



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Département fédéral de justice et police DFJP
Office fédéral des migrations ODM



Curriculum-cadre

pour l'encouragement linguistique des migrants

Impressum

Editeur	Office fédéral des migrations ODM Quellenweg 6, 3003 Berne-Wabern
Auteurs	Peter Lenz Stéphanie Andrey Bernhard Lindt-Bangerter, Fribourg 2009
Layout	ilka-Alexandra Marchesi forma, 8108 Dällikon
Distribution	OFCL, Vente des publications fédérales CH-3003 Berne www.publicationsfederales.admin.ch No d'art. 420.011.f

Photos

Couverture: ImagePoint AG, Zurich
Christoph Engeli, page 5
David Zehnder, pages 6, 10, 18, 40
Michael Sieber, pages 13, 45, 60

Avant-propos

La politique d'intégration de la Confédération a pour objectif de permettre aux étrangers de participer à la société au même titre que la population suisse. C'est pourquoi elle les encourage à acquérir de bonnes connaissances de la langue nationale parlée sur le lieu de domicile. En effet, la maîtrise des langues favorise leur autonomie personnelle au quotidien et augmente leurs chances d'accéder au marché du travail et de bénéficier de mesures de formation et de perfectionnement.

Dans le rapport sur les mesures d'intégration publié en août 2007, le Conseil fédéral a chargé l'Office fédéral des migrations (ODM) d'élaborer un «concept-cadre relatif à l'encouragement des connaissances linguistiques des migrants en Suisse». Son but est, d'une part, d'améliorer la qualité des cours de langue proposés et, d'autre part, de mettre au point des instruments destinés à évaluer les compétences communicationnelles des apprenants. Le curriculum-cadre vise à favoriser la bonne maîtrise des langues afin de répondre aux besoins des migrants adultes ou plus jeunes ayant terminé leur scolarité obligatoire en abordant des thèmes de leur vie quotidienne.

Le présent curriculum-cadre constitue la base des instruments à venir dans le domaine de l'intégration linguistique. Ces instruments seront vraisemblablement disponibles en 2012. Le curriculum-cadre fait partie intégrante des mesures fédérales destinées au développement et à l'assurance de la qualité. Il tient compte des méthodes de formation des adultes à l'apprentissage d'une seconde langue et s'oriente sur le Cadre européen commun de référence pour les langues édicté par le Conseil de l'Europe (CECR).

Les recommandations sont une synthèse des enseignements et des points de vue actuels en matière d'apprentissage ciblé des langues. Elles sont le fruit de la collaboration entre de nombreuses personnes impliquées dans le travail d'intégration et d'encouragement de l'apprentissage des langues dans les différentes régions de Suisse. Nous profitons de cette occasion pour les remercier chaleureusement pour leur contribution. Les recommandations s'adressent tant aux experts qu'aux prestataires de cours et aux responsables régionaux en matière d'intégration. Leur but est de les guider dans l'organisation de leurs offres locales d'apprentissage linguistique. Les idées et points de vue exprimés par les auteurs se veulent une base de réflexion personnelle propice à la poursuite des travaux sur le terrain. Si nombre de ces approches sont aujourd'hui déjà appliquées, d'autres doivent cependant encore passer l'épreuve du feu.

Nous espérons que cet instrument contribuera au bon déroulement de l'intégration des apprenants. Nous remercions les auteurs pour leur grand engagement et vous adressons nos meilleurs vœux de réussite dans la mise en œuvre du curriculum-cadre.

Mario Gattiker, sous-directeur, Office fédéral des migrations ODM



Contenu du curriculum-cadre

Introduction	5	4	Contenus	39	
1	Langue et intégration	9	5	Principes de l'enseignement	43
1.1	Intégration: définition et descripteurs	9	5.1	Orientation centrée sur les participants	43
1.2	Intégration et encouragement linguistique.....	10	5.2	Autonomisation.....	45
2	Groupe-cible	11	5.3	Effizienz de la méthode didactique.....	46
2.1	Hétérogénéité du groupe-cible	11	5.4	Formes d'enseignement et d'apprentissage complémentaires	49
2.2	Constitution de groupes	13	5.5	Culture d'évaluation et de feed-back	50
3	Objectifs de l'encouragement linguistique	17	6	Instruments d'évaluation et de test	53
3.1	Généralités à propos des objectifs.....	17	6.1	Validité des évaluations et des tests	53
3.2	Objectifs dans le domaine de l'utilisation linguistique en matière de communication.....	18	6.2	Examens pour l'obtention d'un diplôme de langue appliqués au domaine migratoire.....	54
3.2.1	Aperçu des objectifs, des contenus et des méthodes didactiques	18	6.3	Le besoin d'instruments d'évaluation	55
3.2.2	Détermination des objectifs d'apprentissage linguistico-communicatifs	19	6.4	Portfolio: compagnon d'apprentissage et outil d'évaluation	56
3.2.3	Le modèle de compétences du CECR.....	19	7	Organisation et assurance-qualité	59
3.2.4	Activités linguistiques et aptitudes linguistiques à communiquer	22	7.1	Structures de l'encouragement linguistique.....	59
3.2.5	Les niveaux de référence européens et leur description.....	24	7.2	Organisation des offres.....	60
3.2.6	Définition d'objectifs d'apprentissage linguistico-communicatif spécifiques des migrants.....	30	7.3	Assurance-qualité	62
3.2.7	Objectifs de l'alphabétisation.....	33	7.4	Exigences en matière de qualification des enseignants.....	63
3.3	Objectifs dans le domaine des compétences culturelles et interculturelles.....	34	Annexes	65	
3.4	Objectifs dans le domaine des méthodes d'apprentissage	36	<i>Annexe A:</i>		
			Recommandations pour des examens de langue standardisés.....	65	
			<i>Annexe B:</i>		
			Projets de développement.....	69	
			Sélection d'ouvrages de référence	71	

Introduction

Depuis quelque temps, les questions en relation avec la langue et la migration occupent dans le débat public une place de plus en plus centrale. La Confédération accorde une haute importance à l'encouragement de la connaissance des langues nationales par les migrants en Suisse, en tant qu'élément de promotion de l'intégration. Prenant appui sur l'art. 56 de la loi sur les étrangers entrée en vigueur le 1^{er} janvier 2008, l'Office fédéral des migrations ODM exerce toujours plus, dans ce domaine, une fonction de coordination, tant dans l'administration fédérale qu'entre la Confédération et ses partenaires externes, avant tous des services administratifs cantonaux.

Le présent curriculum-cadre est un rapport établi, sur mandat, à l'intention de l'ODM par des experts de l'Institut de plurilinguisme de l'Université de Fribourg et de la Haute école pédagogique de Fribourg, et du groupe de travail ad hoc créé dans le cadre du mandat de la Confédération du 22 août 2007, comprenant des services fédéraux, des conférences et services cantonaux concernés, ainsi que d'autres acteurs.

Positionnement du curriculum-cadre

Le curriculum-cadre se fonde sur les exigences légales et politiques relatives à la valeur accordée à l'encouragement de l'acquisition d'une langue nationale en tant qu'élément de promotion de l'intégration, et au fait que les compétences linguistiques ou les prestations d'apprentissage font partie de l'intégration dans son ensemble.

Il s'agit d'un instrument de planification et de pilotage rédigé à l'intention des spécialistes de l'administration, ainsi que des prestataires et des concepteurs de matériel didactique dans le domaine de l'encouragement de l'apprentissage d'une langue nationale par les migrants.¹ Des instruments fondés sur la pratique sont élaborés à l'intention des enseignants sur la base du présent curriculum-cadre.

Ce curriculum-cadre vise à contribuer à une pratique réfléchie dans le cadre des structures mises en place et à soutenir les acteurs aux différents niveaux concernés. Il veut offrir un curriculum-cadre conceptuel, fournir des aides pour la mise en pratique des mesures d'encouragement linguistique et définir les grandes lignes d'action dans différents domaines. Il a aussi pour but d'identifier les domaines qui nécessitent le développement de concepts et de supports. D'une manière générale, il s'agit de contribuer à une plus grande transparence et cohérence ainsi qu'au contrôle de la qualité (et dans la mesure du possible, à son amélioration).

Il se veut un point de départ ou un cadre pour l'élaboration d'instruments de planification plus concrets, par exemple des plans d'études pour des formations linguistiques spécifiques, des concepts de cours et des plans d'enseignement ainsi que pour la conception de matériel didactique et d'instruments d'évaluation.

Quant au fond, le curriculum-cadre s'inspire de la tradition du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR), le lien établi avec les concepts et les catégories de ce dernier permettant d'atteindre une meilleure cohérence dans la présentation ainsi que dans les discussions spécialisées en cours. Il se base également sur des références, antérieures et parallèles, qui vont dans le même sens.

¹ Conformément au mandat, le présent document met clairement l'accent sur les connaissances d'une langue nationale. Le plurilinguisme individuel des migrants et l'acquisition de compétences linguistiques dans des langues autres que l'une des langues nationales ne sont pas traités dans le détail.

Genèse du curriculum-cadre

Le présent curriculum-cadre a vu le jour en l'espace d'un semestre. La première étape du projet a consisté en une *phase d'orientation* relativement importante (cf. étapes 1 et 2 ci-après). Il s'agissait d'évaluer la situation en matière de tendances et de compétences dans le domaine de l'encouragement linguistique en Suisse. A cette fin, nous avons analysé d'une part d'innombrables documents (avant tout des documents conceptuels) provenant des parties germanophone, francophone et italophone du pays, et mené des discussions avec des spécialistes de ces trois régions. D'autre part, nous avons pris connaissance des travaux en la matière conduits à l'étranger, avant tout en Allemagne, en Autriche et au Canada. Cette première étape a été suivie d'une *phase d'élaboration* (cf. étapes 3 et 4 ci-après). Nous avons d'abord rédigé une «base de discussion» contenant des constatations (provisoires), des questions et des options relatives à des points clés, lesquels ont ensuite été traités dans le cadre de deux ateliers auxquels ont participé des membres du groupe de travail ad hoc de l'ODM et d'autres spécialistes. Le présent document a été établi sur la base des résultats obtenus.

Les travaux menés peuvent être sous-divisés en quatre étapes de travail principales:

Etape 1: collecte, prise de connaissance et analyse

- » de documents pertinents de l'administration publique;
- » d'études portant sur des aspects de l'encouragement linguistique à l'intention des décideurs;
- » de cadres de référence spécifiques à des groupes-cibles, de plans d'études et de concepts de cours;
- » de concepts de portfolios, de portfolios et d'expériences faites avec des portfolios dans le domaine de la migration;
- » de concepts d'examens et d'examens;
- » de littérature spécialisée sur la planification de références et de tests linguistiques dans le domaine de la migration ainsi que sur des thèmes spécifiques à la migration.

Etape 2: entretiens avec des spécialistes cantonaux, des auteurs de concepts ainsi que des prestataires sur toute une série de thèmes, notamment

- » les liens entre langue et intégration;
- » l'hétérogénéité du groupe-cible dans l'encouragement de l'apprentissage d'une langue;
- » les objectifs de l'encouragement linguistique;
- » les concepts, les supports et les contenus;
- » les méthodes d'enseignement (notamment en matière d'alphabétisation);
- » l'évaluation des acquis et des compétences linguistiques;
- » le travail de portfolio et les portfolios en matière d'encouragement linguistique des migrants;
- » les attentes envers les fonctions jouées par un curriculum-cadre.

Etape 3: deux ateliers avec la participation de spécialistes issus de différents domaines de l'encouragement linguistique; discussion sur un document conceptuel servant de préparation au curriculum-cadre.

Etape 4: rédaction du présent document.

Structures du curriculum-cadre

Nous définissons dans les chapitres 1 à 7 de ce document les éléments qui – à titre de pierre angulaire ou de grandes lignes d'action – doivent être pris en compte pour l'encouragement linguistique des migrants et le développement d'offres concrètes d'encouragement linguistique.

Le **chapitre introductif** éclaire la relation entre les connaissances linguistiques et l'intégration. On y évoque l'argument que des connaissances de la langue nationale locale peuvent grandement faciliter l'intégration, à telle enseigne que l'encouragement linguistique rapide des migrants est à juste titre prioritaire. Ce chapitre signale par ailleurs qu'il ne faut pas conclure que tel ou tel étranger présente un faible degré d'intégration parce que ses connaissances linguistiques sont déficientes. Cette notion est importante pour le débat sur la pondération du facteur des connaissances linguistiques dans les décisions en matière de droit des étrangers et de droit de cité. D'ailleurs, cette différenciation correspond aussi à la législation fédérale en vigueur et à la politique adoptée par la Confédération jusqu'à ce jour.

Le **deuxième chapitre**, lui, aborde les caractéristiques du groupe-cible que constituent les migrants. On y évoque en particulier leur hétérogénéité en matière de scolarisation (en particulier des habitudes scolaires) et les différences qu'ils présentent quant aux besoins en communication.² Ces deux éléments constituent donc des critères significatifs pour la constitution de groupes d'apprenants et la détermination d'objectifs d'apprentissage.

Le **troisième chapitre** concerne la détermination d'objectifs d'apprentissage spécifiques aux groupes-cibles. Il différencie les objectifs linguistico-communicatifs, culturels et interculturels et les objectifs en matière de méthodes didactiques. Ce chapitre traite de façon approfondie de la manière de déterminer des objectifs d'apprentissage linguistico-communicatif. On y argue que les objectifs d'apprentissage doivent être déterminés et décrits sur la base des besoins de communication actuels et potentiels. On y montre comment, en partant des concepts et des catégories du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), on peut procéder dans la concrétisation des objectifs d'apprentissage à l'intention du groupe-cible.

Le **quatrième chapitre** constitue la suite logique du troisième chapitre et décrit comment les objectifs orientés vers l'action peuvent être mis en œuvre au travers d'objectifs d'apprentissage correspondants, en vue de l'enseignement et de ses contenus. Ce chapitre montre aussi qu'en matière de migration, un travail de développement est encore nécessaire.

Le **cinquième chapitre** est dédié aux principes en matière de méthodes d'enseignement. Suivre ces méthodes peut contribuer à atteindre de manière efficiente les objectifs de l'encouragement des connaissances linguistiques et leurs différents domaines.

Le **sixième chapitre** a pour sujet l'utilisation d'instruments d'évaluation et de tests dans le domaine de la migration. Après des réflexions de nature générale sur la validité d'instruments d'évaluation, les auteurs abordent les examens des diplômes de langue et, en dernier lieu, le besoin de disposer d'instruments d'évaluation dans le domaine de la migration.

Enfin, le **septième chapitre** traite des aspects de l'organisation et du contrôle de la qualité en matière d'encouragement linguistique. Les auteurs évoquent la nécessité de créer des possibilités de qualification et de professionnalisation des enseignants.

² Par besoins, on n'entend pas en règle générale dans le présent document et dans les débats d'experts un ressenti subjectif, mais un état de fait conditionné par le contexte social et économique.

Résumé de l'introduction

- » Créé pour remplir en partie le mandat du Conseil fédéral du 22 août 2007, le présent curriculum-cadre s'appuie sur le mandat de coordination de l'Office fédéral des migrations (art. 57 LEtr) ainsi que sur les décisions du groupe de travail ad hoc qui a assuré le suivi de ce mandat.
- » Le curriculum-cadre constitue un instrument de planification et de pilotage destiné aux spécialistes de l'administration, aux prestataires de services en la matière et aux concepteurs de matériel didactique dans le domaine de l'encouragement de l'acquisition de connaissances linguistiques destiné aux migrants.
- » Quant au fond, le curriculum-cadre s'inspire de la tradition du *Cadre européen commun de référence pour les langues*.



1 Langue et intégration

1.1 Intégration: définition et descripteurs

L'intégration est un processus dynamique. Elle fait partie de la vie en société, et vise à l'égalité des chances au travail et dans la profession. Elle a pour objectif de créer les conditions nécessaires à l'évolution autonome et autodéterminée d'une personne dans son environnement social concret. L'intégration est un processus interactif: elle est du devoir non seulement de l'individu, mais aussi de la société civile toute entière. Cela présuppose d'une part l'existence de conditions politiques et sociales exemptes de toute forme de racisme et de discrimination, et nécessite d'autre part l'élaboration d'offres qui contribuent activement à l'encouragement. Outre les mesures telles que la reconnaissance des qualifications acquises dans le pays de provenance et les mesures de lutte contre la discrimination dans le monde du travail, il s'agit aussi de faciliter l'accès à des informations spécifiques et à des conseils ou (au niveau essentiellement professionnel) à la formation et au perfectionnement.

La nouvelle loi du 16 décembre 2005 sur les étrangers (LEtr) ainsi que l'ordonnance du 24 octobre 2007 sur l'intégration des étrangers (OIE) accorde une importance clé à l'encouragement linguistique et au développement professionnel. Elles citent comme autres facteurs d'intégration le respect de la sécurité et de l'ordre publics, le respect des valeurs fondamentales inscrites dans la Constitution fédérale, la volonté d'acquérir une formation et la connaissance active du mode de vie suisse. La Confédération, les cantons et les communes œuvrent ensemble à la réalisation des objectifs de l'intégration. La Confédération a alloué 16 millions de francs pour les années 2008 à 2011 à l'encouragement spécifique de l'intégration. La majorité de ces fonds sont consacrés à l'encouragement de l'acquisition des connaissances linguistiques. Par ailleurs, une partie des forfaits d'intégration – à hauteur de 30 millions de francs – versés depuis le 1^{er} janvier 2008 par la Confédération aux cantons au titre de l'encouragement de l'intégration des réfugiés et des personnes admises à titre provisoire sert à financer des mesures d'encouragement linguistique. Outre sa promotion

spécifique, l'intégration est aussi encouragée dans les domaines concernés. Ainsi, l'assurance-chômage consacre chaque année près de 60 millions de francs à l'acquisition de compétences linguistiques, dont la moitié des bénéficiaires sont des ressortissants étrangers.

1.2 Intégration et encouragement linguistique

Dans nombre de cas mais pas tous, les connaissances linguistiques jouent un rôle clé. Selon l'environnement social dans lequel le migrant évolue, l'intégration professionnelle ou individuelle peut être réussie même en l'absence de bonnes connaissances de la langue locale. Cela étant, la société dans son ensemble a un intérêt vital et justifié à ne pas admettre la formation de sociétés parallèles ghettoisées qui ne peuvent guère ou difficilement communiquer avec le monde extérieur. Ainsi, une intégration linguistique rapide est *fondamentale* dans l'intérêt général de la société.

D'une manière générale, la bonne maîtrise de la langue de communication et de formation locale permet d'être plus flexible et plus autonome, est souvent la clé de l'accès à la formation et au perfectionnement, facilite les contacts sociaux ainsi que les relations avec les autorités et l'administration, de même qu'elle autorise une participation active à la société.

Il y a lieu de prendre au sérieux le fait que nombre de migrants ne sont en mesure d'utiliser leur potentiel à leur profit ou dans l'intérêt de la société que s'ils disposent de connaissances orales et (peut-être dans une mesure différente) écrites de la langue nationale locale, qui répondent aux exigences de leur environnement professionnel et/ou privé. Il y a lieu d'adapter en conséquence les offres en matière d'encouragement linguistique.

Résumé du premier chapitre

- » L'intégration est un processus interactif: elle est du devoir non seulement de l'individu, mais aussi de la société civile toute entière.
- » Les connaissances de la langue nationale parlée localement ne constituent qu'*un* facteur parmi d'autres de l'intégration des étrangers (art. 4 OIE). Toutefois, les connaissances linguistiques jouent un rôle clé dans de nombreux cas, sinon dans tous. Voilà pourquoi une intégration linguistique rapide est dans l'intérêt tant des migrants que de la société civile.



2 Groupe-cible

Le groupe-cible visé par les offres d'encouragement linguistique cofinancées par la Confédération englobe en principe l'ensemble des migrants qui souhaitent ou doivent apprendre une langue nationale locale, dont ils n'ont aucune connaissance préalable, ou renforcer leur niveau dans cette langue. La pratique a montré qu'une large majorité des participants ne sont pas ou peu habitués à suivre des cours proposés de ce genre.

2.1 Hétérogénéité du groupe-cible

S'il y a tout lieu d'admettre que la plupart, voire la totalité des migrants ont besoin d'acquérir des informations et des connaissances linguistiques et culturelles, il reste qu'ils sont loin de former un groupe homogène. Il est impératif de tenir compte de cette grande hétérogénéité lors de l'élaboration des offres en matière d'encouragement linguistique, faute de quoi ces dernières ne répondront pas à leurs besoins de communication, avec pour conséquence qu'ils se sentiront trop ou insuffisamment sollicités. Il s'agit de veiller à ce que les offres et les méthodes retenues pour les cours soient en phase avec les objectifs et les possibilités des différents participants, et à ce que les objectifs d'apprentissage soient pertinents et atteignables de manière réaliste.

L'hétérogénéité observée entre les migrants s'explique par de grandes différences au niveau des conditions personnelles, sociales, culturelles et économiques. Qui plus est, la composition de ce groupe de population change au fil du temps, en raison de l'évolution, d'une part, des pays d'origine et des causes de la migration, d'autre part, du besoin de main-d'œuvre sur le marché suisse. Aussi constate-t-on une transformation permanente du profil des personnes qui s'installent dans notre pays, avec des divergences parfois marquées de la situation et de besoins.

Laisser derrière soi un environnement connu pour s'ouvrir à la nouveauté, représente toujours un grand défi pour les personnes concernées par la migration. En effet, les valeurs et représentations sociales du pays d'accueil diffèrent généralement de ce que connaît le migrant, sans oublier qu'il n'est pas partie prenante d'un système social qui est souvent associé à une attribution claire des rôles. Il arrive que la migration soit liée à des expériences difficiles, voire traumatisantes, telles que l'indigence économique, la guerre et la fuite du pays d'origine, lesquelles peuvent induire des restrictions psychosociales et une perte de confiance dans ses propres capacités, ce qui, à son tour, nuit au processus d'apprentissage.

Vous trouverez ci-après une liste de caractéristiques emblématiques de l'hétérogénéité du groupe-cible des migrants. Loin de prétendre à l'exhaustivité, elle fait toutefois état de facteurs essentiels, dont il y a nécessairement lieu de tenir compte aux fins de l'élaboration de cours adaptés à la population migrante et à ses besoins en matière de formation.

Caractéristiques de l'hétérogénéité:

- » âge;
- » sexe;
- » pays d'origine;
- » répertoire linguistique: langue(s) maternelle(s); connaissances préalables de la langue nationale locale; connaissance d'une ou d'autres langues;
- » socialisation; position sociale dans la culture d'origine;
- » position sociale en Suisse;
- » parcours et expérience(s) en matière de formation; habitudes en matière de scolarité/formation (cf. aussi plus bas);
- » expérience professionnelle dans le pays d'origine;
- » situation professionnelle personnelle; nature du travail dans le pays d'accueil;
- » expérience migratoire;
- » fréquentation de cours: sur une base volontaire ou contraignante;
- » potentiel d'apprentissage;
- » motivation, intérêts;
- » besoins en matière de formation linguistique; objectifs d'apprentissage personnels;
- » durée du séjour en Suisse;
- » but du séjour en Suisse: séjour durable, limité dans le temps, p. ex. à des fins de formation, de regroupement familial, de demande d'asile;
- » environnement personnel en Suisse, contacts.

Divergences concernant les habitudes scolaires:

- » **Les personnes ayant un parcours scolaire** sont familiarisées avec les techniques d'apprentissage. Elles ont fréquenté l'école primaire pendant au moins 6 ans.
- » **Les personnes sans parcours scolaire** n'ont jamais fréquenté l'école ou, si tel a été le cas, uniquement pendant une courte période (tout au plus pendant 4 à 6 ans), ou elles ont perdu toute habitude et technique d'apprentissage; elles ne sont absolument pas familiarisées avec les techniques culturelles – en particulier de la lecture et de l'écriture – ou n'en ont qu'une connaissance rudimentaire.³

³ En matière de compétences linguistiques, l'on distingue souvent les BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) et la CALP (*Communicative Academic Language Proficiency*). Les apprenants sans parcours scolaire disposent en règle générale d'une CALP peu développée.

- » Parmi elles figurent les **analphabètes**, qui se subdivisent généralement en trois sous-groupes:
1. *analphabètes primaires*: personnes n'ayant jamais appris à lire et à écrire;
 2. *analphabètes fonctionnels*: personnes disposant du niveau de lecture et d'écriture minimum requis pour mener à bien au quotidien des activités privées et professionnelles dans la société dans laquelle elles vivent;
 3. *analphabètes secondaires* (cas particulier de l'analphabétisme fonctionnel): personnes ayant perdu leurs acquis en lecture et en écriture, après une scolarité plus ou moins réussie.
- Les personnes alphabétisées dans un système d'écriture autre que l'alphabet romain ne font pas partie du groupe des analphabètes.

2.2 Constitution de groupes

En Suisse, la promotion de l'intégration repose sur le principe que l'encouragement doit être effectué dans les structures existantes, les offres spécifiques étant destinées uniquement à combler les lacunes du système en place et à répondre à des besoins bien précis. Par conséquent, loin de devoir promouvoir l'apprentissage linguistique de tous les migrants dans le cadre de cours spéciaux généralement dits à bas seuil, il est possible, selon la situation personnelle et compte tenu des besoins de communication, de l'intégrer dans les offres existantes.

Précisons toutefois que nombre de migrants ne remplissent pas les conditions requises pour fréquenter les cours de langue habituels et sont ainsi réorientés vers des cours à bas seuil, qui s'adressent prioritairement aux personnes sans parcours scolaire. L'accès à ces cours est sciemment facilité par la mise en place d'infrastructures particulièrement conviviales, telles qu'une bonne accessibilité, des possibilités de garde d'enfants et une prise en charge importante des frais de participation.

S'agissant des offres destinées aux personnes sans parcours scolaire, il convient de veiller à ce que ces dernières gardent la possibilité d'intégrer par la suite des cours existants, l'objectif étant d'éviter de favoriser leur ségrégation durable.

Dans les cours spéciaux, les groupes sont généralement formés de manière à ce que les participants puissent se concentrer sur leurs objectifs, ce qui implique que les membres d'un groupe ne présentent pas de divergences trop marquées en termes de connaissances préalables, de potentiel d'apprentissage et d'objectifs d'apprentissage (sur la base du niveau de langue nécessaire au quotidien et/ou dans le contexte professionnel). La taille des groupes est définie pour que les membres puissent bénéficier d'un encadrement leur permettant d'atteindre leurs objectifs de manière réaliste. Dans la planification de l'offre, il est tenu compte, dans la mesure du possible, des possibilités et des restrictions temporelles de chacun, compte tenu, entre autres, des obligations familiales et professionnelles. A noter que la prise en considération de certaines restrictions culturelles, par exemple par rapport à la constitution de groupes mixtes, s'est révélée judicieuse. En principe, les groupes formés doivent permettre à tous les migrants motivés et disposant d'un droit correspondant de bénéficier d'un encouragement linguistique optimal, dans le cadre des moyens disponibles.

Nous nous proposons ci-après de décrire succinctement quatre groupes «typiques», étant précisé que le facteur déterminant pour la constitution des groupes est la conjugaison des objectifs généraux de l'intégration et du niveau de langue approximatif requis.

a) Personne n'exerçant aucune activité professionnelle:

- » Objectif: intégration sociale et accroissement de l'autonomie dans l'accomplissement des tâches du quotidien, d'éducation, etc.
- » Besoins linguistiques: en plus de compétences fonctionnelles de base en lecture et en écriture, bon niveau à l'oral pour la vie quotidienne.

b) Personnes exerçant une activité professionnelle:

- » Objectif: maintien de l'activité lucrative, aptitude à suivre une formation continue, intégration sociale et autonomie accrue dans la vie privée et professionnelle.
- » Besoins linguistiques: pour l'essentiel, connaissances linguistiques spécifiques de la branche et de la fonction.

c) Personne n'exerçant aucune activité professionnelle, mais souhaitant s'intégrer dans un processus de travail:

- » Objectif: intégration dans le marché du travail, intégration sociale et autonomie accrue dans la vie privée et professionnelle.
- » Besoins linguistiques: développement des connaissances linguistiques dans la perspective d'une recherche d'emploi et d'une utilisation de la langue dans la branche professionnelle souhaitée.

d) Analphabètes:

- » Objectif: intégration sociale et autonomie accrue dans la vie privée et professionnelle.
- » Besoins linguistiques: bon niveau à l'oral aux fins de l'accomplissement de différentes tâches au quotidien; techniques et aptitudes de base en lecture et en écriture.

La mise en place d'une structure d'offre différenciée tenant compte de la diversité des besoins et des situations n'est pas possible en tout lieu; elle sera notamment plus aisée dans les agglomérations qu'à la campagne. A défaut, il s'agit d'essayer de prendre en considération les inconvénients inhérents à la présence de groupes hétérogènes au moyen d'une différenciation interne ciblée, dont la mise en œuvre optimale exige souvent un agrandissement des locaux, de bonnes méthodes d'enseignement et, tout particulièrement, des connaissances spécifiques de la part des enseignants.

Les analphabètes primaires et secondaires ont besoin de modules de cours spécifiques. Dans le cadre de cours d’alphabétisation, il s’agit de développer, sur une longue période et moyennant des méthodes spécifiques, les compétences d’écriture qui font défaut. Dans des cours spéciaux, il y a lieu de stimuler les compétences orales, qui ne reposent pas sur l’écriture et dont l’acquisition n’est pas conditionnée par l’alphabétisation. Au sens d’une formation des adultes (andragogie) tenant compte des ressources propres de ces derniers, il est tout particulièrement judicieux de solliciter les capacités de mémorisation, souvent bien développées, des participants. Axés sur l’oral, ces cours spéciaux peuvent théoriquement être proposés aussi à d’autres migrants, à ceux en particulier dont les compétences orales figurent au nombre des points forts et des objectifs d’apprentissage, notamment les analphabètes fonctionnels. Il importe dès lors que les cours d’alphabétisation soient dispensés par des personnes qualifiées.

Dans la mesure du possible, il y a lieu d’éviter de réunir dans un même groupe des analphabètes et des personnes dont le système d’écriture diffère du nôtre, surtout si ces dernières ont un parcours scolaire. Il s’agit de prévoir des cours spéciaux, d’initiation à l’alphabet romain p. ex. en amont des cours de langue.

La présence, dans un même cours, de personnes ayant un faible parcours scolaire et de personnes au bénéfice d’un parcours scolaire solide, peut se révéler problématique pour les uns comme pour les autres. Il faut éviter de former des groupes très hétérogènes à cet égard. En revanche, il peut être utile d’initier les personnes sans parcours scolaire aux méthodes et au matériel pédagogique du cours de langue dans le cadre d’un cours préliminaire (cf. p. ex. le nouveau manuel d’introduction *Deutsch in der Schweiz*), mais il ne faut pas s’attendre à pouvoir ainsi compenser entièrement l’absence d’un parcours scolaire. La formation de groupes «lents» (destinés en particulier aux personnes *sans* parcours scolaire) et de groupes «rapides» (s’adressant aux personnes ayant un parcours scolaire) est également envisageable. Par contre, il y a lieu d’éviter d’attribuer les participants à des groupes qui ne leur conviennent pas. Le cas échéant, en effet, l’échec de la formation est préprogrammé. Il s’agit, si possible, de combattre toute source de frustrations et d’inefficiences.

Résumé du chapitre 2

- » Le groupe-cible des migrants est extrêmement hétérogène. Cette hétérogénéité s’explique par les grandes différences des ressources personnelles, sociales, culturelles et économiques.
- » Les participants à un même cours ne doivent pas présenter de divergences trop marquées en termes de connaissances préalables, de potentiel d’apprentissage et d’objectifs d’apprentissage afin qu’ils puissent optimiser la réalisation de leurs objectifs.
- » Il y a lieu – dans la mesure du possible – d’édifier une structure d’offre différenciée qui tienne compte de manière satisfaisante des divers besoins et situations. Au sein des groupes, la différenciation interne vise au même objectif.
- » Les analphabètes primaires et secondaires ont besoin de modules de cours spécifiques.



3 Objectifs de l'encouragement linguistique

3.1 Généralités à propos des objectifs

Les migrants sont encouragés dans l'apprentissage de la langue nationale (locale) afin qu'ils puissent participer de manière aussi diversifiée que possible à la vie communautaire et agir en toute autonomie. Les connaissances de la langue nationale (locale) élargissent souvent considérablement les possibilités d'action individuelles dans les différents domaines de la vie (privée, publique, professionnelle et/ou éducative), si bien que tant les migrants que la société ont un intérêt fondamental à l'encouragement des connaissances linguistiques.

L'encouragement linguistique fait partie intégrante de la promotion de l'intégration, sur la base de laquelle elle oriente ses objectifs, c'est-à-dire qu'elle se fonde sur les **besoins de communication et de formation actuels et futurs** des migrants, qui découlent en partie d'une nécessité individuelle et en partie des besoins du pays d'accueil.

L'encouragement linguistique prend appui sur le bagage de compétences linguistiques et non linguistiques des migrants pour les développer sur la base de leurs ressources.

Les offres en matière d'encouragement linguistique visent en première ligne à développer les **compétences linguistico-communicatives** dans différents domaines de la langue parlée et écrite. Il s'agit dès lors de favoriser l'utilisation de la langue à des fins de communication⁴ pour pouvoir agir à différents niveaux d'aptitude linguistique. Les **compétences culturelles et interculturelles** ainsi que les **compétences méthodico-didactiques** sont d'autres domaines d'apprentissage importants. Ces trois domaines de compétences sont

⁴ Dans le langage courant, le terme de communication est en règle générale associé à l'utilisation orale de la langue. Tel n'est pas le cas dans un contexte technique: l'utilisation de la langue à des fins de communication décrit l'utilisation de la langue pour la réalisation d'actions, indépendamment du fait qu'elle se fasse oralement ou par écrit.

traités dans les chapitres 3.2 à 3.4 du point de vue des objectifs, des contenus et des méthodes didactiques.

3.2 Objectifs dans le domaine de l'utilisation linguistique en matière de communication

3.2.1 Aperçu des objectifs, des contenus et des méthodes didactiques

Lors de la planification des offres de formation linguistique, l'on se fonde habituellement, de nos jours, sur les **objectifs** ou les *outcomes* souhaités, plus précisément sur des objectifs touchant à la capacité d'action. L'**orientation vers l'action** constitue un élément crucial du curriculum-cadre. Elle repose non seulement sur les objectifs à proprement parler, mais relie aussi entre eux les objectifs, les contenus et les méthodes d'enseignement.

Les migrants doivent acquérir des **compétences linguistiques** qui répondent au mieux à leurs besoins actuels et futurs. La détermination de l'objectif d'apprentissage pour le groupe (hétérogène) des migrants se fonde initialement

- a) sur le modèle de compétences orienté sur l'action et les descriptions de niveaux du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) (Conseil de l'Europe, 2001), et
- b) sur les analyses des besoins dans les domaines et contextes (champs d'action) effectifs et potentiels, dans lesquels les migrants évoluent, souhaitent agir ou devraient agir à l'avenir.

Le CECR fournit un cadre conceptuel et une description relativement générale des objectifs d'apprentissage qu'il convient d'interpréter, de développer et de compléter sur la base des analyses des besoins.

A la détermination d'objectifs d'apprentissage dans le sens d'*outcomes*, qui sont pertinents pour l'action dans la pratique, vient s'ajouter une analyse qui sert à définir les **contenus didactiques** et les objectifs d'apprentissage relatifs aux matières enseignées. Le présent curriculum-cadre fournit des indications sur la procédure à suivre et précise en particulier comment l'on peut utiliser les travaux élaborés dans le contexte du CECR comme base dans le développement destiné de travaux à l'intention de ce public-cible.

Les **méthodes** didactiques ne résultent pas directement d'objectifs et de contenus. Outre les réflexions générales liées à l'enseignement d'une langue étrangère, à la psychologie de l'apprentissage et à la formation d'adultes (andragogie), les objectifs d'apprentissage et les contenus didactiques ne constituent qu'un facteur codé terminant pour la prise de décisions d'ordre didactique: la capacité d'action linguistique peut certes être acquise de différentes manières, mais toutes ne sont pas également efficaces. Le curriculum-cadre présente des principes d'enseignement et formule des recommandations pédagogiques qui peuvent aider à axer de manière optimale les cours en fonction du public et des objectifs qu'il s'est fixés.

Résumé du chapitre 3.2.1

- » L'orientation vers l'action constitue un élément crucial du curriculum-cadre. Elle relie entre eux les objectifs, les contenus et les méthodes d'enseignement.

3.2.2 Détermination des objectifs d'apprentissage linguistico-communicatifs

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)* peut se révéler utile lors de la détermination des objectifs d'apprentissage dans le domaine de l'encouragement linguistique des migrants, car il

- a) fournit un cadre conceptuel global pour une approche orientée vers l'action, et
- b) contient de nombreuses descriptions de compétences qui, considérées dans leur ensemble, décrivent clairement ce que les compétences linguistico-communicatives peuvent signifier à différents niveaux.

Les utilisateurs du présent curriculum-cadre devraient pouvoir comprendre et évaluer correctement les éléments cités du CECR afin de tirer profit de son potentiel dans leurs travaux de développement. Les chapitres 3.2.3 à 3.2.5 contiennent des explications à ce propos.

Cela étant, le *Cadre commun de référence* ne suffit pas à lui seul à formuler des objectifs d'apprentissage spécifiques pour des offres d'encouragement linguistique adaptées aux différents groupes de migrants. De manière complémentaire, il convient de procéder à des **analyses des besoins** et d'élaborer des descriptions des objectifs d'apprentissage avec les personnes concernées, dans les contextes sociaux (resp. les champs d'action) dans lesquels les bénéficiaires (*parties prenantes*) des offres d'encouragement linguistique évoluent et communiquent dans la langue nationale locale. Cette procédure est décrite de manière détaillée dans le chapitre 3.2.6.

Résumé du chapitre 3.2.2

- » Les utilisateurs du curriculum-cadre devraient s'être familiarisés avec le *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)*, afin de pouvoir mettre son potentiel à profit.
- » Toutefois, le *Cadre commun de référence* n'est qu'un point de départ. Il doit être concrétisé pour le domaine de la migration.

3.2.3 Le modèle de compétences du CECR

Le modèle de compétences du CECR distingue fondamentalement les **stratégies** et les **compétences** (dans le sens de *ressources en termes de compétences*). Les stratégies sont formées de plans ou de systèmes plus ou moins conscients qui sont mis en œuvre par la personne pour effectuer, dans un contexte donné, des **actions** en tous genres, y compris linguistico-communicatives. Le CECR parle des stratégies de la planification, de l'exécution, du contrôle et de la remédiation des actions. Pour l'exécution des tâches, les stratégies font appel aux ressources de l'apprenant (ses compétences), soit à des *compétences générales* et b) à des *compétences communicatives langagières*. Si ces ressources sont peu développées, l'apprenant recourt en partie à des stratégies de compensation.

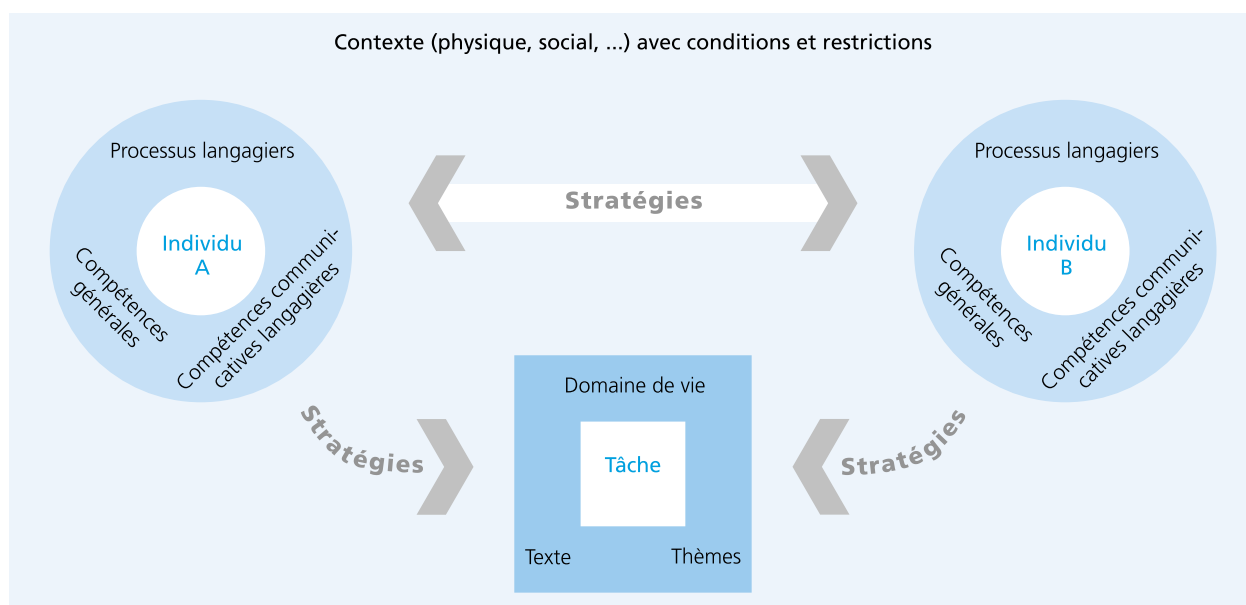
Le CECR définit comme suit les *compétences générales* et les *compétences communicatives langagières* (dans le sens de ressources de compétences):

- a) Compétences générales (cf. CECR, pp. 82-86):
- » savoir: culture générale (p. ex. histoire, géographie); savoir socioculturel (p. ex. sur la vie quotidienne, la vie culturelle, les valeurs, les relations interpersonnelles, le langage corporel); prise de conscience interculturelle (p. ex. en ce qui concerne les ressemblances et les différences distinctives entre les communautés);
 - » savoir-faire: aptitudes pratiques (p. ex. un comportement conforme aux conventions sociales); aptitudes professionnelles; aptitudes interculturelles (p. ex. capacité de mettre en relation deux cultures);
 - » compétence liée à la personnalité (*savoir-être*): p. ex. la motivation et la disponibilité d'apprentissage, le style cognitif, les valeurs;
 - » capacité d'apprentissage (*savoir-apprendre*): p. ex. la conscience de la langue et de la communication, les techniques d'apprentissage, les aptitudes heuristiques (à la découverte).
- b) Compétences communicatives langagières (au sens étroit) (cf. CECR, pp. 86-101):
- » compétences linguistiques: p. ex. lexicales, grammaticales, phonologiques;
 - » compétences sociolinguistiques: p. ex. les marqueurs des relations sociales, les règles de politesse, les différences de registres (formels et informels, la reconnaissance des dialectes et des accents);
 - » compétences pragmatiques: p. ex. compétence discursive (construction de messages verbaux); compétence fonctionnelle (utilisation de fonctions linguistiques, p. ex. pour demander quelque chose ou exprimer un doute); compétence schématique (utilisation de différents schémas d'interaction, p. ex. lors d'une discussion tenue dans un service administratif). La fluidité et la précision du discours sont des aspects qualitatifs importants des compétences pragmatiques.

Les ressources (compétences) peuvent être développées et rendues plus aisément accessibles grâce à l'apprentissage, tandis que le recours à des stratégies peut être optimisé et automatisé.

Illus. 1
Utilisation de la langue selon
le Cadre européen commun
de référence.

D'une manière générale, le CECR développe un modèle sociocognitif⁵ (principalement dans les chapitres 2 à 5) qui peut être présenté schématiquement comme suit:



⁵ Modèle sociocognitif: il comprend l'action dirigée par des processus mentaux dans des contextes sociaux.

Ce schéma peut être lu comme suit: la communication se déroule toujours dans un contexte physique et social donné. Les communicants activent et utilisent toujours tant des compétences générales que des compétences communicatives langagières, en se fondant à chaque fois sur des stratégies qu'il s'agit de maîtriser, seul ou en interaction avec d'autres, mobilisant ainsi des processus linguistico-cognitifs. Les actions se situent dans des domaines de vie déterminés (p. ex. dans la sphère privée) et comportent des caractéristiques spécifiques. Le langage oral ou les textes écrits, et les thèmes traités associés aux tâches, sont particulièrement pertinents pour l'activation des compétences communicatives langagières.

Voici un exemple tiré de la vie professionnelle: un ouvrier s'est vu confier la tâche de percer un trou dans un morceau de métal à l'aide d'une machine qu'il ne connaît pas bien. Un mode d'emploi accompagne la machine. L'ouvrier procède de manière ciblée et applique des stratégies éprouvées: il examine brièvement la machine, prend le mode d'emploi en main et le feuillette jusqu'à ce qu'il ait trouvé les principaux points. Pour ce faire, il a besoin, non seulement d'une certaine motivation et d'un savoir-faire (= compétences générales), mais aussi de connaissances fondamentales sur l'utilisation du mode d'emploi. S'il veut utiliser le mode d'emploi pour savoir comment procéder concrètement, il doit pouvoir lire et comprendre, dans une certaine mesure, les termes techniques, c'est-à-dire qu'il doit activer des compétences communicatives langagières. Ces dernières sont utilisées dans le cadre de processus de décodage (processus linguistico-cognitifs) qui permettront de donner un sens au texte écrit, et plus particulièrement aux termes utilisés.

Le modèle de compétences du CECR considère toujours l'action de la «personne dans son ensemble», qui inclut **stratégies** et de **ressources** en tout genre, non seulement linguistiques et pas uniquement dans une seule langue.⁶ Ce bagage a été constitué au cours de la vie et continue à se développer de manière dynamique au travers des actions. A noter que la fonctionnalité et la qualité peuvent évidemment aussi diminuer en cas de non-utilisation ou pour d'autres raisons. En partant du principe d'un modèle d'utilisation de la langue, les compétences consistent, en fin de compte, à réussir dans certaines tâches de communication, et n'existent pas uniquement parce que certaines ressources de compétences⁷ ou connaissances relatives à une stratégie d'action sont présentes.

Il s'agit de construire, puis de développer ces compétences très diverses dans le cadre de l'encouragement linguistique, tout particulièrement les compétences langagières elles-mêmes. Ainsi, il est utile de tenir compte, dans les cours de langue, de l'acquisition d'un savoir technique lié aux tâches, en particulier lorsqu'il s'agit, comme dans le cas des migrants, qu'ils apprennent à agir dans un contexte concret et connu.

Résumé du chapitre 3.2.3

- » La communication se déroule toujours dans un certain contexte physique et social au sein duquel les individus communiquent et, partant, mettent en œuvre des stratégies d'action, des compétences générales et des compétences communicatives langagières.
- » Il s'agit de construire, puis de développer ces compétences très diverses dans le cadre de l'encouragement linguistique.

⁶ Cf. à ce propos le concept connu de compétence langagière commune sous-jacente (*common underlying language proficiency*) des personnes bilingues ou plurilingues, développé par J. Cummins.

⁷ La version anglaise du CECR établit une distinction terminologique utile entre *competences* (= ressources de compétences) et *language proficiency* (= compétence langagière).

3.2.4 Activités linguistiques et aptitudes linguistiques à communiquer

Lorsqu'il y a communication dans le cadre d'activités, le CECR parle d'activités langagières. Les différentes activités langagières sont attribuées à des catégories (fonctionnelles) tirées de la pratique. Dans le cadre d'une communication interactive, il distingue par exemple les groupes d'activités langagières suivants:

- » la conversation courante;
- » les discussions informelles;
- » les discussions formelles;
- » le débat;
- » l'interview;
- » la négociation;
- » la planification conjointe;
- » la coopération en vue d'un objectif;
- » les transactions: discussions portant sur des prestations.

Ces catégories ne sont ni exhaustives ni contraignantes, mais servent à des fins d'illustration. Pour certains groupes de personnes, il est possible que seules certaines de ces activités langagières soient pertinentes, tandis que d'autres viennent peut-être s'y ajouter. Par ailleurs, il convient d'interpréter les catégories assez générales de ces activités langagières, à la lumière des actions concrètes auxquelles les groupes-cibles concernés (p. ex. les migrants) sont confrontés dans leurs contextes de vie. Dès lors, il s'agit par exemple d'identifier qui doit mener quelles discussions portant sur des prestations et dans quelle fonction.

Dans la tradition d'enseignement des langues étrangères, les activités langagières et les compétences correspondantes des apprenants sont souvent attribuées à différentes aptitudes ou domaines d'aptitude (en anglais: *skills*), p. ex. les quatre aptitudes que sont l'écoute, la lecture, la conversation et l'écriture. S'agissant des diplômés de langue, les compétences des apprenants sont souvent testées et attestées sur la base de la capacité de communication dans ces domaines d'aptitude. Cette répartition ne tient pas compte du fait que les activités langagières réelles impliquent souvent directement plus d'un de ces domaines d'aptitude, p. ex. écouter et parler lors d'une discussion ou écouter et écrire lorsqu'il s'agit de prendre des notes.

Le CECR propose un schéma plus étendu des domaines d'aptitude par rapport à l'attribution «classique». Voici un aperçu de ce schéma:

		Mode de communication			
		Production	Réception	Interaction	Médiation ⁸
Canal	Oral	Expression orale	Compréhension de l'orale	Interaction orale	Médiation linguistique orale entre une ou plusieurs langues
	Écrit	Expression écrite	Compréhension de l'écrite	Interaction écrite	Médiation linguistique écrite entre une ou plusieurs langues

Illus. 2
Les aptitudes communicatives langagières (*skills*) selon le CECR.

⁸ La médiation linguistique comprend des activités langagières communicatives pour lesquelles les intentions de communication figurent au second plan. Les médiateurs linguistiques font le lien entre les personnes, respectivement entre leurs textes, pour en faciliter la compréhension. Les traducteurs sont des médiateurs linguistiques par excellence. Les activités linguistiques de médiation peuvent se dérouler au sein d'un même canal ou comprendre les deux canaux, p. ex. lorsqu'il s'agit de lire un texte qui sera ensuite résumé oralement.

Pour communiquer avec des profanes, il peut être utile de citer les quatre domaines d'aptitude «classiques», surtout dans les niveaux inférieurs. Mais il ne faut en aucun cas renoncer totalement à constituer un **profil d'aptitude différencié**, lorsqu'il s'agit de décrire les compétences des apprenants. Car chez de nombreuses personnes, précisément chez des migrants sans parcours scolaire, les compétences linguistiques de chaque catégorie sont développées différemment. Pour exemple, une personne peut très bien s'exprimer avec une certaine aisance tout en rencontrant de très grandes difficultés à rédiger un texte simple, et en sachant généralement lire et comprendre des petits mandats écrits sur le lieu de travail. Une application conséquente des profils d'aptitudes en lieu et place de définitions globales du niveau d'aptitude crée davantage de transparence, également dans l'encouragement linguistique des migrants, et permet de stimuler et de valoriser de manière plus ciblée les différentes compétences.

Les réactions à l'élaboration du CECR ont montré qu'il existe visiblement un besoin de différencier les aptitudes langagières – entre dialogue et monologue – dans le domaine de l'expression orale, en tout cas lorsqu'il s'agit d'orateurs qui disposent de compétences linguistiques dépassant le stade élémentaire.

Il est utile de traiter les catégories de classement du CECR de manière flexible sur la base de critères factuels:

- » Si les compétences linguistiques orales des migrants suivant des cours à bas seuil ne leur permettent pas, pendant un certain temps, de s'exprimer librement et sans aide, il n'est pas très utile de différencier entre l'expression orale, entre monologue et dialogue.
- » En revanche, il peut être utile d'accorder une place fixe au domaine d'aptitude de la médiation dans le cadre de l'enseignement à certains groupes, par exemple lorsque les participants au cours lisent souvent des instructions sur leur lieu de travail et qu'ils doivent les communiquer oralement simplement à d'autres ou s'ils font informellement des traductions pour des concitoyens.

Les catégories définies par le CECR forment un système de référence relativement exhaustif et flexible qui peut apporter structure et transparence, mais qu'il ne faut pas utiliser comme une structure fixe.

Résumé du chapitre 3.2.4

Lors de la description des compétences des apprenants, il y aurait lieu de différencier selon les profils d'aptitudes, étant donné qu'en règle générale, les compétences linguistiques se développent différemment selon le profil d'aptitude.

3.2.5 Les niveaux de référence européens et leur description

Les descriptions de niveau A1 à C2 sont à présent tellement établies dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères qu'il ne saurait être question de s'en passer. Il est important de bien comprendre leur fonction et leur potentiel.

Les niveaux de référence occupent une fonction de «**valeur commune**». Ils doivent leur développement au besoin des prestataires de cours et des institutions qui proposaient des examens et des diplômes de langue, de disposer d'une échelle de référence commune qui permet de décrire les exigences et les compétences et, partant, d'instaurer transparence et comparabilité.

De nombreux **diplômes de langue** se réfèrent aujourd'hui au CECR et aux niveaux de référence européens (p. ex. examen B1, etc.). Ces dernières années, des prestataires sérieux ont pris un certain nombre de mesures pour démontrer que leurs diplômes correspondent à des examens à des niveaux déterminés. Il n'existe toutefois aucune instance qui accrédite officiellement les diplômes de langue, si bien que les prestataires sont appelés à démontrer de manière fiable que leurs examens sont attribués de façon adéquate. A cette fin, le Conseil de l'Europe met à disposition un manuel à l'intention des experts (*Manual: Council of Europe, 2009*). A l'heure actuelle, de nombreuses définitions de niveaux, même celles de prestataires renommés, restent contestées par certains experts.

Les niveaux de référence européens s'inscrivent dans la tradition de «l'enseignement communicatif des langues étrangères» qui s'est imposé à partir des années 1970. Les éléments clés de la description se fondent dès lors sur l'**utilisation fonctionnelle de la langue** à des fins d'action. Dans l'ensemble, l'on distingue deux types fondamentaux de descriptions de compétences:

- a) les descripteurs du chapitre 4 du CECR qui décrivent quelles opérations de communication langagière peuvent typiquement être exécutées à partir d'un certain niveau (exemple: *peut comprendre ce qui lui est dit directement, clairement et lentement dans une conversation quotidienne courante*);
- b) les descripteurs du chapitre 5.2 du CECR, qui font référence aux ressources de compétences et évaluent la qualité de la langue utilisée (exemple: *utilise des structures simples correctement, mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires*).

Afin de développer une compréhension adéquate des niveaux, il y a lieu de prendre connaissance des descripteurs des deux types conjointement.

La plupart des descriptions de niveaux contenues dans le CECR ont été développées dans le cadre d'un projet national de recherche suisse (PNR 33; cf. Schneider & North, 1999) impliquant d'innombrables apprenants. Il a fondamentalement consisté à évaluer les connaissances des apprenants et la qualité de ces dernières, à un moment donné du développement de leurs connaissances. L'analyse statistique des données de nombreux apprenants a permis de développer des échelles qui montrent les compétences qui apparaissent **typiquement** ensemble et qui caractérisent de ce fait un niveau de compétence linguistique.

Pour des questions d'ordre pratique, ces descriptions sont regroupées dans le CECR, dans le *Manual* pour l'attribution des examens de langue ainsi que dans de nombreuses versions du *Portfolio européen des langues* en instruments destinés à une utilisation spécifique. Les instruments les plus connus sont la *grille pour l'autoévaluation* (tableau 2 du CECR), la *grille d'évaluation des aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée* (tableau 3 du CECR) ainsi que les listes de contrôle, plus particulièrement celles du *Portfolio européen des langues pour jeunes et adultes en Suisse* (Schneider, North & Koch, 2001). Le *Manual* contient d'importants compléments dans le domaine des descripteurs qualitatifs, notamment des

tableaux sur les *Relevant Qualitative Factors for Reception/Production/Interaction* (tableaux A3 à A5), une échelle globale sur l'évaluation de la langue parlée (*Global Oral Assessment Scale*, tableau C1), une version détaillée de la *grille d'évaluation des aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée* (tableau C3) ainsi qu'une *Written Assessment Criteria Grid* (tableau C4) relative à l'évaluation de la langue écrite. (Des recueils actuels de descriptions de compétences sont disponibles sur le site www.coe.int/portfolio > Banque de descripteurs.)

Les descriptions de niveaux, contenues dans le CECR, s'entendent comme des illustrations des niveaux possibles. Elles ne décrivent aucun domaine d'utilisation de la langue de manière exhaustive, mais illustrent certains d'entre eux. Il subsiste des lacunes ici et là. Pour les activités langagières dans le domaine de la médiation (linguistique), il n'existe par exemple aucune description, étant précisé que ce domaine est préstructuré conceptuellement par des catégories appropriées.

Les différentes descriptions ne sont pas formulées selon une systématique uniforme, mais de manière inégalement «imprécise», ce qui n'empêche pas qu'elles se sont révélées adaptées, dans l'étude originelle, pour éveiller une compréhension similaire des niveaux parmi les utilisateurs.

Depuis la publication du CECR, d'innombrables autres descriptions de compétences ont été élaborées dans le monde entier, dont certaines, mais pas la majorité, ont été fondées sur le CECR à l'aide de méthodes adéquates. C'est pourquoi il convient d'utiliser avec prudence les descripteurs élaborés en dehors du CECR. Il existe aussi des descriptions de compétences spécialement adaptées au domaine de la migration, p. ex. dans le projet *Milestone* de l'Union européenne (cf. www.coe.int/portfolio). Ces descripteurs sont nés de la pratique mais n'ont été soumis à aucune procédure formelle et ne reposent pas sur les niveaux du CECR.

L'échelle à six niveaux de A1 à C2 couvre un spectre de compétences très large. L'échelle globale du CECR fournit un aperçu succinct⁹:

⁹ L'échelle globale se prête uniquement à une caractérisation grossière des niveaux. En revanche, les compétences des personnes se situent en règle générale, selon le domaine d'aptitude, sur plusieurs niveaux. Le CECR (p. 42 ss) contient une caractérisation plus détaillée et bien compréhensible des Niveaux européens de référence. A noter que les trois niveaux A2 à B2 y sont sous-divisés en six niveaux détaillés et décrits individuellement.

Utilisateur expérimenté	C2	<p>Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend.</p> <p>Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente.</p> <p>Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.</p>
	C1	<p>Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites.</p> <p>Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots.</p> <p>Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique.</p> <p>Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.</p>
Utilisateur indépendant	B2	<p>Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité.</p> <p>Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre.</p> <p>Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.</p>
	B1	<p>Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et ils'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc.</p> <p>Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée.</p> <p>Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt.</p> <p>Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.</p>
Utilisateur élémentaire	A2	<p>Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail).</p> <p>Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels.</p> <p>Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.</p>
	A1	<p>Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets.</p> <p>Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions.</p> <p>Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.</p>

Illus. 3

Niveaux communs de référence –
échelle globale; tableau 1 du CECR
(Conseil de l'Europe, 2001, p. 25).

L'expérience montre que la grande majorité des **participants à des cours à bas seuil** restent longtemps aux niveaux A. Le seuil supérieur du niveau A2 est considéré comme marquant le début d'une certaine autonomie linguistico-communicative dans la vie quotidienne et est généralement admis comme le niveau qui doit être atteint par tous, tout au moins en ce qui concerne l'expression orale. Dans de nombreux secteurs de l'économie, le manque de connaissances linguistiques reste un obstacle à la réussite si la personne n'atteint «que» le niveau A2. Une préparation ciblée aux défis de communication spécifiques à un champ d'action peut certes désamorcer le problème, mais il faudrait, si possible, que les offres habituelles d'encouragement linguistique dans le domaine à bas seuil couvrent également le niveau B1. Précisément dans le cas d'apprenants sans long parcours scolaire, l'acquisition de compétences au niveau B1 requiert un grand investissement personnel et de temps qu'on ne peut pas attendre de la part de tous. Cela vaut, par la force des choses, davantage pour les compétences écrites que pour l'expression orale. Il y a lieu, de ce fait, d'encourager les migrants sans parcours scolaire à poursuivre leur apprentissage au-delà du niveau A2, même si l'on ne saurait attendre l'acquisition de compétences au niveau B1 de la part de tous.

Le temps d'apprentissage nécessaire pour franchir un niveau varie fortement d'un apprenant à l'autre, p. ex. pour les raisons suivantes:

- » Les efforts d'apprentissage pour les premiers niveaux de l'utilisation élémentaire de la langue dépendent largement des prédispositions individuelles des apprenants, en particulier des connaissances linguistiques existantes (type et nombre de langues) et de l'habitude d'apprendre. Il est important de définir les aptitudes qu'il s'agit d'acquérir (expression orale, écriture, réception, production).
- » Les niveaux à partir de B2, en particulier, requièrent flexibilité et capacité d'action dans de nombreux domaines différents qui vont (largement) au-delà de la vie quotidienne. La connaissance des contenus devient plus importante lorsqu'il s'agit d'utiliser la langue à des fins de communication. Par ailleurs, l'utilisation correcte et adéquate de la langue devient une caractéristique importante de la production langagière. Les efforts d'apprentissage pour les niveaux à partir de B2 sont, par définition, sensiblement plus conséquents que dans les niveaux inférieurs.

Lorsqu'il s'agit de définir le nombre d'heures d'enseignement requis, un facteur d'influence à considérer est le contact informel à l'extérieur du cours, qui influence fortement le rythme d'apprentissage.

C'est pourquoi il n'est pas recommandé de subordonner l'atteinte d'un niveau déterminé à un nombre fixe d'heures d'enseignement, tout comme il ne saurait être question de définir le même nombre d'heures pour tous les niveaux.

Les six niveaux de référence peuvent au besoin être subdivisés en **niveaux intermédiaires ou plus détaillés**. Nombre d'échelles du CECR divisent en deux les niveaux A2 à B2 (A2.1/A2.2; B1.1/B1.2; B2.1/B2.2). Il est utile d'utiliser de telles divisions pour l'enseignement, afin de pouvoir évaluer les progrès accomplis à un niveau déterminé, à intervalles aisément discernables. Pour la communication extérieure, il peut être utile de décrire des niveaux de compétence clairement différenciables, car, selon les circonstances, des différenciations plus fines ne sont pas appliquées dans la pratique.

Cela étant, de nombreux participants à des cours d'encouragement linguistique à bas seuil restent longtemps au **niveau A1**¹⁰, si bien qu'il existe un besoin compréhensible d'une répartition plus fine de ce niveau d'introduction.

Le CECR n'est lui-même pas exhaustif à cet égard, puisqu'il décrit le niveau A1 de manière plutôt succincte, et ce, sous l'angle de l'enseignement scolaire des langues étrangères pour les touristes, plutôt qu'en envisageant le français comme deuxième langue pour les migrants qui vivent en Suisse et veulent pouvoir s'exprimer. Ces dernières années, force est toutefois de constater l'apparition, dans la tradition du CECR, de descriptions d'objectifs d'apprentissage qui ne concrétisent pas des descriptions spécifiques à une langue du CECR. En particulier pour la première «moitié» du niveau A1 (c.-à-d. A1.1), il existe, pour le français, une description d'objectifs d'apprentissage qui tient explicitement compte également des besoins des migrants sans parcours scolaire, dont les connaissances de français sont très faibles (Beacco, Ferrari, Lhote & Tagliante, 2005). Les auteurs décrivent le niveau A1.1 comme «première compétence significative» (p. 25), resp. «première compétence consistante identifiable» (p. 31). Les descriptions de compétences (Beacco et al., 2005, pp. 57-59) ont été développées sur la base de la comparaison de diverses sources, notamment des *Standards linguistiques canadiens*, et englobent aussi, outre les descriptions sur la possession des différentes aptitudes langagières communicatives, des descriptions des ressources linguistiques.

Les travaux de préparation pour l'enseignement du français au niveau A1.1 peuvent être adaptés aux autres langues nationales de la Suisse. Les résultats de Beacco et al. (2005) permettent aussi de conclure que le niveau A1 devrait être subdivisé en deux niveaux au maximum. En cas de besoin, il est possible de détailler les niveaux en fonction de la matière à enseigner dans le cadre d'offres coordonnées, sans que cela ne se traduise par des nouvelles descriptions de niveaux.

Dans l'ensemble, l'on constate qu'il existe de nombreuses descriptions de compétences et d'objectifs d'apprentissage qui sont compatibles avec l'approche orientée sur l'action du CECR, si bien que le système de niveaux (A1 à C2) est bien illustré. Le CECR et les descriptions de niveaux de référence qui s'y rapportent pour différentes langues, en particulier pour le français (*référentiels*), l'allemand (*Profile deutsch*) et nouvellement aussi l'italien¹¹, constituent d'importantes sources pour l'élaboration de descriptions. A noter toutefois qu'il existe rarement des descriptions fiables conçues spécifiquement pour la planification d'offres à bas seuil dans le domaine de la migration. Il existe visiblement un **besoin de développement** en la matière. Pour le contexte suisse, il s'agit d'élaborer des descriptions d'objectifs d'apprentissage qui remplissent les critères suivants:

¹⁰ Dans la terminologie du CECR, il ne serait pas correct de parler, par exemple, d'un niveau A0. Il existe déjà des compétences linguistico-communicatives élémentaires au niveau A1. L'enseignement de connaissances et d'aptitudes fondamentales dans le sillage de l'alphabetisation (p. ex. la technique de l'écriture des lettres) relève plutôt du domaine des aptitudes générales (cf. les «compétences générales» du chapitre 5.1 du CECR), lesquelles ne peuvent pas être attribuées au système des niveaux, car ce dernier répond à une autre logique conceptuelle.

¹¹ La page http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/dnr_fr.asp du Conseil de l'Europe donne un aperçu et contient les références bibliographiques correspondantes.

- » elles doivent se rapporter aux champs d'action dans lesquels les migrants assument des rôles et des tâches, et aux situations qu'ils peuvent y rencontrer; il s'agit de tenir compte des conditions particulières qui résultent de la situation de diglossie en Suisse alémanique et aux Grisons;
- » elles sont élaborées au moyen de procédures reconnues et avec la participation de personnes appropriées, relèvent d'une bonne pratique et jouissent d'une reconnaissance auprès d'importants groupes d'utilisateurs;
- » elles reposent sur le système de niveaux et les catégories clés du CECR.

Le chapitre suivant présente la manière de définir des objectifs d'apprentissage linguistico-communicatifs pour l'encouragement linguistique en partant des champs d'action des migrants. La démarche évoquée est importante, non seulement pour les concepteurs de matériel de référence et d'enseignement, mais aussi pour tous les enseignants qui souhaitent adapter leur enseignement linguistique (ou d'autres offres d'apprentissage linguistique) aux besoins de communication individuels des apprenants. L'annexe B contient une brève description d'un projet visant à la détermination, par des experts, d'objectifs d'apprentissage spécifiques à la population migrante (projet de développement A1).

Résumé du chapitre 3.2.5

- » Le CECR distingue deux types fondamentaux de descriptions de compétences:
 - a) les descripteurs qui décrivent quelles actions linguistico-communicatives peuvent être exécutées de manière typique à partir d'un niveau et
 - b) ceux qui se réfèrent à des ressources de compétences langagières et à des déclarations au sujet de la qualité de la langue utilisée.
- » Il y a lieu d'avoir pris connaissance des deux types de descripteurs susmentionnés.
- » Il conviendra d'utiliser avec prudence les descripteurs développés à l'extérieur du CECR, car ils n'ont souvent pas été validés par des procédures formelles.
- » La limite supérieure du niveau A2 est réputée constituer le début d'une certaine indépendance linguistico-communicative dans la vie quotidienne. Mais les offres courantes en matière d'encouragement linguistique devraient également comporter le niveau B1 – également dans le domaine à bas seuil – spécialement en vue d'augmenter la capacité concurrentielle du migrant sur le marché du travail.
- » Le temps d'apprentissage nécessaire pour atteindre un certain niveau diffère aussi grandement d'un individu à l'autre. Toutefois, il ne faudrait pas se limiter à un certain nombre d'heures d'enseignement pour atteindre un niveau.
- » Il n'existe guère de descriptions de compétences et d'objectifs d'apprentissage fiables conçus spécialement pour la planification d'offres (à bas seuil) dans le domaine de la migration. Il existe un besoin de développement en la matière.
- » Pour la Suisse, il y a aussi lieu de tenir compte de la situation de diglossie en Suisse alémanique et aux Grisons.

3.2.6 Définition d'objectifs d'apprentissage linguistico-communicatif spécifiques des migrants

Les **objectifs d'apprentissage linguistico-communicatif** dans le cadre d'offres d'encouragement linguistique sont, si possible, définis au plus près des besoins de communication de la population migrante. Ce groupe-cible présentant une grande hétérogénéité, il convient de différencier les besoins et, partant, les objectifs d'apprentissage selon les personnes à former et de les répartir en groupes, sur la base de critères pertinents (cf. chap. 2 ci-dessus). Dans les cours, il s'agit par ailleurs de tenir compte autant que possible des besoins de communication et d'apprentissage individuels des participants et de définir des niveaux à l'intérieur du cours (classes à niveaux).

Comme décrit précédemment, les catégories et les descriptions de compétences illustratives des niveaux possibles du CECR peuvent déterminer le cadre, dans lequel viendront s'inscrire des descriptions d'objectifs d'apprentissage concrets axés sur les besoins effectifs de la population migrante. Si ces descriptions – en particulier les descripteurs qualitatifs du chapitre 5.2, lesquels font référence aux compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques – sont en partie adaptées aux spécificités des migrants, il reste que les objectifs d'apprentissage et les descriptions de compétences, tenant compte des besoins de communication spécifiques des migrants, demandent à être considérablement développés.

Les nouvelles descriptions de compétences doivent résulter de **procédures** appropriées. Ci-après, nous exposons le *principe* qui préside à l'élaboration desdites descriptions¹², après quoi nous fournirons des indications sur la procédure pratique à suivre.

Principe guidant la déduction d'objectifs d'apprentissage orientés vers l'action

La **première étape** de la procédure consiste à délimiter, dans le cadre des différents domaines de la vie sociale (privée, publique, professionnelle et éducative), les **champs d'action** prioritaires pour chacun des groupes-cibles. En Allemagne, le curriculum-cadre pour les cours de langue à des fins d'intégration – allemand comme deuxième langue (*Rahmen-curriculum für Integrationssprachkurse Deutsch als Zweitsprache*, Goethe-Institut, Ministère fédéral de l'intérieur/Office fédéral de la migration et des réfugiés, Allemagne, 2007) distingue les champs d'action suivants:

- » cadre de vie/voisinage;
- » prise en charge et formation des enfants;
- » lieu de travail;
- » recherche d'emploi;
- » offices et autorités;
- » utilisation des médias;
- » mobilité;
- » achats;
- » banques et assurances;
- » médecin/prestations de santé;
- » formation initiale et continue (y compris cours de langue).

Si ces champs d'actions semblent également appropriés au contexte suisse, il ne reste pas moins indispensable de vérifier systématiquement leur adéquation avec les conditions locales et les particularités des différents groupes-cibles.

La **deuxième étape** de la procédure a pour objectif d'identifier, au sein des champs d'action précédemment définis, des **situations** pertinentes dans lesquelles les apprenants assument (doivent assumer) des **rôles** précis.

¹² Les bases émanent principalement du chapitre 4 du CECR.

Enfin, la **troisième étape** est consacrée à la définition de **tâches de communication** importantes que les membres des groupes-cibles (et/ou les participants au cours) sont spécifiquement appelés à exercer dans ces situations.

Les trois étapes susmentionnées sont illustrées à l'aide de deux exemples dans le tableau ci-après:

	Domaine de la vie	Champ d'action	Situation/rôle	Tâche de communication
Ex. 1	Prise en charge et formation	Formation des enfants	Le fils a manqué l'école pour cause de maladie; les parents écrivent un mot d'excuse.	Rédiger un mot d'excuse informel à l'intention de la maîtresse en motivant brièvement l'absence
Ex. 2	Domaine public	Médecin/ prestations de santé	La mère souhaite consulter le médecin au sujet de la vaccination de son enfant.	Dans le cadre d'un dialogue, recueillir des informations sur la vaccination tout en demandant des précisions

Illus. 4
Définition d'actions cibles communicatives. Illustration à l'aide de deux exemples.

Le curriculum-cadre allemand comprend un catalogue structuré de tâches de communication, dont une étude a révélé la pertinence dans le cadre de vie allemand. L'illustration 5 montre trois exemples de descriptions de compétences langagières relevant du champ d'action «Offices et autorités». Par l'intermédiaire d'un état des lieux général (1.1) et d'une attribution à un type d'activité (linguistique) (1.1.1), la déduction systématique du champ d'action correspondant aux différentes descriptions conduit aux actions linguistico-communicatives à proprement parler.

1.1 Se faire une idée des compétences et des prestations de service des offices et des autorités					
1.1.1 S'informer					
Objectifs d'apprentissage	Activités	Niveau	A	B	C
Sait obtenir des informations spécifiques sur des autorités en consultant l'annuaire ou Internet, p. ex. lieux, adresses, heures d'ouverture.	Lire	A1	•	•	•
Sait d'une manière générale se renseigner sur des autorités auprès de connaissances ou de centres de conseil, p. ex. sur les compétences, les prestations de service, les droits.	Prendre part à une conversation	A2	•	•	•
Sait utiliser des sources écrites, y compris Internet, pour obtenir des informations importantes à ses yeux, p. ex. responsables, interlocuteurs.	Lire	A2	•	•	•

Illus. 5
Actions linguistico-communicatives comme objectifs d'apprentissage du curriculum-cadre défini en Allemagne pour les cours de langue à des fins d'intégration (Goethe-Institut et al., 2007, p. 56).

Le niveau indiqué correspond au niveau à partir duquel cette tâche de communication est réalisable et peut raisonnablement être définie comme un objectif d'apprentissage. Les carrés rouges à droite indiquent que les actions décrites sont pertinentes pour les membres de tous les groupes-cibles (une différenciation étant opérée selon leur degré de parcours scolaire respectif).

Indications sur la procédure à suivre

Visuellement, les objectifs (ou les *résultats* souhaités) des offres en matière d'encouragement linguistique peuvent être considérés comme la pointe d'une pyramide de travaux de développement et d'activités d'apprentissage, de formation et d'évaluation. Cette dernière inclut des offres de cours ou des formations, la définition des programmes et des méthodes d'enseignement, ainsi du matériel didactique et pédagogique adaptés aux objectifs visés, de même que la programmation de séances d'évaluation, l'adaptation des certificats, etc. En résumé, les nouveaux objectifs d'apprentissage impliquent un grand développement et pour cela il s'agit d'exploiter toutes les synergies disponibles.

Les objectifs d'apprentissage qui doivent être reconnus comme une base commune par un grand nombre de personnes concernées, des apprenants aux coordinateurs, doivent être déterminés par des spécialistes, en collaboration étroite avec des praticiens expérimentés. Ils s'appliquent, d'une part, aux *analyses des besoins* des différents groupes de migrants, d'autre part, aux *descriptions* des objectifs.

L'*analyse des besoins*¹³ recourt judicieusement à différentes sources d'information, par exemple:

- » à des descriptions d'objectifs d'apprentissage disponibles, qu'elles soient générales ou spécifiquement applicables aux migrants;
- » à des migrants de groupes divers, concernés actuellement ou qui ont fait usage d'offres d'encouragement linguistique par le passé;
- » à des enseignants expérimentés, à des coordinateurs ainsi qu'à des auteurs de matériel pédagogique;
- » à des interlocuteurs qui ont l'expérience de contacts avec les migrants;
- » à des situations de communication observées sur place (p. ex. sur le lieu de travail).

L'expérience montre qu'il y a lieu de soumettre les descriptions de compétences langagières résultant de l'analyse des besoins à une procédure faisant apparaître

- » qu'elles sont comprises telles qu'elles devraient l'être;
- » que leur contenu est pertinent et approprié;
- » qu'elles sont attribuées à juste titre à un niveau de compétence langagière donné.¹⁴

Dans l'éventualité où les descriptions devaient aussi être mises à la disposition des migrants, il s'agirait de les simplifier, tout du moins si elles sont destinées à des personnes sans parcours scolaire. A noter par ailleurs que les descriptions de compétences langagières présentent des possibilités d'utilisation encore plus variées dès lors qu'elles sont formulées dans les principales langues d'origine des migrants.

Précisons également qu'il n'est possible d'envisager que des exemples de situations et de tâches de communication auxquelles la population migrante est susceptible d'être confrontée. Le contenu des cours peut être personnalisé dans une certaine mesure, mais au final, il s'agira toujours d'un apprentissage par l'exemple. Il s'agit donc de veiller à ce que les objectifs de l'encouragement linguistique incluent *le courage et la capacité de transfert*.

La définition des *résultats* de l'encouragement linguistique souhaités et la formulation de descriptions de compétences langagières ne constitue qu'une première partie du développement d'offres d'apprentissage orientées vers les besoins, à l'attention de différents groupes de migrants. Elle doit en effet être suivie de la définition de contenus appropriés (p. ex. une sélection de moyens linguistiques et de textes) et d'objectifs d'apprentissage détaillés s'y rapportant. C'est précisément l'objet du chapitre 4 de ce document.

¹³ Cf. à ce sujet l'article d'Avermaet & Gysen (2007), qui se fonde sur des expériences concrètes dans le domaine migratoire.

¹⁴ Le chapitre 6 du guide rédigé par Schneider & Lenz (2001) à l'intention des auteurs de portfolios linguistiques offre une présentation détaillée du processus de développement des descripteurs.

Résumé du chapitre 3.2.6

- » Les descriptions des compétences à développer pour le domaine de la migration doivent tenir compte de l'hétérogénéité du groupe-cible, en décrivant les actions communicatives dans divers champs d'action, ainsi que dans des situations et des rôles différents.
- » Les descriptions de compétences doivent être élaborées sur la base d'analyses des besoins, pour lesquelles il est recouru à diverses sources d'informations.
- » Les descriptions de compétences à proprement parler doivent être soumises à une procédure d'assurance-qualité.

3.2.7 Objectifs de l'alphabétisation

L'utilisation de la langue à des fins communicatives n'est pas la priorité des premières étapes du processus d'alphabétisation. L'alphabétisation à proprement parler constitue un domaine de développement à part entière, auquel il n'est nullement fait allusion dans les descriptions de compétences du système européen des niveaux, par exemple. Si les besoins des analphabètes en matière d'écriture se révèlent très spécifiques, ils ne se distinguent guère à l'oral de ceux d'autres migrants sans parcours scolaire.

A l'écrit, les besoins et les objectifs des analphabètes diffèrent selon la catégorie dont ils relèvent (cf. chapitre 2):

Les **analphabètes primaires** doivent être familiarisés avec le système d'écriture (latin) et les relations entre le système d'écriture et le système phonétique. Ils doivent notamment apprendre à différencier les mots, les syllabes et les sons, ainsi qu'à passer des sons aux lettres (orthographe) et inversement, des lettres aux sons, aux syllabes et aux mots (compétence orthoépique). Ils doivent par ailleurs s'exercer à la motricité de l'écriture, apprendre à reconnaître visuellement certains mots importants et avoir la possibilité, à tous les niveaux, d'améliorer la fluidité.

Le besoin et la vitesse d'apprentissage des **analphabètes secondaires** dépendent, entre autres, de leur degré d'alphabétisation et du système d'écriture auquel ils ont été formés. Selon le cas, ils peuvent être intégrés, moyennant un cours intensif ponctuel, dans les offres à bas seuil habituelles, ou doivent réapprendre les bases de l'écriture en suivant les cours destinés aux analphabètes primaires.

De par sa nature, le besoin d'apprentissage des **analphabètes fonctionnels** relève de l'acquisition de *compétences de base en matière d'utilisation de la langue (et, surtout, de compétences stratégiques)* dans le domaine des aptitudes linguistiques écrites. Les personnes concernées ne peuvent pratiquement recourir à aucune stratégie favorable à l'utilisation productive et réceptive de textes. Selon les normes suisses, les analphabètes fonctionnels sont assimilés à des personnes sans parcours scolaire, avec des besoins de développement correspondants.

Les besoins d'apprentissage des personnes n'ayant des connaissances préliminaires que dans des **systèmes d'écriture** autres que l'alphabet latin dépendent fortement des systèmes en question. En effet, si leurs connaissances se limitent à des écritures idéographiques (p. ex. asiatiques), l'effort d'apprentissage qu'elles auront à fournir sera bien plus important que celui des personnes possédant des connaissances de base dans un système phonétique (p. ex. cyrillique), la relation entre la prononciation et l'élément écrit étant différente d'un point de vue conceptuel.

Il convient de veiller à ce que les *profils* de compétences et de besoins des analphabètes soient pris en compte de manière différenciée et à ce que les personnes concernées soient tout particulièrement encouragées à développer leurs points forts, p. ex. au travers de cours exclusivement axés sur l'oral à différents niveaux.

Résumé du chapitre 3.2.7

- » L'alphabétisation doit être considérée comme un domaine de développement à part entière.
- » Il convient de veiller à ce que les profils de compétences et de besoins des analphabètes (primaires, secondaires, fonctionnels) soient pris en compte de manière ciblée, afin de pouvoir cibler les mesures d'encouragement.

3.3 Objectifs dans le domaine des compétences culturelles et interculturelles

Comme il ressort du modèle de compétences linguistiques du CECR, l'utilisation de la langue engage fondamentalement «l'être tout entier», avec tout son répertoire de dispositions et de connaissances. L'action communicative dans un contexte social et culturel peu familier fait appel à des compétences culturelles et interculturelles très particulières. L'action dans une société donnée suppose l'acquisition préalable de connaissances sur les usages, les valeurs et la hiérarchisation des valeurs spécifiques de la culture locale, de même que l'aptitude à les développer. Ces connaissances ne seront pas forcément les mêmes selon le domaine, le groupe social ou encore la région linguistique. Ainsi, la ponctualité et la fiabilité sont souvent des critères importants pour l'évaluation des migrants suivant des cours à bas seuil dans leur environnement professionnel. Au besoin, la thématization de ces aspects s'intègre dans un cours orienté en priorité vers l'encouragement de l'autonomie et de la capacité d'agir.

Dans l'énumération des compétences générales (CECR, chap. 5.1., pp. 103-109), le CECR fournit un aperçu utile des compétences interculturelles et culturelles (CIC)¹⁵:

1. CIC dans le domaine du *savoir déclaratif (savoir)*:
 - » connaissances socioculturelles de la culture-cible; p. ex. aspects typiques et propres à la culture de la vie quotidienne, des relations interpersonnelles, du système de valeurs, des conventions sociales, du langage corporel, etc.;
 - » conscience interculturelle; p. ex. connaissance des similitudes et des différences ou encore des points de vue stéréotypés.
2. CIC dans le domaine des *aptitudes et des connaissances procédurales (savoir-faire)*: aptitudes interculturelles telles que:
 - » capacité de mettre en relation la culture de départ et la culture étrangère;
 - » sensibilité culturelle et capacité d'identifier et d'utiliser des stratégies différentes pour entrer en contact avec les membres d'autres cultures;
 - » aptitude à agir en tant que médiateur culturel entre sa propre culture et la culture étrangère, ainsi qu'à gérer efficacement les malentendus interculturels et les situations conflictuelles;
 - » capacité de surmonter des relations stéréotypées.

¹⁵ Selon la source, le domaine des compétences culturelles et interculturelles fait l'objet d'une conceptualisation différente, les divergences portant sur les composantes et les dimensions prises en compte ainsi que sur les gradations entreprises. Ici, il s'agit moins de tendre à l'exhaustivité qu'à rendre compte du phénomène dans sa diversité.

3. CIC dans le domaine des *compétences liées à la personnalité (savoir-être)*: attitude à l'égard de l'inconnu et de la nouveauté, notamment:
 - » ouverture à de nouvelles expériences, à des personnes, des idées, des peuples, des sociétés et des cultures différents et intérêt pour ces mêmes aspects;
 - » disposition à relativiser le point de vue et le système de valeurs spécifiques de sa propre culture;
 - » disposition et aptitude à se distancer des réflexes conventionnels à l'égard des divergences culturelles.

4. CIC dans le domaine de la *capacité d'apprentissage (savoir-apprendre)*: techniques d'apprentissage et aptitudes heuristiques en relation avec de nouvelles expériences (inter)culturelles:
 - » aptitude à apprendre à partir de l'observation directe et de la participation à des événements de communication (aussi bien linguistiques que socioculturels), en développant des compétences perceptuelles, analytiques et heuristiques;
 - » capacité des apprenants de mener de nouvelles expériences (impliquant une nouvelle langue, de nouvelles personnes, de nouvelles attitudes, etc.) et d'utiliser d'autres compétences dans une situation d'apprentissage (p. ex. en observant, en déterminant la signification des observations faites, en analysant, en tirant des conclusions, en mémorisant).

Si l'intérêt de la représentation du CECR réside principalement dans l'appréhension du domaine de compétence sous des aspects divers, il est également lié au fait que son point de départ se situe à la fois dans l'interaction des rencontres et des échanges interculturels dans le cours de langues et dans le pays d'accueil.

Lors de la description des compétences interculturelles et culturelles et de leur intégration dans des offres d'encouragement linguistique, il s'agit de s'assurer que ces dernières ne puissent pas être rattachées telles quelles aux niveaux linguistico-communicatifs définis par le CECR. Certes, la présence ou l'absence d'aptitudes interculturelles peut, dans certaines conditions, influencer la compétence d'action communicative, mais il s'avère que les deux domaines de compétence ne se conditionnent pas mutuellement au sens strict. Aussi s'agirait-il, lors de la définition des objectifs d'apprentissage, de la planification des cours et des évaluations, de renoncer fondamentalement à comparer directement les compétences (inter)culturelles et les descriptions de compétences langagières correspondantes au niveau de référence européen.

Dans le cadre de l'encouragement linguistique, les compétences culturelles et interculturelles ne constituent pas un objectif d'apprentissage ou un module à part entière du programme. De la même manière, le programme ne prévoit pas de cours sur la civilisation.

Pour autant qu'ils se révèlent utiles ou encore nécessaires aux fins de la réalisation des objectifs liés à la capacité d'action communicative, les aspects culturels et interculturels sont intégrés dans les programmes d'enseignement. A titre d'exemple, il n'est pas rare que l'utilisation sociolinguistique appropriée de la langue soit subordonnée à une compréhension des aspects fondamentaux de la structure de la société et des relations interpersonnelles.

Il est attendu des enseignants qu'ils disposent eux-mêmes de connaissances et d'aptitudes culturelles et interculturelles propres à leur permettre:

- a) de réagir de manière flexible et compétente aux exigences résultant du cours ou d'expériences extrascolaires des migrants;
- b) d'envisager de manière compétente leurs contacts avec des apprenants issus d'autres cultures et, le plus souvent possible, de les entretenir de manière exemplaire;
- c) d'acquérir une certaine aisance face aux stéréotypes culturels et interculturels qui apparaissent régulièrement dans les supports didactiques, par exemple.

Résumé du chapitre 3.3

- » L'encouragement linguistique orienté sur l'action doit inclure l'acquisition de compétences culturelles et interculturelles, telles que des connaissances des usages et des valeurs spécifiques de la culture locale.
- » Les compétences interculturelles ne peuvent pas être rattachées au niveau linguistico-communicatif défini par le CECR en tant que domaine de compétence à part entière.
- » Les enseignants doivent aussi disposer de connaissances et d'aptitudes culturelles et interculturelles.

3.4 Objectifs dans le domaine des méthodes d'apprentissage

La nécessité de dispenser des cours d'alphabétisation et le phénomène «d'absence de parcours scolaire», constaté chez nombre de migrants suivant les cours à bas seuil, révèlent des lacunes importantes des méthodes d'apprentissage dans certains groupes de la population migrante.

S'agissant des offres d'encouragement en matière linguistique, il est judicieux de distinguer au moins trois types de compétences relatives aux méthodes d'apprentissage:

- a) compétences générales telles qu'elles sont habituellement développées dans les pays d'Europe du Nord et centrale au fil de la socialisation scolaire, p. ex. planification de travaux scolaires; élaboration de savoir et de produits dans le cadre d'une dynamique de réflexion reposant sur des processus; travaux s'inscrivant dans des formes sociales diverses; définition de la lecture et de l'écriture (aptitudes de base) comme objectifs d'apprentissage (p. ex. savoir lire des instructions, prendre des notes); traitement de tableaux et autres travaux comparables; utilisation des outils d'enseignement (p. ex. lecteur audio, ordinateur);
- b) compétences en relation avec l'apprentissage linguistique et les cours de langue: stratégies et techniques d'apprentissage des langues (p. ex. stratégie axée sur l'assimilation efficace de vocabulaire en fonction de l'apprenant; recours à des techniques visant à la compréhension du texte); familiarisation avec des types d'exercices spécifiques des cours de langue; connaissances de la terminologie grammaticale, etc.;
- c) méthodes d'apprentissage qui permettent de poursuivre l'apprentissage des langues de manière autonome, parallèlement au cours et dans la vie, p. ex. identification et mise à profit des opportunités d'apprentissage; utilisation d'un dictionnaire.

D'une manière générale, les exigences posées aux apprenants quant aux méthodes d'apprentissage ne doivent pas être excessives. Le cas échéant, il convient d'adapter les méthodes d'apprentissage et de concevoir ou de choisir le matériel didactique en fonction des besoins du public. Les réflexions sur l'efficacité sont tout particulièrement de mise lors du traitement explicite de règles de grammaire et de l'introduction d'une terminologie grammaticale à l'intention d'apprenants sans connaissance préalable correspondante.

Dans le même temps, il importe de souligner que l'apprentissage dans le cadre de cours d'encouragement linguistique a valeur de modèle, et peut et doit servir de préparation à un apprentissage dans d'autres contextes, p. ex. celui d'une formation professionnelle continue. Aussi le fait de consacrer davantage de temps aux aspects relevant des méthodes d'apprentissage peut-il se justifier pour les groupes pour lesquels le cours de langue est perçu comme un tremplin vers d'autres formations. De la même manière, il peut être utile, en guise d'introduction à l'apprentissage d'une langue dans le cadre d'un cours à long terme, de proposer aux personnes sans parcours scolaire un cours préliminaire les initiant aux méthodes et au matériel pédagogique du cours de langue qui suivra.

L'expérience n'ayant pas permis de valider jusqu'ici que l'apprentissage réussi d'une langue est généralement attribuable à un ensemble donné de stratégies d'apprentissage, le présent curriculum-cadre renonce à fixer des objectifs concrets. Le choix des stratégies et leur mise en œuvre sont en grande partie fonction de la nature de l'apprenant et de son style d'apprentissage personnel, étant précisé toutefois que ce dernier n'est guère modifiable.

Il importe en particulier de veiller à ce que les apprenants puissent développer le répertoire de stratégies le plus adapté possible, ce qui implique notamment de présenter plusieurs stratégies pendant le cours et d'offrir la possibilité aux participants d'en essayer plusieurs et de s'interroger sur leur efficacité et sur leur adéquation avec leur potentiel d'apprentissage. Menée régulièrement pendant le cours, la réflexion sur la procédure et sur les résultats est un moyen simple et prometteur de développer les compétences transférables relatives aux méthodes d'apprentissage.

Depuis les années 1980, l'encouragement des compétences citées aux lettres b et c ci-dessus, à savoir des compétences propres aux stratégies d'apprentissage des cours de langue, fait l'objet d'une attention soutenue et de débats nombreux dans la recherche sur les langues étrangères et la didactique des langues étrangères. La littérature consacrée à ce sujet contient des aperçus des stratégies pour l'apprentissage des langues. Ainsi, parallèlement à des stratégies de communication (il s'agit à proprement parler de stratégies d'utilisation de la langue), l'inventaire de renom *Strategy Inventory for Language Learning, SILL* (Oxford, 1990; in Mißler [1999], traduction allemande) présente des stratégies cognitives, métacognitives, affectives, sociales et mnémotechniques. Rampillon propose pour sa part une introduction actuelle et intéressante pour la pratique (tirée du contexte scolaire). Enfin, il est question des stratégies et des techniques d'apprentissage dans la biographie du *Portfolio européen des langues* (www.coe.int/portfolio > «Modèles validés») et, bien entendu, dans maints autres ouvrages.

Dans la droite ligne de la pratique retenue pour les compétences culturelles et interculturelles, le présent curriculum-cadre ne fixe aucun objectif en matière de méthodes d'apprentissage, sous forme de catalogue ou autre. En revanche, il est rappelé que le développement des compétences y relatives fait partie intégrante du mandat d'encouragement linguistique. A cet égard, la priorité doit être accordée aux apprenants dont le parcours d'apprentissage, dans le cadre d'une formation continue ou autodidacte, est encore long. Pour pouvoir mener à bien ce mandat et pouvoir guider les apprenants dans le choix de la méthode de travail, les prestataires et enseignants doivent disposer de connaissances de base en matière de méthodes d'enseignement.

Résumé du chapitre 3.4

- » De nombreux migrants fréquentant les cours à bas seuil présentent des lacunes au niveau des méthodes d'apprentissage. Dans la mesure où la démarche est pertinente et utile, il convient de combler ces lacunes dans le cadre de l'encouragement linguistique.
- » Afin que les apprenants puissent développer un répertoire de stratégies adapté à leurs besoins, l'enseignement linguistique doit leur offrir la possibilité d'en tester plusieurs.
- » Les prestataires et enseignants doivent disposer de connaissances de base en matière de méthodes d'enseignement et pouvoir guider les apprenants dans le choix de la méthode de travail.



4 Contenus

Le besoin d'apprentissage résultant, d'une part, des connaissances préalables des apprenants, d'autre part, des objectifs visés par l'encouragement linguistique, se matérialise aussi dans les contenus des offres (cours et, le cas échéant, offres complémentaires, p. ex. formations autodidactes). L'étude des contenus doit permettre aux apprenants d'atteindre les résultats, adaptés à leurs besoins, en matière de capacité d'action (*outcomes*).

La concrétisation du contenu de ces objectifs d'apprentissage revient généralement aux auteurs de matériel didactique, aux prestataires de cours et aux enseignants, et constitue un élément décisif des offres en matière d'encouragement linguistique, notamment en contribuant de manière déterminante à leur qualité.

Il convient d'élaborer des contenus pour chacune des catégories d'objectifs citées dans le chapitre 3. Toutefois, dans le cadre du présent curriculum-cadre, seule la définition de contenus pour le **domaine linguistico-communicatif** fera l'objet d'un approfondissement.

A l'aide des objectifs linguistico-communicatifs dégagés à titre d'exemple dans le chapitre 3.2.6 (surtout dans l'illus. 4), il importe à présent de décrire brièvement la méthode qui permettrait de définir de manière systématique le contenu des cours (et, partant, des objectifs d'apprentissage détaillés en relation avec le contenu):

A la suite des trois étapes que constituent

1. le choix des champs d'action,
2. l'identification de situations et de rôles pertinents, et
3. la définition de tâches de communication clés,

il convient, dans une quatrième étape, de procéder à une **analyse des situations et des tâches de communication** et à une description des aspects qui les caractérisent. L'identification des activités linguistiques à proprement parler fait fondamentalement partie des

tâches. Parmi les autres paramètres figurent les lieux, les institutions, les personnes (et leur rôle respectif), les objets, les textes et les thèmes/contenus.

Dans une cinquième étape, cette analyse sert de base à la définition **d'objectifs d'apprentissage détaillés et de contenus concrets pour le cours**. Les trois domaines de compétences principaux du CECR offrent à cet égard une catégorisation utile (cf. chap. 3.3.1):

- » *connaissances et savoir-faire stratégiques guidant l'action;*
- » *connaissances et savoir-faire généraux, qui ne se rapportent pas spécifiquement à la langue;*
- » *connaissances et savoir-faire linguistico-communicatifs.*

Le tableau ci-après s'inscrit dans la suite de l'illus. 4, la procédure étant illustrée à l'aide des mêmes exemples.

Contenus et objectifs d'apprentissage détaillés pour le cours			
	Stratégies/orientation de l'action	Connaissances et savoir-faire généraux	Connaissances et savoir-faire linguistico-communicatifs
Ex. 1	Ecrire simplement; donner des informations de base simplement et clairement; veiller à recourir à des formules de politesse appropriées	Avoir connaissance de la réglementation relative aux absences	Aspects formels des cartes; moyens linguistiques pour les éléments fonctionnels (formulation, excuses, conclusion, salutations) et la thématique; formules de politesse appropriées
Ex. 2	Maîtriser le cadre de discussion et le déroulement; avoir conscience de son propre rôle dans la discussion; insister sur une élocution lente; signaler ouvertement la compréhension/l'absence de compréhension; demander de répéter/de clarifier	Informations sur la vaccination en Suisse	Schéma pour ce type de discussion portant sur les prestations; moyens linguistiques pour les éléments fonctionnels (salutations, ouverture, compréhension/absence de compréhension, demande de clarification, conciliation, conclusion, prendre congé, etc.) et pour le thème de la vaccination; formules de politesse appropriées

Illus. 6

Déduction de contenus et d'objectifs d'apprentissage détaillés pour le cours à partir des actions cibles (suite de l'illus. 4); illustration à l'aide de deux exemples.

Enfin, une *dernière étape* consiste dans la réalisation à proprement parler, p. ex. sous la forme de textes concrets, de moyens linguistiques (mots, tournures, éléments textuels, grammaire) et d'activités de cours de toute nature.

Une mise en œuvre systématique du contenu de la matière d'enseignement exige beaucoup de précision et est donc assortie d'une charge de travail importante. Si les précisions relatives aux objectifs d'apprentissage de plusieurs langues dès le chapitre 3.2.5, en relation avec la description des compétences langagières, représentent aussi d'excellentes ressources à cette fin, il reste qu'elles doivent être adaptées aux besoins de communication des différents groupes de migrants en Suisse. En vue d'optimiser son efficacité et dans la perspective d'une large utilisation, l'adaptation requise sera idéalement confiée à des experts (cf. à ce propos les ébauches pour le projet de développement A2 dans l'annexe B).

¹⁶ *Profilе deutsch* (Glaboniat, Müller, Rusch, Schmitz & Wertenschlag, 2005); *Référentiels* (Beacco et al. 2004, 2005, 2007, 2008); *Profilо della lingua italiana* (Parizzi & Spinelli, en cours d'impression). Parmi les autres sources intéressantes, il convient de citer les inventaires figurant dans les précisions relatives aux examens, p. ex. dans le manuel allemand *Deutschtest für Zuwanderer A2-B1* (Goethe-Institut / Ministère fédéral de l'intérieur, Allemagne / tlc, 2009). La page http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/dnr_FR.asp du Conseil de l'Europe fournit une vue d'ensemble actualisée des descriptions d'objectifs d'apprentissage existantes.

Les précisions relatives aux objectifs d'apprentissage pour l'allemand (*Profile deutsch*) et le français (*Référentiels*)¹⁶ ont été rédigées d'après le CECR et se fondent sur ce dernier; en d'autres termes, elles sont formellement compatibles avec l'approche retenue dans le présent curriculum-cadre.

Aux fins d'une meilleure compréhension, il est procédé ici à un rapide tour d'horizon des inventaires contenus dans ces précisions et auxquels il peut être recouru:

Profile deutsch:

objectifs d'apprentissage relatifs à l'action et se rapportant à trois niveaux hiérarchiques:

- » descriptions de compétences langagières générales – description de compétences langagières détaillées – descriptions de compétences langagières à titre d'exemple (exemples d'actions communicatives dans trois domaines de la vie: privé, professionnel et éducatif);

inventaires destinés à la définition d'objectifs d'apprentissage détaillés et de contenus d'enseignement:

- » moyens linguistiques: vocabulaire thématique – actions linguistiques (fonctions) – termes généraux;
- » grammaire (classement systématique et fonctionnel);
- » types et modèles de textes;
- » stratégies communicatives et de contrôle.

Référentiels (sur la base du niveau A2):

objectifs d'apprentissage relatifs à l'action et descriptions de compétences linguistico-communicatives se fondant sur le CECR;

description de la capacité d'action en lien avec des compétences relevant du niveau A2 dans divers contextes de communication (p. ex. voyage, séjour à l'étranger) et situations de communication (p. ex. achats, repas, recours à des prestations, visites, utilisation des médias, travail, formation), et par rapport à différents types de texte et de discours;

inventaires destinés à la définition d'objectifs d'apprentissage détaillés et de contenus d'enseignement:

- » moyens linguistiques: actions linguistiques (fonctions) – termes généraux – grammaire – vocabulaire spécifique;
- » prononciation et écriture;
- » compétences culturelles;
- » stratégies d'apprentissage.

Dans la description des contenus d'enseignement (cf. inventaires), ces précisions vont nettement au-delà du contenu du CECR. Notons toutefois qu'aux fins de leur utilisation dans le contexte migratoire suisse, elles doivent nécessairement être adaptées. Il est judicieux de procéder à la formulation de ces précisions parallèlement à la définition précédente des objectifs d'apprentissage opérée par les experts.

A cet égard, plutôt que de tendre à une standardisation ou à une uniformisation des offres d'apprentissage linguistique, il s'agit de mettre en place une base pouvant être utilisée pour différentes formations dans l'enseignement des langues étrangères à l'intention d'une même culture.

Soucieux de favoriser la diversité de l'offre et son évolution dynamique, le présent curriculum-cadre ne fait aucune recommandation concernant des ouvrages ou le «matériel autorisé».

Il n'en conserve pas moins une valeur contraignante, en ce sens que le matériel didactique doit répondre en priorité aux objectifs à atteindre, qui découlent des besoins de communication des migrants.

- » Il faut éviter de recourir à du matériel didactique élaboré selon une **approche d'apprentissage d'une langue étrangère ou d'une deuxième langue**, car elle n'accorde pas clairement la priorité aux objectifs communicatifs, ces derniers étant, par exemple, orientés unilatéralement vers la structure linguistique, la justesse ou encore la culture.
- » Le contenu des cours doit répondre aux besoins de communication des migrants dans leurs champs d'action en Suisse; en Suisse alémanique, il s'agit ainsi d'enseigner l'allemand en tenant compte des spécificités suisses et de sensibiliser les apprenants aux dialectes, sans oublier de les éclairer sur le contexte suisse. Concrètement, s'agissant des **variantes suisses-allemandes**, il est recommandé de miser en priorité sur le développement des compétences de compréhension orale. L'encouragement de l'expression orale des variantes du suisse-allemand spécifiques à la Suisse ne s'impose pas (tout du moins dans une perspective fonctionnelle), la langue standard étant généralement acceptée et bien comprise. A noter qu'en la matière, une analyse des besoins, qui tienne avant tout compte des aspects sociolinguistiques, devrait clarifier la situation pour les groupes d'apprenants spécifiques.
- » En lieu et place du matériel didactique prédéfini, il est recommandé d'aborder dans le cours des expériences communicatives authentiques et les défis qui attendent les participants en matière de communication et, si possible, de prévoir des situations concrètes dans les champs d'action (p. ex. la visite d'un centre de consultation). En plus de motiver les apprenants, ces opportunités peuvent les aider à dépasser certaines barrières internes et externes et à créer des contacts.

En principe, les explications fournies dans ce chapitre valent également pour les **cours d'alphabetisation**, pour autant qu'ils misent sur l'encouragement des compétences linguistico-communicatives.

Les ouvrages *Wiener Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung* (Fritz, Faistauer, Ritter & Hrubesch, 2006, pp. 27-46) et *Vorläufiges Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs mit Alphabetisierung* (Office fédéral de la migration et des réfugiés, Allemagne, 2007, chap. 3) livrent de précieuses informations pour la définition de contenus et d'objectifs détaillés spécifiquement axés sur le développement des compétences écrites.

Les prestataires suisses sont invités à coordonner leurs offres aux niveaux régional, national et international, afin de s'assurer qu'elles répondent aux besoins actuels.

Résumé du chapitre 4

- » Il convient d'élaborer des objectifs d'apprentissage détaillés et des contenus de cours pour chacune des catégories d'objectifs citées dans le chapitre 3. La mise en œuvre des contenus est du ressort, d'une part, des personnes spécialisées dans la formulation d'objectifs d'apprentissage précis, d'autre part, des auteurs de matériel didactique, des prestataires de cours et des enseignants.
- » A la suite des trois étapes que constituent 1 le choix des champs d'action; 2 l'identification de situations et de rôles pertinents; 3 la définition de tâches de communication clés (cf. chapitre 3.2.6), il est procédé à 4 une analyse des tâches et des situations de communication et à une description des aspects qui les caractérisent; 5 à la définition d'objectifs d'apprentissage détaillés et de contenus d'enseignement; 6 à la réalisation à proprement parler (par exemple, sous forme d'activités de cours et de textes concrets).
- » Le curriculum-cadre ne prescrit pas de manuels ou de matériel didactique précis. Ce dernier doit toutefois répondre en priorité aux objectifs qui découlent des besoins de communication des migrants.



5 Principes de l'enseignement

Le présent curriculum-cadre n'a pas pour tâche de formuler des recommandations ou des instructions contraignantes en matière de formation d'adultes (andragogie) et de méthodologie d'enseignement à l'intention des prestataires d'offres d'encouragement linguistique dans le domaine de la migration. Les prestataires et le corps enseignant disposent de compétences déterminantes et évoluent de manière dynamique au contact des apprenants, à condition qu'ils jouissent de connaissances fondamentales, d'opportunités de réflexion et d'une capacité d'apprentissage continu. Ce document a pour ambition de contribuer aux connaissances fondamentales et à la réflexion des praticiens, en présentant des principes et des options privilégiées en matière de formation d'adultes, et surtout de méthodologie d'apprentissage d'une langue étrangère ou d'une deuxième langue.

Les principes d'enseignement ne découlent pas obligatoirement des objectifs ou des contenus. A noter toutefois qu'il est des positions et des pratiques plus appropriées que d'autres pour amener de manière *efficace* les apprenants à atteindre l'objectif supérieur d'une action autonome (communicative) au sein de la société dans laquelle ils vivent et agissent, raison pour laquelle nous les privilégions dans ce qui suit.

Nous abordons concrètement les principes suivants: *information des participants, autonomisation, orientation sur l'action, efficacité de la méthode didactique, extension des formes d'enseignement et d'apprentissage et cultures d'appréciation et de feed-back.*

5.1 Orientation centrée sur les participants

Par orientation centrée sur les participants, l'on entend l'orientation centrée sur les groupes-cibles. Les offres se distinguent par le fait qu'elles tiennent compte des caractéristiques (en partie très hétérogènes) des groupes-cibles (cf. chap. 2.1) et des individus composant

les groupes-cibles, et qu'elles sont adaptées en conséquence, notamment par une définition détaillée ou par la différenciation des objectifs du cours, jusqu'à une individualisation des objectifs d'apprentissage. L'existence d'infrastructures appropriées de même que le recours ciblé à différentes formes interactives (travail en partenariat, travail en groupe, etc.) et à divers supports didactiques permettent de mieux prendre en considération la différenciation. La taille des groupes détermine aussi fortement dans quelle mesure il est possible d'utiliser des éléments adaptés sur mesure.

Dans le contexte de l'encouragement linguistique de migrants adultes, l'orientation centrée sur les participants comprend notamment:

un enseignement fondé **sur des principes andragogues**: dans le cadre du processus d'apprentissage, les participants sont des partenaires. Ils doivent être considérés comme des personnes ayant leur propre histoire, un profil de personnalité et de compétences développé au cours d'une longue période, ainsi que des prétentions légitimes. Il convient d'éviter d'infantiliser les participants du fait de leurs faibles compétences linguistiques ou d'un manque de connaissances du contexte suisse. Les relations entre les enseignants et les participants doivent reposer sur une attitude valorisante.

Orientation sur les ressources: l'enseignement tient compte des qualités, des expériences, des connaissances et des aptitudes des participants, et se fonde sur ces dernières de manière ciblée. Il est important que les attentes liées à ces ressources soient réalistes, de manière que les participants ne soient ni trop, ni insuffisamment sollicités et qu'ils se sentent pris au sérieux. Il convient plus particulièrement d'évaluer de manière réaliste et d'utiliser en conséquence le degré d'habitude d'apprentissage, les expériences précédentes – formelles et informelles – d'apprentissage linguistique et les connaissances linguistiques existantes (profil de plurilinguisme).

Sensibilité interculturelle: les enseignants doivent tenir compte dans l'enseignement de l'inévitable contextualisation interculturelle. Les sujets «délicats» d'un point de vue interculturel doivent être traités avec la sensibilité requise et sans esprit de supériorité. Dans les cours, il convient d'accorder une place au traitement des conflits de culture, d'identité et d'intégration, à plus forte raison s'il s'agit de problèmes en relation avec les pratiques d'enseignement et d'apprentissage.

Prise en compte des circonstances de la vie des participants: les prestataires et les enseignants sont conscients des circonstances de vie personnelle, sociale et professionnelle des participants et veillent à garantir un apprentissage dans un cadre aussi paisible et harmonieux que possible. A cette fin, il y a lieu, le cas échéant, de régler les questions relatives à la garde d'enfants ou à des aspects sociaux. Il convient d'être disposé à collaborer avec des spécialistes du domaine social.

Orientation sur les besoins: l'orientation sur les besoins de communication actuels et futurs des différents groupes d'apprenants constitue le principe fondamental pour la détermination des objectifs d'apprentissage dans ce curriculum-cadre. Ce principe est appliqué dans le cadre des offres d'apprentissage linguistique. Les prestataires s'appuient sur des déterminations d'objectifs d'apprentissage spécialisées (cf. chap. 3.2), utilisent du matériel didactique adapté et créent des opportunités d'apprentissage qui se fondent sur ces besoins. Ce faisant, ils tiennent compte des besoins de communication typiques de certains groupes d'apprenants, tout en prenant également en considération, si possible, les besoins individuels et actuels, par une différenciation spécifique.

Résumé du chapitre 5.1

- » Les offres d'encouragement linguistique centrées sur les participants, respectivement les groupes-cibles, tiennent compte des spécificités et des besoins des groupes-cibles; les objectifs de cours seront ajustés en conséquence jusqu'à l'individualisation des objectifs d'apprentissage.
- » L'enseignement tient compte des qualités, des expériences, des connaissances et des aptitudes des participants et est élaboré sur cette base.
- » Les participants sont considérés comme des partenaires ayant des prétentions légitimes dans le cadre du processus d'enseignement.
- » Il sera tenu compte équitablement des situations de vie personnelles, sociales et professionnelles des participants.
- » Les aspects et conflits interculturels seront abordés avec la sensibilité et la compétence nécessaires.

5.2 Autonomisation

La capacité de participer de manière aussi diversifiée et autonome que possible à la vie sociale dans le contexte suisse compte parmi les objectifs supérieurs de l'encouragement linguistique. Les offres en la matière peuvent y contribuer non seulement en favorisant l'acquisition des compétences langagières communicatives, mais aussi en misant sur le développement, sur la base de l'acquisition des connaissances linguistiques, de la capacité d'apprendre et d'agir de manière autonome¹⁷.

Il ne faut pas confondre l'apprentissage autonome et l'autodidactisme. Par encouragement de l'autonomie d'apprentissage, l'on entend d'une manière générale que les apprenants s'approprient progressivement, sous la conduite de l'enseignant, la responsabilité de leur propre apprentissage. Ils sont associés à la planification, à la mise en œuvre et à l'évaluation des étapes d'apprentissage et des processus. Ces activités requièrent un état d'esprit positif, de l'initiative personnelle ainsi qu'une capacité de réflexion, et contribuent à leur tour au développement de ces compétences.

L'autonomie dans l'enseignement de la langue pose les bases d'un apprentissage continu autonome et d'un comportement autonome et volontaire dans d'autres contextes également.

L'autonomisation des apprenants n'exige aucune réorganisation de l'enseignement, mais une approche différente de la responsabilité de l'apprentissage, ainsi que la mise en place d'étapes et d'instruments de planification et de réflexion.

Ainsi conçue et pratiquée, l'autonomisation crée des conditions favorables à la **coconstruction** des connaissances, par les enseignants/conseillers et les apprenants. Selon le modèle constructiviste, l'apprentissage est durable et axé sur la compétence d'action, lorsque l'acquisition des connaissances repose principalement sur une réflexion sur ses propres expériences. Cette démarche doit être guidée par un enseignant ou un «expert pédagogique», et ne peut pas se satisfaire d'une assimilation de la matière et d'un mode d'enseignement où les apprenants sont livrés à eux-mêmes.

D'une part, la pertinence des objectifs d'apprentissage des cours de langue se mesure à la capacité d'action des migrants dans leurs contextes de vie. D'autre part, elle favorise leur responsabilisation dans l'apprentissage et facilite l'individualisation des objectifs et contenus d'apprentissage.

¹⁷ Des expériences positives en la matière ont été faites en particulier en Irlande (cf. Little, 2007b).

Résumé du chapitre 5.2

- » Les offres devront être aménagées de manière que, dans le cadre de l'apprentissage de la langue, les participants puissent acquérir la capacité d'apprendre et d'agir de manière autonome.
- » Pour atteindre cet objectif, les participants sont associés à la planification, à la mise en œuvre et à l'évaluation des étapes de l'apprentissage de la langue et des processus.
- » Des phases de planification et de réflexion ad hoc sont intégrées dans l'enseignement.
- » Une autonomisation conçue correctement crée de bonnes conditions à la coconstruction des connaissances par les enseignants et les apprenants, dont l'approche est jugée par beaucoup comme étant particulièrement positive et durable.

5.3 Efficience de la méthode didactique

Au cours des dernières décennies, l'enseignement européen des langues étrangères s'est intéressé, tour à tour, à différentes méthodes didactiques, par exemple *la méthode grammaire-traduction*, *la méthode directe*, *la méthode contrastive*, *la méthode audiovocale ou audiovisuelle*, sans oublier les méthodes alternatives comme la *suggestopédie*. En ce qui concerne les approches communicatives pratiquées depuis près de trente ans, en relation avec les objectifs d'apprentissage orientés vers l'action, il est moins question d'une méthode, dans la mesure où celles-ci ne se fondent pas sur un concept ou une recette d'enseignement uniforme; il s'agit plutôt d'objectifs communs, si bien que l'on utilise souvent le terme, plus neutre, de didactique communicative.

Comme expliqué au début du chapitre 5, il ne s'agit pas ici de formuler des recommandations concrètes pour des méthodes didactiques, mais de présenter des considérations et des réflexions dont le but est de contribuer à une méthode d'enseignement qui soit la plus efficace possible en relation avec la réalisation des différents objectifs de l'encouragement linguistique.

Sur la base des résultats de la recherche sur l'acquisition dirigée d'une langue étrangère (c.-à-d. fondée sur l'enseignement), pour ce qui est de la méthode didactique à utiliser pour développer en premier lieu les compétences d'utilisation de la langue, l'on peut affirmer de manière relativement fiable que ces compétences sont acquises le plus efficacement lorsque l'enseignement est centré sur l'utilisation effective de la langue dans des exercices dont le contenu est riche en sens. Cette utilisation de la langue, qui met l'accent sur la communication, sera complétée par des activités qui abordent, au métaniveau, des aspects de contenu et de langue en relation avec l'exercice. Il y a par ailleurs lieu de prévoir des activités qui développent particulièrement la fluidité de l'expression orale, ainsi que la planification et la réflexion des expériences d'apprentissage:

- » L'élément clé d'un enseignement efficace consiste à permettre aux apprenants de parler, d'écouter, d'écrire et/ou de lire régulièrement et fréquemment, pour qu'ils apprennent ou échangent effectivement quelque chose, et non pour qu'ils exercent uniquement des aptitudes linguistiques. **L'orientation sur l'action** ne désigne pas seulement l'orientation fondamentale du modèle de compétences à la base du CECR et du présent curriculum-cadre, mais constitue aussi un principe clé de la méthode didactique. La maîtrise d'exercices ayant un objectif d'action (*tasks* ou exercices de communication) est aussi bien un moyen qu'un objectif de l'apprentissage linguistique. Au niveau débutant déjà, il est possible de recourir à l'utilisation de la langue parlée comme outil d'apprentissage linguistique, dans des situations de communication pertinentes.

- » Cependant, l'utilisation orale et écrite de la langue mettant l'accent sur le contenu ne suffit pas à elle seule à exploiter pleinement le potentiel de l'acquisition d'une langue. L'utilisation effective de la langue doit être complétée par des étapes centrées sur des phénomènes et des aspects du contenu linguistiques en relation avec les *tasks*, c'est-à-dire au **métaniveau**. L'on peut ainsi éliminer de manière efficace les difficultés et les erreurs que les apprenants *ne reconnaîtraient pas du tout, ou n'arriveraient pas à surmonter de manière autonome et sans explications*, du fait de la difficulté du matériel linguistique auquel ils sont confrontés.
- » En ce qui concerne les aspects *de contenu* sur lesquels il convient de mettre l'accent, il peut s'agir par exemple d'explications sur les institutions, sur les valeurs et sur les échelles de valeurs, sans la connaissance desquelles le savoir linguistico-communicatif ne pourrait pas devenir efficace.
- » Quant aux problèmes *linguistiques* que l'on retrouve à différents niveaux, il s'agit de phénomènes comme la mauvaise prononciation systématique de sons, la confusion de termes, des erreurs récurrentes dans la grammaire élémentaire, des incertitudes dans le domaine de la politesse ou des caractères de certains textes. La focalisation sur des éléments linguistiques peut être complétée par des exercices spécifiques, p. ex. des exercices sur la prononciation d'un certain son.
- » L'enseignement doit aussi accorder une place importante à l'**exercice de la fluidité**. En règle générale, les exercices pratiques sont un point critique pour des questions de temps. Cet aspect est souvent complètement négligé. Le meilleur moyen d'exercer la fluidité est d'écouter, de lire, de prononcer et d'écrire des éléments linguistiques presque tous connus. Il est important de traiter *un volume aussi élevé* que possible sous forme de texte; il ne s'agit en effet nullement de faire faire des exercices répétitifs. Il peut aussi être utile d'utiliser de manière ciblée des textes simples, à écouter et à lire, pour que les apprenants puissent exercer leur fluidité. L'aisance dans l'énoncé améliore non seulement la vitesse de mémorisation, mais sert aussi à la répétition et à l'ancrage des connaissances linguistiques, par l'activation fréquente de ressources linguistiques mentales.
- » L'enseignement doit aussi accorder une place aux **aspects de planification** ainsi qu'à la thématisation de l'apprentissage et des résultats de l'apprentissage, afin que les apprenants progressent et qu'ils utilisent mieux leur potentiel d'apprentissage dans les expériences qu'ils vivent.

Les étapes ou moments évoqués doivent être **pondérés** correctement, afin que l'enseignement soit efficace au regard des objectifs fixés.

Les activités se situent traditionnellement au métaniveau et les exercices purement formels qui s'y réfèrent sont fortement priorisés. C'est particulièrement flagrant dans l'**enseignement de la grammaire**. La *focalisation* mentionnée précédemment sur les phénomènes linguistiques (*focus on form*) constitue une alternative à la méthode classique, qui repose en définitive, inofficiellement ou ouvertement, sur un cours de grammaire. L'accent est mis en priorité sur les éléments qui forment des obstacles (récurrents) à la communication, les lacunes grammaticales pouvant, selon la situation et les possibilités de communication de l'apprenant, représenter l'un de ces obstacles. Il s'agit dès lors d'un traitement éclairé et différencié des phénomènes linguistiques, parmi lesquels ceux de nature grammaticale, qui ne doit en aucun cas être confondu avec une attitude de laisser-faire, puisqu'il est question d'une approche réaliste, qui ne perd pas de vue l'efficacité de l'enseignement basé sur des objectifs d'apprentissage orientés sur l'action.

Des études sur l'acquisition d'une langue, accompagnée et non accompagnée, montrent que l'organisation fondamentale de la langue (orale ou écrite) des apprenants selon les règles grammaticales de la langue cible peut prendre beaucoup de temps, et que l'utilisation correcte de la grammaire est encore plus longue à acquérir. Chez les migrants adultes qui ont appris la langue cible de manière autonome, l'on observe une forme de langage – appelée variété de base – qui peut certes être très efficace en termes fonctionnels, mais dont les règles syntaxiques et morphologiques de la langue cible concernée ne se retrouvent

pas. Nombre de migrants «se fossilisent» dans cette variété de base, c'est-à-dire qu'ils ne développent plus significativement leur système linguistique.

D'autres études et expériences sur l'apprentissage accompagné d'une langue montrent, qu'en dépit d'un enseignement grammatical intensif, la grammaire mentale des apprenants évolue plus lentement et selon un rythme propre (qui ne correspond pas à celui de l'enseignement), et que les apprenants qui ont acquis leurs compétences linguistiques par l'apprentissage du vocabulaire (également des unités lexicales composées de plusieurs mots) communiquent plus efficacement et, tout au moins au début, de manière plus fluide et correcte.

D'une manière générale, les résultats obtenus par la recherche dans le domaine de l'acquisition des langues et de l'enseignement conduisent – en particulier dans le cas de migrants sans parcours scolaire – à un certain scepticisme quant à la valeur accordée aux objectifs d'apprentissage grammaticaux et à l'enseignement de la grammaire. Il est en tout cas recommandé d'orienter les explications grammaticales sur les besoins de communication, tout en observant et en prenant au sérieux l'évolution effective des grammaires mentales des apprenants.

Nous recommandons dès lors aux prestataires et aux enseignants de déterminer avec précision les approches didactiques qui visent le mieux les objectifs d'apprentissage orientés sur l'action des divers groupes d'apprenants. Il s'agit plus particulièrement d'examiner les approches qui reposent principalement sur un **apprentissage lexical** (*chunk learning; lexical approach*). Celui-ci consiste à apprendre des unités composées de plusieurs mots qui sont fréquemment utilisés ensemble comme *un* élément de vocabulaire (*chunk*), sans analyse des phénomènes grammaticaux qu'elles contiennent. Les migrants sans parcours scolaire qui ont été socialisés dans des cultures orales bénéficient souvent de capacités de mémorisation impressionnantes, ce qui peut avoir un effet positif pour l'apprentissage de grandes unités (p. ex. questions standards sous forme de phrases entières). Un autre avantage de l'apprentissage d'unités composées de plusieurs mots est qu'il permet d'augmenter la fluidité de l'expression orale et de l'écriture.

A la lumière de l'état actuel de la recherche, il est recommandé d'encourager spécifiquement la **compréhension orale**, en particulier dans la phase initiale: la compréhension orale ne requiert aucune compétence écrite préalable – si bien qu'elle est adaptée aussi aux analphabètes et aux personnes n'ayant qu'un très faible parcours scolaire – et permet d'établir un contact avec la langue cible, qui est essentiel lorsqu'il s'agit de déclencher des processus d'apprentissage linguistique. La compréhension orale se divise idéalement en deux phases: 1 le traitement du contenu de textes et l'acquisition de stratégies d'écoute; 2 la focalisation sur des formes (choisies) de la langue qui véhiculent les contenus (compris). Les activités de compréhension orale représentent un défi en ce sens qu'elles requièrent de l'habileté pour éviter que l'enseignement soit une démarche unilatérale, sur lequel les apprenants n'exercent pratiquement aucune influence. Si l'encouragement de la compréhension orale doit devenir un point clé, il convient impérativement d'examiner quelles formes d'apprentissage individualisantes peuvent être utilisées à cette fin, p. ex. des activités avec des appareils audio ou des ordinateurs, en petits groupes ou individuellement, l'utilisation de lecteurs MP3 ou appareils similaires pour un apprentissage autonome à l'école ou à la maison, ou encore dans le cadre de devoirs à domicile.

L'apprentissage lexical, associé au début à des activités ciblées de compréhension orale, permet de constituer assez rapidement un répertoire linguistique qui facilite l'accès à d'autres possibilités de contact linguistique. Cela vaut tout particulièrement pour des apprenants comme les migrants, qui évoluent dans un environnement dans lequel la langue cible est utilisée.

Le répertoire linguistique relativement riche acquis sans analyse grammaticale particulière instaure aussi de bonnes conditions de base pour le développement de la grammaire men-

tale. Des études ont montré qu'un répertoire linguistique intériorisé, et non analysé grammaticalement dans un premier temps, est visiblement plus adapté au départ qu'un «matériel» linguistique écrit. Une conscience grammaticale développée est surtout pertinente si l'on veut atteindre des niveaux supérieurs à B1. La capacité à reconnaître des déficiences formelles dans sa propre langue, ainsi que la capacité à s'autocorriger en utilisant les règles grammaticales empêchent une fossilisation précoce et favorisent un développement plus rapide et plus étendu.

Résumé du chapitre 5.3

- » L'orientation sur l'action constitue un principe de base primordial en matière de méthode didactique: l'acquisition des compétences linguistiques pratiques est optimale lorsque l'utilisation effective de la langue occupe une place centrale dans le cadre de tâches à contenu significatif.
- » Il conviendrait de compléter l'enseignement par une sélection appropriée de contenus et d'aspects linguistiques en rapport avec les tâches et thématiques au métaniveau. Il convient cependant de privilégier la focalisation sur les éléments qui s'avèrent constituer des obstacles récurrents en matière de communication.
- » Les explications grammaticales doivent se limiter à ce qu'exige la communication. Des connaissances plus approfondies de la grammaire seront pertinentes surtout au-dessus du niveau B1.
- » Les prestataires de cours et les enseignants doivent examiner dans quelle mesure les objectifs d'apprentissage orientés sur l'action peuvent être atteints à l'aide d'approches didactiques novatrices, notamment en se focalisant sur l'apprentissage lexical (apprentissage à l'aide de *chunks*, à savoir des unités composées de plusieurs mots), ou en encourageant de manière ciblée la compréhension orale.

5.4 Formes d'enseignement et d'apprentissage complémentaires

Dans le contexte de l'encouragement linguistique des migrants, il est important que les programmes d'encouragement linguistique prennent en compte d'autres formes d'enseignement et d'apprentissage, qui complètent l'enseignement didactique, telles que le travail en tandem ou en groupe, l'enseignement en atelier ou par projet, l'apprentissage extrascolaire ou soutenu par des médias, les devoirs à domicile.

Le recours à des formes d'enseignement et d'apprentissage complémentaires est recommandé pour plusieurs raisons:

Le travail est effectué en utilisant différentes formes interactives (travail individuel, travail en partenariat, travail en groupe et avec l'ensemble du groupe):

- » Dans des groupes plus petits, les apprenants ont davantage de possibilités d'être actifs.
- » Le travail individuel et le travail en groupe permettent d'opérer une différenciation à la lumière des divers besoins et intérêts, mais aussi des différents types d'apprenants.
- » Pour le travail effectué en petits groupes, les apprenants doivent prendre davantage de responsabilités.
- » Le travail en groupes séparés crée des vraies situations de communication: il s'agit d'échanger et de commenter des résultats, des questions, des discussions, etc.
- » La collaboration avec différents apprenants dans un cadre restreint instaure la confiance et favorise les contacts.
- » Il est important de développer la collaboration en petits groupes, car la capacité de travailler en équipe est exigée plus que jamais à l'heure actuelle, dans l'intégration sociale et professionnelle.

Des projets servent souvent à favoriser l'autonomie des apprenants en ce sens qu'ils requièrent une démarche ciblée et coordonnée dans un temps donné. Ils bâtissent des ponts vers le monde à l'extérieur du cours de langue et impliquent des contacts dans la langue nationale locale, ainsi qu'une confrontation avec des sources d'information fiables.

Les projets et activités organisés dans le contexte local, p. ex. contacts avec l'administration, des institutions ou des associations sociales et culturelles, aident à surmonter les appréhensions et peuvent servir au réseautage.

L'enseignement en atelier, l'apprentissage soutenu par des médias et les devoirs à domicile permettent d'opérer une différenciation au niveau de chaque participant. L'apprentissage soutenu par des médias, en particulier, offre de bonnes possibilités de développement de la compréhension et de l'expression orales individuelles. Quant aux devoirs à domicile, ils favorisent régulièrement des transferts de connaissances dans la vie quotidienne des apprenants, p. ex. téléphoner sans aide, collecter des informations sur place, etc., autant d'expériences et de résultats qui peuvent être valorisés dans l'enseignement.

Il convient de veiller à ce que toutes ces formes d'apprentissage soient en adéquation avec l'objectif poursuivi. En tant que personnes adultes, les participants ont le droit de comprendre le sens de la forme de travail choisie.

Les devoirs à domicile en particulier doivent être distribués avec le plus grand soin, car les apprenants devraient être en mesure de les effectuer sans l'aide de tiers.

Résumé du chapitre 5.4

- » La mise en œuvre de formes d'enseignement et d'apprentissage complémentaires (travail en tandem ou en groupe, enseignement en atelier, enseignement par projet, apprentissages extrascolaires ou soutenus par des médias, devoirs à domicile) a pour avantage l'utilisation diversifiée de la langue par l'individu, qui favorise une plus grande autonomie.
- » Pour toutes les formes d'apprentissage, il convient de veiller à ce que les objectifs à atteindre soient appropriés et que les participants aient le sentiment que leurs efforts sont récompensés.

5.5 Culture d'évaluation et de feed-back

Une bonne culture d'évaluation et de feed-back sert en premier lieu à soutenir l'apprentissage et la gestion de la qualité. Elle concerne différents niveaux: les prestataires de cours, les enseignants et les apprenants.

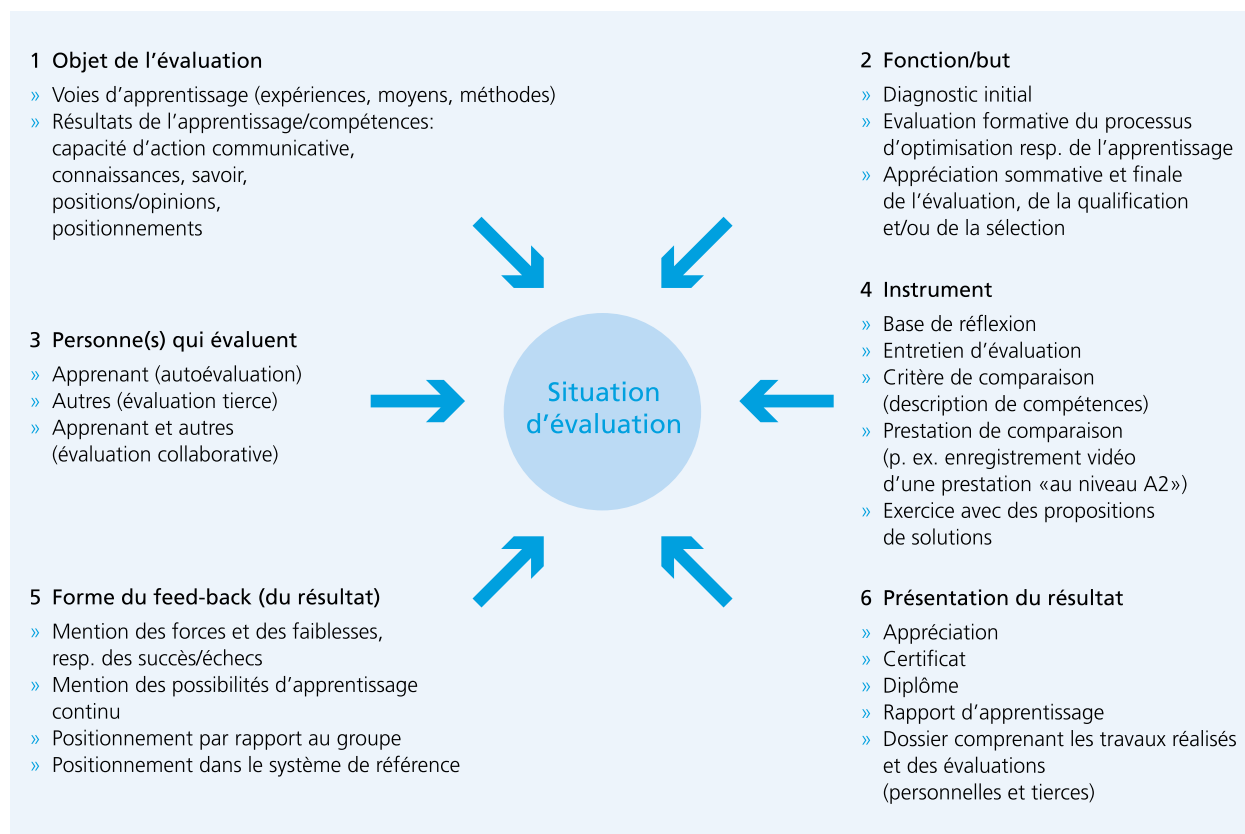
De bonnes mesures d'évaluation et de feed-back, claires et cohérentes, sont adaptées aux participants et à la situation.

Les migrants sont intégrés dans une culture d'évaluation qui prévoit différentes situations dans lesquelles ils sont généralement évalués eux-mêmes en tant qu'apprenants. Ils agissent aussi en tant qu'évaluateurs en ce sens qu'ils participent au processus de feed-back concernant les prestataires et les enseignants:

Des **feed-backs** réguliers formulés par les apprenants sur le déroulement du cours permettent aux prestataires de cours et aux enseignants d'optimiser leurs offres. Quant aux évaluations périodiques, elles permettent de corriger l'organisation du processus d'apprentissage et, partant, d'améliorer son attractivité et son efficacité. Pour les apprenants, les feed-backs sur le cours servent en particulier à susciter une prise de conscience («mon avis compte»), ainsi qu'à stimuler la capacité de participer au processus d'apprentissage et de formuler des critiques constructives adéquates et culturellement recevables. Selon la culture de provenance des migrants et leur situation individuelle, il convient d'abord de développer des rapports de confiance et d'apprendre à formuler des feed-backs réciproques. L'observation ouverte et critique de l'activité d'apprentissage requiert une bonne base de confiance. Viennent souvent s'y ajouter des difficultés linguistiques. Si les conditions le requièrent, il

peut être utile d'autoriser des feed-backs dans la langue d'origine afin d'éviter l'expression d'appréciations-alibi.

L'évaluation des progrès d'apprentissage et des compétences des apprenants fait partie intégrante d'un enseignement clairement orienté sur des objectifs formalisés (ou au moins formalisables). L'évaluation peut se baser sur différentes échelles qualitatives et quantitatives, et prendre des formes multiples. Le schéma ci-après s'emploie à donner un aperçu de la potentielle multiplicité de l'évaluation dans le contexte de l'encouragement linguistique. Chaque encadré contient un autre point de vue selon lequel l'on peut décrire une situation d'évaluation concrète. Les six aspects réunis permettent de caractériser de manière assez complète une situation d'évaluation.



Illus. 7
Éléments de l'évaluation.

Voici un exemple concret pour illustrer ce schéma: une migrante a appris à écrire de petites annonces à afficher au centre commercial. Elle doit faire un exercice qui consiste à rédiger une petite annonce pour la recherche d'un vélo d'enfant d'occasion (cf. 1: l'objet de l'évaluation est un résultat d'apprentissage dans le domaine de la capacité d'action communicative). Trois autres participants et l'enseignante (cf. 3: les personnes qui évaluent) donnent un feed-back et formulent des propositions d'amélioration (cf. 2: la fonction/le but est l'évaluation formative de l'apprentissage continu). Pour ce faire, ils s'appuient sur un exemple d'annonce et quelques points-clés pour la rédaction d'annonces contenus dans le manuel (cf. 4: les instruments sont – en plus de l'exercice de rédaction d'une annonce pour la recherche d'un vélo d'enfant – une prestation de comparaison ainsi que les caractéristiques d'une bonne solution). Les coapprenants rédigent une nouvelle annonce et la remettent sous forme de proposition à la migrante; de son côté, l'enseignante fait des propositions de modifications qu'elle commente brièvement avec les apprenants (cf. 5: le feed-back consiste à mentionner les forces et les faiblesses du texte, et à formuler des possibilités d'amélioration). La migrante retravaille son annonce et, après un nouvel examen par l'enseignante, la joint à son dossier personnel avec la première version (cf. 6: la présentation fait partie du dossier d'évaluation personnel).

Les listes (non exhaustives) ci-dessus permettent d'identifier d'innombrables scénarios d'évaluation, qui peuvent être utilisés au profit des apprenants et de l'apprentissage, dans le contexte de l'encouragement linguistique, de manière qu'ils soient adaptés à l'objet, aux personnes et au but.

Dans l'exemple donné, c'est la capacité d'exécuter un exercice de rédaction concret, resp. un type d'exercice de rédaction donné, qui est évaluée. A l'instar des objectifs d'apprentissage, qui peuvent se fonder sur des éléments de contenu et de durée plus ou moins importants, les situations d'évaluation peuvent évidemment aussi se baser sur des éléments d'importance très variable, imbriqués les uns dans les autres.

Les évaluations ne doivent pas impérativement se baser sur les progrès ou les prestations d'un individu, mais peuvent aussi concerner tout le groupe ou de petits groupes, étant précisé que l'essentiel est que les évaluations soient toujours considérées comme faisant partie intégrante du processus d'apprentissage et, partant, qu'elles soient orientées sur les ressources, c'est-à-dire ciblées sur les ressources et le potentiel des personnes évaluées. Si elles soulignent les lacunes, elles risquent d'amoinrir la motivation d'apprentissage et, par conséquent, le succès de l'apprentissage à long terme.

Outre les situations d'évaluation, qui sont intégrées dans les offres d'encouragement et en lien direct avec le processus d'apprentissage et les objectifs d'apprentissage, il en existe d'autres qui visent à évaluer dans quelle mesure les apprenants satisfont à des **exigences de compétences reconnus**. Les examens internationaux pour l'obtention de diplômes de langue sont des exemples connus. Dans le domaine de la migration, de telles situations d'évaluation sont évoquées plus particulièrement en rapport avec les décisions d'octroi des droits de séjour et de cité aux étrangers. Les expériences faites avec des migrants sans parcours scolaire ont montré que les examens pour l'obtention d'un diplôme de langue proposés sur le marché ne sont souvent pas adaptés à nombre d'entre eux. Il convient de ne pas négliger cet état de fait dans le débat sur la reconnaissance de l'apprentissage et des compétences linguistiques.

Résumé du chapitre 5.5

- » Une bonne culture en matière d'évaluation et de feed-back sert au premier chef à soutenir l'apprenant (en tant qu'élément du processus d'enseignement et d'apprentissage) et la gestion de la qualité (optimisation des offres).
- » Les apprenants agissent eux-mêmes en tant qu'évaluateurs en ce sens qu'ils participent au processus de feed-back concernant les prestataires et les enseignants.
- » Selon la culture de provenance des apprenants et leur situation individuelle, il convient en premier lieu d'élaborer soigneusement, dans le processus d'apprentissage, des rapports de confiance et à développer l'aptitude à effectuer des feed-backs réciproques.
- » L'évaluation des progrès d'apprentissage et des compétences des apprenants fait partie intégrante d'un enseignement clairement orienté sur des objectifs déclarés, et peut prendre de multiples formes.



6 Instruments d'évaluation et de test

6.1 Validité des évaluations et des tests

La **validité** est le critère de qualité déterminant pour les évaluations et, partant, pour les tests. Loin de revêtir un caractère absolu, elle ne révèle sa pertinence que dans la configuration suivante: candidats – procédure d'évaluation – mise à profit des résultats (cf. p. ex. McNamara, 2001; Bachman, 2005). D'une part, les procédures d'évaluation validées s'intéressent dans une large mesure à l'objet d'évaluation indiqué (p. ex. aspects précis de la compétence linguistique); d'autre part, il ne faut tirer des résultats de l'évaluation que des conclusions (ayant des conséquences réelles) qui se fondent à juste titre sur lesdits résultats.

Une évaluation peut être jugée non valable pour avoir été menée de manière insatisfaisante ou dans le non-respect des consignes en vigueur. Il n'y a que deux possibilités: soit la clé de la solution de l'exercice contient une erreur, soit les critères d'évaluation définis pour la partie consacrée à l'écriture manquent de pertinence, le bruit du trafic entrave l'écoute dans la partie de compréhension orale, etc.

L'invalidation de la procédure peut également découler de l'inadéquation entre le texte utilisé et l'objectif poursuivi: le test «Französisch für Pflegeberufe» est utilisé pour tester le niveau des connaissances linguistiques spécialisées des techniciens. Il arrive aussi que les exigences linguistiques soient définies de manière correcte et que le problème tienne uniquement à la forme retenue pour l'exercice. Prenons l'exemple d'un test de compréhension orale destiné à des personnes sans parcours scolaire, lequel consiste en un questionnaire à choix multiple, en tableaux à compléter, etc. Même s'ils disposent d'une bonne compréhension de la langue, les apprenants vont échouer, parce qu'ils ne sont pas familiarisés avec ce type d'exercice et sont dépassés.

Tout autre cas de figure: l'invalidation des tests peut aussi être la conséquence d'une décision prise à tort sur la base de tests linguistiques. C'est notamment le cas lorsque les tests linguistiques constituent le (seul) critère retenu pour déterminer le degré d'intégration d'un individu dans la société. Ainsi que précisé dans le chapitre 1, il n'est pas possible, dans chaque cas, d'ériger les connaissances de la langue nationale comme condition ou caractère sine qua non de l'intégration.

S'il n'existe aucun moyen de prouver la validité, il est des procédures, souvent scientifiques, qui permettent d'attester du degré de validité.

Les **exigences posées pour la validation** dépendent de la **portée** des décisions prises sur la base de l'évaluation ou du test. Prenons deux exemples:

Lorsqu'un individu suit une émission télévisée étrangère pour déterminer son niveau de compréhension de la langue en question, le test auquel il se soumet n'exige pas de poser des exigences de validation, puisqu'il ne sert pas de base à une prise de décision.

En revanche, dès lors que la délivrance d'un permis de séjour en Europe est soumise à la réussite préalable d'un test de langue, la définition d'exigences de validation s'impose pour ce dernier, puisqu'il marque une étape décisive de la vie d'un migrant.

Dans le domaine migratoire, il convient de prendre au sérieux les différents aspects de la validité et de s'assurer que les exigences posées en la matière soient en phase avec la portée des évaluations.

Résumé du chapitre 6.1

- » D'une part, les procédures d'évaluation validées s'intéressent dans une large mesure à l'objet d'évaluation indiqué; d'autre part, il ne faut tirer des résultats de l'évaluation que des conclusions qui se fondent à juste titre sur lesdits résultats.
- » Les exigences posées pour la validation dépendent de la portée des décisions prises sur la base de l'évaluation ou du test.
- » Dans le domaine de la migration, il y a lieu de veiller tout particulièrement à ce que les exigences posées en matière de validité soient en phase avec la portée des évaluations.

6.2 Examens pour l'obtention d'un diplôme de langue appliqués au domaine migratoire

Ces dernières années, le remaniement ou l'élaboration d'examens modernes et standardisés pour l'obtention d'un diplôme de langue a été conduit avec une rigueur sans précédent.¹⁸ Lorsque les migrants sont en mesure de profiter d'offres existantes et de passer des examens standards, ils peuvent obtenir des diplômes qui attestent de manière relativement fiable d'un certain niveau de compétence linguistique communicative (cf. à ce sujet la vue d'ensemble dans l'annexe A).¹⁹

¹⁸ Le plus souvent dans le cadre du projet *Manual* du Conseil de l'Europe (Conseil de l'Europe, 2009), qui a succédé au CECR.

¹⁹ Pour l'allemand, il s'agit en particulier des examens proposés par le Goethe-Institut, TELC et ÖSD, pour le français, du DELF et du TCF. Avant de leur conférer une valeur officielle, la validité de ces examens devrait également être soumise à une expertise.

Les examens étrangers présentent généralement l'inconvénient de ne pas être suffisamment spécifiques pour les migrants dont les expériences sont étroitement associées à la Suisse et à son contexte. S'ils passaient ces examens, les migrants seraient confrontés à des difficultés sur des points linguistiques (accent, vocabulaire) et thématiques (civilisation) qui n'ont guère d'importance pour leur vie en Suisse.

De l'avis d'experts en Suisse, près de la moitié des migrants suivant des cours à bas seuil seraient dans l'incapacité, de par leur parcours scolaire, d'envisager de tels examens. Si une mise à niveau au moyen de tests est concevable pour une (petite) partie d'entre eux, elle reste insuffisante pour de nombreux autres.

Dès que les objectifs et le contenu des offres suisses en matière d'encouragement linguistique seront précisés (cf. chap. 3 et 4), il y aura lieu de développer des instruments d'évaluation pour divers profils et objectifs en tenant compte des récents développements dans ce domaine.

Résumé du chapitre 6.2

- » Du fait de leur parcours scolaire, de nombreux migrants bénéficiant d'offres de cours à bas seuil ne peuvent pas raisonnablement se présenter aux examens standardisés courants pour l'obtention d'un diplôme de langue.
- » Dès que les objectifs et le contenu des offres suisses en matière d'encouragement linguistique seront précisés, il y aura lieu de développer des instruments d'évaluation appropriés pour divers profils et objectifs.

6.3 Le besoin d'instruments d'évaluation

Dans le domaine de l'encouragement linguistique en faveur des migrants, il est nécessaire de disposer d'instruments pour différents objectifs et phases:

- » diagnostic, premier bilan de compétence: instruments d'admission et de classification;
- » évaluation des besoins en cours de formation: grille d'observation et d'évaluation, outils d'autoévaluation, contrôles des connaissances;
- » évaluation finale globale: tests finaux (formulaire de feed-back pour les apprenants; bilan de compétences à l'intention des bénéficiaires).

Il est utile que les bilans de compétences ne se limitent pas à des aspects linguistiques, mais incluent des compétences générales (p. ex. motivation, parcours scolaire, profession/activités) et des aspects pratiques (p. ex. disponibilité, contexte familial). La prudence est de mise dès que des enseignants sont appelés à établir un diagnostic sur la personnalité, alors qu'ils ne sont pas spécialistes du domaine.

Il importe de veiller à une cohérence entre les instruments auxquels on recourt aux différents niveaux. S'agissant de la description et de l'évaluation des compétences linguistico-communicatives, il y a lieu de préciser que les futures descriptions de compétences langagières orientées vers les besoins des migrants et du CECR, ainsi que les précisions relatives aux objectifs d'apprentissage qui en découlent (cf. chap. 3 et 4) permettent d'atteindre la cohérence requise.

L'optimisation de la pertinence des évaluations est particulièrement importante au moment du lancement de l'offre, ainsi que lors de la transition entre deux offres et celle entre les offres en matière d'encouragement linguistique et le monde du travail. Même des évaluations différenciées partiellement fiables posent des exigences considérables aux enseignants en termes de compétence d'évaluation et d'engagement (investissement en temps). Aussi, plutôt que de se contenter de la mise en place, dans le cadre de projets, des bases requises pour les instruments d'évaluation, est-il préconisé de concevoir directement, dans le même

temps, lesdits instruments d'évaluation conformes aux bases de l'évaluation et éprouvés dans la pratique (cf. projet de développement C dans l'annexe B).

L'expérience montre que pour parvenir à la qualité nécessaire et à la diffusion de ces instruments, il convient de les tester systématiquement dans la pratique et de prévoir des offres de formation et de soutien pour les évaluateurs.

Résumé du chapitre 6.3

- » Dans le domaine de l'encouragement linguistique en faveur des migrants, il est nécessaire de disposer d'instruments pour effectuer les premiers bilans de compétences, pour évaluer les besoins en cours de formation, ainsi que pour procéder aux évaluations finales globales.
- » Il importe de veiller à une cohérence entre les instruments d'évaluation pour ces diverses phases compte tenu des différents objectifs.
- » Afin de parvenir à la qualité nécessaire et à la diffusion des instruments d'évaluation, il convient de les tester systématiquement dans la pratique et de prévoir des offres de formation et de soutien à l'intention des personnes procédant à ces évaluations.

6.4 Portfolio: compagnon d'apprentissage et outil d'évaluation

Dans le contexte suisse, le portfolio ou le portfolio des langues désigne le plus souvent l'une ou l'autre version du *Portfolio européen des langues*. Parmi les documents les plus connus figurent la version suisse conçue à l'intention des jeunes et des adultes (et qui ne s'applique pas uniquement au domaine migratoire) ainsi que, dans le domaine migratoire, le portefeuille *Milestone* mis au point dans le cadre d'un projet de l'UE, lequel se prête spécialement à une utilisation dans des offres destinées aux migrants.

Conformément aux directives du Conseil de l'Europe, un portfolio linguistique (au sens du *Portfolio européen des langues*) est un compagnon d'apprentissage et un instrument de documentation destiné à l'apprenant. Conçues pour l'autoévaluation et l'évaluation par des tiers, les descriptions de *compétences langagières* constituent l'un des éléments clés des compétences linguistiques pertinentes pour l'action. Les descriptions permettent d'apprécier de manière plus ou moins précise le niveau de connaissances linguistiques à l'aune du niveau de référence européen, dont le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) propose une présentation détaillée. Un *Portfolio européen des langues* comporte un passeport linguistique, une biographie de l'apprentissage de la langue et un dossier, ainsi qu'une description de leurs fonctions respectives.

Les fonctions remplies ou à même d'être remplies par un portfolio des langues et dont la mise en œuvre est utile pour le domaine migratoire sont décrites ci-après.

- » **Passeport linguistique:** son intérêt principal réside dans le fait qu'il admet que les individus possèdent un profil plurilinguistique, tout en reconnaissant que leurs aptitudes communicatives sont plutôt inégales dans les différentes langues (meilleur/plus faible à l'oral qu'à l'écrit, etc.). Le passeport linguistique offre aux migrants qui le souhaitent la possibilité de donner une image différenciée de leur plurilinguisme. Afin de s'assurer que les migrants en comprennent le contenu et soient dans une large mesure capables de l'établir par eux-mêmes, il convient de faire traduire l'ensemble des textes dans de nombreuses langues (en tenant compte des langues d'origine les plus représentées). Un passeport linguistique est jugé flexible lorsque la «langue d'utilisation» peut être modifiée aisément. Dans cette optique, il convient de tendre à un passeport linguistique sous forme électronique.

- » **Descriptions de compétences langagières:** dans le sillage de la reformulation des descriptions de compétences langagières à l'intention des auteurs de matériel didactique et des prestataires, il est utile de mettre au point, pour les apprenants, des listes de contrôle ou des outils similaires. Utilisés aux fins d'une autoévaluation (dont le principe a été précisé au préalable), ces derniers peuvent contribuer à une appréciation réaliste des compétences propres et à une meilleure compréhension d'objectifs d'apprentissage orientés vers l'action. Ce faisant, ils peuvent aussi donner une dimension plus concrète à la désignation abstraite du niveau de langue qui figure dans le passeport linguistique. Utilisées à intervalles réguliers tout au long du processus d'apprentissage, les check-lists sont idéalement conservées dans un dossier personnel de travail comme le portfolio des langues.
- » **Feed-backs d'apprentissage et attestations de cours:** dans un souci de transparence, il est judicieux de remettre aux apprenants, sous une forme synthétique, les principaux résultats de bilans de compétences complets, afin qu'ils soient informés et puissent en garder une trace.
- » **Dossier:** en relation avec le *Portfolio européen des langues*, l'on distingue deux types de dossiers: a le dossier de travail et b le dossier de présentation. Ils peuvent tous deux remplir une fonction importante pour les apprenants: le dossier de travail, qui exige d'être géré de manière dynamique, sert à conserver des documents (p. ex. C. V. et textes types importants dans la langue cible, lesquels ont été produits dans le cadre des cours), des check-lists d'autoévaluation ainsi que d'autres outils pour la poursuite de l'apprentissage (p. ex. feuilles de vocabulaire personnelles); quant au dossier de présentation, il regroupe les textes et enregistrements propres, les feed-backs sur les cours, les attestations ainsi que les certificats.

Un portfolio doit être conçu de telle manière qu'il ne puisse pas être considéré, ni au sens propre ni au sens figuré, comme un outil didactique parallèle encombrant, faute de quoi il se révélerait très vite inutile. Aussi les réflexions autour de la forme sous laquelle il doit être édité revêtent-elles une importance cruciale. Cet aspect doit impérativement être pris en compte individuellement pour chaque fonction et/ou élément de portfolio.

On peut relever que les compétences communicatives de nombre de migrants portent essentiellement sur l'oral, indépendamment de leur langue maternelle. Or la plupart des portfolios linguistiques disponibles – tant en ce qui concerne les instruments que les contenus – arborent un style ampoulé. Il est impératif d'en tenir compte dans le cadre de la mise au point de nouveaux éléments de portfolio, par exemple des tests oraux.

Résumé du chapitre 6.4

- » Un portfolio linguistique est un compagnon d'apprentissage et un instrument de documentation destiné à l'apprenant. Le *Portfolio européen des langues* comporte un passeport linguistique, une biographie de l'apprentissage de la langue et un dossier.
- » Dans le domaine de la migration, certains éléments et fonctions importants d'un portfolio des langues peuvent être mis en œuvre avec profit, ainsi qu'en témoignent les documents suivants: passeport linguistique, check-lists d'autoévaluation se fondant sur les descriptions de compétences langagières à atteindre, feed-backs d'apprentissage, attestations de cours, dossier «compagnon de route» de l'apprenant et dossier personnel.
- » Dans le domaine migratoire, les fonctions et les éléments ainsi décrits doivent être mis en œuvre de manière à faire partie intégrante des offres et de l'apprentissage de la langue.
- » Dans le cadre de la mise au point de nouveaux instruments de portfolio, il convient d'étudier la possibilité de remplacer les modèles existants par des solutions plus adaptées.



7 Organisation et assurance-qualité

7.1 Structures de l'encouragement linguistique

En Suisse, aucune structure imposée n'existe pour la mise sur pied d'offres d'encouragement linguistique. Les structures doivent être optimisées en tenant compte des spécificités locales.

L'encouragement linguistique se fait pour l'essentiel dans le cadre de *cours de langue*, mais aussi sur *le lieu de travail* ou encore dans *le milieu social*.

L'encouragement linguistique dans le cadre de cours de langue s'inscrit généralement dans une classe dirigée par un enseignant spécialisé et qualifié. Ce travail peut être intégré dans un programme d'encouragement plus large (par exemple un programme d'apprentissage complémentaire associé à des médias), lequel inclut également des aspects non linguistiques. Il importe que les prestations exigeant des connaissances spécialisées dans le domaine social ou psychologique, par exemple, soient fournies par des experts disposant des qualifications correspondantes.

L'encouragement linguistique dans le cadre d'une activité pratique (sur le lieu de travail, dans des programmes d'occupation, etc.) se caractérise par la combinaison de spécificités du secteur d'activité et d'aspects linguistiques. Cette structure présente le grand avantage d'offrir un cadre dans lequel l'apprentissage peut être orienté vers les besoins de communication et les connaissances peuvent être testées et mises en pratique immédiatement. L'utilisation, par les intervenants, de la langue nationale locale est considérée comme un exemple à suivre pour les migrants concernés. Pour être profitable et efficace, l'encouragement linguistique suppose une qualification appropriée des personnes assurant l'encadrement des migrants sur le lieu de travail. L'acquisition des connaissances linguistiques spécifiques est plus ciblée et plus rapide lorsque la fréquentation d'un cours de langue suit un accompagnement linguistique sur le lieu de travail, que lorsque le migrant doit y procéder par lui-même.

L'encouragement linguistique dans le cadre des rencontres sociales fait souvent office d'une entrée en matière en douceur. La langue nationale locale est le «véhicule» de la rencontre. Les animateurs linguistiques accompagnent ces démarches de manière plus ou moins active. Le plus souvent, ces rencontres sont consacrées à des thèmes utiles pour le quotidien et ayant trait à l'intégration.

7.2 Organisation des offres

Soumission des projets et publication des cours

Les cours doivent être annoncés de manière transparente pour toutes les personnes concernées, à savoir les participants, les enseignants, les autres prestataires, les coordinateurs et les instances subventionnant les cours. Parmi les informations à communiquer figurent le public-cible, les objectifs, la manière dont le cours est dispensé (p. ex. dans le cadre d'une classe), la durée du cours, le lieu et la méthode d'évaluation. Il convient de veiller à ce que les participants ne reçoivent que les informations dont ils ont besoin et, le cas échéant, de compléter les informations pratiques. Les objectifs doivent s'intégrer de manière cohérente dans le cadre défini dans le présent document et dans les travaux de développement élaborés sur la base de ce dernier. La transparence des descriptions d'offres doit être de nature à permettre une comparaison aisée entre les offres de plusieurs prestataires.

Le projet soumis sert également de base à l'établissement du rapport à la fin de la période de financement.

Il est recommandé de formuler des exigences minimales (cf. p. ex. «Mindestanforderungen an subventionierte Deutschkurse im Migrationsbereich», Direction de l'instruction publique du canton de Berne, Formation continue).

Durée et intensité des cours

L'apprentissage d'une langue est un processus qui s'inscrit dans la durée, en particulier pour les personnes sans parcours scolaire. Chez les analphabètes primaires, il faut compter deux à trois ans, par exemple, jusqu'à ce qu'ils disposent des compétences suffisantes en termes de lecture et d'écriture et qu'ils puissent les utiliser de manière fonctionnelle légalement en dehors des cours.

Concrètement, compte tenu de l'hétérogénéité des groupes-cibles (cf. chap. 2), il n'est pas judicieux de définir une seule et même durée et intensité de cours pour tous. Les disparités importantes portent, entre autres, sur les connaissances de la langue au début du cours, sur les compétences linguistiques nécessaires en vue d'une réussite sociale, sur le degré du parcours scolaire, sur le potentiel d'apprentissage (talent pour les langues, expérience d'apprentissage et charge de travail), sur les possibilités d'apprentissage (les jeunes ont davantage de temps et de possibilités, p. ex., que les personnes actives ou ayant des obligations familiales, les personnes ayant un parcours scolaire seront plus enclines à faire des devoirs à domicile que celles sans parcours scolaire, etc.) et sur la proximité du lieu du cours.

Il peut être opportun de prévoir des programmes plus courts, mais éventuellement plus intensifs, à l'intention des personnes au bénéfice d'un parcours scolaire et/ou des jeunes apprenants. La durée et l'intensité du cours doivent être décidées en fonction du groupe-cible. A noter qu'il faut généralement s'attendre à des écarts individuels importants par rapport aux valeurs prévues.

Plutôt que de limiter l'accès à certaines offres (un système qui vient d'être introduit en Allemagne), il est possible d'envisager la mise en œuvre de mesures de restriction indirectes comme suit:

- » Les migrants doivent faire preuve d'engagement. L'appréciation de leur degré d'engagement fait partie intégrante de l'évaluation globale et peut servir de fondement à une décision quant à la poursuite de la fréquentation du cours.
- » Les offres spécialement destinées à la population migrante ne sont conçues que pour certains profils et jusqu'à un niveau général donné (p. ex. B1). Il est par ailleurs possible d'encourager les migrants à recourir aux offres proposées dans le cadre des structures existantes au moyen de bons de formation, l'octroi de ces derniers étant, à l'instar de la fréquentation des cours, directement lié à l'engagement antérieur des migrants.

Les réflexions sur la restriction de la durée totale des cours à laquelle un individu a droit doivent prendre en considération que des efforts de formation importants se traduisent généralement par des compétences supérieures et, partant, par une performance économique plus élevée, ce qui profite aux migrants, mais aussi à la société.

La définition de la durée et de l'intensité des différents cours (ou autres structures, cf. 7.1) doit tenir compte, entre autres, des expériences suivantes:

- » Les formations de courte durée ne sont guère propices à une bonne connaissance mutuelle des participants et au développement d'une dynamique intéressante. Dans les formations de longue durée, le creusement de l'écart de compétences entre les participants peut être une source de problèmes importants. Même dans les cours peu intensifs, il est recommandé de modifier la composition des groupes après une année au maximum, afin d'éviter que le risque de stagnation ne s'amplifie.
- » Lorsque l'intensité du cours est trop faible (quelques heures de cours par semaine), il est souvent impossible de faire naître une dynamique d'apprentissage efficace. Des cours d'une durée supérieure à une demi-journée risquent de générer une charge trop lourde (gestion du cours et du quotidien) qui, à son tour, est susceptible de se traduire, entre autres, par un absentéisme plus élevé.
- » La durée et l'intensité des cours destinés aux apprenants exerçant une activité professionnelle ou ayant d'importantes responsabilités familiales doivent être déterminées en fonction de leurs disponibilités et de la charge de travail qu'ils peuvent supporter.

Nombre de participants par cours

Le nombre de participants aux cours doit être déterminé de manière à permettre un travail intensif. Cette condition est particulièrement requise dans les cours à bas seuil. D'une manière générale, il faut tabler sur une faible autonomie d'apprentissage, à laquelle vient s'ajouter la nécessité d'encourager les participants en différenciant leurs types de compétences, en raison de l'hétérogénéité de leurs situations.

Aussi convient-il de privilégier la constitution de groupes relativement petits, dont le nombre de participants ne dépasse pas 12, voire 15 à titre exceptionnel. Dans le cadre des cours d'alphabétisation, les groupes ne doivent pas comporter plus de 8 personnes.

Locaux et infrastructure

Les locaux et l'infrastructure doivent être aménagés de manière à ce que diverses formes d'enseignement et d'apprentissage soient rendues possibles. Parallèlement aux classes, il s'agit de prévoir des espaces de travail, des locaux pour les travaux de groupe et autres, dans lesquels il est possible de travailler seul, à deux ou à plusieurs.

En plus de l'équipement habituel d'une salle de cours (tableau mural, tableau chevalet, rétroprojecteur/projecteur, appareils audio et vidéo), il s'agit de s'assurer que la salle de cours dispose des infrastructures propres à garantir un apprentissage efficace, telles que des appareils de dictée pour les travaux de groupe, de projet et d'encouragement de l'expression orale, des appareils audio (évent lecteur MP3 ou appareils de dictée avec des fonctions de lecteur MP3) pour stimuler la compréhension orale au cours et à la maison, des ordinateurs

pour les travaux individuels de toute nature (p. ex. formation portant sur la prononciation) ou les travaux en petits groupes (p. ex. dans le cadre de travaux de projet).

A noter enfin que certaines exigences découlent de besoins sociaux. En effet, selon les groupes, il y a lieu de prévoir une solution de garde des enfants, des salles de pause ainsi que des espaces pour manger.

Résumé du chapitre 7.2

- » Les offres de promotion linguistique doivent être annoncées de manière transparente pour toutes les personnes concernées (participants, enseignants, autres prestataires, coordinateurs, instances subventionnant les cours).
- » Il est recommandé de formuler des exigences minimales à l'intention des prestataires de cours.
- » Concrètement, il n'est pas judicieux de définir une seule et même durée et intensité de cours pour tous les groupes-cibles. En effet, la durée globale et l'intensité des cours doivent être déterminées en fonction du groupe-cible visé et définies individuellement.
- » Compte tenu de la faible autonomie d'apprentissage des apprenants et de l'hétérogénéité de leurs aptitudes, le nombre de participants doit être relativement bas et, si possible, ne pas dépasser 12.
- » Les locaux et l'infrastructure doivent être aménagés de manière à ce qu'il soit possible d'envisager des formes d'enseignement et d'apprentissage diversifiées.

7.3 Assurance-qualité

L'assurance de la qualité des offres est un autre aspect d'une culture de feed-back et d'évaluation globale.

La qualité des offres tient à une diversité d'aspects, en particulier

- » à l'enseignement, y compris ses objectifs, ses contenus et ses méthodes;
- » à la qualité des enseignants;
- » à la qualité des institutions proposant des cours;
- » à la qualité de l'offre concrète (offre d'apprentissage et infrastructures).

(Cf. à ce sujet le concept extrêmement utile de Rossner, 2008.)

Nombre des commentaires et des recommandations figurant dans les chapitres précédents peuvent être exprimés en critères de qualité. Pour compléter ces informations, nous ne nous intéresserons ici que brièvement à la manière d'assurer la qualité dans le domaine de l'enseignement, après quoi nous commenterons la qualification des enseignants.

Si la qualité de l'enseignement dépend des conditions dans lesquelles se déroule le cours, notamment de l'organisation, des infrastructures et des programmes, elle est tout particulièrement liée au déroulement du cours à proprement parler, ce dernier étant de la responsabilité des enseignants.

La qualité est assurée par les prestataires de cours. Les mesures préconisées sont les suivantes:

- » visites de classes (audition collégiale);
- » structures d'intervision (et évent de supervision);
- » développement et utilisation de critères transparents pour l'observation et l'évaluation de l'enseignement;
- » visites régulières des cours (ainsi que dans d'autres structures d'offres, cf. 7.1) par des responsables de la qualité; évaluation subséquente;

- » documentation transparente sur les mesures d'assurance-qualité et de développement de la qualité;
- » culture vivante en matière de feed-back; transparence de l'évaluation des cours par les participants et les enseignants eux-mêmes (critères clairs);
- » échange d'expériences entre enseignants et entre prestataires, p. ex. dans le cadre d'associations spécialisées;
- » formation continue interne et/ou externe organisée périodiquement en faveur des enseignants;
- » formation continue interne et/ou externe organisée périodiquement en faveur des responsables qualité.

(Cf. à ce sujet Maurer/SECO, 2006.)

La qualification et, d'une manière plus générale, la professionnalisation des enseignants chargés de l'encouragement linguistique des migrants sont des garants essentiels de la qualité. Le chapitre suivant se propose de préciser succinctement ce point.

Résumé du chapitre 7.3

- » 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.

7.4 Exigences en matière de qualification des enseignants

En dépit des formations proposées depuis quelque temps par des associations et des prestataires de cours importants, force est de constater qu'actuellement, seule une partie des enseignants assurant des cours d'encouragement linguistique à bas seuil justifie d'une formation suffisante. Une telle formation doit réunir des aspects (spécifiques) de la formation pour adultes et des aspects (spécifiques) de l'enseignement d'une deuxième langue. A moyen terme, l'objectif serait que tous les enseignants possèdent un diplôme d'enseignement d'une deuxième langue ou une qualification complémentaire les autorisant à dispenser un enseignement linguistique à des migrants.

Concrètement, il s'agit de mettre en place d'autres cursus, tant de formation initiale que de formation continue. Ces filières de formation devraient, si possible, s'intégrer aux systèmes de qualification courants (EDUQUA, université). La professionnalisation des enseignants doit se traduire immédiatement par une amélioration de leur reconnaissance et de leur rémunération.

En Suisse romande en particulier, la mise en œuvre de nombreuses offres de promotion linguistique destinées à la population migrante est assurée par des bénévoles qui, souvent, possèdent une qualification en tant qu'enseignant et justifient de nombreuses années d'expérience en matière d'encouragement linguistique des migrants. Il s'agirait de concevoir des formations continues à même de susciter l'intérêt des enseignants présentant ce type de profil. D'une manière générale, les personnes qui interviennent en tant que bénévoles dans des établissements subventionnés doivent elles aussi être disposées à approfondir leur qualification et à contribuer au maintien de la qualité des offres.

En s'inspirant de Maurer/SECO (2006, pp. 22-24), les domaines de compétence qui appelleraient à être professionnalisés sont les suivants:

- » **compétences professionnelles:** connaissances de la langue, utilisation de la langue et processus d'apprentissage linguistique; familiarisation avec des principes andragogues; connaissance du domaine migratoire et du contexte social;
- » **compétences relatives à l'enseignement d'une deuxième langue:** connaissance des procédures d'enseignement et d'encouragement linguistiques efficaces (également celles destinées à des apprenants sans parcours scolaire); capacité d'évaluer les compétences et les progrès et de développer l'autonomie des apprenants; éventuellement, connaissances spécifiques en alphabétisation;
- » **compétences sociales:** sensibilité pour les apprenants, leurs prédispositions, leur potentiel et leurs difficultés;
- » **compétences individuelles:** travail sur soi-même, remise en question critique et évaluation de ses propres actions et capacités; disposition à accepter la critique et à coopérer;
- » **connaissances et aptitudes interculturelles:** capacité d'exercer une fonction de médiateur interculturel au contact de migrants.

Les exemples de bonnes pratiques (*best practice*) recueillis en Suisse peuvent donner des impulsions décisives tant pour garantir la qualité des offres proposées par les prestataires que pour assurer la qualification des enseignants.

Résumé du chapitre 7.4

- » Il y aurait lieu d'édifier pour les enseignants d'autres filières de formation (formation initiale, formation continue) réunissant les aspects de la formation pour adultes et ceux de l'enseignement d'une deuxième langue.
- » L'augmentation des exigences à l'égard des enseignants doit s'accompagner d'une amélioration de leur rémunération.
- » Les personnes qui œuvrent bénévolement à la promotion linguistique des migrants doivent également pouvoir suivre des formations continues et contribuer au maintien de la qualité des offres.
- » Il convient de viser à une professionnalisation dans les domaines de compétences suivants: compétences professionnelles, compétences relatives à l'enseignement d'une deuxième langue, compétences sociales, compétences individuelles, connaissances et aptitudes interculturelles.

Annexes

Annexe A: Recommandations pour des examens de langue standardisés

Remarque liminaire

A l'instar de nombreux spécialistes d'examens européens et anglo-saxons, les auteurs du curriculum-cadre sont d'avis qu'il n'est pas correct, pour des raisons factuelles, de lier des décisions négatives en matière de droit de séjour à l'obtention de résultats insuffisants lors de tests de langue. Voici les principaux arguments avancés:

- » Partir du principe d'une société fondamentalement unilingue (respectivement dominée par quelques langues cantonales ou nationales) tient de la simplification à outrance. Un tel point de vue ne correspond (plus) à la situation plurilingue qui prévaut en Suisse.
- » La présence ou l'absence de connaissances de la langue nationale locale ne permet pas de déduire le degré d'intégration d'une personne.
- » Un nombre significatif des migrants bénéficiant des offres d'encouragement linguistique n'ont pas de parcours scolaire et, partant, sont défavorisés lors de tous les examens de langue standardisés usuels, non pas en raison d'un manque de connaissances linguistiques, mais à cause d'un manque d'expérience en relation avec les situations et les tests d'examen.

Un entraînement à l'examen pourrait conduire à une réussite de celui-ci chez une partie des migrants sans parcours scolaire. Il n'est toutefois pas pertinent d'investir un temps précieux à des fins d'un entraînement à l'examen, alors qu'il pourrait être utilisé à encourager l'acquisition de compétences langagières de communication. Il est toutefois difficile de créer un cadre d'examen favorable aux personnes sans parcours scolaire, tel que sa validité serait adaptée à l'importance de la décision prise sur la base d'un tel examen (p. ex. parce que cela nécessiterait des outils d'aide individuels difficilement contrôlables lors de l'examen).

En revanche, il est jugé fondamentalement correct d'évaluer positivement les efforts d'acquisition d'une langue et la passation d'examens par les migrants comme un effort d'intégration.

Nous abordons ci-après la question des tests de langue standardisés disponibles sur le marché qui peuvent être recommandés, le cas échéant, pour des migrants ayant un parcours scolaire.

Au cours des années qui ont suivi l'apparition du CECR et surtout depuis la publication de la version pilote du *Manual* destinée à relier les examens de langue au CECR (Conseil de l'Europe, 2009), de nombreux organisateurs européens d'examens de langue ont déployé des efforts sérieux pour adapter leur offre aux Descriptifs européens des niveaux de référence.

Les travaux correspondants ont été réalisés avec le soutien des membres importants de l'Association européenne des organismes certificateurs en langue (ALTE), en particulier le Cambridge ESOL.

Il n'existe aucune instance européenne d'accréditation des tests compatibles avec le CECR. La politique du Conseil de l'Europe formulée dans le *Manual* est d'appeler les organisateurs d'examens de langue à prouver la validité de leurs attestations et à les soumettre ensuite à la critique. A noter que cette politique n'est pas encore appliquée de manière conséquente, même par des organisateurs réputés.

Les expériences faites avec des candidats qui ont passé et réussi certains examens laissent à penser qu'en cas de réussite limite d'un examen, par exemple B1, il n'est pas possible de partir du principe que les candidats seront capables de s'exprimer selon les standards du niveau indiqué.

Eu égard aux efforts consentis dans le domaine de l'élaboration et de la validation de tests et malgré les réserves exprimées, les examens d'allemand et de français des prestataires suivants peuvent fondamentalement être recommandés:

Allemand

TestDaF-Institut; Goethe-Institut; telc; Österreichisches Sprachdiplom (ÖSD)

Français

Centre international d'études pédagogiques (CIEP)

Pour les adultes, ces prestataires proposent les examens et diplômes de langue suivants:

		Français		Allemand				
		CIEP ²⁰		TestDaF	Goethe-Institut	telc		ÖSD
A1	A1.1	DILF*	DELF		Start Deutsch 1*	Start Deutsch 1*		Grundstufe Deutsch 1
			TCF					
A2	A2.2	DELF TCF			Start Deutsch 2*	Start Deutsch 2*	Deutsch A2+ Deutsch A2+ (Beruf)	Grundstufe Deutsch 2
					Deutschtest für Zuwanderer*	Deutschtest für Zuwanderer*		
B1		DELF TCF			Zertifikat Deutsch Deutschtest für Zuwanderer*	Deutsch B1 (Zertifikat Deutsch) Deutschtest für Zuwanderer*		Zertifikat Deutsch
B2		DELF TCF		TestDaF	Zertifikat B2 Zertifikat Deutsch für den Beruf	Deutsch B2 Deutsch B2 Beruf		Mittelstufe Deutsch
C1		DELF TCF		TestDaF	Zertifikat C1 PWD (Wirtschaft)	Deutsch C1		Oberstufe Deutsch
C2		DELF TCF			ZOP KDS			Wirtschaftssprache Deutsch

* Destinés en particulier aux migrants.

Bien que les prestataires cités soient dignes de confiance jusqu'à un certain point, il y a lieu de suivre attentivement l'évolution de la situation. Il faut s'attendre à ce qu'à chaque révision d'un examen, il soit fait référence au *Manual* et que le nombre d'attestations concernant la validité et la qualité d'un examen augmente. A l'inverse, c'est précisément ce qui est attendu de la part des prestataires.

Voici quelques indications et réflexions complémentaires portant spécialement sur les examens actuellement destinés aux migrants:

- » Le **DILF** (Diplôme initial de langue française) est le test de français prévu pour les migrants en France. Il se situe au premier niveau A1.1 (le plus bas) pertinent pour l'action communicative. Il est spécifié dans le cadre du *référentiel* pour le niveau A1.1.
- » Le **TCF** (Test de connaissance du français) normal ne prévoit aucun examen oral et aucune partie *rédactionnelle*. Ces éléments peuvent cependant être ajoutés sous forme de modules facultatifs. Il existe un *TCF spécial pour le Québec*, à effectuer avant toute émigration vers le Québec (uniquement compréhension et expression orales).
- » **Start Deutsch 1 et 2** sont désormais recommandés en Allemagne, uniquement pour des évaluations intermédiaires. A noter qu'ils ont de tous temps fait l'objet de critiques. Le **Deutschtest für Zuwanderer** (test d'allemand pour immigrants) est un nouvel examen combiné A2-B1 utilisé dans le domaine de la migration. Il remplace parallèlement aussi le *Zertifikat Deutsch als Prüfung* à cette fin. Cet examen se fonde sur le nouveau *Rahmencurriculum für Integrationssprachkurse – Deutsch als Zweitsprache* (curriculum-cadre pour les cours d'intégration linguistique – l'allemand comme deuxième langue). Il se concentre sur le niveau B1, tout en fournissant des résultats dans des domaines partiels au niveau A2. Le *Deutschtest für Zuwanderer* est spécifié de manière explicite et transparente, mais l'on manque encore d'expérience, de sorte qu'il est encore trop tôt pour juger de son fonctionnement effectif. Il est toutefois assez évident qu'il pose des **exigences similaires en termes de parcours scolaire que le Zertifikat Deutsch, par exemple**. Les auteurs du test partent du principe que les candidats peuvent s'entraîner à l'examen dans le cadre du cours de langue, si bien que le test a un effet moins biaisé.
- » L'**Österreichische Integrationsfonds ÖIF** (Fonds autrichien d'intégration) propose un examen A2 (**ÖIF-Test**) qui vaut comme attestation des connaissances linguistiques et remplit les conditions de la convention d'intégration en Autriche. Il est nettement moins précis que le *Deutschtest für Zuwanderer*, par exemple. Il existe un test préliminaire pour déterminer les chances de réussite au test de l'ÖIF.
- » Les tests en **Allemagne, en Autriche et en France** qui s'adressent spécifiquement aux migrants **ne sont guère adaptés** à la Suisse, dans la mesure où ils fournissent des informations d'ordre général, alors que les tests destinés aux migrants visent à établir un lien avec le contexte quotidien effectif. En Suisse, ces tests pourraient prêter à confusion, aussi bien par l'emploi de certains mots et expressions nonadaptés (p. ex. lors de contacts avec les autorités) qu'en termes de contenu (en particulier dans la vie quotidienne). Une préparation spécifique à ces difficultés paraît peu pertinente pour des raisons factuelles. Autre élément à considérer: plus l'accent est placé sur l'expression et la compréhension orales, moins les examens étrangers sont adaptés, en particulier pour la Suisse alémanique, car les migrants ne pourraient pas utiliser d'éventuelles connaissances du dialecte et seraient par ailleurs confrontés à des expressions allemandes inconnues.

²⁰ Aperçu des certifications en français comme langue étrangère proposées par les ministères français de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur: <http://www.ciep.fr/delfdalf/index.php>.

- » Si des helvétismes sont intégrés depuis longtemps dans le **Zertifikat Deutsch**, géré à un niveau trinational, il ne s'agit pas pour autant d'un examen suisse au sens étroit du terme, qui attesterait par exemple des connaissances du dialecte ou proposerait tout au moins le dialecte comme option. En revanche, la partie consacrée à la compréhension orale inclut la compréhension du suisse-allemand.
- » Il n'existe sur le marché aucun examen suisse destiné spécifiquement aux migrants adultes.

Dans le canton d'Argovie, la société *Social Input* réalise, sur mandat du Service de l'économie et du travail, un test intitulé **ABC DEF Einstufungstest Deutsch – arbeitsmarktorientierte Deutschförderung** (ABC DEF test de classification pour l'allemand – promotion de l'allemand orientée vers le marché du travail) comme première classification des migrants qui font l'objet d'une mesure d'encouragement linguistique ordonnée par l'ORP. Le même test est réalisé encore une fois à la fin d'un module d'encouragement.

Ce test a été élaboré dans le but de vérifier de très près les besoins linguistico-communicatifs et les aptitudes des participants à passer un examen dans ces cours à bas seuil, destinés à l'intégration sur le marché du travail. Pour l'examen écrit, six candidats au maximum sont suivis par un accompagnant. La tâche de celui-ci consiste à soutenir la réalisation des exercices concrets et d'offrir l'aide nécessaire à minimiser les problèmes liés à la forme de l'examen écrit. Il est toutefois difficile de standardiser de telles interventions, sans compter qu'elles influencent sans doute notablement le résultat.

Ce test est en cours de développement et les expériences effectuées font l'objet d'une évaluation périodique, ce qui est tout à fait louable. Il n'existe aucune spécification à proprement parler de ce test, qui s'est développé sur la base des expériences faites par le fournisseur au contact des migrants, dans le cadre de son propre programme.

Le test *ABC DEF Einstufungstest* est une tentative intéressante de procéder à un examen à bas seuil. Les réserves quant à la structure du test et à son application n'ont guère d'importance, aussi longtemps que ce test n'est pas utilisé pour une certification ou une attestation «pure et dure» des compétences linguistiques.

Annexe B: Projets de développement

La mise en œuvre des exigences du curriculum-cadre requiert l'élaboration de nouvelles bases et de nouveaux instruments. Divers projets de développement ont donc été lancés sur mandat de l'Office fédéral des migrations. Leurs résultats seront disponibles d'ici fin 2011.

La présente annexe résume les différents projets de développement en cours. D'autres travaux dans ce sens devraient être entamés dans le domaine de l'assurance-qualité des prestataires de cours.

» Détermination et description d'objectifs d'apprentissage

Les objectifs d'apprentissage orientés vers un usage pratique sont identifiés et décrits en fonction des besoins linguistiques des différents groupes de migrants à l'échelle régionale. Ces objectifs servent de référence aux futurs travaux de développement dans le domaine de l'encouragement linguistique des migrants. Ces travaux sont décrits ci-dessous.

» Spécification d'objectifs d'apprentissage détaillés et de contenus

Les objectifs d'apprentissage supérieurs sont définis de manière exemplaire au moyen d'objectifs et de contenus concrets. Ces objectifs servent entre autres à l'élaboration du matériel didactique destiné à l'enseignement.

» Illustration des objectifs

Les compétences linguistiques des migrants sont illustrées au moyen d'enregistrements vidéo, de textes, etc. A cet effet, des exercices portant sur des descriptions de compétences choisies dans différents champs d'action sont développés. Ces illustrations permettent d'expliquer et de communiquer les objectifs d'apprentissage. Ce procédé facilite la mise en œuvre des objectifs d'apprentissage et l'évaluation des connaissances.

La description des performances orales et écrites s'appuie sur les catégories du CECR et des exigences propres à la Suisse.

Instruments de bilan, de suivi et d'évaluation

Les instruments suivants sont élaborés afin de dresser l'état des lieux, de suivre l'apprentissage et d'évaluer les progrès accomplis dans le cadre des cours d'encouragement linguistique:

- » des instruments destinés à l'évaluation individuelle et à la définition de mesures d'encouragement ;
- » une « boîte à outils » comprenant différents instruments de suivi et d'évaluation individuels destinés aux enseignants et aux évaluateurs ;
- » des instruments d'attestation des compétences acquises à la fin des cours ;
- » un guide pratique sur l'utilisation des instruments d'apprentissage et d'évaluation destiné aux enseignants.

Conformément au curriculum-cadre, les instruments ont été conçus pour répondre à une méthodologie pratique et sont utilisables dans différents contextes d'apprentissage. Ils sont complétés par un module d'introduction et, éventuellement, par des modules de perfectionnement dans le domaine de l'évaluation destinés aux enseignants et prestataires de cours.

» **Portfolio des langues comme instrument de documentation destiné à l'apprenant**

Un portfolio est conçu pour servir de compagnon d'apprentissage utile et d'instrument permettant d'attester des compétences linguistiques et communicationnelles acquises. Il se compose des éléments suivants:

- » Un passeport linguistique permettant de prouver les compétences linguistiques, classées par degrés d'aptitudes. Il fait appel à une description facilement compréhensible des niveaux de référence du CECR établis sur la base des nouveaux objectifs didactiques.
- » Des listes de contrôles destinées à l'auto-évaluation avec des descriptions de compétences langagières et des visualisations de situations dans lesquelles les migrants sont amenés à communiquer.
- » Un dossier de travail et de présentation pour les aides à l'apprentissage, le matériel d'apprentissage individuel, les attestations de cours, etc.

» **Qualification des enseignants dans le domaine de l'intégration**

Dans un premier temps, un inventaire des formations existantes pour les enseignants de cours de langues dans le domaine de l'intégration est dressé. Cet inventaire permettra d'établir un profil cadre des enseignants de cours de langues dans le domaine de l'intégration. Le profil-cadre servira ensuite à définir une procédure d'équivalence permettant aux enseignants de cours de langues d'obtenir la reconnaissance des compétences acquises de manière informelle.

Informations complémentaires sur les projets de développement

Informations actuelles sur la mise en œuvre des projets de développement susmentionnés sur Internet:

<http://www.bfm.admin.ch/content/bfm/fr/home/themen/integration/themen/sprache.html>

<http://www.institut-plurilinguisme.ch/fr/Mandats/sprachfoerderung-migranten>

Sélection d'ouvrages de référence

Concepts-cadres et curriculums-cadres

Allemagne

Office fédéral de la migration et des réfugiés (éd.) (2007): Vorläufiges Konzept für einen bundesweiten *Integrationskurs mit Alphabetisierung*. Nürnberg: BAMF.

Web: <http://www.integration-in-deutschland.de> > Zuwanderer > Integrationskurse > Spezielle Kursarten > Integrationskurs mit Alphabetisierung.

(Dernier accès: 5.7.2009)

Goethe-Institut / Ministère fédéral de l'intérieur / Office fédéral de la migration et des réfugiés (éd.) (2007): *Rahmencurriculum für Integrationssprachkurse – Deutsch als Zweitsprache*.

Web: <http://www.integration-in-deutschland.de> > Zuwanderer > Integrationskurse > Inhalt und Ablauf > «Rahmencurriculum für Integrationssprachkurse – Deutsch als Zweitsprache». (Dernier accès: 7.7.2009)

Goethe-Institut / Ministère fédéral de l'intérieur / telc (éd.) (2009):

Deutschtest für Zuwanderer A2–B1. Prüfungsziele – Testbeschreibung.

Web: http://www.goethe.de/lhr/pro/daz/dfz/dtz_Pruefungshandbuch.pdf, Teil 2: http://www.goethe.de/lhr/pro/daz/dfz/dtz_Wortliste.pdf (Dernier accès: 9.7.2009)

Canada

Johansson, Linda / Angst, Kathy / Beer, Brenda / Martin, Sue / Rebeck, Wendy / Sibilleau, Nicole (2001): *Canadian Language Benchmarks 2000 – ESL for Literacy Learners*. Ottawa: Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens.

Web: http://www.language.ca/pdfs/esl_literacy.pdf (Dernier accès: 6.7.2009)

Pawlikowska-Smith, Grazyna / Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens (éd.) (2000): *Canadian Language Benchmarks 2000 – English as a second language for adults*.

Web: http://www.language.ca/pdfs/clb_adults.pdf (Dernier accès: 6.7.2009)

Pawlikowska-Smith, Grazyna / Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens (éd.) (2002): *Canadian Language Benchmarks 2000 – Theoretical Framework*.

Web: http://www.language.ca/cclb_files/doc_viewer_dex.asp?doc_id=138&page_id=257 (Dernier accès: 6.7.2009)

Autriche

Fritz, Thomas / Faistauer, Renate / Ritter, Monika / Hrubesch, Angelika (2006):

Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung. Wien: Lehrstuhl Deutsch als Fremdsprache an der Universität Wien / Institut für Weiterbildung / Verband Wiener Volksbildung; AlfaZentrum für MigrantInnen der Volkshochschule Ottakring.

Web: <http://www.wien.gv.at/integration/pdf/ma17-rahmen-curriculum.pdf>

(Dernier accès: 6.7.2009)

Fonds d'intégration autrichien (2005a). *Alphabetisierungskurse – Rahmencurriculum*.

Web: <http://www.integrationsfonds.at/de/integrationsvereinbarung/downloads>

(Dernier accès: 8.7.2009)

Fonds d'intégration autrichien (2005b). *Deutsch-Integrationskurse – Rahmencurriculum*.

Web: <http://www.integrationsfonds.at/de/integrationsvereinbarung/downloads>

(Dernier accès: 8.7.2009)

Suisse

Maurer, Ernst / Secrétariat d'Etat à l'économie (SECO) (éd.) (2006):

Arbeitsmarktorientierte Deutschförderung. Rahmenkonzept. Berne: SECO.

Documents relatifs aux projets du Conseil de l'Europe

Cadre européen commun de référence pour les langues et Portfolio européen des langues

Conseil de l'Europe (éd.) (2001): *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer.*

[Web: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf)

(Dernier accès: 20.1.2009)

Consiglio d'Europa (2002): *Quadro Comune di Riferimento Europeo: apprendimento, insegnamento, valutazione.* Firenze: La Nuova Italia/Oxford.

Conseil de l'Europe (2009): *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment (CEFR). Manual.* Strasbourg: Language Policies.

[Web: http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Manuel1_EN.asp.](http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Manuel1_EN.asp) (6.7.2009).

Conseil de l'Europe (éd.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* Berlin u. a.: Langenscheidt.

[Web: http://www.goethe.de/referenzrahmen](http://www.goethe.de/referenzrahmen) (Dernier accès: 7.7.2009)

Milestone – Europäisches Sprachenportfolio. Die Sprache des Einwanderungslandes lernen.

[Web: http://www.eu-milestone.de](http://www.eu-milestone.de) (Dernier accès: 26.2.2009)

Schneider Günther, North Brian (1999). «Dans d'autres langues, je suis capable de...». Echelles pour la description, l'évaluation et l'autoévaluation des compétences en langues étrangères, rapport de valorisation. Berne/Aarau: PNR33/CSRE.

[Web: http://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/publikationen/ub.schneider.dt.pdf](http://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/publikationen/ub.schneider.dt.pdf)

(Dernier accès: 19.1.2010)

Schneider, G., North, B., Koch, L.: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (éd.) (2001): *Portfolio européen des langues / Europäisches Sprachenportfolio / Portfolio europeo delle lingue / European Language Portfolio. Version pour jeunes et adultes. Version für Jugendliche und Erwachsene.* Berne: BLMV.

[Web: www.sprachenportfolio.ch](http://www.sprachenportfolio.ch) > PEL modèle 15+. (Dernier accès: 7.7.2009)

Schneider, Günther / Lenz, Peter (2001): *Portfolio européen des langues: guide à l'usage des concepteurs / European Language Portfolio: Guide for Developers.* Strasbourg: Conseil de l'Europe.

[Web: http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents_intro/developers.html](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents_intro/developers.html)

(Dernier accès: 6.7.2009)

Descriptions de niveaux de référence

Beacco, Jean-Claude (2008): *Niveau A1/A2 pour le français. Textes et références.* Paris: Didier.

Beacco, Jean-Claude / Bouquet, Simon / Porquier, Rémy (2004):

Niveau B2 pour le français – un référentiel. Paris: Didier.

Beacco, Jean-Claude / Bouquet, Simon / Porquier, Rémy (2004):

Niveau B2 pour le français. Textes et références. Paris: Didier.

Beacco, Jean-Claude / Bouquet, Simon / Porquier, Rémy (2004):

Niveau B2 pour le français – un référentiel. Paris: Didier.

Beacco, Jean-Claude / de Ferrari, Mariela / Lhote, Gilbert / Tagliante, Christine (éd.) (2005): *Niveau A1.1 pour le français. Référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français.* Paris: Didier.

Beacco, Jean-Claude / Porquier, Rémy (2007): *Niveau A1 pour le français – un référentiel.* Paris: Didier.

Beacco, Jean-Claude / Porquier, Rémy (2008): *Niveau A2 pour le français – un référentiel.* Paris: Didier.

Beacco, Jean-Claude / Porquier, Rémy (2008): *Niveau A2 pour le français – un référentiel.* Paris: Didier.

Glaboniat, Manuela / Müller, Martin / Rusch, Paul / Schmitz, Helen / Wertenschlag, Lukas (2005): *Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen – Kannbeschreibungen – kommunikative Mittel – Niveau A1 – A2 – B1 – B2 – C1 – C2 mit CD-ROM*. Munich: Langenscheidt.

Parizzi, Francesca / Spinelli, Barbara (en cours d'impression): *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1 e B2*. Scandicci: La Nuova Italia.

Intégration linguistique des migrants adultes

Web: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/MigrantsSemin08_ListDocs_FR.asp

Groupe d'auteurs ALTE (Association of Language Testers in Europe) (2008):

Tests de langue en faveur de la cohésion sociale et de la citoyenneté: descriptif à l'intention des décideurs. Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.

Web: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/ALTE_migrants_final_FR.doc
(Dernier accès: 6.7.2009)

Beacco, Jean-Claude et al. (2008): *Les langues dans les politiques d'intégration des migrants adultes – document d'orientation élaboré en vue du séminaire l'intégration linguistique des migrants adultes*.

Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. Strasbourg 26 et 27 juin 2008

Web: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Migrants_ConceptPaper_FR.doc
(Dernier accès: 6.7.2009)

Little, David (2008a): *Répondre aux besoins linguistiques des réfugiés adultes en Irlande: une approche alternative de la pédagogie et de l'évaluation*.

Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.

Web: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Little_IILT_CS_Migrants_FR.doc
(Dernier accès: 6.7.2009)

Little, David (2008b): *Le cadre européen commun de référence pour les langues et l'élaboration de politiques en faveur de l'intégration des migrants adultes*.

Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.

Web: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Little_CEFRmigrants_FR.doc
(Dernier accès: 6.7.2009)

Plutzer, Verena / Ritter, Monika (2008): *Apprentissage des langues dans le contexte de la migration et de l'intégration – enjeux et options pour les apprenants adultes*.

Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.

Web: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Plutzer_CaseStudyMigrants_FR.doc
(Dernier accès: 6.7.2009)

Rossner, Richard (2008): *L'assurance qualité dans l'offre d'enseignement et la formation linguistiques des migrants adultes – lignes directrices et options*.

Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.

Web: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Rossner_migrants_FR.doc
(Dernier accès: 6.7.2009)

Van Avermaet, Piet / Gysen, Sara (2008): *Apprentissage, enseignement et évaluation des langues, et intégration des migrants adultes. Importance de l'analyse des besoins*.

Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.

Web: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Piet_Migr_NeedsFull_FR.doc
(Dernier accès: 6.7.2009)

Autre littérature

Bachman, Lyle F. (2005): Building and Supporting a Case for Test Use.

Language Assessment Quarterly, 2, 1, 1 bis 34.

Hogan-Brun, Gabrielle / Mar-Molinero, Clare / Stevenson, Patrick (2009):

Discourses on Language and Integration. Amsterdam: John Benjamins.

McNamara, Tim (2001): Language Assessment as Social Practice: Challenges for Research.

Language Testing 18, 4, 333 bis 349.

Mißler, Bettina (1999): *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien*.

Tübingen: Stauffenberg.

Oxford, Rebecca (1990): *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*.

New York: Newbury House.

Rampillon, Ute (2003): Lernstrategisches Minimalprofil an der Schwelle von L2 und L3.

In: Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard (Hrsg): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*, 87 bis 106. Strasbourg: Conseil de l'Europe.



