



Chapitre I

Apprentissage de la langue du pays d'accueil... Enjeux et définitions

Les différents observateurs¹⁰ s'accordent pour le dire : la connaissance de la langue est une clef pour la « réussite » du processus d'intégration, mais également pour celle de la cohésion sociale dans son ensemble.

Elle apparaît effectivement comme un enjeu très important, dans un double intérêt et dans un double mouvement de la société d'accueil et des personnes immigrées, l'objectif final étant une « intégration réussie » et une meilleure cohésion sociale. Maîtriser la langue du pays dans lequel on vit peut apparaître comme une évidence du processus d'intégration. Mais à quoi sert la maîtrise de cette langue, et de quoi parle-t-on quand on parle de formation linguistique à destination des populations immigrées ?

¹⁰ Linguistes ; associations travaillant dans le domaine de la formation et de l'apprentissage du français, ou sur les questions d'immigration et d'intégration ; acteurs institutionnels et politiques



LA LANGUE : UN ELEMENT TRANSVERSAL DU PROCESSUS D'INTEGRATION...



UNE CLEF POUR L'INTEGRATION

Les différents acteurs de l'intégration¹¹ reconnaissent que la connaissance de la langue du pays d'accueil joue un rôle fondamental dans le processus d'intégration* des personnes immigrées*.

La langue est, en effet, un vecteur indispensable pour accéder à la citoyenneté, participer à la vie de la cité, suivre la scolarité de ses enfants, travailler... Sur ce dernier point en particulier, parler la langue du pays d'accueil permet de multiplier les possibilités d'insertion professionnelle : accéder à un emploi, accéder à une formation qualifiante ou pré-qualifiante, ou encore se maintenir dans l'emploi ou faire face aux mutations technologiques dans son entreprise.

Ne pas maîtriser la langue du pays d'accueil peut avoir pour conséquence une certaine dépendance dans la vie de tous les jours et oblige à recourir à son entourage (entendu dans un sens très large, familles, amis...) pour pouvoir effectuer certaines démarches.

« *Apprendre la langue du pays d'accueil, c'est en quelque sorte prendre le passeport pour la citoyenneté* » selon l'expression de Jean Bellanger, président de la fédération de l'Association pour l'Enseignement et la Formation des Travailleurs Immigrés (AEFTI).

Le Comité Interministériel à l'Intégration (CII) du 24 avril 2006 considérait déjà la maîtrise du français comme « *une exigence du processus d'intégration* » et son apprentissage comme la « *base et le moteur de celle-ci* ». L'une des priorités définies à cette occasion était de « *consolider les parcours d'intégration jusqu'à la citoyenneté française* », notamment en renforçant les exigences concernant l'apprentissage du français. En 2009, le nouveau Ministre de l'immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du développement solidaire, Eric Besson, a également rappelé, dans ses premiers discours, qu'il faisait de « *l'apprentissage du français la pierre angulaire de l'intégration* » et « *un des trois piliers de la politique d'intégration* »¹².



L'ACCES A L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE : UNE QUESTION DE DROITS

Outre l'exercice de la citoyenneté, la maîtrise de la langue du pays d'accueil apparaît comme un préalable à l'accès et à l'exercice d'autres droits : travail, santé, logement, éducation...

Un des premiers mouvements d'apprentissage de français pour les immigrés a d'ailleurs été porté par des militants associatifs ou syndicaux, l'alphabetisation étant vue comme un moyen pour les immigrés d'accéder à leurs droits (Cf. chap 2).

L'expression « droit à la langue » est beaucoup utilisée, mais que signifie cette expression ? Ce droit est-il proclamé et défini, et comment ?

Le « droit à la langue » désigne, avant tout, un droit à l'apprentissage de la langue du pays d'accueil pour la personne migrante et le droit d'accéder à une formation de qualité. Il est expressément proclamé par deux conventions du Conseil de l'Europe :

- D'une part, l'article 19 de la Charte sociale européenne, adoptée en 1960, stipule qu'« *en vue d'assurer l'exercice effectif du droit des travailleurs migrants et de leurs familles à la protection et à l'assistance sur le territoire de toute autre Partie, les Parties s'engagent à :*
 - *Favoriser et faciliter l'enseignement de la langue nationale de l'Etat d'accueil, ou s'il y en a plusieurs, de l'une d'entre elles aux travailleurs migrants et aux membres de leurs familles,*
 - *Favoriser et faciliter, dans la mesure du possible, l'enseignement de la langue maternelle* du travailleur migrant à ses enfants* ».

¹¹ Cf. note précédente

¹² Allocutions des 21 janvier et 12 février 2009 - Téléchargeables sur le site internet du Ministère : www.immigration.gouv.fr

- D'autre part, l'article 14 de la Convention européenne relative au statut juridique du travailleur migrant¹³ aborde, en 1977, la question de formation et précise que l'Etat d'accueil doit « *faciliter l'enseignement de sa ou de ses langues en faveur des travailleurs migrants et des membres de leurs familles dans l'objectif de favoriser l'accès aux écoles d'enseignement général et professionnel, ainsi qu'aux centres de formation professionnelle.* »

Des « normes », ou du moins des principes, existent et forment, selon certains experts, « *un cadre juridique pour l'action des états membres en direction des migrants adultes, en ce qui concerne les droits et les responsabilités des institutions et des personnes migrantes en matière d'enseignement / d'apprentissage de la/des langue/s de la société d'accueil, et de la/des langues/s utilisées par ceux-ci dans leur pays d'origine et dans le pays d'accueil.* »¹⁴

Ce droit à la langue appartient à la famille des droits économiques, sociaux et culturels, la nature de ce droit est donc « programmatique ». Ce n'est pas un droit « opposable », il ne peut pas être exercé directement par les bénéficiaires mais permet de réclamer à l'Etat ou aux autres autorités publiques des actions positives : organisation de services publics, réglementations, prestations...

En reconnaissant un « droit à la langue », les autorités publiques s'engagent donc à prendre les mesures, et à créer les conditions pour la mise en œuvre concrète de ce droit. C'est d'ailleurs une des revendications du collectif d'associations pour le droit à la langue du pays d'accueil créé en 2004 qui a pour objectif de « *promouvoir le droit à l'apprentissage de la langue du pays d'accueil pour les migrants.* » Tout en réaffirmant l'importance des « *enjeux afférents à la nécessité de communiquer pour acquérir son autonomie, devenir acteur de sa propre vie et accéder ainsi à la citoyenneté pleine et entière* » et en rappelant l'intérêt commun des migrants et de la société, elle considère « *qu'il appartient aux pouvoirs publics de reconnaître et d'affirmer (...) le droit à l'apprentissage de la langue française, de le définir et de l'organiser en concertation avec tous les partenaires concernés* ». ¹⁵

III

UN ENJEU DE COHESION SOCIALE

S'il apparaît évident que maîtriser la langue du pays d'accueil est important pour l'individu afin de gagner en autonomie dans sa vie quotidienne, la maîtrise de la langue relève également de plusieurs enjeux sociétaux : cohésion sociale et compétitivité économique.

La maîtrise de la langue relève effectivement d'un enjeu de cohésion sociale en permettant aux personnes de s'ouvrir à la société et d'éviter le repli sur soi. Au-delà d'un gain d'autonomie dans la vie professionnelle et dans la vie de tous les jours qui est ainsi proposé aux étrangers* et aux immigrés, la mise en place de structures d'apprentissage du français peut avoir d'autres atouts. En effet, cet apprentissage peut permettre un "mieux vivre ensemble", car la communication entre les personnes de différentes origines au sein d'une société est facilitée par une langue commune. Lorsque la barrière de la langue n'existe plus, il est plus aisé d'aller vers l'autre et de partager. Ainsi, l'apprentissage du français peut devenir un moyen de lutte contre les idées reçues, voire contre le racisme et la xénophobie, notamment grâce à l'échange et à la communication entre personnes de différentes origines.

Autre aspect de la cohésion sociale : la maîtrise du français permet de favoriser et de promouvoir l'égalité, de lutter contre les inégalités et les discriminations. En effet, apprendre le français, c'est pouvoir « *communiquer de façon suffisamment fluide pour y occuper une place, pour ne pas être discriminé par rapport au locuteur natif, pour être en vraie compétition sur le marché de travail avec les autochtones, à compétence professionnelle égale* » ¹⁶.

Dans le domaine de l'emploi, selon les statistiques de l'Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques (INSEE), les personnes immigrées connaissent un taux de chômage deux fois plus important

¹³ La France a signé et ratifié ces deux conventions

¹⁴ Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, *Les langues dans les politiques d'intégration de migrants adultes*, 2008, p. 14

¹⁵ Collectif, Texte de création du collectif « Droit à la langue du pays d'accueil », in *Savoirs et formation*, n° 55-56, déc. 2003, p. 30

¹⁶ VICHER Anne, *Le français langue seconde dans l'enseignement - apprentissage de la langue et de la culture du pays d'accueil des migrants*, in ARCHIBALD James, CHISS Jean-Louis, *La langue et l'intégration des immigrants : sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique*, Paris, L'Harmattan, 2007, p. 281

que les non immigrés. Sans sous-estimer les obstacles subjectifs liés aux représentations et discriminations, différents éléments permettent d'expliquer ces problèmes d'accès à l'emploi des personnes étrangères et/ou immigrées : faible qualification, absence de mobilité, non-reconnaissance des diplômes et de l'expérience professionnelle acquise à l'étranger... mais aussi la faiblesse ou l'absence de maîtrise de la langue du pays d'accueil (écrite ou orale).

Enfin, une autre dimension de l'apprentissage du français peut également s'apprécier en terme économique. L'enjeu de la maîtrise de la langue pour les personnes étrangères et immigrées peut, en effet, être considéré comme un enjeu de « compétitivité nationale » pour les entreprises et ne pas être uniquement traité sous celui de « l'insertion socioculturelle ».

Deux prévisions sont à prendre en compte dans l'avenir :

- Le besoin de recrutement des entreprises, conséquence du vieillissement de la population,
- L'accroissement des besoins dans le domaine tertiaire, et par conséquent celui de personnes qualifiées.

Le recrutement de personnes immigrées s'annonce donc comme un des futurs enjeux économiques et démographiques.

Parallèlement à ces besoins, les différents acteurs sociaux¹⁷ s'accordent sur la complexification de l'accès à un emploi et le renforcement des exigences du monde du travail en terme de maîtrise de la langue, orale ou écrite.

Un ouvrier est, en moyenne, confronté à deux actes d'écriture ou de lecture par jour. Un travail mené par les deux centres de positionnement alsaciens, Escal et Papyrus, sur la maîtrise nécessaire en français dans les métiers de la propreté a montré que la maîtrise du français à l'écrit et à l'oral s'avérait nécessaire pour une série de tâches : commande de matériel, mélange de produits, lecture des planning, rendre compte d'un incident...

Ainsi, avoir des salariés plus qualifiés, mieux formés, avec une bonne maîtrise de la langue permettrait d'accroître les gains de productivité et de compétitivité des entreprises. L'apprentissage du français peut donc être considéré comme un véritable investissement pour l'avenir économique d'un pays. Une meilleure maîtrise de la langue du pays d'accueil pour les personnes immigrées (orale et / ou écrite) s'inscrit également dans une dimension plus globale : celui de l'accroissement des compétences de base pour chaque citoyen.

Comprendre et parler la langue du pays d'accueil est donc un facteur de participation, d'autonomie et de citoyenneté. Si la langue ne s'apprend pas uniquement au cours de formations spécialisées, le droit à la formation et à l'apprentissage est un enjeu fort pour les adultes migrants et la société d'accueil. La mise en œuvre d'une politique publique ambitieuse dans ce domaine semble nécessaire et requérir un investissement de la part des acteurs publics. Mais de quoi et de qui parle-t-on exactement quand on parle de l'apprentissage du français pour les personnes étrangères, ou immigrées ?

DE QUOI ET DE QUI PARLE-T-ON ?

DES DEFINITIONS TRANCHEES...

Français langue étrangère*, alphabétisation, illettrisme*... Afin d'éviter certaines confusions, il est nécessaire de connaître les définitions de ces termes couramment utilisés lorsque l'on parle d'apprentissage du français.

Le fait de ne savoir ni lire ni écrire en français recouvre différentes situations que les institutions françaises ont choisi de distinguer :

- On parle d'analphabétisme* pour les personnes étrangères qui n'ont pas ou peu été scolarisées dans leur langue maternelle* et n'ayant jamais appris un code écrit. Il s'agit pour elles d'entrer dans un premier apprentissage.

¹⁷ Partenaires sociaux (organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA), syndicats...), entreprises, acteurs de la formation et de l'insertion professionnelle...

- On parle de Français Langue Etrangère (FLE)¹⁸ pour les étrangers* qui ne parlent pas le français, mais qui ont été scolarisés au moins cinq ans dans leur pays d'origine. Il s'agit alors d'apprendre le français, qui est pour eux une langue étrangère.
- On parle d'illettrisme* pour les personnes qui ont été scolarisées en France et qui n'ont pas acquis une maîtrise suffisante de la lecture, de l'écriture et des compétences de base* pour être autonomes dans les situations simples de la vie courante. Il s'agit pour elles de réapprendre, de renouer avec la culture de l'écrit et avec les formations de base dans le cadre de politique de lutte contre l'illettrisme.

« L'illettrisme qualifie les situations des personnes de plus de 16 ans qui, bien qu'ayant été scolarisées, ne parviennent pas à lire et comprendre un texte portant sur des situations de leur vie quotidienne, et/ou ne parviennent pas à écrire pour transmettre des informations simples. Pour certaines personnes, ces difficultés en lecture et en écriture peuvent se combiner à des degrés divers, avec une insuffisante maîtrise d'autres compétences de base comme la communication orale, le raisonnement logique, la compréhension et l'utilisation des nombres et des opérations, la prise de repères dans l'espace et dans le temps... Malgré ces déficits, les personnes en situation d'illettrisme ont acquis de l'expérience, une culture et un capital de compétences en ne s'appuyant pas ou peu sur la capacité à lire et écrire. Certaines ont pu ainsi s'intégrer à la vie sociale et professionnelle, mais l'équilibre reste fragile, et le risque permanent de marginalisation. D'autres se trouvent dans des situations d'exclusion où l'illettrisme se conjugue avec d'autres facteurs».¹⁹

Deux autres notions ont fait leur apparition depuis la fin des années 90, sous l'influence d'institutions internationales (OCDE, UNESCO...) : celles de compétences clefs et compétences de base.

- Le cadre national de référence de l'ANLCl utilise le terme de compétences de base quand les apprentissages proposés relèvent à la fois des connaissances linguistiques (communication orale, lecture et écriture), mathématiques (compter, calculer) et cognitives (raisonnement logique, repérage dans l'espace et dans le temps, capacité à apprendre...). Mais de nouvelles compétences de base apparaissent avec l'évolution de la société, comme celles concernant l'utilisation des nouvelles technologies. Le développement de ces compétences est étroitement lié à la mobilisation d'aptitudes telles que la motivation, l'engagement, la confiance en soi²⁰...
- Si le cadre national de référence parle de compétences de base, c'est plutôt le terme « compétences clefs » qui est utilisé dans les cénacles européens et internationaux. Suite aux recommandations du 18 décembre 2006 du Parlement Européen, il est admis que les compétences clefs regroupent des compétences assez larges : compétences dans la langue maternelle, compétences en langues étrangères, culture mathématique, culture numérique, compétences sociales et civiques... La notion de compétence de base désignerait alors le noyau dur de ces compétences clefs, à savoir : lire, écrire, compter.

Tous ces mots, voisins, ne recouvrent pas forcément les mêmes situations, mais « *se retrouvent autour d'un même sujet : l'importance de la capacité à lire et écrire dans la vie quotidienne et plus globalement l'importance des compétences de base (...)* ». Il s'agit en fait de garantir, à chaque citoyen « *[un socle essentiel qui favorise] l'accès à l'autonomie dans la société. Tous ces termes renvoient, de manière explicite ou implicite, au risque d'exclusion contenu en germe dans la non maîtrise de ce socle et, par voie de conséquence, au devoir d'agir pour l'éviter* ».²¹

L'ensemble des définitions, à l'exception de celles des compétences de base et de compétences clefs, privilégie une approche par « profil linguistique » qui met en avant deux critères distinctifs :

- Celui d'avoir été ou non scolarisé,
- Celui de parler ou non le français soit en tant que langue maternelle soit en tant que langue seconde*.

Selon ce schéma, les personnes étrangères et/ou immigrées, primo arrivantes ou installées depuis quelques années en France, vont ainsi relever de deux typologies linguistiques : FLE ou alphabétisation.

¹⁸ Pour l'apparition de la notion « FLE » : Cf. chap. 2

¹⁹ ANLCl, *Lutter ensemble contre l'illettrisme : Cadre national de référence*, Lyon, ANLCl, septembre 2003, p. 72

²⁰ *Ibid.*, pages 13 et 75,

²¹ *Ibid.*, p. 71

- **Le Cadre national de référence de l'Agence Nationale de Lutte Contre l'illettrisme (ANLCI)** rappelle que l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) et les autres pays européens parlent, quant à eux « d'analphabétisme fonctionnel » et ne font pas cette distinction entre différents profils linguistiques. « *D'autres pays ont réagi différemment en choisissant une approche plus globale. Pour eux, l'alphabétisation concerne tout le monde, quelles que soient les causes qui conduisent à la non maîtrise de la langue écrite. Ce sont les démarches d'accompagnement des personnes qui sont différenciées alors que la politique, la communication et les services d'appui sont communs. Les organisations internationales vont, elles aussi, vers une approche plus globale, en évitant de distinguer plusieurs sortes d'alphabétisation qui accrédi-teraient l'idée qu'il y a un phénomène différent selon les pays et le niveau de développement.* »
- **Définition de l'UNESCO (1978) :** « *Est fonctionnellement alphabétisée toute personne capable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe ou de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire, et calculer en vue de son propre développement et de celui de la communauté.* »

Source : ANLCI, *Lutter ensemble contre l'illettrisme : Cadre national de référence*, Lyon, ANLCI, septembre 2003, pp. 73-74

II

... QUI PRESENTENT DES AVANTAGES...

Cette typologie spécifique à la France est le fruit d'une histoire et d'un contexte particulier (Cf. chap 2). Les acteurs soulignent l'utilité de ces définitions et la pertinence d'une typologie claire. Elle se justifie car « *les causes du problème, le vécu des personnes et les modalités d'accompagnement diffèrent.* »²²

Elle présente les trois avantages suivants :

- **Prendre en compte le vécu des personnes quant à l'apprentissage du français.**
Une personne scolarisée dans une langue étrangère aura moins d'appréhension et de complexes à faire part de ses difficultés en français. Il est souvent relevé que les personnes en situation d'illettrisme développent toute sorte de « stratégies de contournement » pour dissimuler leurs difficultés. Le repérage d'une situation d'illettrisme en est donc d'autant plus difficile. C'est d'ailleurs une véritable préoccupation des pouvoirs publics.
Le « déclic » pour s'inscrire dans une formation, ou encore les méthodes d'enseignement et les objectifs pédagogiques pourront donc être différents selon les situations.
- **Distinguer l'oral et l'écrit.**
La question de l'apprentissage se posera différemment pour une personne déjà lettrée ou non à partir d'un certain stade. Cependant, dans les premiers temps de l'apprentissage d'une langue seconde inconnue tant au niveau de l'écrit que de l'oral (exemple du chinois pour les européens), le recours à l'écrit n'est pas forcément pertinent et peut être limité, selon certains pédagogues.
- **Constituer des groupes aux profils et aux niveaux homogènes et mieux prendre en compte des objectifs pédagogiques communs**
Les formateurs reconnaissent qu'avoir des groupes homogènes favorise la progression des apprenants*. Pour autant, ils sont également les premiers à souligner la richesse des échanges dans les groupes avec des profils et des niveaux hétérogènes même si la progression est plus lente.

²² Ibid., p. 73

■ Cadre de référence des Centres socioculturels (CSC) du Bas-Rhin

Les CSC du Bas-Rhin mènent depuis 2003 une démarche pour élaborer un cadre de référence propre aux actions d'apprentissage du français menées au sein des CSC. Ce cadre commun est le fruit d'une réflexion sur le sens et la pédagogie de ces actions, les objectifs socioculturels ainsi que les objectifs langagiers qui peuvent être poursuivis. La réflexion sur leurs pratiques les a amenés à distinguer les objectifs langagiers qui peuvent être visés à l'oral de ceux qui peuvent être poursuivis à l'écrit. En effet, le passage à l'apprentissage de l'écrit nécessite des groupes homogènes en terme de profil linguistique pour ne pas freiner la progression des apprenants. Par contre, l'apprentissage à l'oral permet de composer plus facilement des groupes hétérogènes en terme de profils linguistiques. Le mélange des publics, des origines, des niveaux peut bien fonctionner, créer une bonne dynamique et constituer une richesse pour le groupe.

Remarque : Implantés au sein d'un quartier et proches des habitants, de nombreux CSC proposent des cours de français qui s'inscrivent alors dans le projet plus global d'éducation populaire. Parmi les CSC adhérents à la Fédération du Bas-Rhin, certains en ont fait un axe fort d'interventions, d'autres pas.

III

... MAIS DES REALITES PLUS COMPLEXES A SAISIR

En dépit de la pertinence de ces distinctions, la réalité est souvent bien plus complexe et il est important de faire attention aux formules lapidaires. Car chacun de ces profils « se décline en une infinie variété de situations spécifiques et particulières aussi nombreuses que le nombre de personnes concernées... »²³.

Ainsi cette distinction « à la française » peut sembler rigide. Certaines situations peuvent s'avérer de véritables casse-tête en terme de profils linguistiques : les personnes francophones d'Afrique Noire relèvent-elles de l'illettrisme ou du FLE ?

D'autre part, la notion d'alphabétisation peut se révéler ambiguë : parle-t-on d'une alphabétisation dans la langue maternelle ou dans la langue du pays d'accueil ? Pour l'UNESCO, l'alphabétisation se fait en principe dans la langue maternelle.

Enfin, cette typologie peut occulter le fait que les publics s'entremêlent relativement facilement dans la réalité, et que les formateurs peuvent se retrouver face à des publics très hétérogènes. Elle omet également la nécessité de devoir tenir compte dans le même temps :

- De la diversité des profils linguistiques qui peuvent exister,
- Des besoins à l'origine de l'apprentissage.

1. La diversité des profils

Les personnes étrangères et immigrées vont, à priori, relever du FLE ou de l'alphabétisation.

De façon très générale, trois profils linguistiques différents seront distingués :

- Les personnes non francophones qui maîtrisent les compétences de base dans leur langue maternelle,
- Les personnes non francophones ne maîtrisant pas ou partiellement les compétences de base dans leur langue maternelle,
- Les personnes francophones, scolarisées en langue française, ne maîtrisant pas ou partiellement les compétences de base.

Mais, comme le montrent Anne Vicher et Colette Dartois²⁴, une multitude d'autres profils peuvent exister. Ainsi Colette Dartois²⁵ va distinguer jusqu'à cinq profils principaux qui se déclinent eux-mêmes en une infinité de situations :

- Les non francophones non alphabétisés qui ont à acquérir la langue française et la maîtrise de l'écrit,

²³ DARTOIS Colette, *Langue et/ou savoirs de base*, in CLP, *L'intégration et l'accès à la langue : La formation linguistique des migrants en France : un système en évolution*, Paris, CLP, 2004, p. 39

²⁴ Anne Vicher et Colette Dartois sont consultant en formation linguistique et en formation de formateurs. Colette Dartois est psychologue, Anne Vicher directrice d'ECRIMED, organisme de formation, et intervenante à l'Université Paris III.

²⁵ DARTOIS Colette, *Langue et/ou savoirs de base*, in CLP, *L'intégration et l'accès à la langue : La formation linguistique des migrants en France : un système en évolution*, Paris, CLP, 2004, p. 39

- Les non francophones alphabétisés, mais ne maîtrisant pas les savoirs dans leur langue, qui ont à acquérir la langue française et à compléter les acquisitions des savoirs de base,
- Les non francophones qui maîtrisent les savoirs de base dans leur langue qui ont à acquérir uniquement la langue française,
- Les francophones non alphabétisés qui ont à acquérir la maîtrise de l'écrit (et d'autres savoirs de base),
- Les francophones alphabétisés ne maîtrisant pas les savoirs de base qui ont à en compléter l'acquisition, etc. ».

Anne Vicher²⁶, quant à elle, distingue les publics « *post-alpha, petits FLE, pré-FLE* », catégories qui s'ajoutent aux catégories classiques. Ainsi, le public « *post-alpha* » est un public ayant appris à lire et à écrire, dans son pays d'origine ou en France (généralement dans des associations) et devant stabiliser ses acquis. Les termes « *petits FLE ou pré-FLE* » désignent des personnes « *ne parlant pas ou parlant peu français et ayant un faible niveau de scolarisation. Ils sont généralement allés à l'école primaire et ont fait peut-être une ou deux années de secondaire. Ils ne sont pas analphabètes ou illettrés dans leur langue maternelle.* »²⁷

La classification en profil linguistique peut s'avérer d'autant plus compliquée que la situation d'une personne n'est pas figée dans le temps, et qu'elle peut passer d'une catégorie à l'autre.

Enfin, et c'est une difficulté supplémentaire, cette distinction apparaît peu opérationnelle pour certains acteurs. Ainsi, le monde de l'entreprise a peu recours à ces différentes notions. A leur niveau, les problématiques repérées seront des problèmes de maîtrise du français, et plus généralement de maîtrise des compétences de base. On parlera de problème de maîtrise du français, sans entrer dans une analyse plus « fine » du profil linguistique. Pour l'employeur, le salarié devra maîtriser un socle de compétences de base nécessaire au poste occupé (calculer une remise, calculer des quantités, remonter un incident par écrit...). C'est alors la définition du « besoin » qui est primordiale.

2. L'absence de prise en compte du besoin à l'origine de l'apprentissage

Les deux principaux critères mis en avant par la typologie (Illettrisme/FLE/Alpha) sont la scolarisation/non scolarisation et la francophonie. Elle privilégie une « approche par public », se basant sur certains éléments biographiques, et occulte celui de l'objectif de l'apprentissage qui est pourtant essentiel dans la mesure où il donne sens à l'apprentissage et à la formation. « *Nous l'avons constaté, quand les personnes entrent dans des actions de formation avec des objectifs précis, notamment pour les femmes, suivre la scolarité des enfants, passer le permis de conduire, ou toute autre motivation personnelle, les apprentissages linguistiques prennent du sens et progressent plus rapidement.* »²⁸

Pour Renaud Dégrève, formateur, « (...) *la question de la motivation est centrale. Les besoins des apprenants peuvent être extrêmement variés et il est indispensable de les connaître. Quelqu'un peut vouloir suivre la scolarité de ses enfants, faire les courses plus confortablement, vaincre une appréhension à l'oral et à l'écrit, se cultiver, écrire, remplir des papiers administratifs, etc. Dans tous les cas, je vais chercher à satisfaire son besoin sachant que c'est l'apprenant qui est demandeur.* »²⁹

Par ailleurs, les besoins vont varier en fonction de l'âge, de la durée de présence en France, de la problématique d'apprentissage, des situations professionnelles. Ils s'inscrivent également dans des trajectoires individuelles. Les objectifs des apprenants vont évoluer au cours de la vie, les besoins s'avèrent donc multiples et hétérogènes. Pour certains observateurs, il faudrait compléter cette « approche par public » avec une « approche par compétence », reposant sur une logique qui interroge les besoins et les objectifs de l'apprenant « ici et maintenant ». Cette dernière suppose alors de répondre aux questions suivantes : « *qu'est ce que la personne est en mesure de faire dans une situation donnée ? Qu'a-t-elle besoin de faire dans une situation donnée ?* »³⁰.

²⁶ VICHER Anne, *op. cit.*, p. 276

²⁷ VICHER Anne, *op. cit.*, p. 276 et suivantes

²⁸ ADVICE Jacques, Interview in, CLP, *L'intégration et l'accès à la langue : La formation linguistique des migrants en France : un système en évolution*, Paris, CLP, 2004, pp. 9-10

²⁹ DEGREVE Renaud, Langage et société: quelques réflexions sur l'enseignement du français aux immigrés, in *Ecarts d'identité* n° 102, 2003, pp. 15-20

³⁰ Intervention de Nathalie Jeker-Wasmer, Chargée de mission Illettrisme au Crapt Carli, lors de l'Atelier des professionnels de la ville organisé par l'ORIV : « Quelles politiques publiques de formation linguistique ? », novembre 2009

L'apprentissage d'une nouvelle langue ne se fait pas de la même manière pour tous et va varier d'une personne à l'autre. Certaines personnes maîtrisent le français avant de s'installer en France, d'autres pas. Certaines seront en situation d'analphabétisme, d'autres pas. Certaines présentent un niveau de formation professionnelle élevée. A chacune des situations rencontrées, correspondront une pédagogie associée et une durée de parcours. En effet, l'apprentissage d'une langue se révèle être, entre autres, une question de temps et dépend des acquis linguistiques antérieurs de la personne dans la langue du pays d'accueil.

1. La question du temps

L'apprentissage d'une langue dépend d'une multitude de facteurs, mais il est avant tout une question de temps qui sera plus ou moins long selon les personnes. Au-delà de la maîtrise d'un « *minimum oral de survie (...)* [les premières connaissances] devront vite s'élargir à des domaines plus complexes de la vie sociale et économique, des relations interpersonnelles plus approfondies, englobant un apprentissage lexical et syntaxique mais aussi institutionnel : les us et coutumes, les rouages et le fonctionnement de la société d'accueil... [Ces connaissances] ne peuvent s'acquérir que dans et par une pratique, une expérience inscrite dans la durée, à l'occasion de la multiplication d'expériences et de mises en œuvre variées, complétées par la réflexion sur la pratique et l'expérience, leur mise en perspective, le réinvestissement des connaissances nouvelles au fur et à mesure de leur acquisition. Cela demande un certain temps, d'ailleurs très variable d'un individu à l'autre, notamment – mais pas seulement – en fonction de ses expériences et apprentissages antérieurs, des particularités de sa langue et de la proximité ou non de celle-ci avec la langue seconde à apprendre, de tentatives antérieures d'apprentissage de cette langue, de sa maîtrise de l'écrit (dans sa langue première et / ou dans une autre)».³¹

Evaluer la durée de la formation est d'ailleurs, pour les acteurs publics, un enjeu important pour proposer une formation appropriée et en prévoir le coût. Cette estimation du temps n'est pas aisée pour tous les publics et peut se révéler complexe. Cette durée peut être estimée pour les personnes relevant du FLE : l'autonomie communicative en français peut être atteinte en un minimum de 600 heures. Pour les personnes relevant de l'alphabétisation, cette évaluation est par contre plus difficile, les parcours étant plus longs et ardu. « (...) Les financeurs, qu'ils soient publics ou privés, peuvent estimer approximativement le temps nécessaire à l'apprentissage d'une langue étrangère pour des publics scolarisés dans leur propre langue. En revanche, cette évaluation du temps et les chances de succès paraissent plus aléatoires lorsqu'il s'agit d'une personne analphabète, adulte aux alentours de la quarantaine, chargée de familles, dont la maîtrise du français est insuffisante pour accéder à une promotion professionnelle. Lorsqu'on annonce une durée estimée entre 1500 et 2000 heures de formation, ce temps semble infini, excessif à l'échelle d'une entreprise ou même des pouvoirs publics. On prétend donc faire croire que des actions d'alphabétisation de 300 heures permettront aux personnes d'entrer en formation pré-professionnelle : c'est une utopie. »³². Une formation de 300 heures ne permet pas à des personnes en situation d'analphabétisme d'acquérir une autonomie communicative. Cependant elle permet de combler certaines difficultés et d'accomplir certains progrès. Une « approche par compétences », basée sur l'évaluation des besoins et des objectifs de l'apprenant dans une situation donnée, et non sur un niveau « idéal » à atteindre (généralement celui de l'autonomie communicative), permettrait d'appréhender différemment la durée des formations et d'en renouveler les logiques.

2. La question du « niveau »

S'il est nécessaire d'identifier les objectifs et les besoins langagiers de la personne, il semble également nécessaire, pour lui proposer une formation adaptée, de faire un état des lieux de ses connaissances et acquis linguistiques dans la langue du pays d'accueil.

Le positionnement linguistique consiste ainsi à identifier l'objectif et à évaluer le « niveau » de compétence d'une personne, à l'oral ou à l'écrit, dans une langue sur la base de « tests de langue » et en fonction d'un référentiel*.

³¹ DARTOIS Colette, *op. cit.* p. 33

³² ADVICE Jacques, *op. cit.* pp. 9-10

■ **Référentiel***

Pour l'Education Nationale, « un référentiel définit les objectifs, les savoirs et les savoir-faire nécessaires à l'obtention d'une certification ou d'un diplôme précis, définissant une qualification dans un contexte donné ».

D'autres approches optent pour une définition plus large tant dans le champ professionnel qu'éducatif. Dans ce cas « *un référentiel se présente comme une typologie, une classification, un inventaire de compétences nécessaire à des activités* ». Il existe de nombreux référentiels : certains sont axés sur les compétences de base, d'autres uniquement sur les compétences langagières ; certains sont à visée descriptive, d'autres à visée formative ou éducative.

Dans le domaine de l'apprentissage du français et de la maîtrise des compétences clefs, trois référentiels sont aujourd'hui incontournables :

- Cadre National de Référence, Lutter ensemble contre l'illettrisme de l'ANLCI
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues du Conseil de l'Europe
- Référentiel des compétences clefs en situation professionnelle de l'ANLCI

Source : Site internet du CRAPT-CARRLI : www.crapr-carli.gip-fcjp-alsace.fr

Pour les évaluations en langue étrangère, le référentiel utilisé est désormais le Cadre européen commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe.

■ **Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR) : Apprendre, enseigner, évaluer**

Elaboré par la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe et publié en 2001, il est le fruit de plusieurs années de recherche linguistique menée par des experts des Etats membres du Conseil de l'Europe. Il constitue une approche totalement nouvelle qui a pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues.

Son objectif est de faciliter une approche cohérente et transparente de la définition d'objectifs d'apprentissage et de l'évaluation. En facilitant la comparaison entre différents systèmes de qualifications, il fournit une base commune pour la conception de programmes, de diplômes et de certificats. Il permet ainsi de favoriser la mobilité éducative et professionnelle et se veut un outil de promotion du plurilinguisme.

Le système proposé adopte une division initiale en trois niveaux : niveau de base (qui correspond à un utilisateur élémentaire), niveau intermédiaire (utilisateur indépendant) et niveau avancé (utilisateur expérimenté).

Chacun de ces niveaux se scinde en 2, le référentiel comprenant au total 6 niveaux :

- Les niveaux de base A1 et A2,
- Les niveaux intermédiaires B1 et B2,
- Les niveaux avancés C1 et C2.

Une grille d'auto-évaluation (Cf. Annexe 3 : Le cadre européen commun de référence) montre les principales catégories d'utilisation de la langue à chacun des six niveaux. Elle a pour but d'aider les apprenants à retrouver leurs principales compétences langagières afin de pouvoir s'auto évaluer.

Ce cadre est utilisé aujourd'hui par la majorité des pays européens comme nomenclature de référence.

Source : Présentation du CECR sur le site du Conseil de l'Europe : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_FR.asp

Le positionnement linguistique est une activité qui peut être développée et assurée par différents acteurs intervenant dans la formation linguistique. Les porteurs d'actions de formation (organisme de formation, associations) ont ainsi traditionnellement développé leurs outils d'évaluation afin de constituer les groupes de formation et construire le contenu pédagogique des formations.

Mais, depuis quelques années, l'activité de « positionnement linguistique » a émergé comme un service et une prestation indépendante portés, sur certains territoires, par un nouvel acteur : les organismes d'évaluation et de prescription linguistique. L'évaluation des acquis linguistiques et l'appréciation des besoins

sont ainsi opérés par un tiers non impliqué dans la formation des candidats potentiels et permet une objectivation des résultats.

■ Centre de positionnement linguistique en Alsace

Depuis maintenant plus d'une dizaine d'années, deux acteurs sont apparus en Alsace dans le paysage de la formation linguistique : les centres de positionnement linguistique Escal et Papyrus. Structurés en association, ils ont chacun une vocation départementale (Escal pour le Bas-Rhin et Papyrus pour le Haut-Rhin).

Les organismes de prescription et d'évaluation linguistique développent des compétences spécifiques : celles liées au diagnostic et à l'évaluation des compétences (en français, en calcul, en compétences de base...) quel que soit le profil linguistique (illettrisme, FLE, Alpha, Compétences de base). Les centres de positionnement linguistique alsaciens s'adressent, en principe, à tous les publics, jeunes et adultes, demandeurs d'emploi et salariés, migrants ou pas, présentant des difficultés dans la maîtrise de la langue ou des compétences de base.

Les personnes peuvent venir dans le cadre d'une démarche personnelle ou être orientées, dans le cadre d'un parcours d'insertion socioprofessionnelle, par différents professionnels : professionnels de l'insertion ou de la formation, conseillers ANPE ou mission locale, structures d'accueil et d'accompagnement, organismes de formation, structures d'insertion par l'économie, services sociaux, travailleurs sociaux, associations de proximité... qui sont alors désignés sous le terme de prescripteurs du positionnement.

Généralement, les personnes sont désireuses de faire le point sur leurs acquis et souhaitent engager un processus de formation. Un positionnement linguistique est, en effet, rarement « déconnecté » d'une entrée en formation. Il peut même en être un préalable obligatoire. Il existe donc un lien fort entre positionnement linguistique et entrée en formation, même si le bilan linguistique peut avoir un intérêt comme « diagnostic de compétences » et « acte de valorisation des acquis » du bénéficiaire.

Les phases du positionnement sont les suivantes :

- La passation de tests qui ont pour objectif d'identifier les compétences concernant la compréhension et la production, à la fois orales et écrites, en fonction du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (pour les personnes étrangères et immigrées) ;
- L'analyse des résultats accompagnée de préconisations transmises au bénéficiaire du positionnement et aux prescripteurs* pour une orientation de la personne vers le dispositif de formation adéquat. Les préconisations tiennent compte de l'ensemble des paramètres pertinents : formation existante, besoins, demande, localisation...

Mais au-delà du positionnement linguistique et par le biais de cette activité, les centres de positionnement développent :

- Des connaissances très fines sur les publics et leurs besoins ainsi que sur l'offre de formation existante sur leur territoire d'intervention,
- Des compétences techniques très particulières en matière d'évaluation des compétences en français et compétences de bases en général. REMPLISSANT une fonction d'experts dans ce domaine, ils constituent un appui, à la fois pédagogique et technique, au service de leurs différents partenaires afin d'améliorer l'orientation des publics.

V

FORMATION LINGUISTIQUE : UNE INGENIERIE COMPLEXE

Une offre de formation se construit en répondant aux questions classiques de l'ingénierie de la formation : Pour quel public ? Avec quels objectifs ? Selon quelle méthode ? Par qui ? Quelles compétences sont alors nécessaires ? etc.

Dans le cas de l'apprentissage du français, cette ingénierie peut s'avérer particulièrement complexe car les besoins sont très divers. Ils varient en fonction de l'âge, de la durée de présence en France, de la problématique d'apprentissage, des situations professionnelles. Le paysage de la formation linguistique est ainsi relativement ardu à comprendre, à cause :

- De la diversité des besoins,
- De la diversité de l'offre et des dispositifs,
- Mais également de la diversité des acteurs qui forment le paysage de la formation linguistique.

De façon générale, l'offre de formation linguistique pour adultes se structure au regard :

- Du public et des objectifs visés,
- Du rythme et volume horaire proposés,
- Des niveaux linguistiques couverts,
- Du type d'acteurs qui l'assurent et qui interviendront selon des modalités différentes : organismes de formation ou associations de proximité intervenant dans différents domaines (centres socioculturels, association de solidarité avec les personnes immigrées, associations caritatives ou encore humanitaires).

Sont généralement distinguées :

■ **L'offre de proximité**

Elle s'inscrit, avant tout, dans la proximité avec les habitants d'un quartier ou les usagers d'une association. Elle est assurée au sein des centres socioculturels, des associations de quartier, des associations caritatives.

C'est, en principe, une offre « souple », ouverte à tous les publics sans exigence de statut et sans objectif obligatoirement assigné à la formation (niveau à atteindre, insertion professionnelle). Les actions proposées relèvent principalement d'une logique de socialisation et visent à favoriser l'insertion sociale à travers l'acquisition de codes sociaux et de bases linguistiques. Elles peuvent être très polymorphes, mais relèvent principalement de la sensibilisation à la langue française et de l'alphabétisation.

Elles sont généralement dispensées par des bénévoles même si elles peuvent l'être par des formateurs salariés. Les durées des formations peuvent être également très variées, mais elles ont un rythme extensif (pas plus de 10 heures par semaine). Ces cours deviennent donc rapidement insuffisants pour les personnes qui souhaitent se perfectionner même si les premières démarches d'insertion professionnelle peuvent s'articuler avec la démarche linguistique proposée dans ce cadre.

L'offre de proximité est financée par voie de subventions, et non par l'intermédiaire de marchés publics.

■ **L'offre intermédiaire**

Elle vise des personnes qui sont déjà dans une dynamique d'apprentissage et qui ont envie de progresser. Elles demandent un investissement renforcé de la part des apprenants. Des critères d'entrée (le statut administratif, le profil linguistique, l'âge, l'objectif...) peuvent être exigés pour l'entrée en formation. Ils sont cependant facultatifs. Moins il y aura de critères fixés pour la sélection des apprenants, plus l'offre proposée sera « souple » et ouverte à un maximum de personnes.

Les objectifs relèvent davantage de l'insertion socioprofessionnelle. Les actions peuvent être polymorphes, de l'alphabétisation au cours de français. Elles ont une durée et un rythme variable, mais sur un rythme plutôt intensif ou semi-intensif (jusqu'à 30 heures par semaine). Elles sont assurées par des formateurs salariés et portées par des organismes de formation. L'offre intermédiaire est généralement financée par le biais de marchés publics

■ **La formation linguistique intensive**

Elle se caractérise par un rythme soutenu (30 heures par semaine) et vise l'insertion professionnelle et/ou l'entrée dans une formation qualifiante. Elle s'adresse à un public en recherche d'insertion professionnelle et suppose, le plus souvent, une maîtrise préalable de la langue française. La formation a essentiellement une visée professionnalisante et peut se faire également en alternance avec des stages en entreprise. Les actions sont assurées par des formateurs salariés et portées par des organismes de formation. Elles sont financées dans le cadre de marchés publics.

Si ces trois catégories d'offre ne sont pas aussi figées ni artificielles dans la réalité, une telle distinction est utile pour rendre compte, de manière synthétique, et différencier des offres de formation qui s'avèrent très hétérogènes.

COMBIEN DE PERSONNES SONT CONCERNEES EN FRANCE ?

Avant de préciser le nombre de personnes concernées, il est important d'indiquer la difficulté de « compter » ces publics.

Concernant l'illettrisme, il faut noter qu'à sa création, l'Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme (ANLCI), ne disposait d'aucune statistique. Une des seules données mesurant l'illettrisme concernait les jeunes grâce aux chiffres fournis par le ministre de la Défense et de l'Education nationale à l'issue de la JAPD (journée d'appel de préparation à la défense) au cours de laquelle tous les jeunes Français et Françaises âgés de 17 ans sont soumis à des tests. Concernant les adultes, les seules données disponibles, jusqu'en 2004-2005, résultaient d'enquêtes simplement déclaratives.

L'ANLCI a ainsi été chargée de promouvoir des actions permettant de « mesurer l'illettrisme ». Dès sa création, elle a travaillé à la mise au point d'un module de mesure de l'illettrisme en partenariat avec l'Université Lyon II et l'INSEE. En effet, pour organiser la prévention et la lutte contre l'illettrisme il semblait indispensable d'élaborer des indicateurs précis afin de mesurer l'ampleur du phénomène et de savoir combien de personnes sont concernées, quel est leur âge, ce qu'elles font, où elles vivent.

D'après l'ANLCI, les personnes illettrées (toutes origines confondues, française inclus) représentent 3.100.000 personnes en métropole, soit 9 % de la population adulte âgée de 18 à 65 ans ayant été scolarisée en France³³. Les personnes relevant des problématiques d'analphabétisme et de Français Langue Etrangère représentent quant à elles 1 400 000 personnes.

Ces chiffres sont notamment issus de l'enquête conduite par l'INSEE et l'ANLCI en 2004-2005, intitulée enquête IVQ « Information sur la Vie Quotidienne ».

■ Enquête IVQ, Information et vie quotidienne, 2004-2005

Cette enquête avait un objectif plus large que celui de mesurer l'illettrisme au sein de la société française. Elle voulait « mesurer le niveau de compétences à l'écrit face à des tâches de la vie quotidienne et étudier l'influence des facteurs sociaux, professionnels, géographiques, scolaires sur ce niveau (...) ». Elle a été conduite, dès 2002, par l'INSEE, sur un panel représentatif de la population constitué de 10000 personnes de la population adulte âgée de 18 à 65 ans. Des tests, spécialement conçus pour cette enquête, proposaient aux personnes, interrogées à leur domicile, des situations proches de celles qu'elles peuvent rencontrer dans leur vie quotidienne, afin d'évaluer leurs niveaux de compétence à l'écrit (lecture, écriture, calcul...).

Pour l'ANLCI, il s'agissait de mesurer le nombre de personnes adultes en situation d'illettrisme sur le territoire métropolitain. Pour ce faire, les données ont donc été exploitées en ne considérant que les personnes scolarisées en France (Cf. définition de l'illettrisme)

L'INSEE a, par contre, exploité les données de l'enquête en prenant en compte l'ensemble des personnes, qu'elles aient été scolarisées ou non en France. Concernant les personnes non scolarisées en France, il en ressort que :

- 48 % des personnes immigrées, de langue maternelle non française et ayant appris à lire dans une autre langue que le français, ont manifesté des performances médiocres en compréhension orale,
- 64 % ont des « difficultés graves ou assez fortes » dans l'un des domaines de l'écrit.

Il ressort ainsi de, cette enquête, qu'un peu plus d'un tiers des personnes immigrées, de langue maternelle étrangère et ayant appris à lire dans une langue étrangère, ne rencontrent pas de réelles difficultés face à l'écrit en français.

Sources :

- Site internet de l'ANLCI : www.anlci.fr
- ANLCI, Lutter ensemble contre l'illettrisme : Cadre national de référence, Lyon, ANLCI, septembre 2003, p. 14
- MURAT Fabrice, *Les compétences des adultes à l'écrit, en calcul et en compréhension orale*, in *Insee Première*, n°1044, oct. 2005, p. 3
- MURAT Fabrice, *Les difficultés des adultes face à l'écrit*, in *Insee Première*, n°959, avril 2004, 4 p.

³³ A noter également que 57 % des personnes illettrées travaillent