

Le français, langue d'insertion professionnelle des migrants : pistes pour une politique linguistique

Altay Manço¹, IRFAM, Belgique, amanco@irfam.org, www.irfam.org

Le présent travail porte sur l'offre de cours de langues à destination des travailleurs primo-arrivants², hommes et femmes. La maîtrise d'au moins une des langues du pays d'accueil est censée favoriser l'insertion socioprofessionnelle des migrants. En effet, le travail est considéré comme fondamental pour l'inclusion sociale des personnes immigrées, « *malgré l'existence d'autres liens sociaux tels que le mariage et les associations* » (Nkubito, 2006 : 11). Pour connaître ces langues, s'ils ne les ont pas apprises avant leur émigration, les immigrés ont besoin de cours de base orientés vers la vie quotidienne et, éventuellement, des cours de perfectionnement ciblant la vie professionnelle. L'article propose un survol de la littérature sur le sujet en attachant une importance particulière à l'apport des cours de langue au parcours d'insertion professionnelle des travailleurs immigrés.

L'observation s'inscrit dans un contexte migratoire européen difficile sur plusieurs plans, notamment celui de l'emploi. Geddes (2008) parle d'une « crise migratoire » qu'il voit progresser sans cesse : intensification des flux, durcissement des attitudes face aux migrants, dualisation des marchés de l'emploi, exclusion des populations d'origine étrangère... Si l'auteur évoque l'internationalisation et la complexification des faits observés, au-delà de ce cadre général, il faut ajouter que les phénomènes liés aux migrations ne peuvent pas se lire sans tenir compte de situations spécifiques : les migrants ont des trajectoires diverses ; sont de langues différentes ; ils arrivent dans des contextes sociopolitiques, économiques et linguistiques particuliers... même si les politiques d'intégration des pays d'accueil tendent à s'uniformiser, en tout cas au sein de l'UE.

Roller (2012 : 58) souligne que « *l'une des premières politiques de l'Union en faveur de l'accès à l'emploi pour les primo-arrivants est la directive 2000/43/CE qui a pour but de défendre l'égalité de traitement sans distinction de religion, de sexe ou d'origine ethnique des travailleurs de l'UE ou en provenance de pays tiers* ». Adjoignons à cela que l'enseignement des langues des pays d'installation aux populations immigrées figure sur la liste des principes de base communs en matière de politique d'intégration des migrants dans l'UE : « *Une connaissance de base de la langue, de l'histoire et des institutions de la société d'accueil est un élément indispensable de l'intégration ; il est essentiel de donner aux immigrants la possibilité d'acquérir cette connaissance de base pour réussir l'intégration* » (Conseil de l'Union européenne, 2004 : 18).

Dans ce contexte, la question fondamentale que se posent différents acteurs concernés par les politiques d'intégration au sujet de l'apprentissage de langues par les migrants est de savoir si ces langues sont utiles pour l'insertion professionnelle des apprenants et dans quelle mesure. Plus spécifiquement, *existe-t-il des liens entre la connaissance de la ou des langue(s) du pays*

¹ Les auteurs remercient Rhéa Hajar pour ses contributions.

² Ce concept est polysémique. Pour l'UE, un primo-arrivant est « *toute personne ressortissante de pays hors Union européenne, arrivée récemment sur le territoire, avec un titre de séjour définitif* » (Kulakowski, 2012 : 13). Pour la Région wallonne, par exemple, c'est « *une personne étrangère qui séjourne en Belgique depuis moins de trois ans et qui dispose d'un titre de séjour de plus de trois mois, à l'exception des citoyens d'un État membre de l'UE, de l'Espace Économique Européen et de la Suisse, et des membres de leur famille* » (Storme et coll., 2012 : 4). Pour Roller (2012 : 4), « *un primo-arrivant est une personne étrangère arrivée pour la première fois et récemment sur un territoire, avec la volonté d'y rester à long terme.* » Enfin, pour certaines structures d'aide aux migrants, il s'agit d'une personne qui n'a pas encore résolu tous les problèmes liés à son arrivée dans le pays d'accueil (Stokkink, 2012).

d'accueil et l'insertion socioprofessionnelle des migrants ? Quelles sont les langues à connaître ? Quels sont les niveaux de connaissance à atteindre ? Comment ? Pour quels emplois, mais aussi pour quelle citoyenneté ?

Nous proposons de structurer le champ en deux préoccupations :

1. Si les cours de langues proposés aux migrants adultes leur permettent en général de développer des compétences communicationnelles et citoyennes, afin de vivre dans une région et de s'adapter à ses modes de vie, une première préoccupation pointe *l'impact réel et immédiat de cet enseignement sur la recherche d'emploi, l'accès et le maintien au travail.*
2. La deuxième préoccupation porte sur *l'intérêt des cours de langues proposés au sein même des entreprises.* L'apport différentiel de ce type de dispositifs fonctionnels et focalisés sur l'emploi des migrants doit être questionné par rapport à celui des cours de langues plus classiques des centres de formation s'adressant au tout public (points de grammaire, vocabulaire généraliste, primauté de l'écrit...).

Les langues, indispensables pour l'intégration ?

La littérature sur les liens entre la maîtrise de la langue du pays d'accueil et l'insertion professionnelle des migrants dans les pays industrialisés est abondante et ancienne. Par exemple, Evans (1987) examine la façon dont la compétence en langue anglaise influe sur l'insertion professionnelle des travailleurs immigrés sur le marché du travail australien. Si ses résultats montrent qu'en général, de faibles compétences en anglais nuisent aux possibilités d'emploi, ces constats concernent certains groupes plus que d'autres³. C'est le cas notamment de ceux qui ne bénéficient pas de la présence d'enclaves ethniques de leur origine, enclaves qui constituent autant de niches d'emploi, quoique souvent de faible qualification (Manço et Gerstnerova, 2016). En revanche, une bonne maîtrise de plusieurs langues protège les migrants de la dépendance vis-à-vis de leurs communautés et du chômage de longue durée (Gerstnerova, 2011). Pour Dustmann et Van Soest (2002), cependant, la plupart des recherches qui montrent une corrélation entre les compétences des immigrants dans la langue de leur pays d'adoption, d'une part, et leur insertion ou le niveau de leurs revenus professionnels, d'autre part, passe sous silence l'hétérogénéité des publics sondés. En se basant sur des données de panel portant sur une période de 10 ans, en Allemagne, les auteurs montrent que cela conduit à *surestimer les effets des capacités linguistiques sur le marché de l'emploi.* En extrapolant ces recherches, nous pouvons émettre l'hypothèse que les effets sur le marché de l'emploi de la connaissance de la langue du pays d'accueil pourraient également dépendre :

- des échelles de qualification et de revenus considérés (le haut et le bas des échelles étant moins touchés que le milieu par la nécessité de maîtriser la langue locale)⁴ ;
- de la langue locale⁵ (est-elle considérée comme « internationale » ou non ?) ;

³ C'est également la conclusion de Dustmann et Fabbri (2003) qui ont mené, au Royaume-Uni, plusieurs enquêtes sur les déterminants de la maîtrise de la langue anglaise et l'effet de cette compétence sur les salaires et les probabilités d'emploi des immigrants hors OCDE. Si, globalement, la maîtrise de la langue du pays d'emploi a un effet positif sur les probabilités d'embauche, le manque de maîtrise en cette langue implique l'inscription des travailleurs dans des catégories à bas revenus (Pendakur, 2002). Pour Chiswick et Miller (2007), par exemple, de faibles compétences dans la langue du pays hôte renforcent, en outre, les risques de déqualification des migrants diplômés.

⁴ « *Le rôle de la maîtrise de la langue du pays d'accueil est souvent pointé (...), même si elle n'est pas toujours indispensable. (...) Le fait de travailler dans une autre langue permet de vite l'approprier.* » (Stokkink, 2012 : 34-35).

⁵ On note que certaines langues locales (le luxembourgeois, le flamand) peuvent être utilisées comme filtre pour embaucher ou non tels ou tels groupes de travailleurs pour telles ou telles fonctions, indépendamment

- des compétences linguistiques des membres de la société d'accueil dans d'autres langues (par exemple, la maîtrise de l'anglais est très répandue au Luxembourg et moins en Wallonie), etc.

Par ailleurs, selon Dustmann et Van Soest (2002), les biais de mesure dans l'évaluation des niveaux de maîtrise linguistique (il s'agit d'auto-évaluations dans la plupart des cas) conduiraient, eux, à *une sous-estimation de l'importance de la connaissance de la langue locale en matière d'insertion des migrants*. Dustmann et Fabbri (2003) notent encore que *les effets positifs de la maîtrise linguistique sont plus amples si les personnes ont elles-mêmes fait le choix d'apprendre la langue et si l'apprentissage est antérieur à l'immigration*. Toutefois, les travaux sur les liens entre les types de cours de langue ou des modalités d'apprentissage, à proprement parler, d'une part, et la qualité de l'insertion professionnelle des migrants, d'autre part, sont beaucoup plus rares (Mc Hugh et Chaillnor, 2011 ; Adami, 2012).

Il en est de même de l'étude des effets des politiques linguistiques globales des pays d'emploi vis-à-vis des travailleurs immigrés (Mc Hugh et Chaillnor, 2011 ; Hambye et Romainville, 2012). Dans certains pays (ou régions), il est indispensable de connaître la langue locale (ou d'avoir commencé à l'apprendre) pour accéder au territoire, à la citoyenneté, à des prestations sociales et, parfois, au marché de l'emploi. Dans ces pays, en particulier, la maîtrise de la (d'une des) langue(s) officielle(s) est une obligation inscrite dans la loi. Cela concerne principalement les États d'Europe de l'Ouest.

Analyse de dispositifs de formation en langues

Afin de répondre aux préoccupations énumérées dans l'introduction, nous avons procédé à la sélection et à l'analyse d'une dizaine de publications examinant autant de dispositifs d'apprentissage de langue dans les pays francophones membres de l'OCDE. Ces dispositifs sont proposés, dès la fin des années 1990 à 2014, à des immigrants originaires de pays émergents. Notre recherche s'intéresse aux principes, à la mise en œuvre et aux résultats de cours de langues destinés aux populations migrantes et visant une insertion dans le monde professionnel et social. Il existe plusieurs *types de dispositifs linguistiques* avec des finalités, publics et méthodes très différents. Leurs effets divergent également.

Caractéristiques des dispositifs analysés

Les activités en langue observées se distinguent les unes des autres au moins par (Adami 2012 ; González Garibay et De Cuyper, 2013) :

- les langues enseignées⁶ ;
- les niveaux visés⁷ ;
- les finalités⁸ ;
- l'intensité de l'enseignement ;
- la durée de la formation ;
- les lieux d'enseignement⁹ ;

de l'utilité réelle de ces langues pour les emplois considérés (Fehlen et coll., 1998 ; Extramiana et Van Avermaet, 2010, 19-20 ; Hambye et Romainville, 2012 ; etc.).

⁶ Dans le corpus analysé, les langues cibles sont le français, le luxembourgeois, l'allemand et, parfois, l'anglais. Le plus souvent, la langue cible est la langue de la majorité de la population locale.

⁷ En suivant, par exemple, le « Cadre européen commun de référence pour les langues » : A1, A2, B1, B2, C1, C2, proposé par le Conseil de l'Europe en 2001.

⁸ « Vivre-ensemble » et information des nouveaux citoyens, participation sociale et expression, formation et insertion professionnelles... ou une combinaison entre ces diverses possibilités.

⁹ Écoles, entreprises, centres de formation professionnelle, associations...

- les méthodes pédagogiques¹⁰ ;
- l'orientation plutôt orale ou plutôt écrite ;
- les contenus¹¹ ;
- les outils didactiques ;
- le caractère obligatoire ou non ;
- le caractère payant ou non ;
- la possibilité ou non de combiner ces cours avec d'autres activités (emploi ?) ou obligations (enfants ?) ;
- le public¹² mixte ou non (en termes de genre, de groupe d'âge, de langue d'origine, de niveau de formation, de groupe de profession, de niveau de maîtrise de la langue cible, etc.) ;
- la taille des groupes d'apprenants.

Les initiations généralistes à la langue du pays d'accueil ont pour objectif de *faciliter l'intégration sociale* des migrants, et, en particulier, des primo-arrivants ou des réfugiés (Guillemette, 2007 ; Manço et Alen, 2014). On constate que certains de ces cours sont destinés spécifiquement aux femmes afin de les aider à être davantage autonomes dans leurs actes quotidiens au sein de la société d'accueil. Aussi, ces cours abordent de manière pratique des contenus tels que faire des courses, communiquer avec l'école des enfants, les services de santé, etc., mais également permettent aux apprenantes d'entrer en contact avec des associations de défense des droits des femmes¹³.

Les cours de langue visant spécifiquement *l'insertion professionnelle* (Chenven, 2004 ; Chicha et Charest, 2008 ; Manço et Vanhemelen, 2013 ; Manço et coll. 2014) se focalisent, en revanche, sur des contenus, vocabulaires et situations directement en lien avec le travail presté et autres besoins linguistiques envisagés par secteur d'emploi, incorporent des rencontres avec des professionnels et des visites de lieux de travail. Certains des enseignements se déroulent dans les entreprises elles-mêmes (des manufactures) et s'organisent en fonction des horaires de travail, les apprenants peuvent être rétribués pour leur temps de participation (Mc Hugh et Chaillnor, 2011). Si le pragmatisme de l'approche est apprécié en ce qui concerne la finalité « insertion professionnelle », force est de reconnaître que la méthode pourrait ne pas concurrencer la dimension « intégration sociale » d'un cours de français généraliste.

Mourlhon-Dallies (2008) propose ainsi une vision du « *français langue professionnelle* » (*FLP*), dans au moins quatre secteurs d'emploi : informatique, tourisme, santé et construction. Cette vision est centrée tant sur des aspects linguistiques que professionnels et emprunte tant à la didactique qu'aux outils de la psychologie de la communication. La rencontre de la langue cible et du travailleur non-locuteur de cette langue se place dans l'espace-temps de l'emploi et non avant ni ailleurs. Elle peut être aménagée comme des processus de cours (comptant parfois comme des prestations), mais aussi comme des initiatives de médiation/traduction/accompagnement personnalisé ou encore être organisée sous forme

¹⁰ Plus ou moins scolaires et formelles ou plus ou moins informelles et fonctionnelles... ou des combinaisons.

¹¹ Plus ou moins classiques et généralistes, laissant une grande place à l'écrit, ou plus ou moins fonctionnelles, spécifiques et orientés vers la pratique et la mise en situation de communication orale... ou des combinaisons.

¹² Les publics des formations dont fait état la bibliographie consultée viennent de plusieurs régions du monde dont l'Europe de l'Est, l'Asie du Sud, l'Amérique du Sud, l'Afrique subsaharienne et le Maghreb. Ce sont des hommes et des femmes de plus de 18 ans. Il s'agit, dans six cas sur dix, de groupes d'apprenants peu qualifiés avec un faible niveau de maîtrise dans la langue cible.

¹³ Ces initiatives sont organisées par des associations telles qu'entre autres, Kopplabunz à Luxembourg, Couleur Café à Malmedy (commune wallonne à facilités français-allemand), Dora Dorès à Huy, en Wallonie, et Le Gaffi à Schaerbeek (Bruxelles) (Manço, 2014).

d'outils (fiches, brochures et sites multilingues), de lieux et des moments d'échanges informels, etc. La dimension « enseignement » part d'une analyse de la demande de l'employeur potentiel qui détermine les contenus à enseigner (lexique, grammaire, phonétique, cultures générale et professionnelle). Elle est mise en œuvre en fonction du niveau de maîtrise des apprenants et constamment ajustée, évaluée et suivie par rapport à sa pertinence dans l'exercice du métier. Aussi la collaboration avec les entreprises et les professionnels (apprenants ou accueillants) est primordiale, notamment dans la construction et la réalisation des exercices et des mises en situation, mais aussi dans l'évaluation des résultats.

La majorité des dispositifs du corpus analysé prend toutefois la forme de cours de langue qui se situent en dehors du contexte d'emploi (sept cas sur dix¹⁴). Il s'agit de dispositifs de longue durée (une année, dans sept cas sur dix). Plutôt penchés sur des méthodes classiques en enseignement de langues étrangères, ils sont proposés à des petits groupes d'adultes (dans neuf cas sur dix, les classes sont composées de 5 à 10 personnes) et n'intègrent pas nécessairement une visée en termes d'insertion. Ils sont offerts dans des centres de formation associatifs ou publics.

Évaluation des dispositifs

Dans sept cas sur dix, les documents examinés font référence à une évaluation du niveau de connaissances des participants à la fin du module. Cette évaluation prend la forme d'un test, d'un bilan ou d'un entretien dans six cas sur dix. Le test des acquisitions linguistiques par une mise en situation est rare (un cas sur dix). Les résultats généraux publiés de ces diverses évaluations sont globalement remarquables : les cours de langue du pays d'accueil confèrent aux apprenants des connaissances linguistiques, mais également plus d'autonomie dans leur vie quotidienne et un gain de confiance en soi. Les apprenants estiment que cela les aide à mieux s'intégrer dans la société dans laquelle ils se sont installés et à y tisser des liens nouveaux, puisqu'ils ont su développer de nouvelles compétences pour communiquer dans la langue de la région de résidence. Les effets des cours de langue ressentis par les migrants sont surtout de type « *développement personnel et social* ». Toutefois, ces évaluations signalent *peu ou pas d'effets sur l'insertion professionnelle des apprenants immigrés*, du moins au moment où l'évaluation a eu lieu (à la fin du processus d'enseignement).

Cette observation est surtout vraie pour les *cours de langue dits « généralistes »* : ils ne semblent pas aider les migrants à trouver un emploi ou à le conserver, mais ils leur ouvrent, sans doute, de nouvelles perspectives dans la recherche d'un travail. Roller (2012) et Manço et Alen (2014) rappellent, par ailleurs, les difficultés d'assiduité rencontrées au sein des cours de langue pour public adulte. Les apprenants adultes sont, en général, partagés entre les cours de langue (dont ils mesurent l'importance) et des « jobs » (notamment au sein de leur communauté d'origine, souvent de faible qualité et parfois avec des conditions infralégales) dont ils dépendent pour vivre, même s'ils ne les aident pas tant à s'intégrer socialement dans le pays d'installation (Manço et Gerstnerova, 2016). Un autre point critique est l'adaptation des cours proposés au niveau de scolarité des migrants qui peuvent présenter des variations importantes. L'offre inadaptée est une cause importante de démotivation pour les apprenants.

En revanche, les rares processus de *soutien en langue proposés aux travailleurs migrants déjà insérés* (ou en voie de l'être par un dispositif de stage), *au sein même de leur entreprise*, semblent les aider à se maintenir à leur poste, voire à augmenter leur salaire (en Wallonie :

¹⁴ Ces proportions font référence au nombre de fois qu'un fait est signalé par rapport au nombre d'expériences de formation mentionné dans la littérature consultée. Elles sont données à titre informatif et n'ont aucune vocation à être généralisées.

Manço et Vanhemelen, 2013 ; au Luxembourg : Manço et coll., 2014). Ces diverses expériences pointent également que les « employés ou stagiaires-apprenants » se montrent plus assidus et motivés par les cours de langue. Ils perçoivent les effets des apprentissages linguistiques directement et concrètement sur leur vie professionnelle. Ces cours font davantage sens pour ces adultes, pères et mères de famille, qui doivent travailler pour subvenir aux besoins des leurs, installés au pays d'accueil ou vivant encore au pays d'origine. Enfin, Manço et Alen (2014), analysent plusieurs dispositifs de formation ayant notamment pour but de rompre l'isolement des apprenants migrants et situent leurs actions dans des lieux publics (bibliothèque ou musée local, association artistique...). Ils débouchent sur des processus d'*appropriation* de la langue cible, mais aussi de ses locuteurs (Manço et Alen, 2014 ; Manço, 2014) : rencontre des habitants autochtones, partage de centres d'intérêt, créations de liens de confiance, etc. Les auteurs montrent comment l'intégration sociale, la création d'un réseau d'amis, peut aider la recherche d'un emploi (dans les domaines de l'aide aux personnes, de la restauration et de la distribution, notamment). Si ces *processus hybrides* (apprentissage de la langue, intégration sociale, insertion professionnelle, entraide entre habitants) sont de longue durée, ils montrent également que l'enseignement classique de la langue et l'introduction des préoccupations linguistiques dans les lieux de travail ne sont pas exclusifs l'un de l'autre. Des propositions combinées doivent exister de manière coordonnée sur un même territoire, pour plus de réussite tant en termes d'enseignement linguistique qu'en termes de participation sociale et d'insertion professionnelle.

Discussion et recommandations politiques

Nos observations concordent avec une autre étude similaire¹⁵. Elles montrent que l'emploi et l'apprentissage des langues peuvent avoir des effets mutuellement renforçants, car la progression en langue du pays d'accueil semble plus rapide pour les migrants qui ont déjà un emploi ou qui bénéficient, en parallèle ou en complément, d'une formation professionnelle. Par ailleurs, certaines recherches montrent que ceux qui achèvent les cours de la langue du pays d'accueil sont plus stablement insérés que d'autres migrants (Hayfron, 2001 ; Clausen et coll., 2009) et cet avantage semble durer dans le temps. Il n'est, en général, pas possible de parler, en Europe, d'une différence de salaire entre personnes ayant appris la langue du pays d'accueil et les autres travailleurs migrants. Les compétences linguistiques peuvent donc être cruciales au moment de l'embauche, mais ne déterminent pas nécessairement le niveau des salaires. Les employeurs semblent se montrer plus sensibles à l'expérience accumulée par les travailleurs immigrés, dès leur arrivée dans le pays, qu'aux certificats d'apprentissage en langue qu'ils peuvent produire.

Selon González Garibay et coll. (2013), il semble qu'il existe une limite (300 à 500 heures ?) en dessous de laquelle les cours de langue ne peuvent pas susciter une maîtrise suffisante de la langue du pays d'insertion. Mais il est également vrai qu'au-delà de cette limite, les niveaux de perfectionnement visés deviennent inutiles pour la plupart des emplois disponibles sur le marché du travail. Aussi, pour ces chercheurs, il ne faut pas négliger « l'effet bloquant » des cours de langue imposés aux travailleurs immigrés, dans la mesure où le temps investi dans

¹⁵ González Garibay et coll. (2013) qui ont analysé les résultats de dix programmes de formation pour migrants adultes en langue du pays d'accueil, dans six pays de l'OCDE (Allemagne, Australie, Canada, Danemark, Norvège et Suède). L'étude évalue l'impact des cours de langue sur l'insertion au travail. Seuls les cours formels y sont analysés (même si ces cours se présentent sous des formes diversifiées). Cette observation ne tient pas compte d'autres modalités de formation plus souples comme l'encadrement informel sur le lieu de travail, la tutelle par les pairs ou les clubs de conversation. Toutefois, certains de ces cours analysés comprennent des éléments de facilitation : groupes de niveau, garde des enfants, paiement des frais de déplacement des apprenants, cours gratuits dans certains cas, etc.

l'apprentissage linguistique peut être employé pour la recherche d'un emploi, même si, les compétences acquises dans les cours de langue augmentent les chances de devenir autonomes. Nos propres observations indiquent également que tout se passe comme si un équilibre devait être trouvé entre des cours de langue généralistes et ceux focalisés sur l'emploi, des contenus théoriques sur la société d'accueil et une pratique en réel contexte de travail, des cours suffisamment approfondis, mais pas trop longs pour ne pas handicaper la transition vers l'activité économique. *Le « juste milieu » que recommandent les deux panels de pratiques analysées semble indiquer des systèmes « mixtes » qui allient apprentissage linguistique et expérience professionnelle tant d'un point de vue didactique que par l'organisation matérielle des dispositifs (cours de langues intégrés dans des lieux de travail ou de stage, horaires étudiés, compensation financière du temps d'apprentissage linguistique, partenariats entre structures d'enseignement en langue et entreprises, etc.).*

Conclusions

Les perspectives d'insertion professionnelle des travailleurs immigrés dépendent notamment de leurs niveaux d'éducation et de compétences techniques, ainsi que de leur capacité à communiquer dans la langue du pays hôte. Souvent ces connaissances linguistiques sont importantes pour un accès durable à l'emploi et à l'avancement professionnel, dans la plupart des secteurs économiques. Toutefois, l'observation montre que les cours généralistes dans la langue du pays d'accueil ne confèrent pas suffisamment les capacités linguistiques utiles aux milieux de travail, bien que ces cours peuvent contribuer à préparer une telle insertion, dans la mesure où ils ont un effet sensible sur l'intégration sociale des migrants, surtout s'ils leur permettent d'élargir leurs réseaux de liens vers les autochtones.

Pour Godenir et Storme (2015 : 64-65), la connaissance de la langue du pays d'accueil est un facilitateur d'intégration pour les populations immigrées, mais l'idée selon laquelle la langue soit le fondement de l'insertion est à nuancer : *« plutôt que de voir la langue comme la cause des difficultés d'intégration, il s'agirait plutôt [...] de penser que c'est l'absence d'intégration sociale qui crée les difficultés d'appropriation linguistique [...]. On acquiert une langue en réponse à un besoin. Faire de la langue une condition d'intégration équivaut à refuser au migrant la possibilité d'être actif dans des domaines où il sera en contact avec les autochtones, dans des lieux où l'acquisition de la langue est un processus naturel. C'est donc contreproductif. »* Aussi, notre étude va dans le sens de recommander le renforcement d'une tendance récente dans l'Europe francophone (Mourlhon-Dallies, 2008 ; Adami, 2012) qui vise à *combiner l'enseignement de la langue du pays d'accueil à des migrants adultes avec des finalités sociales concrètes et immédiates comme l'insertion à l'emploi ou la participation à la vie citoyenne* (prise de responsabilités au niveau du quartier, de l'associatif, etc.). Dans les régions multilingues le choix des langues prioritaires dépendra alors des activités visées.

Selon Mc Hugh et Chaillnor (2011), cela correspond à un encadrement linguistique contextualisé sur le lieu de travail ou de l'interaction sociale, en mettant l'accent, par exemple, sur les compétences communicationnelles, un vocabulaire *ad hoc*, dans le cadre d'une activité précise. Mais le facteur le plus intéressant semble être l'articulation de la formation linguistique avec l'acquisition de compétences professionnelles (en contexte d'emploi ou de stage). Cela indique l'importance d'une coopération entre les enseignants en langue, les instituts de formation professionnelle et les entreprises (ou les syndicats) (Manço et Vanhemelen, 2013 ; Manço et coll., 2013). Il s'agit d'intégrer que les adultes immigrés constituent un public spécifique dont les besoins doivent être rencontrés par des offres adaptées. Ce point distingue les politiques d'insertion dédiées aux migrants des programmes d'emploi et de formation conçus pour la population générale.

La rareté des systèmes d'apprentissage en langue axés sur l'emploi est sans doute due à la difficulté de les mettre en œuvre. Ces dispositifs nécessitent des collaborations entre groupes de professionnels qui ne se fréquentent en réalité que peu. Il s'agit de les convaincre de l'utilité de telles approches. Par ailleurs, les moyens investis dans ce champ doivent être rentables, concerner des groupes suffisamment larges, avec des taux de réussite intéressants. Dans certains cas (Mc Hugh et Chaillnor, 2011), une évolution des législations du travail doit être envisagée, notamment la question de la rétribution de ces temps d'enseignement et celle d'un système d'incitants pour les employeurs.

Le développement de dispositifs favorables aux travailleurs migrants passe sans doute par l'intégration plus profonde des cours de langue du pays d'emploi dans des stratégies d'insertion directement en prise avec les milieux professionnels, les processus de reconnaissance et de validation des compétences, etc. Évaluer systématiquement ces programmes intégrés et en diffuser les principes méthodologiques, ainsi que les résultats, seront probablement des étapes utiles afin d'accroître le soutien — public et privé — des pratiques les plus efficaces, à travers des programmes d'incitations, entre autres.

Enfin, il convient de se demander, dans le cadre plus général d'une réflexion sur les politiques linguistiques, dans quelle mesure les cours de langues centrés sur la communication dans le cadre professionnel permettent également aux *entreprises et au marché de l'emploi local de s'adapter, eux aussi, aux spécificités des travailleurs migrants...*

Selon García (2008), on doit distinguer un mode monolingue où l'interaction des langues est limitée et un mode translinguistique où toutes les langues sont disponibles selon l'usage et les besoins. Comme le montrent Neumann, Schnoor et Seele (2012), dans cette seconde option, les acteurs peuvent recourir à diverses ressources linguistiques pour améliorer la communication, au profit de tous. La maîtrise du multilinguisme, la capacité de basculer d'une langue à l'autre, représente une richesse à la fois pour l'individu et pour la société (Akinci, 2006 ; Kihlstedt, 2013). La clarification des rôles de toutes les langues locales, y compris les langues minoritaires, semble donc être une condition préalable à l'amélioration des opportunités de participation des migrants et à la création d'une véritable société multilingue inclusive (Manço et Alen, 2014). Dans ce cadre général, la valorisation de l'hétérogénéité, l'emphase mise sur la qualité de la communication plutôt que sur l'excellence en langue et, enfin, l'approche fonctionnelle et la mise en contexte font sens, et semblent être les principes directeurs de politiques linguistiques efficaces en termes d'insertion socioprofessionnelle des travailleurs migrants.

Bibliographie

- Adami, H. 2012. « La formation linguistique des migrants adultes ». *Savoirs*, n° 29, p. 9-44.
- Akinci, M.-A. 2006. « Du bilinguisme à la bilittéracie. Comparaison entre élèves bilingues turc-français et élèves monolingues français », *Langage et Société*, n° 116.
- Chenven, L. 2004. *Getting to Work : A Report on How Workers with Limited English Skills Can Prepare for Good Jobs*. Washington, DC : AFL-CIO Working for America Institute.
- Chicha, M.-T. et Charest, E 2008. « L'intégration des immigrés sur le marché du travail à Montréal : politiques et enjeux ». *Choix IRPP*, v. 14, n° 2. p. 21-26.
- Chiswick, J. et Miller, P. W. 2007. *The Economics of Language : International Analyses*. Londres : Taylor & Francis.
- Clausen, J., Heinesen, E., Hummelgaard, H., Husted, L. et Rosholm, M. 2009. « The effect of integration policies on the time until regular employment of newly arrived immigrants : evidence from Denmark ». *Labour Economics*, v. 16, n° 4, p. 409-417.

- Dustmann, C. et Fabbri, F. 2003. « Language proficiency and labour market performance of immigrants in the UK ». *The Economic Journal*, v. 113, n° 489, p. 695-717.
- Dustmann, C. et Van Soest, A. 2002. « Language and the earnings of immigrants ». *Industrial Relations & Labor*, v. 55, n° 3, p. 473-492.
- Evans, M. D. 1987. « Language skill, language usage and opportunity : immigrants in the Australian labour market ». *Sociology*, v. 21, n° 2, p. 253-274.
- Extramiana, C. et Van Avermaet, P. 2010. « Apprendre la langue du pays d'accueil. Une enquête du Conseil de l'Europe et une étude d'impact réalisée en Flandre ». *Hommes et Migrations*, n° 1288, p. 8-20.
- Fehlen, F. et coll. 1998. *Le Sondage « Baleine ». Une étude sociologique sur les trajectoires migratoires, les langues et la vie associative au Luxembourg*. Luxembourg : SESOPI.
- Garcia O. 2008. *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Geddes, A. 2008. *Immigration and European integration. Towards fortress Europe*. Manchester : Manchester University Press.
- Gerstnerova, A. 2011. « Integration of Highly Qualified Sub-Saharan Immigrants in Prague; Comparison with the Situation in Paris, London and Liege », *Sociology Mind*, v. 1, n° 2, www.scirp.org/journal/PaperInformation.aspx?paperID=4741.
- Godenir, A. et Storme, A. 2015. « Intégration et maîtrise de la langue dans la perspective du nouveau décret de la Région wallonne ». *Journal de l'alpha*, n° 196, p. 62-71.
- González Garibay, M. et De Cuyper, P. 2013. *The evaluation of integration policies across the OECD : a review*. Louvain : HIVA.
- Guillemette, K.-C. 2007. *Les stratégies d'enseignement pour l'alphabétisation en français langue seconde des immigrants allophones adultes*. Montréal : UQAM.
- Hambye, P. et Romainville, A.-S. 2012. *Français, immigration, intégration : analyse des stéréotypes et des idées reçues au sujet du rôle de la langue dans les processus d'intégration des personnes issues de l'immigration*. Louvain-La-Neuve : UCL.
- Hayfron, J. E. 2001. « Language training, language proficiency and earnings of immigrants in Norway ». *Applied Economics*, v. 33, n° 15, p. 1971-1979.
- Jeurissen, L. et coll. 2006. *La langue française face aux langues de l'immigration en communauté française de Belgique : problématiques post-migratoires chez les adultes allophones*. Bruxelles : Service de la langue française du Ministère de la Communauté française de Belgique.
- Kihlstedt, M. 2013. « Le bilinguisme est-il un atout ? ». *Sciences Humaines*, n° 246, p. 46-47.
- Kulakowski, C. 2012. « Préface ». *Les Cahiers de la Solidarité*, n° 30, p. 13-21.
- Liégeois, L. 2014, *Engaging with the European trend in immigrant integration policy; The case of the immigrant integration programme in Wallonia*. Amsterdam : Universiteit van Amsterdam.
- Manço, A. 2014. « Transversalités, des concepts aux pratiques ». *Diversités et citoyennetés*, n° 38-39.
- Manço, A. et Alen, P. 2014. « La culture comme espace d'appropriation du français par les immigrés. Observation en Fédération Wallonie-Bruxelles ». *Français et société*, n° 28.
- Manço, A. et Gerstnerova, A. 2016. « Migrant associations as alternative jobs providers : experience of Turkish and sub-Saharan communities in Belgium ». *Border crossing*, v. 6, n° 1, p. 1-15.

- Manço, A. et Vanhemelen, V. 2013. « L'échelle et le poteau. Quand la diversité s'invite en entreprise : un cas pour renouveler les pratiques ». In : Manço, A. et Barras, C. *La diversité culturelle dans les PME. Accès au travail et valorisation des ressources*. Paris : L'Harmattan, p. 263-274.
- Manço, A., Besch, S., Mertz, F., Gillen, L. 2014. « Travail et intégration des migrants. Recrutement, reconnaissance et relations sociales ». *Recherche, études et documentation*, n° 18.
- Manço, A., Ouled El Bey, S., Amoranitis, S. 2017. *L'apport de l'Autre. Dépasser la peur des migrants*. Paris : L'Harmattan.
- Mc Hugh, M. et Chaillnor, A. E. 2011. *Improving Immigrants' Employment Prospects through Work-Focused Language Instruction*, Washington, DC : Migration Policy Institute.
- Mourlhon-Dallies, F. 2008. *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris : Didier.
- Neumann, S. Schnoor, O., Seele, C. 2012. « Von Vielfalt zu Verschiedenheit: Mehrsprachigkeit und Sprachförderung in luxemburgischen Kindertageseinrichtungen ». *Forum für Politik, Gesellschaft und Kultur*, n° 322, p. 41-43.
- Nkubito, J.-C. 2006. *Le rôle de l'emploi dans le processus d'intégration des réfugiés en Belgique. Le cas de diplômés d'Afrique subsaharienne*. Louvain-la-Neuve : Université Catholique de Louvain.
- Pendakur, K. 2002. « Language knowledge as human capital and ethnicity », *International Migration Review*. v. 36, n° 1, p. 147-177.
- RESI, Rat für Entwicklungszusammenarbeit, Solidarität und Integration 2014, *Migration und Integration in der Deutschsprachigen Gemeinschaft - Vorschlag für ein Konzept - Vorgelegt von der Arbeitsgruppe « Integration »*. Eupen : RESI.
- Roller, A. 2012. *Les politiques de l'Union européenne pour l'emploi des primo-arrivants : quelles mesures pour aider l'accès à l'emploi et lutter contre le travail illégal ?*. Bruxelles : Pour la Solidarité.
- Stokkink, D. 2012. « Les primo-arrivants face à l'emploi en Wallonie et à Bruxelles. *Les Cahiers de la Solidarité*, n° 30.
- Storme, A. et coll. 2012. *Les primo arrivants : qui sont-ils et quelle place ont-ils dans les politiques d'alphabétisation ?* Namur : Lire et Écrire en Wallonie.
- Van Eeckhout, L. 2013. *France plurielle. Le défi de l'égalité réelle*. Paris : Gallimard.