va correspondre à tel compétence de la liste de repérages. Voilà. Donc, c'est à vous de voir si vous êtes capable de faire cet exercice ou ces exercices et de les cocher sur la liste de repérages.

Et donc, grâce à ça, ils ont vu les compétences qui leur manquait, à acquérir, ce qui s'était transformé en objectifs pour eux.

➔Après auto/co-évaluation (les apprenants cochaient eux-mêmes) , les manques se transformaient en objectifs.

QI6 : d'accord. Et est-ce que ça a modifié votre manière de préparer votre cours, le fait de faire un lien entre activité et liste ?

Rens6: tout à fait. Tout à fait. Bon déjà, je me suis rendue compte que le Portfolio m'a permis d'avoir un objectif plus précis pour l'apprentissage, avoir des repères, alors qu'avec le manuel, c'était pas très clair. Ca m'a aidée aussi, dans mon processus, de changer ma méthodologie, quoi, et d'évaluer les élèves, de voir si les élèves étaient tous au même niveau.

QI7 : et alors, quelles sont les conclusions de ça ?

Rens7 : (rires) les conclusions, c'est que 80% d'entre eux sont au même niveau.

QI8 : ouais, c'est-à-dire quel niveau ?

Rens8 : A2. Et 20%, niveau B1.

QI9 : et ça au départ, vous n'en étiez pas tout à fait consciente ?

Rens9 : non, non. J'en n'étais pas tout à fait conscient. Non.

QI10 : c'est-à-dire ? Vous pensiez qu'ils étaient tous au A2 ou/ ?

Rens10 : je savais qu'il y en avait qui étaient plus ou moins avancés. Mais, je pensais qu'ils étaient à peu près tous au même niveau quand même. Et là je me suis rendue compte que non, là il y avait une grande différence entre eux. Ouais.

Modification sur la pratique enseignante

➔PEL=a permis de fixer des objectifs plus précis pour l'apprentissage/repères pour l'enseignement (vs manuel)

➔Modification de ma méthodologie (méthode d'enseignement)

➔évaluation du niveau des élèves

➔Conclusion de l'évaluation :

➔prise de conscience de la part de l'enseignante de 2 niveaux au sein du groupe (80% A2 / 20% B1)

QI11 : donc ça a permis quoi, dans la classe, après ? Comment vous avez géré cette découverte ?
Rens11 : donc il a fallu que, comment dire que/j'ai demandé de disposer d'une demi heure supplémentaire, pour pouvoir travailler avec les plus avancés
QI12 : avec les B1, alors.
Rens12 : avec les B1. Voilà. Ca correspond à combien de personnes ?
Rens13 : 2.
QI13 : 2 personnes. Ouais.
Ens13 : 2 personnes sur 10.
QI14 : oh, c'est quand même pas mal, proportionnellement.
Ens14 : tout à fait. Tout à fait. Ouais, ouais. Donc, pendant le cours des A2, je donne, en principe je donne du travail écrit aux niveaux B1, ou alors ils rafraîchissent un petit peu leurs connaissances.
QI15 : leurs connaissances. D'accord. Donc ça, c'est déjà un premier point, dans votre travail avec le Portfolio.
Ens15 : tout à fait. La détermination 'fin /des niveaux.
I16 : des niveaux. Bon, je pense que ça serait pas mal de faire ça plutôt au début de l'année. Bon là, ça s'est présenté comme ça. On gagnerait certainement du temps.
Ens16 : tout à fait. C'est ce qu'on pensé la plupart des élèves et moi-même, d'ailleurs, qu'on aurait dû commencer carrément au moi d'août, carrément au mois d'août. Il aurait peut être fallu 15 jours-3 semaines pour se mettre en place, et à partir de là, ça aurait été vraiment idéal.
I17 : Bon là ça va être reconduit, donc, vous pouvez le faire au mois de septembre, quand vous aurez les inscriptions.
Ens17 : oui. Voilà. On va recommencer, disons qu'on va [inaudible]
I18 : vous aurez de nouveaux élèves donc si c'est un outil qui vous semble intéressant et à continuer à travailler avec, c'est bon, là. Vous êtes formés. Et puis vous avez maintenant votre pratique, donc voilà.

Conséquences sur la classe du résultat de l'évaluation

➔prise en compte effective des 2 personnes (2 sur 10) de niveau B1 au sein du cours, en donnant du travail individualisé pour es personnes correspondant à leur niveau

QI19 : comment vous qualifieriez votre état d'esprit ou attitude, avant de commencer à utiliser/ par rapport au Portfolio, quelles étaient peut être vos attentes, vos représentations, les questions, les doutes que vous aviez ?
Rens19 : bon déjà, il faut dire un chose, c'est que je suis assez débutante en la matière puisque que cela ne fait qu'un que j'enseigne le français donc pour moi, enseigner le français, c'était surtout enseigner la grammaire de façon

Attitude avant le Portfolio
➔Avant=enseignement à base de grammaire et pratique de la langue
>changement d'approche avec le PEL
➔Usage au pied de la lettre du manuel pas très motivant (l'année précédente)

plus ou moins impli/explicite. Et, bon et la pratique de la langue. Mais bon, je me suis rendue compte qu'avec le Portfolio, c'était autre chose. L'année dernière, je suivais au pied de la lettre le manuel, mais bon, je me suis rendue compte que ce moyen n'était pas très efficace. Les élèves n'étaient pas très très motivés non plus. Mais cette année, grâce au Portfolio et en parallèle grâce à la préparation au DELF, j'ai remarqué une plus grande motivation, en ce qui concerne les élèves. Ils sont beaucoup plus motivés. De fait, le niveau de la classe, enfin comment dire, les élèves n'ont pas diminué. On a toujours la même quantité d'élèves qu'au début.
I20 : y a pas eu de pertes d'effectifs.
Ens20 : y a pas eu de pertes, vraiment comment dire, remarquable. Oui.
I21 : d'accord. Donc ça aussi, c'est positif.
Ens21 : oui, tout à fait, tout à fait. Quand je compare avec les autres classes, bon on peut dire que c'est vraiment un succès. Oui, tout à fait. Pour nous, c'est un succès.
QI22 : d'accord.

➔PEL+préparation au DELF=plus de motivation de la part des élèves.
➔maintien des effectifs (alors que le phénomène inverse se produit dans les autres cours, à cette période de l'année)

QI22 : Et, donc par rapport à vous, quelles étaient les questions que vous aviez avant, parce que c'est quand même un changement de méthode, vous l'avez dit. Est-ce que vous pouvez expliquer un peu ?
Rens22 : heu, bon, au début, le Portfolio pour moi, c'était vraiment du chinois ! (rires) J'en avais entendu parler, mais c'est tout, quoi. C'était vraiment du chinois, le fait de me mettre à feuilleter le Portfolio, bon j'avais pas trop envie, non plus (rires)? Bon, une fois, une fois, une fois que je me suis mise à le regarder, bon là ça m'a paru un petit peu plus intéressant. Bon, heu, que dire ? Par rapport à la liste de repérages, je trouve que les compétences que l'on demande d'acquérir aux élèves sont tout à fait d'actualité, sont tout à fait d'actualité. D'ailleurs, vous le verrez sur la liste de compétences, les élèves ont marqué que c'était un objectif pour eux, c'était un objectif pour eux. Oui.

Questions que se posait l'enseignante
➔PEL ="c'était du chinois pour moi"
➔Pas envie de feuilleter le PEL

➔(+)Liste de repérages : compétences adéquates
➔Elèves ont noté que ces compétences étaient un objectif pour eux.

QI23 : donc les questions. Qu'est-ce que vous vous posiez comme questions, avant ? Vous aviez des doutes ? pour l'utilisation concrètement. Comment on fait.
Rens23 : ben disons que j'avais pas de doutes puisque je savais pas qu'est-ce que c'était. Après j'ai commencé à le lire, ça a commencé à devenir un peu plus clair.
QI24 : c'est en l'utilisant, en fait, qu'y a des choses qui ont commencé à se clarifier ? En se lançant.
Ens24 : voilà, voilà. En se lançant dedans. Oui, tout à fait. Là ça a vraiment été un plongeon mais dans le vide, parce qu'on savait vraiment pas où on allait et en se lançant avec l'expérience, c'est vrai que j'ai bien vu le côté pratique, le côté intéressant du Portfolio.

➔Pas de doutes spécifiques au préalable. Clarification par la pratique, "en se lançant".
➔L'enseignante parle de "Plongeon dans le vide" ("on ne sait pas où on allait")

I25 : OK.
Alors, maintenant on va peut être parler plus précisément comment ça s'est articulé, tout ça, la mise en œuvre, en classe.
Combien de leçons vous avez fait en utilisant le Portfolio, par rapport aux leçons "classiques" ? La proportion peut être.
Rens25 : Alors. Donc, la deuxième partie on a fait ça en 3 heures, 3 cours.
QI26 : d'accord. la deuxième partie, c'est-à-dire ?
Rens26 : la chemise 2, biographie langagière.
I27 ; le volet 2. La première partie c'était le Passeport, c'était en /on a du faire ça en 4 ou 5 cours.
I28 : 4 ou 5 leçons, avec du travail à la maison, j'ai cru lire.
Rens28 : avec du travail à la maison. Oui. Tout à fait.
QI29 : donc qu'est-ce que vous avez fait en cours ? et qu'est-ce qu'on leur a demandé de faire à la maison ?
Rens29 : donc, moi je me suis consacrée particulièrement à la partie orale. Oui. Ma collègue, Eve Line, s'est consacrée à la partie écrite. Donc, à la maison, moi je leur ai demandé, entre autre, de me préparer un petit dialogue ou un petit débat, pour qu'on puisse comment dire faire à l'école [sonnerie à la porte], débattre à l'école. Entre autre, comme exemple, je leur ai demandé de me préparer à la maison, ce qu'ils feraient, s'ils étaient invités à manger chez un Suisse. Et comment eux, recevraient un étranger à la maison à manger. Quelles sont leurs habitudes, etc. Et donc, de faire une petite liste à la maison et d'en débattre à l'école. Entre autre.

Utilisation en classe

I30 : d'accord. OK. Et donc, ils ont préparé l'activité. Et donc par rapport au Portfolio, c'est les listes de repérage qui ont été beaucoup vues à la maison.
Rens30 : voilà. Je leur ai demandé par rapport aux activités faites en cours, moi je leur ai dit à quoi ça correspondait par rapport à la liste de repérages, et je leur ai demandé de remplir à la maison.
Et, en ce qui concerne la biographie langagière, je leur ai demandé de chercher des idées à incorporer dans ce prospectus, enfin dans cet imprimé, quoi, et que par la suite, on le remplirait ensemble à l'école.

Articulation PEL en classe/ à la maison

QI31 : d'accord. Est-ce que vous avez repéré des choses qui ont posé difficultés aux apprenants par rapport soit à la présentation, à l'entrée dans les listes ou à la forme du classeur, etc. ? Est-ce qu'il y a des choses qu'on pourrait améliorer par exemple, faciliter ?
Rens31 : heu bon déjà, en ce qui concerne le Passeport, ils

Difficultés des apprenants face au PEL
➔Présentation par tableaux (passeport) pas facile à comprendre a priori
➔Nécessité de donner des

n'avaient pas compris au début à quoi ça correspondait, tous ces tableaux. Bon, c'est écrit noir sur blanc. (rires). Mais, je pense que la plupart d'entre eux ne se donne pas la peine de lire. Il faut leur expliquer.
I32 : enfin, accompagner la démarche.
Rens32 : voilà. Il faut accompagner la démarche. Donc, si on doit faire ça tous les ans, 15 jours-3 semaines ne seraient pas de trop pour les accompagner. Oui. Donc, il faut les accompagner en continue, aussi, pour les deux volets.

explications (les élèves ne se donnent pas la peine de lire)>accompagner la démarche
➔Prévoir un temps d'accompagnement au début de l'utilisation du PEL (env. 3 semaines)

[La fin de l'entretien se trouve sur le DVD ci-joint]

Annexe 4.4 : Grille d'entretien semi-directif pour les « Bilans filmés » des apprenants-expérimentateurs

GUIDE D'ENTRETIEN PEL « BILAN FILME »
DES APPRENANTS

Perception de l'outil PEL par l'apprenant

1. Avez-vous utilisé le Portfolio en classe ?
2. Pouvez-vous m'expliquer ce qu'est le Portfolio ? A quoi il sert ?
3. Pensez-vous que l'utilisation du Portfolio a été utile pour votre apprentissage ? Pourquoi ?
4. Avez-vous trouvé intéressant le fait d'utiliser le Portfolio avec les activités réalisée en cours ?
5. Qu'est-ce que vous avez utilisé dans le Portfolio ?
6.Qu'est-ce que vous avez préféré dans le Portfolio ?

Modifications à apporter à la version PEL III
7. Que pensez-vous de la présentation du PEL III utilisé ?
8. Avez-vous trouvé des choses difficiles dans ce Portfolio ? Voyez-vous des choses à changer pour faciliter sont utilisation (présentation, contenu, etc.) ?
9. Pensez-vous qu'il serait utile de le traduire dans d'autres langues que celles proposées (4 langues nationales+anglais) ?

Fonctions du Portfolio
10. Quelle(s) différence(s) voyez-vous entre le fait de passer un diplôme (comme le DELF) et de faire le Portfolio ?
Le Portfolio vous a-t-il aidé pour préparer le DELF ?
11. Pensez-vous que vous continuerez à utiliser le Portfolio en dehors de ce cours ? Après cette formation ? Comment ?
12. D'après vous, quelle(s) utilité(s) peut avoir le Portfolio en dehors du cours ?
13. Souhaitez-vous dire autre chose ?

Annexe 4.4 : Transcriptions des « Bilans filmés » des apprenants-expérimentateurs

Entretien avec l'apprenante Adelina

ENTRETIEN « APPRENANTE 2, ADELINA »

DATE : 26/05/2008, 10MN46, A L'ECOLE DES L., SIERRE.

Adelina F., femme lusophone, entre 30-40 ans. Vit depuis 2006 en Suisse (soit depuis 2 ans). Suivait les cours de français depuis un an et demi à l'EIS. Auparavant, elle avait suivi un cours intensif professionnel.

INFORMATEUR	CARACTERISTIQUES	INTERACTIONS	COMMENTAIRES
CHappr1 Mme Nathalie B.	Femme, 30-40 ans Niveau Groupe Avancé Prof ;: Edith/ Eve Line Hispanophone Colombienne A intégré le groupe Avancé tardivement (au mois de janvier 2008) et de préparation au DELF		Vision très positive du PEL. A bien compris son utilité. Souligne essentiellement 2 aspects : organisation de l'information / possibilité d'auto-évaluation (se situer) grâce aux listes de repérage Se pose des Q quant à l'utilité du PEL hors du contexte formatif mais en a une vision suffisamment claire pour en parler à des amis. ➔attitude d'ouverture de la part de l'apprenant Echange sur l'absence de la langue espagnole ➔Q du choix des langues de traduction dans le PEL et de leur statut (➔Faire attention à cet aspect comportant une part d'idéologie s'il y a élaboration d'un PEL pour migrants)

INTERACTIONS	COMMENTAIRE
QI1 : Vous avez utilisé le Portfolio en classe. Est-ce que vous pouvez m'expliquer comment ça fonctionne ?	
Appr R1 : malheureusement, c'était un peu tard pour pouvoir faire tout ce qui fallait. J'ai trouvé que c'était intéressant parce que il y avait une organisation de l'information : -comment on peut apprendre la langue, comment on peut faire/organiser -comment on a appris la langue, si on est dans un pays dont on apprend la langue, -on devait aussi organiser les certificats, les études qu'on a fait, si on a fait des cours ou pas	Format PEL OK Pb : gestion du temps de cours (préparation DELF / Activités PEL)
QI2 : et tout ça vous l'avez fait ?	
Appr R2 : j'ai commencé à organiser mais malheureusement, comme j'étais un peu tard, je voulais surtout faire le cours pour me présenter à l'examen [DELF] alors on n'a pas eu vraiment le temps pour faire exactement. Moi, j'ai rempli à la maison : à quel niveau je voulais présenter (parce que moi je parle espagnol, ça c'est ma langue d'origine) mais j'apprends le français. Alors, moi j'ai rempli ce que je savais. Pour moi, c'était intéressant. Le format il est assez intéressant. Seulement que j'ai pas trouvé trop ma langue, seulement l'anglais, … R : mais vous pouvez le faire avec la langue d'origine. C'est vrai que c'est fait surtout pour les langues étrangères qu'on apprend. Mais vous pouvez aussi mettre […]	Thème : place de la langue d'origine ds le PEL Format PEL intéressant (-) rubriques à compléter sur les données de la langue d'origine manquantes ➔Se réfère également au format du PEL III suisse traduit en plusieurs langues (angl., alld, ital) dont les langues co-officielles de la confédération.
Appr R3 : c'est ça que j'ai pas trouvé intéressant. QI4 : ça manquait ? Rappr4 : oui ça manquait parce qu'en Europe, on parle espagnol, en Espagne. C'est pratiquement la 2ème langue du monde et qu'il n'est pas là, je me disais ça c'est bizarre, parce qu'il y avait l'anglais, c'était la première langue, c'est d'accord, et après c'était l'allemand, le français, je me disais pourquoi il est pas là, l'italien, [?] si l'italien on le parle seulement en Italie ? I5 : ça c'est une proposition qu'on pourra faire : rajouter une partie sur la langue d'origine. On pourra faire cette proposition là.	➔Pose la question du statut des langues sur le marché européen voire mondiale ➔Opp. « langue d'origine » vs « langue important en nombre de locuteurs »

Appr5 : pas parce que c'est ma langue d'origine. Je disais parce que c'est une langue qu'il ya beaucoup de monde qui parle.
I6 :: d'accord. […]
ApprR6 : Quelqu'un qui vient de Turquie, lui, voilà, c'est sa langue, y a pas beaucoup de monde qui parle. Pour nous, c'était un point où je me disais : c'est moche !
I7 : d'accord ! C'est dommage !

QI8 : sinon, vous pouvez m'expliquer comment ça a été utile dans votre apprentissage, d'utiliser le Portfolio ? en quoi ?
Rappr8 : pour moi, je trouve que c'est une bonne manière de savoir où on est, à quel niveau.
QI9 : comment vous avez fait ?
Rappr10 : parce que normalement on se mesure, on se fait comprendre et voilà. Alors à niveau que dit voilà j'arrive à comprendre ça, est-ce que j fais ça ? et pour pouvoir au moins dire qu'est-ce que je peux faire, qu'est-ce que je peux pas faire, qu'est-ce qui me manque, comme système d'évaluation, j'ai trouvé que c'était intéressant.
I10 : comme système d'évaluation.
Qappr10 : oui, comme système d'évaluation et aussi comme je disais, organiser les informations.
Moi je trouvais que c'était un double mécanisme : qu'est-ce qu'on accumule, tout ce qu'on a
I 11 : donc pendant l'apprentissage
RAppr11 : oui pendant l'apprentissage, pour nous c'était intéressant parce que il demandait à faire des choses aussi.
I12 : Qui ?
Rappr12 : si on doit faire une histoire. […] Ca c'est une manière aussi d'apprendre.

PEL = moyen de savoir où on est
Moyen de se mesurer

➔Système d'évaluation
➔Moyen d'organiser les informations

QI13 : et puis est-ce que vous avez trouvé que les activités qui vous ont été proposées par le professeur et mis avec le Portfolio, est-ce que vous avez trouvé que c'était intéressant de faire les deux en même temps ? C'est-à-dire de savoir où se situe l'objectif demandé par le professeur ?
Rappr13 : ça c'était assez compliqué je dois dire. Oui, pour moi, qu'on n'avait pas assez le temps. Alors, c'était difficile, parce qu'ils ont déjà commencé à préparer des examens. On était très très intéressés pour faire les tests. Et d'un autre côté, c'était le [*Portafolio*]. On n'avait pas vraiment le temps pour vraiment s'approprier, on va dire. On va à faire en

Pb : de gestion du temps pour mettre en relation activité/niveau d'activité (liste de repérages)
➔Activités Portfolio laissées au 2ème plan (souvent à faire à la maison)

sorte que les deux ils pouvaient aller ensemble.

I14 : c'est ça. C'est ça l'idéal.
Rappr14 : moi je trouve franchement qu'on a pas eu le temps franchement de le faire, parce qu'on laissait un peu à côté. Pour la prochaine fois, vous essayez de faire à la maison. […] C'était surtout se préparer, c'était ça.
Rappr15 :mais sinon, les premiers temps, je pensais que c'était la même chose : ah oui, c'est aussi pour se présenter. Si, c'était intéressant. Mais après j'ai compris que ça on fait pour travailler, oui, mais d'un autre côté on va vraiment se préparer à l'examen.
QI16 : Et est-ce que vous voyez la différence entre avoir un diplôme et faire un Portfolio ?
Rappr16 : oui. C'est très intéressant parce que […] toujours j'ai pensé que toutes les personnes sont capables de faire beaucoup de chose, sans avoir des diplômes. Alors pour ça je me disais c'est intéressant surtout s'il ya quelqu'un qui croit, qui est capable de dire « ah oui , vous avez fait ça », parce que c'est nous même qui dit ce qu'on a fait.
I17: c'est ça. Ca vient de vous.
Rappr 16 : voilà. Mais on peut avoir des informations comme ça, même si c'est un certificat, si c'est pas un diplôme, pour dire qu'on sait faire, si on sait parler, si on a besoin d'aller à un cours intensif, aller à l'école de langue.

Thème : différence diplôme/Portfolio
➔tout le monde est capable d'apprendre, sait faire ou dire des choses, même sans diplôme
➔moyen de montrer ce qu'on sait faire

QI18 : est-ce que le fait que ce soit en français vous a posé problème ? Autrement dit, pensez-vous que ce serait utile de traduire les listes [de repérage) et tout ça ?
Rappr18 : non, non, non ! Moi je trouve que comme je vous avais dit, je trouvais un peu dommage qu'il n'y ait pas l'espagnol. Mais, moi je trouve comme ça c'était pas mal, parce que c'était quand même traduit.
QI19 : oui, il y a plusieurs langues.
Rappr19 :il y a anglais, allemand, français, italien. Il était déjà, alors je pense que ça suffit. Ca dépend le but : le but c'est les langues d'Europe. Alors c'était bien comme ça.
I20 : disons qu'au départ c'était fait pour la mobilité. Mais l'on l'a testé pour voir plus largement par rapport aux migrants au sens large, c'est-à-dire pas que européens, pas que sur la mobilité européenne, mais par exemple ; des personnes qui viennent de Turquie ou arabophones, si il y a des adaptations à faire.
Rappr20 : moi je pense que peut-être. Oui mais pas forcément. Parce que si on apprend un langue qui soit justement ça de vient déjà intéressant parce qu'on doit faire tout ça en français.
QI21 : est-ce que vous pensez que vous allez continuer à travailler avec ce Portfolio maintenant que vous avez un peu compris comment ça fonctionne, vous-même, sans être dans un cours ?
Rappr21 : oui, oui, ça m'intéresse. Ca c'est sûr ! Ca m'intéresse/ C'est une manière que moi j'aime bien, la façon comme il est fait.
QI22 : comment vous pensez travailler maintenant, en admettant même que vous n'alliez plus au cours ?
Rappr22 : oui, oui. Moi je pensais que j'allais faire / parce qu'il y a beaucoup de chose à faire là dedans. Alors je pense que je vais continuer à faire, à remplir, parce que chaque fois ça fait partie des expériences qu'on a aussi. Alors ça je pense qu'on ne finit jamais de le remplir.
QI23 : exactement. C'est fait en fait pour qu'on puisse continuer. Alors il faut actualiser, alors après. Si vous progressez dans une langue, alors vous actualisez, vous mettez les productions. Ca c'est la partie 3.

Rappr24 : je trouvais intéressant. Mais j'avais parlé à des amis qui parlaient plusieurs langues, ils me disaient « écoute, ça c'est intéressant » pour

Thème : nécessité de traduire dans d'autres langues que anglais/alld/italien, etc.
➔ça dépend du but. Le but c'est les langues d'Europe.

Thème : utilisation autonome du Portfolio, en dehors des cours
➔Permet d'actualiser en fonction des changements
➔Utilisation toute la vie !

l'organisation, c'est très bien fait. Moi je le trouvais intéressant, même si j'avais pas beaucoup le temps pour le présenter.
I25 : ça sera reconduit l'année prochaine, certainement, donc ça va continuer, pour ce groupe en tout cas.

Rappr26 : oui, mais après qu'est-ce qui se passe ? Ca veut dire que nous on va continuer ?
RI26 : il est à vous. Il vous appartient §
ApprR27 Il y avait avant mais après ça veut dire qu'il y a quelqu'un qui vient voir ce qu'on avait fait, si on a organisé tout ça, si on a écrit ? Il y a quelqu'un qui le regarde après pour dire « ah c'est intéressant que vous avez fait, « tout ça
I27 : ça peut être un employeur, par exemple. Vous pouvez par exemple présenter ça pour un employeur.
Appr28 : d'accord.
I28 : vous pouvez le faire valider, par exemple. Quand vous allez passer votre DELF, vous pourrez valider les productions avec le diplôme et montrer les exemples de productions que vous aurez fait dans les différentes langues.
Appr29: oui, oui, oui.
I29 : c'est ça l'objectif.
Appr 30 : c'est ça l'objectif.
I30 : ça vous sert. C'est un peu une carte de visite.
Appr 31 :oui, mais ça j'avais compris. Mais je dis après. *[Osea]* (=esp. donc), mais nous on reste avec ça et on continue nous-mêmes et après c'est fini. Y a pas autre chose.
I31 : mais c'est jamais fini !
Appr32 : je veux dire que quelqu'un dit : « bon écoute, on va faire quelque chose avec ça. »
I32 : si on peut très bien/ ça dépendra un peu cde ce que vous allez faire par la suite mais si vous faites un autre cours de français ou d'autres langues que vous allez faire, vous pourrez continuer à le faire, garder ce Portfolio et puis toujours l'actualiser. En fait, il ne faut jamais écrire sur les fiches, il faut les photocopier pour pouvoir les actualiser après. Vous voyez, et toujours mettre la date. Comme ça, vous voyez votre propre évolution dans telle ou telle langue.
Appr33 : d'accord.
I33 : vous voyez ? Mais on peut continuer. Et après, c'est un peu à vous de le vendre aussi, de dire « voilà j'ai fait ça », ça prouve un peu quel est mon niveau dans les différentes langues que vous voulez prouver…pour un employeur. Vous voyez ? Et vous

Q : question du suivi/actualisation est posée par l'apprenant
➔Qui valide ?
➔Quel usage ?
➔Quelle vie après le cours ?
➔(+) A parlé du PEL à son entourage

insérez vos diplômes […], si vous avez vos études. OU en français, si vous faites votre DALF, vous faites une copie et la mettez dans la partie dossier, non c'est dans la partie 1. […] et puis chaque fois sur la liste, rajoutez ce que vous avez fait et l'actualiser.

I34 : y des choses que vous avez trouvé difficiles ou pas trop ?
Appr 34 : non pas spécialement. Comme on apprend, on apprend toujours, ça ça prend un petit peu de temps. Ca fait partie de l'apprentissage.
[…]
QI395: avez-vous quelque chose à rajouter ?
Appr35 : non.
Merci beaucoup pour l'expérience.
[…]

Phase d'apprentissage de l'utilisation du PEL prend du temps

Les dispositifs de formation et d'évaluation des compétences linguistiques des migrants adultes dans l'espace francophone européen. Approches croisées.

Notre étude croisée qui concerne trois pays francophones européens (Belgique, France et Suisse) montre dans un premier temps qu'il existe des différences notables sur le plan national en matière d'immigration et de politique d'intégration. À l'échelle européenne on constate la mise en place d'un contrôle accru des flux migratoires, de la lutte contre l'immigration illégale et de la restriction des demandes d'asile alors que la construction d'une action européenne centrée sur la question sociale de l'intégration des populations migrantes peine à se concrétiser. Nous nous sommes intéressée dans un deuxième temps à la mise en place de ces politiques par le biais des dispositifs de formation et d'évaluation des compétences des migrants. Les dispositifs mis en place dans chaque Etat sont avant tout pensés en fonction des spécificités nationales et de l'histoire nationale. Ainsi, un examen précis des mesures prises dans les trois pays francophones laisse apparaitre des conceptions opposées dans la construction de l'équation « langue, immigration, intégration ». Notre étude fait émerger deux conceptions opposées : d'un côté, une conception de l'intégration linguistique focalisée sur l'effort individuel des migrants pour atteindre la « maîtrise linguistique » fixée par la société hôte et à l'opposé une conception de l'intégration sociale centrée autour d'un « processus » social » de longue durée engageant fortement la société hôte. Enfin, le troisième volet plus microsociologique, par le biais d'une recherche action autour de la mise en place d'un portfolio des langues, a permis de révéler les difficultés d'adaptation pédagogique des enseignants et les représentations traditionnelles des apprenants concernant l'apprentissage des langues.
Mots clés : migrants, intégration, certification, portfolio européen des langues

Training schemes and language assessment of adult migrants in the European Francophone world. Combined approaches.

Our research regarding three francophone european countries (Belgium, France and Switzerland) shows first that there are significant differences in terms of immigration and integration policy. At the European level we notice a greater control of migration, actions against illegal immigration and the restriction of asylum applications while building a European action centered around the question of the social integration of migrant populations hardly takes place. We focused then our attention on the implementation of these policies through training schemes and skills evaluation of migrants learners. The training devices implemented in each country are primarily designed according to national specificities and national history. Thus, a detailed examination of the measures taken in the three francophone countries show opposite interpretations of the equation 'language , immigration, integration'. Our study brings out two opposite designs : on one side, a design focused on the linguistic integration of migrants and their individual efforts to achieve 'language mastery' set by the host country and on the opposite a design focused on social integration centered around a social long-term process with the strong commitment of the host country. Finally, the third microsociological component, through an action research around the implementation of a language portfolio, has revealed the teachers 'difficulties of adapting their teaching methods and learners' traditional views regarding language learning.
Key words: migrants, integration, certification, european language portfolio