

JOURNAL
DE L'ALPHA

Maitrise de la langue et intégration

1^{er} TRIMESTRE 2015

PÉRIODIQUE TRIMESTRIEL

BUREAU DE DÉPÔT
BRUXELLES X

N° D'AGRÉATION : P201024

ÉDITEUR : LIRE ET ÉCRIRE
COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

RUE CHARLES VI, 12
1210 BRUXELLES

196



Maitrise de la langue et intégration

Quels liens?



Le **JOURNAL DE L'ALPHA** est le périodique de Lire et Ecrire.

Créée en 1983 par les mouvements ouvriers, Lire et Ecrire agit au quotidien, en Fédération Wallonie-Bruxelles, pour :

- attirer l'attention de l'opinion publique et des pouvoirs publics sur la persistance de l'analphabétisme, sur l'urgence d'en combattre les causes et d'y apporter des solutions ;
- promouvoir le droit effectif à une alphabétisation de qualité pour tout adulte qui le souhaite ;
- développer l'alphabétisation dans une perspective d'émancipation, de participation et de changement social vers plus d'égalité.

Le Journal de l'alpha a pour objectif de produire et de diffuser réflexions, débats et pratiques de terrain sur des thèmes pédagogiques et politiques liés à l'alphabétisation des adultes.

RÉDACTION Lire et Ecrire Communauté française asbl

Rue Charles VI, 12 - 1210 Bruxelles - tél. 02 502 72 01

journal.alpha@lire-et-ecrire.be - www.lire-et-ecrire.be/journal.alpha

SECRÉTAIRE DE RÉDACTION Sylvie-Anne GOFFINET

COMITÉ DE RÉDACTION Catherine BASTYNS, Anne GODENIR, Els DE CLERCQ

COMITÉ DE LECTURE Nadia BARAGIOLA, Claire CORNIQUET, Iria GALVAN,
Frédérique LEMAÎTRE, Cécilia LOCMANT, Véronique MARISSAL, Christian PIRLET,
Catherine STERCQ

ÉDITRICE RESPONSABLE Sylvie PINCHART

ABONNEMENTS Belgique : 30 € - Étranger : 40 € (frais de port compris)

COMMANDE AU NUMÉRO 10 € (+ frais de port)

À verser à Lire et Ecrire asbl - IBAN : BE59 0011 6266 4026 - BIC : GEBABEBB

DÉPÔT LÉGAL : D/2015/10901/01 - ISBN : 978-2-930654-33-1

Les textes publiés par le Journal de l'alpha n'engagent que leurs auteurs.

Sauf demande contraire de l'auteur, le Journal de l'alpha est écrit en nouvelle orthographe avec l'aide du logiciel *Recto-Verso* développé par le CENTAL/UCL (www.uclouvain.be/recto-verso) et de l'ouvrage *Grand vadémécum de l'orthographe moderne recommandée* (Chantal CONTANT, De Champlain S.F., 2009).

Sommaire

ÉDITO

De l'immigration à l'intégration : une histoire de maîtrise de la langue ? 5

Sylvie PINCHART – Lire et Ecrire Communauté française

Le Labo-Langue 9

Pour mutualiser ses connaissances et améliorer ses compétences

Claire RANDAXHE et Sophie ZEOLI – Collectif Alpha de Forest

Maitrise de la langue et intégration : au-delà des idées reçues 24

Els DE CLERCQ – Lire et Ecrire Bruxelles

La langue, un indicateur d'intégration ? 38

Livia TRÉFOIS, avec la collaboration de Marie-Ange HOTTELET

Collectif Formation Société

Les exigences linguistiques dans le cadre des politiques d'intégration en Europe, et plus particulièrement en Flandre 48

Conférence de Piet VAN AVERMAET – Université de Gand

Traduite et présentée par Catherine BASTYNS – Lire et Ecrire Communauté française

Intégration et maîtrise de la langue dans la perspective du nouveau décret de la Région wallonne 62

Anne GODENIR et Aurélie STORME – Lire et Ecrire en Wallonie

À la lecture de ce qui précède... 73

Point de vue d'un centre régional wallon d'action interculturelle

Anne DE VLEESCHOUWER – CeRAIC

La langue, archipel de l'ambiguïté 81

Un retour sur une semaine d'ateliers d'écriture et plus...

Pascale LASSABLIÈRE – Lire et Ecrire Communauté française / Ateliers Mots'Art

Michel NEUMAYER – GFEN / Culture de paix

Sélection bibliographique 101

Eduardo CARNEVALE – Centre de documentation du Collectif Alpha

PROCHAIN NUMÉRO

Le pouvoir des émotions

Reconnaitre leur place
dans l'apprentissage

ÉDITO

De l'immigration à l'intégration : une histoire de maîtrise de la langue ?

Par Sylvie PINCHART



LE JOURNAL DE L'ALPHA DU 2^e TRIMESTRE 2014 était consacré au volet citoyenneté des décrets régionaux des parcours d'accueil pour primoarrivants, Ce numéro traite du second volet : l'apprentissage de la langue du pays d'accueil et, plus largement, interroge les liens entre maîtrise de la langue et intégration.

On ne peut que se réjouir de la mise en œuvre de politiques régionales d'accueil des personnes d'origine étrangère intégrant un volet linguistique. La volonté du législateur rencontre les besoins et les demandes d'apprentissage en français langue étrangère (FLE) relayés par différents acteurs des terrains de la formation.

Les logiques propres au champ politique imposent cependant de s'y pencher de plus près, d'analyser plus avant afin de prendre la mesure de ce qui se joue dans la mise en œuvre de ces politiques et, en ce qui concerne Lire et Ecrire, plus spécifiquement pour les personnes non francophones pas ou peu scolarisées dans leur pays d'origine.

Vivre dans un nouveau pays implique de mobiliser de nouvelles compétences pour se déplacer, trouver un logement, réaliser les actes de la vie quotidienne, comprendre son environnement, accomplir des démarches administratives, travailler, s'impliquer dans la vie collective, scolariser les enfants, se soigner, ... Dans cette trajectoire, qui à bien des égards s'apparente à un défi,

l'accès à un espace de formation linguistique est une ressource importante. Une ressource parmi d'autres cependant, qu'il convient de replacer dans le contexte des politiques d'immigration, d'intégration et de nationalité, dans celui aussi de la réalité des conditions de vie et d'accueil des personnes. Au regard de ce que nous connaissons des processus d'apprentissage d'une langue étrangère pour des adultes primoarrivants, la formation est là aussi une ressource parmi d'autres, un espace de formalisation et de progression complémentaire aux apprentissages linguistiques effectués dans l'expérience concrète des interactions sociales.

Dans un contexte où l'offre de formations tant en FLE qu'en alpha est insuffisante par rapport aux demandes spontanées des personnes, on ne peut que constater que le débat politique se cristallise non pas sur les moyens à y consacrer ou les dispositifs les plus adaptés pour rencontrer les besoins, mais bien sur l'obligation pour les personnes primoarrivantes de suivre des cours de français. D'une ressource à une trajectoire de migration et de participation à la société belge, l'apprentissage du français est-il en train de devenir un indicateur de contrôle d'une volonté individuelle (ou d'une mauvaise volonté) d'intégration ? Ou est-il le signal concret de l'investissement que font les Régions pour accueillir au mieux les personnes primoarrivantes ?

Qu'en est-il des effets attendus de ces politiques sur le secteur de l'alpha ?

Le plus évident est celui du renforcement attendu de l'offre de formations en FLE. Les Régions ont déjà dégagé des moyens supplémentaires¹ pour renforcer les pratiques de terrain, outiller les professionnels et, à terme, ouvrir de nouvelles places de formation. La crainte principale du secteur est que ce financement supplémentaire ne se fasse au détriment des publics déjà accueillis², notamment des publics analphabètes et des migrants installés depuis plus longtemps en Belgique.

En lien avec cette question des publics, une préoccupation importante de Lire et Ecrire est la prise en compte de la spécificité des publics pas ou peu

1 Avec l'appui des fonds européens : Fonds européen d'intégration (FEI) et prochaines programmations du Fonds social européen (FSE) et du Fonds asile et migration (FAM).

2 Ou qu'un financement chasse l'autre.

scolarisés dans les pays d'origine. Les méthodes et les temps d'apprentissage diffèrent selon que l'on s'appuie sur la maîtrise écrite d'une ou plusieurs langues ou sur une maîtrise uniquement orale de celle(s)-ci. Seul le décret bruxellois en tient compte. Dans la volonté de lier ces apprentissages aux nouvelles conditions d'acquisition de la nationalité, on voit rapidement le risque de double pénalisation des personnes infrascolarisées : pas ou peu d'accès à des formations linguistiques adaptées dans les dispositifs d'accueil et, au terme du cursus, niveau A2 - requis pour l'accès à la nationalité³ - non atteint. D'autant plus que les temps de formation prévus dans les décrets sont limités.

Le secteur de l'alpha accueille depuis de très nombreuses années des personnes illettrées non francophones dans des dispositifs que le secteur nomme *Alpha FLE* ou encore *Oral*. Les apprentissages qui y sont mis en œuvre sont relatifs à l'acquisition des compétences de base – lire, écrire, calculer, comprendre, s'exprimer – et sont insérés dans un projet plus global d'éducation populaire. Dans cette visée, l'apprentissage purement linguistique n'est qu'une composante du processus d'alphabétisation.

Dans les prochains mois et années, le mouvement Lire et Ecrire sera plus particulièrement attentif à deux questions :

- l'évolution de la répartition des budgets publics entre acteurs de l'alpha et acteurs du FLE, et la destination finale et effective de ces nouveaux moyens vers les publics non francophones pas ou peu scolarisés ;
- le renforcement des pratiques pédagogiques d'alphabétisation populaire par des contributions à leur formalisation et théorisation, et par la formation continuée des intervenants.

Sylvie PINCHART, directrice

Lire et Ecrire Communauté française

³ Voir : Le Code de la nationalité de 2012 : une politique qui rend l'accès à la nationalité impossible pour les personnes analphabètes, www.lire-et-ecrire.be/code2012-1



1^{er} arrêt sur image
De l'immigration
à l'intégration :
une histoire de maîtrise
de la langue ?

Photo : Icars
(licence CC BY-NC 2.0)



2^e arrêt sur image
De l'immigration
à l'intégration :
une histoire de maîtrise
de la langue ?

Photo : Icars
(licence CC BY-NC 2.0)



3^e arrêt sur image
De l'immigration
à l'intégration :
une histoire de maîtrise
de la langue ?

Photo : João LAVINHA
(licence CC BY 2.0)

Le Labo-Langue

Pour mutualiser ses connaissances et améliorer ses compétences



La question « comment favoriser la pratique de la langue française orale ? » est un thème qui a émergé ces dernières années au Collectif Alpha. C'est surtout le centre de Forest qui a initié cette réflexion. Y étant formatrices, nous avons fait une expérience en 2013-2014, en menant des projets mélangeant un groupe débutant oral (O1) et un groupe lecture-écriture 4 (LE4). Dans ce cadre, nous avons expérimenté quelques démarches pédagogiques mais le projet n'en est encore qu'à ses balbutiements.

Par Claire RANDAXHE et Sophie ZEOLI

LE COLLECTIF ALPHA DE FOREST propose une offre de formation en alphabétisation qui commence avec le niveau le plus débutant en oral (il s'agit de personnes qui parfois ne parlent pas un seul mot de français) jusqu'à un niveau relativement avancé en lecture-écriture. Mais, malgré l'hétérogénéité de leurs compétences, les apprenants partagent une caractéristique commune : un faible niveau d'expression et de compréhension de la langue française. Or, si la langue n'est pas installée correctement dans l'oreille, il est compliqué (c'est un euphémisme !) de développer un certain nombre de compétences en lecture et en écriture.

Des apprenants nous confient qu'ils s'expriment peu (voire jamais) en français dans leur vie quotidienne. À la pause, nous remarquons qu'ils se retrouvent essentiellement par groupes linguistiques/culturels ou par niveaux de formation. S'il est agréable d'entendre de nombreuses langues foisonner à la cafétéria du centre, de voir des liens d'amitié se développer grâce au vecteur d'une langue commune, de voir des personnes se retrouver dans des identités partagées, nous nous interrogeons : n'est-ce pas aussi notre rôle de formatrices d'amener notre public à favoriser le choix de l'expression en français en dehors des cours ? Comment stimuler les apprenants qui n'ont que le français pour langue commune à 'se rencontrer' malgré la difficulté linguistique ?

Ces constats sont à l'origine de ce que nous avons dénommé le 'labo-langue'. Il s'agit, comme son nom l'indique, d'un laboratoire de rencontres en français, entre apprenants, dans le cadre du centre de formation. En tout, entre novembre 2013 et juin 2014, cinq rencontres ont été organisées entre le groupe le plus débutant O1 et le groupe le plus avancé LE4.

Pourquoi un 'laboratoire' ?

Nous avons élu la dénomination 'labo-langue' car elle reflète à la fois les aspects expérience/vécu d'expériences et construction pédagogique. L'idée est d'amener les apprenants à se rencontrer autour d'activités linguistiques ludiques et/ou de découvertes culturelles. Le tout dans une ambiance divertissante et décontractée.

Concrètement, chaque activité amenait un ou plusieurs apprenants du groupe O1 à travailler avec un ou plusieurs apprenants du groupe LE4 autour d'un objectif commun. L'apprenant d'O1 et celui de LE4 démarraient avec un bagage linguistique différent et c'était bien là tout l'intérêt de la rencontre. Dès lors, si l'objectif était le même pour tous (par exemple, raconter une histoire ensemble), les apprenants disposaient d'outils différents en fonction de leur niveau. Par ce biais, chacun était nourri d'un défi linguistique adapté tout en travaillant à une présentation commune. Au cours de ces activités, le rôle des formatrices était de faciliter l'échange entre les apprenants, de veiller à ce que chacun puisse s'exprimer en toute sécurité, dans un cadre respectueux des difficultés de chacun.

Mais avant de vous exposer les différentes rencontres, voici une brève description des deux groupes protagonistes...

Le groupe oral débutant

Ce groupe, comme son nom l'indique, travaille essentiellement l'expression orale et accueille des personnes qui débutent dans l'apprentissage du français.

Les objectifs pédagogiques généraux pour ce groupe sont :

- 1 - l'enrichissement du vocabulaire de base ;
- 2 - l'acquisition des structures de phrases simples, mais correctes ;
- 3 - l'utilisation des verbes 'être' et 'avoir' au présent ;
- 4 - l'utilisation des verbes d'action (essentiellement les verbes en -ER) au présent ;
- 5 - l'expression orale libre ;
- 6 - un travail de mémorisation et de restitution 'par cœur'.

Les activités proposées ne demandent pas de connaissances ou compétences préalables en lecture ou en écriture.

En début d'année, 14 personnes étaient inscrites dans le groupe et ce nombre a quelque peu fluctué en cours d'année, mais nous avons en permanence un

noyau dur de 9 ou 10 personnes, régulières et motivées. Pour la plupart, ces personnes entamaient pour la première fois un parcours scolaire, quel qu'il soit. Le groupe comptait autant d'hommes que de femmes et une prédominance de personnes d'origine marocaine. À peu près toutes les tranches d'âge étaient représentées ; le plus jeune avait 23 ans, le plus âgé approchait de la soixantaine.

Les parcours de vie et l'ancrage en Belgique étaient très différents d'une personne à l'autre. En septembre, l'un venait juste d'arriver et nous communiquions avec lui uniquement par l'intermédiaire de quelques mots d'anglais, alors que d'autres étaient dans notre pays depuis 10 ans ou plus. Ces derniers avaient de ce fait une bien plus grande facilité de compréhension, mais une expression utilisant une syntaxe simplifiée et un vocabulaire limité, ainsi que des expressions fautives complètement enracinées. L'apprentissage s'efforce également de démonter ces erreurs.

Le groupe lecture-écriture 4

Ce groupe clôturé le parcours d'apprentissage au Collectif Alpha de Forest, c'est le groupe le plus avancé du centre. En début d'année, il était composé d'une quinzaine de personnes principalement d'origine marocaine mais aussi d'Afrique de l'Ouest, centrale et de l'Est. Peu à peu, le groupe s'est modifié (accouchement, entrée en préformation qualifiante, abandon, emploi,...) et d'autres apprenants nous ont rejoints. Nous comptons alors 14 apprenants (8 hommes, 6 femmes), la plus jeune avait 24 ans et le plus âgé, la soixantaine. La majorité n'a été que très peu scolarisée dans le pays d'origine, voire pas du tout. Les apprenants de ce groupe avaient déjà suivi une ou plusieurs années de formation au Collectif Alpha ou dans un autre centre d'alphabétisation.

Dans ce groupe, nous travaillons notamment sur la compréhension à la lecture et sur l'écriture de textes simples relatant un souvenir, une histoire de la vie quotidienne ou une anecdote. L'un des objectifs pour cette année était de permettre aux apprenants d'acquérir une autonomie dans l'utilisation de différents outils d'autocorrection coconstruits en classe (dictionnaire, cahier, etc.) et un certain regard, critique, dans la construction écrite d'une phrase.

En début d'année, la plupart des apprenants lisaient mais présentaient de nombreuses difficultés à l'écrit (peu de conscience de la syntaxe et de l'usage de la conjugaison, incohérence du discours,...). Pour beaucoup, ces difficultés à l'écrit sont en partie dues à une expression orale souvent incorrecte et déstructurée, marquée par le manque de vocabulaire. Parmi ces apprenants, beaucoup sont en Belgique depuis de nombreuses années et ont acquis des réflexes langagiers erronés.

Deux groupes, cinq rencontres

Parmi les cinq démarches pédagogiques qui ont jalonné cette année scolaire, la première fut en quelque sorte un coup d'essai. Mais son succès nous a persuadées du bienfondé de notre approche et encouragées à continuer l'expérience.

Première rencontre... autour d'Honoré et d'Hippolyte

Elle se situe dans le temps à la fin du mois de novembre. Le groupe débutant avait déjà travaillé en classe la situation audiovisuelle 1 de la méthode *Pourquoi pas !* d'Henri Sagot (SAV1 : *C'est dans le besoin qu'on reconnaît ses amis*). Nous avons étudié ensemble le sens du texte, son vocabulaire, son rythme et sa musicalité. Le texte n'avait pas été mémorisé de façon systématique, mais était cependant déjà bien ancré dans les esprits. Le groupe LE4, quant à lui, n'en avait jamais entendu parler...

L'objectif de cette séquence était de faire mémoriser et jouer le dialogue par des duos formés d'un apprenant du groupe O1 et un apprenant du groupe LE4. Le débutant partait avec une longueur d'avance, mais le 'fort' pouvait s'aider du texte écrit.

Deuxième rencontre... des histoires dans tous les sens

Elle eut lieu après les vacances de Noël. Pour celle-ci, nous avons proposé comme matériel les *Color Cards*¹ présentant des histoires en une série de 6 images.

¹ Winslow Press, www.hoptoys.fr/COLOR_CARDS-t-1.html

Par équipes de 2 ou 3 (1 ou 2 OI avec 1 LE4), les apprenants étaient invités à remettre en ordre la séquence et à raconter l'histoire. La première consigne était que tout le monde dans le groupe devait parler lors de la présentation. Ensuite, après un premier temps de travail, une contrainte supplémentaire était ajoutée : nous leur demandions d'utiliser dans leur récit les connecteurs 'd'abord', 'ensuite', 'après', 'à la fin'... (Dans les deux classes, chacune à son niveau, nous avons préalablement abordé cette notion de connecteurs). Les formatrices, pendant ce travail de préparation en équipes, passaient dans les sous-groupes pour les aider à trouver le vocabulaire le mieux adapté et à peaufiner leur présentation. Travailler à partir d'un support imagé est une démarche habituelle dans un groupe d'oral. Les apprenants de ce groupe étaient donc à l'aise avec ce média. Par contre, ils l'étaient moins dans l'élaboration du récit. Les apprenants du groupe LE4 avaient, eux, un vocabulaire nettement plus développé et en faisaient profiter les OI, mais, dans leur préparation, ils devaient tenir compte des difficultés spécifiques de ces derniers afin d'arriver à une belle présentation orale commune.

Troisième rencontre... notions de musée et d'exposition

Il s'agissait d'une 'mise en bouche' avant la visite (une semaine plus tard) de l'exposition *Nass Belgica, 50 ans d'immigration marocaine en Belgique*². La journée a débuté par une mise en commun des représentations des mots 'musée' et 'diaspora marocaine'. Ensuite, les apprenants ont réfléchi ensemble et émis des hypothèses pour tenter d'expliquer le fait qu'il y a actuellement en Europe plus de 3 millions de personnes issues de l'immigration marocaine. Enfin, à l'aide du dépliant de l'évènement, les apprenants ont exprimé ce qu'ils imaginaient du contenu de l'expo. Toutes les hypothèses ont été consignées sur un flipchart par les formatrices.

² Initiative de l'ULB, en coproduction avec le Botanique, cette exposition s'inscrivait dans le cadre des célébrations du 50^e anniversaire de l'accord bilatéral entre la Belgique et le Maroc pour le recrutement de main-d'œuvre marocaine au profit de l'économie belge. La scénographie conçue par La Cambre voulait battre en brèche nombre de préjugés que la réalité de l'immigration génère dans la population. Œuvres d'art, témoignages, récits historiques, archives publiques ou familiales, images d'hier et d'aujourd'hui, projections et extraits de films, cartographies et affiches, objets et extraits littéraires... montraient l'extraordinaire vitalité apportée par cette immigration.

MUSÉE ?

- Présentation de quelque chose.
- Choses de valeur d'avant.
- Statues de personnes d'avant.
- La fête
- Comme de la publicité
- Comme un stock d'objets
- Objets d'aujourd'hui ou d'avant.
- Exemples. musée du Congo à Tervuren

musée des Beaux-Arts
Anvers : immigration
musée en Afghanistan
Notre-Dame de la Rose
Maison d'Erasmus
musée des Instruments de musique de
tous les pays.

- Pour l'argent
- pour le travail
- pour aller à l'école
- L'Europe est voisine
C'est + près
- pour venir en démocratie
- allocations des enfants
- Besoin de travailleurs en
Europe.

Sur un flipchart, les apprenants ont mis en commun leurs représentations du mot 'musée'. Ils ont ensuite émis des hypothèses sur les causes de l'immigration marocaine.

Enfin, ils ont imaginé le contenu de l'expo.



Après ces moments d'expression où les apprenants O1 et LE4 étaient amenés à s'entraider sur des questions de vocabulaire ou de formulation, ils ont été invités à créer, en sous-groupes (niveaux mélangés) leur propre expo sur un thème qu'ils avaient choisi et pour laquelle ils avaient apporté des objets. Chaque équipe avait une classe à son entière disposition. Les formatrices passaient d'un sous-groupe à l'autre, s'assurant que les LE4 et les O1 coopéraient en français, en faisant feu de toutes leurs compétences (les O1 étant souvent plus créatifs dans le non-verbal que les LE4). En fin de journée, les sous-groupes se sont présenté mutuellement leur expo.



En sous-groupes, les apprenants ont créé leur propre expo pour laquelle ils ont apporté des objets.

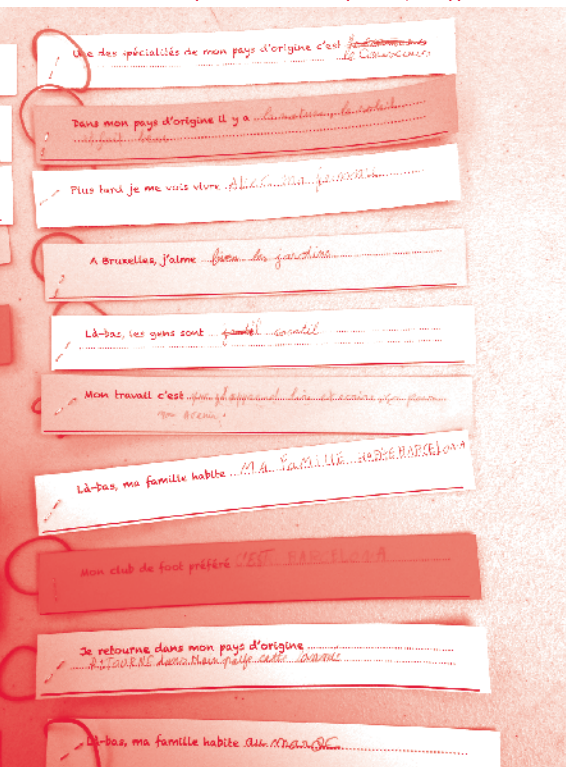
Photo : Collectif Alpha

Quatrième rencontre... en route vers l'expo *Nass Belgica*

Les apprenants étaient d'abord invités à 'flâner' dans le lieu avant de se retrouver en cinq équipes mélangeant les deux niveaux. Les formatrices étaient postées à un point de l'expo et les apprenants venaient chercher une 'question/mission' inscrite sur une bandelette. Les questions invitaient à

découvrir l'expo à travers des activités langagières, d'observation, de lecture, d'écriture... Une fois qu'une équipe avait accompli la tâche indiquée sur la bandelette, elle retrouvait les formatrices qui l'orientaient vers une nouvelle mission. En bout de course, tous les apprenants ont vécu les mêmes missions (dans un ordre différent). Les équipes fonctionnaient en semi-autonomie : tantôt, elles voyageaient seules dans le musée, cherchant à remplir leur mission, tantôt elles se référaient aux formatrices pour demander une nouvelle question ou simplement de l'aide. Les formatrices, de leur point d'observation, étaient attentives à ce que les apprenants se sentent impliqués dans leur tâche. Elles étaient également à l'écoute des 'impressions' des apprenants tout au long de l'activité. Comment se sentaient-ils dans le musée, se repéraient-ils facilement en son sein, s'approprièrent-ils l'espace muséal, coopéraient-ils entre eux en français ? Si non, qu'est-ce qui pourrait les y encourager ? Se sentaient-ils 'en sécurité' dans cet espace culturel ? Les 'missions' proposées étaient-elles adaptées à leur niveau ? Etc.

Après la visite de l'exposition, les apprenants-visiteurs affichent chacun dans le hall du Botanique leur témoignage.



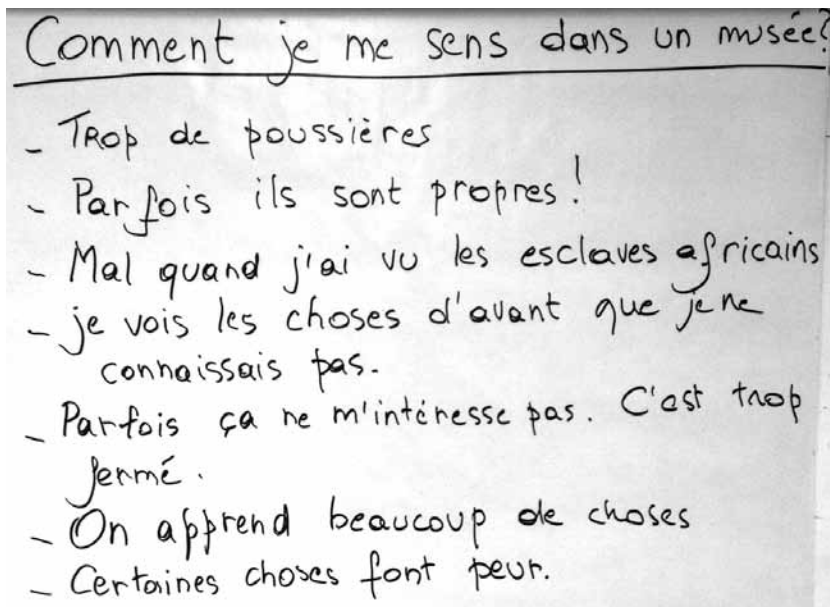
L'une des missions consistait à choisir une œuvre avec au minimum deux personnes représentées et à la photographier. De retour au Collectif, les apprenants devaient préparer et réaliser l'interview de ces personnes. Par exemple, un LE4 interviewait un OI qui jouait le rôle d'un personnage de la photo.

Cinquième rencontre... détente en forêt

Cette activité a clôturé les activités du 'labo-langue' puisqu'elle a eu lieu à la fin du mois de juin 2014 et que les groupes sont réorganisés à chaque début d'année scolaire. Il s'agissait essentiellement de se balader tous ensemble dans la forêt de Soignes et de partager un dernier moment convivial. La promenade a été marquée par quelques regroupements où chacun devait donner un mot correspondant à ce qu'il entendait ou à ce qu'il voyait autour de lui. Le groupe prenait ensuite le temps de s'approprier les différents mots évoqués avant de reprendre la route...

Observations à chaud et à froid

Chacune de ces démarches fut immédiatement suivie d'un débriefing, tout d'abord avec les groupes participants et ensuite entre formatrices. Nous pouvons en tirer quelques observations, des points positifs et négatifs, qui nous guideront dans les prolongements et la direction que nous pourrions donner à cette expérience.



Chaque séance est suivie d'un débriefing. Photo : Collectif Alpha

Avec le recul, nous constatons que ces rencontres demandent une préparation minutieuse. En effet, chaque formatrice connaît bien son groupe, ce qu'elle peut en attendre et quelles exigences elle peut formuler. Elle est en quelque sorte la garante de la faisabilité du projet avec son groupe. Elle doit néanmoins se mettre au diapason de l'autre, de ses compétences et de ses exigences propres. Un dialogue continu s'établit donc entre les deux formatrices, qui permet à chacune d'appréhender de mieux en mieux les caractéristiques de l'autre groupe.

Cette préparation attentive s'applique bien sûr en premier lieu aux activités proposées, au choix des consignes, à la formulation de celles-ci et à une différenciation éventuelle des exigences en fonction des niveaux. Les formatrices doivent veiller à ce que chaque groupe 'y trouve son compte', à ce que chaque niveau ait des compétences spécifiques à mettre en action. Mais cette attention s'applique également aux conditions matérielles. En effet, on ne double pas sans conséquence le nombre de personnes dans un même local ; il faut

veiller à ce que l'espace, le bruit, l'aération... n'handicapent pas la qualité de la tâche. Et cela demande parfois d'être imaginatif pour résoudre certains problèmes pratiques...

Initialement, et de part et d'autre, les apprenants étaient étonnés de la rencontre que nous leur proposons ; n'allions-nous pas, en effet, leur demander de faire 'le grand écart' ? Mais dès la fin de la première démarche, les réactions furent positives :

– LE4 : « *Pour nous, c'est bien de parler avec de nouveaux camarades. On se rappelle comment, nous, on était avant !* »

– O1 : « *Moi, je ne parle pas beaucoup français. Il faut commencer. C'est bien, c'est bon le mélange pour O1. Groupe 4 très fort en français. Nous difficile pour parler, comprendre. J'ai compris beaucoup de mots aujourd'hui. C'est bon ! Courage !* »

Dans cette démarche, plus encore que dans une séance de cours ordinaire, il est très important de cadrer le contexte de travail et de rappeler en début de séance les consignes de fonctionnement, et notamment l'importance du respect de l'autre, qui implique l'acceptation des différences et des difficultés de chacun.

Le groupe O1 a parfois exprimé une sorte de sentiment d'infériorité : « *Pour nous, c'était bien ! Mais que pense l'autre groupe de travailler avec des plus faibles ?* ». Ce sentiment était contrebalancé par la perspective des progrès qu'ils pouvaient faire. Le groupe LE4, quant à lui, a pris conscience de ses lacunes en ce qui concerne l'oral. Oui, ils connaissent plus de vocabulaire, oui, ils savent conjuguer les verbes et appliquer des règles de grammaire dans des exercices écrits et systématiques. Mais qu'en est-il du transfert quand ils en ont besoin en situation concrète ? Cette prise de conscience est nécessaire pour pouvoir (et vouloir !) s'améliorer.

Il aurait été instructif de procéder en fin d'année à une évaluation globale des 5 labos-langue avec les participants. Nous aurions pu, par ce biais, les questionner sur l'entièreté du processus. Connaitre par exemple l'activité qui les avait le plus marqués, celle dans laquelle ils s'étaient sentis le plus à l'aise, celle qui les avait le mieux fait progresser. Malheureusement, nous n'avions pas programmé cette étape et le temps nous a manqué.

Outre le bienfondé des échanges sur le plan linguistique, au sein même de l'association se sont créés des contacts qui ont permis de décloisonner les groupes. Tout le monde le sait : on ne parle qu'à ceux qu'on connaît... Ainsi, aux moments informels des pauses, nous constatons quelques prolongations positives de nos ateliers... Mais les contacts entre les deux niveaux restent malgré tout minimes. Et une de nos préoccupations demeure : comment faciliter ces contacts, comment favoriser un 'pont linguistique' ? Bien sûr, on pourrait augmenter la fréquence des rencontres, mais leur préparation demande un temps d'investissement important et il faudrait trouver le moyen de concilier ces nouvelles préparations avec celles que nous faisons déjà pour nos cours respectifs en groupes de niveau.

Expérience transposable ?

En choisissant de partager notre pratique, nous ne prétendons nullement avoir mis sur pied une expérience extraordinaire. Nous sommes bien conscientes qu'il s'agit d'une première expérience et que si nous voulons prolonger ce parcours, nous serons confrontées à de nouvelles difficultés. Nous devons entre autres nous adapter à des groupes différents, ceux qui nous seront imposés par nos nouveaux horaires inhérents au changement d'année scolaire. Mais il nous semble justement intéressant et enthousiasmant de pouvoir transposer et adapter ce que nous avons acquis cette année à d'autres groupes, avec leurs spécificités et contraintes propres. C'est une expérience en chantier, et nous serions enchantées si cet article pouvait susciter d'autres chantiers et entraîner de nouveaux partages d'expériences.

Claire RANDAXHE et Sophie ZEOLI
Collectif Alpha de Forest

Une autre expérience

Une expérience de travail commun entre un groupe oral débutant et un groupe lecture-écriture 1 autour du livre a été réalisée de janvier à juin 2013 à Lire et Ecrire Brabant wallon. Il s'agissait de choisir ensemble un livre en vue de préparer une présentation pour le *Printemps de l'alpha*, rencontre autour du livre organisée par Lire et Ecrire. Au départ, les apprenants se connaissaient pour avoir participé à des animations au moment de l'accueil et à des activités plus festives, mais ils n'avaient pas l'habitude de travailler ensemble. Tant pour les formatrices que pour les apprenants, c'était une nouvelle expérience. Ils étaient ensemble sur le même bateau ; ils naviguaient ensemble sans savoir comment allait se dérouler le voyage. Des mises au point régulières ont permis de vérifier que chacun trouvait sa place et du sens dans le projet, afin de pouvoir faire des ajustements si cela s'avérait nécessaire. Au fur et à mesure des évaluations, les apprenants du groupe oral ont dit apprécier que les apprenants de l'autre groupe prennent le temps de leur expliquer, de leur montrer et de leur raconter et que, de ce fait, ils osaient davantage s'exprimer et demander des explications. De leur côté, les apprenants du groupe de lecture-écriture prenaient leur rôle très au sérieux car ils savaient que les apprenants de l'autre groupe comptaient sur eux pour comprendre l'histoire et se l'approprier ; ils faisaient attention à ne pas parler trop vite, à s'aider de gestes et à éviter de mal prononcer...

Ce travail a notamment permis aux apprenants de développer l'écoute ainsi que l'expression orale et écrite. Des liens se sont tissés et, lors de la présentation au *Printemps de l'alpha*, chacun avait un rôle bien précis. Le groupe qui maîtrisait davantage l'oral s'est vraiment épanoui dans cette activité. Les apprenants étaient fiers d'avoir osé prendre la parole en public. Malgré des moments plus difficiles pour eux, notamment lors des échanges avec le public, le groupe débutant a également apprécié la rencontre.

Tous sont prêts à recommencer l'expérience...

Présentation plus détaillée du projet et de son déroulement sur le site de Lire et Ecrire, à partir du sommaire en ligne du numéro : www.lire-et-ecrire.be/ja196

4^e arrêt sur image
De l'immigration
à l'intégration :
une histoire de maîtrise
de la langue ?

Photo : Cedrik JAROSLASSON
(licence CC BY-NC-SA 2.0)



5^e arrêt sur image
De l'immigration
à l'intégration :
une histoire de maîtrise
de la langue ?

Photo : Julie KERTESZ
(licence CC BY-NC-SA 2.0)



6^e arrêt sur image
De l'immigration
à l'intégration :
une histoire de maîtrise
de la langue ?

Photo : su-lin
(licence CC BY-NC-ND 2.0)



Maitrise de la langue et intégration : au-delà des idées reçues



« *Les personnes issues de l'immigration ne sont pas (suffisamment) intégrées dans la société belge* », voilà un point de vue que l'on entend régulièrement dans l'opinion publique. Voilà également le point de départ d'une recherche menée par Philippe Hambye et Anne-Sophie Romainville¹ à la demande de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Chercheurs et sociolinguistes à l'Université Catholique de Louvain (UCL), ils ont interrogé cette évidence et l'ont mise en perspective dans un contexte plus large, celui des fondements et principes démocratiques de notre société plurielle.

Par **Els DE CLERCQ**

¹ Voir références des publications liées à cette recherche en fin d'article p. 36. Les extraits cités dans le texte renvoient à ces références (numérotées).

AVANT DE PRÉSENTER LA RECHERCHE, il conviendrait d'abord de se poser la question : que signifie être intégré ? On pourrait en débattre longuement. Nous retiendrons la définition proposée par Hambye et Romainville : **être intégré, c'est participer à égalité** avec les autres membres de la société à la vie sociale et culturelle (école, quartier, associations, institutions), économique (travail) et citoyenne (participation au débat public, réflexion sur les choix politiques). (Réf. 2, p. 6).

De nombreuses personnes en Belgique n'ont pas les moyens de participer pleinement à toutes les dimensions de la société. Elles n'ont pas nécessairement accès au travail, à la formation, aux activités culturelles, au vote, et ce pour de multiples raisons (difficultés de lecture et d'écriture, absence d'un statut ouvrant les droits sociaux, etc.). Il semble que les populations issues de l'immigration² soient plus touchées que d'autres par cette réalité. D'un point de vue économique par exemple, un rapport publié en 2009 par la Direction générale Emploi et Marché du travail montre qu'en Belgique, la proportion de personnes au chômage est plus grande parmi les actifs étrangers (18,3%) que parmi les actifs belges (9,4%)³.

Pour les chercheurs, il se pose dès lors une double question : quels sont les freins à la participation ? ; que mettre en place pour favoriser la participation de tous à la vie de la cité dans toutes ses dimensions ?

Dans le débat public, il semble admis par tous qu'il y a un lien entre les compétences linguistiques et l'intégration d'une personne. À force d'être répétée, cette affirmation sonne comme une évidence : la maîtrise de la langue du pays d'accueil par les populations d'origine immigrée est un facteur décisif de leur intégration.

² Dans leurs écrits, les auteurs réservent les termes 'immigré' et 'immigrant' aux personnes qui s'installent ou se sont installées dans un pays étranger après avoir quitté le pays où elles vivaient auparavant. Ils utilisent, par contre, les expressions 'issus de l'immigration' ou 'd'origine étrangère/immigrée' pour désigner les personnes qui se perçoivent ou sont perçues comme ayant des origines étrangères (qu'elles aient elles-mêmes immigré ou non).

³ Direction générale Emploi et Marché du travail, *L'immigration en Belgique. Effectifs, mouvements et marché du travail*, Service public fédéral Emploi, Travail et Concertation sociale, 2009.

Dans ce sens, des politiques sont mises en place pour encourager, voire contraindre les personnes d'origine étrangère à apprendre la langue du pays, et cet apprentissage devient la condition d'accès à certaines ressources dispensées par l'État. La formation linguistique tient désormais une place prioritaire dans les parcours d'intégration progressivement mis en place en Belgique, comme dans d'autres pays européens⁴.

Pour Hambye et Romainville, une question fondamentale est à éclaircir : l'apprentissage du français⁵ est-il réellement le levier principal de l'intégration des personnes issues de l'immigration ?

Apprentissage du français et intégration, des évidences à interroger

Au départ de leur recherche, ils sont partis de ce constat : dans le débat public, l'évidence du lien entre maîtrise linguistique et intégration n'est plus interrogée. Le discours ambiant n'appelle pas notre esprit critique, tant il paraît 'naturel' et allant de soi.

Cette pseudoévidence permet d'éviter des questions pourtant centrales : quel est le rôle de l'appropriation de la langue dans l'intégration ? ; que permet la connaissance de la langue ? ; suffit-il de parler la langue du pays d'accueil pour 's'intégrer'?

Hambye et Romainville ont tenté de donner un éclairage nuancé des rapports entre langue et intégration, afin de pouvoir entrevoir toute leur complexité.

Dans un premier temps, ils ont étudié les points de vue exprimés par des citoyens, des journalistes, des experts dans l'espace public (articles de presse, forums, blogs, etc.). Ils les ont ensuite analysés de manière à dégager les

⁴ Pour en savoir plus, lire : CORNIQUET C. et JOSEPH M., *Un parcours d'accueil pour les primoarrivants à Bruxelles. Analyse du décret et de son contexte*, in *Journal de l'alpha*, n°193, 2^e trimestre 2014, pp. 90-105.

⁵ Les chercheurs ont fait le choix de ne citer que le français pour des raisons de lisibilité. En réalité, ils font référence à la fois au français et au néerlandais.

représentations – explicites ou implicites – du lien entre langue et intégration qu'ils contenaient, comme par exemple : « *quelqu'un qui ne parle pas correctement français ne pourra jamais trouver du travail à Bruxelles* » ou « *quelqu'un qui apprend à bien parler français réussira sans trop de difficultés à l'école* ».

Dans un second temps, les chercheurs ont tenté d'évaluer à quel point ces représentations étaient répandues dans l'opinion publique. Ils se sont demandés si en général, face à ces représentations, les individus adoptent plutôt une posture critique ou, au contraire, ils adhèrent à leur caractère 'évident'.

Pour répondre à cette question, un questionnaire reprenant ces représentations a été soumis à un large échantillon de personnes⁶ – hommes et femmes de niveaux socioculturels divers, d'âges variés, étudiants ou actifs sur le marché de l'emploi, à Bruxelles et en Wallonie. Le questionnaire comportait des énoncés à propos desquels les personnes devaient marquer leur degré d'accord – « *pas du tout d'accord* », « *plutôt pas d'accord* », « *je ne sais pas* », « *plutôt d'accord* » et « *tout à fait d'accord* ».

Les chercheurs ont ensuite mené des entretiens semi-directifs. Pour ce volet qualitatif, ils ont interrogé « *des personnes susceptibles d'avoir suffisamment de connaissance du terrain pour ne pas véhiculer certains stéréotypes de manière caricaturale (...), des personnes confrontées, directement ou indirectement, à la réalité de l'immigration* ». (Réf. 1, pp. 22-23). Leur choix s'est alors porté sur les travailleurs du secteur de l'insertion socioprofessionnelle (ISP).

Les résultats de ces deux démarches ont été détaillés et analysés dans la recherche. Nous en reprendrons ici quelques éléments-clés.

⁶ Le questionnaire a été soumis à un échantillon (non représentatif) de 807 'informateurs' issus de différents groupes sociaux, approchés soit via des écoles, soit via les réseaux des enquêteurs, soit de façon plus aléatoire, afin d'obtenir un nombre jugé suffisant de répondants dans les différents sous-groupes de leur échantillon.

La non-maitrise du français : source des difficultés sociales et économiques rencontrées par les populations issues de l'immigration ?

Dans les réponses au questionnaire, la majorité des personnes interrogées (51%) adhèrent à l'énoncé suivant : « *En Wallonie, les personnes issues de l'immigration ont des problèmes d'intégration principalement parce qu'elles ne parlent pas français* ». 28% le rejettent, 20% ne se prononcent pas. Dans le même ordre d'idées, 41% des informateurs adhèrent à cette autre proposition : « *Si certaines personnes issues de l'immigration ne trouvent pas de travail en Wallonie, c'est surtout parce qu'elles ne parlent pas bien français* »⁷.

Pourtant, disent les auteurs, « *une majorité des répondants estime qu'on 'peut s'intégrer à la vie sociale et économique même si on ne parle que très peu français' et rejette l'idée selon laquelle il est impossible de trouver du travail si l'on ne parle pas français. Ils sont plus nombreux (76%) encore à marquer leur désaccord avec l'idée selon laquelle quelqu'un qui ne parlerait pas français serait incapable de trouver un logement ou de faire des rencontres.* » (Réf. 3, p. 11).

Ces données chiffrées peuvent paraître contradictoires... Elles montrent en tout cas l'ambivalence des représentations.

À l'observer de plus près, la réalité est bien plus complexe qu'il n'y paraît à première vue... Pour les auteurs, c'est indéniable : « *La maîtrise du français est un atout pour une meilleure intégration.* » (Réf. 1, p. 29). Toutefois, peut-on affirmer qu'un bon niveau de français est la condition nécessaire et suffisante à l'intégration sociale et professionnelle ?

Selon les chercheurs, prétendre que l'absence de maîtrise de la langue est la cause principale des difficultés scolaires ou professionnelles des personnes issues de l'immigration, c'est donner une vision tronquée de la réalité. Et cela permet d'éviter d'interroger d'autres facteurs déterminants : quartier où l'on vit, école que l'on fréquente, activité professionnelle que l'on a ou que l'on n'a pas, etc.

⁷ Le rapport de recherche ne dit pas si les 59 autres pourcents d'informateurs rejettent l'énoncé ou ne se prononcent pas.

Dans ce sens, une travailleuse sociale interrogée en entretien considère que « *réduire le tout à la langue c'est 'vite fait bien fait' et que c'est même là une façon de se donner 'bonne conscience'* ». Cette personne, comme d'autres, insiste pour qu'on prenne la mesure des problèmes de discrimination à l'embauche, ou de 'déficit de faciès' rencontrés par les personnes issues de l'immigration dans leur parcours. (Réf. 1, p. 33).

Précisément par rapport à la question de l'accès à l'emploi, Hambye et Romainville rappellent que les causes des difficultés sont diverses. En Belgique, le chômage est structurel et lié plus globalement à une tendance à la réduction des coûts de production, et donc de main-d'œuvre. On observe aussi que le chômage frappe en priorité les personnes peu qualifiées⁸ – aussi bien les personnes d'origine étrangère que les natifs. D'après De Keyser et al.⁹, cités dans la recherche, ce serait donc davantage une question de manque de qualification ou de difficulté à faire reconnaître leurs qualifications qui freinerait l'accès des personnes d'origine étrangère au travail.

Pour les auteurs, une autre réalité permet de remettre en question l'idée que le manque de maîtrise du français empêcherait l'accès à l'emploi : « *Des personnes issues de l'immigration exercent une activité rémunérée et contribuent ainsi à l'économie même si elles ne parlent pas la langue du pays d'accueil, tout simplement parce qu'elles occupent des secteurs particuliers du marché du travail (le plus souvent des emplois subalternes) qui ne nécessitent qu'une maîtrise très limitée de la langue en question, ou qui fonctionnent exclusivement dans une langue de l'immigration.* » (Réf. 3, p. 12).

Il semble donc possible de travailler même si l'on parle peu le français. Et s'il y a pour certaines personnes des difficultés à s'insérer professionnellement, les raisons linguistiques ne sont pas les seules en cause. On l'a vu, certains facteurs d'ordre structurel compliquent – voire empêchent – l'insertion professionnelle des personnes issues de l'immigration.

⁸ En 2010, le taux de chômage des personnes faiblement qualifiées était presque cinq fois plus élevé que celui des personnes hautement qualifiées. Voir : ZIMMER H., *Inadéquation sur le marché du travail*, in *Revue économique*, septembre 2012, Banque nationale de Belgique, p. 72.

⁹ DE KEYSER T., DELHEZ Ph., Zimmer H., *L'insertion des personnes d'origine étrangère sur le marché du travail*, in *Revue économique*, décembre 2012, Banque nationale de Belgique.

La non-maitrise du français : un manque de volonté ?

Dans la recherche, les auteurs pointent aussi la question de la responsabilisation de l'individu tant face à son intégration que face à son apprentissage de la langue.

Tel que mis en évidence par Hambye et Romainville, pour près de deux tiers des personnes consultées (69%), il est « *assez facile d'apprendre à bien parler le français si on fait quelques efforts et si on a la volonté de s'intégrer* » (15% rejettent l'énoncé, 16% ne se prononcent pas).

Ces résultats amènent les chercheurs à supposer que pour un nombre important de répondants, si des personnes n'ont pas appris à bien parler français, c'est qu'elles n'ont pas fait suffisamment d'efforts et n'ont pas eu la volonté de s'intégrer. Les difficultés linguistiques et les problèmes d'intégration qui en découlent seraient donc dus à des manques individuels, ce qui revient à désigner l'individu comme responsable de sa situation.

Cette représentation apparaît aussi dans les entretiens menés avec les professionnels du secteur de l'ISP. Par exemple, une responsable de la cellule alphabétisation d'un service social trouve « *que pour certaines personnes, la non-connaissance du français ne constitue pas réellement un problème car elles vivent 'à l'intérieur de [leurs] communautés'* » et estime « *qu'elles n'ont 'pas spécialement envie de trouver du travail' ou 'd'être autonomes'* ». (Réf. 1, p. 40).

Selon les chercheurs, une partie de personnes consultées dans le cadre de la recherche semblent perdre de vue que si certains individus ne parlent pas 'bien' le français, ce n'est pas forcément parce qu'ils ne le veulent pas mais parce qu'ils ne le peuvent pas, c'est-à-dire qu'ils ne sont effectivement pas dans les conditions qui rendraient l'apprentissage possible. Parmi ces conditions, on peut pointer : le fait d'exercer un travail ou de vivre dans un quartier où des contacts avec des natifs francophones sont possibles, mais aussi le fait de disposer de temps pour l'apprentissage, la possibilité de faire garder ses enfants, etc.

Quel est le niveau de français des personnes issues de l'immigration ?

Les chercheurs se sont aussi intéressés aux représentations des informateurs sur un autre point : quelle est, d'après eux, la part des populations issues de l'immigration qui ont des difficultés à parler le français ?

Dans l'enquête, près de la moitié des personnes interrogées (49%) refusent la proposition selon laquelle « *la plupart des personnes issues de l'immigration ne parlent pas bien le français* », alors que 27% des répondants y adhèrent – un peu plus d'un quart ! – et 24% ne se positionnent pas. Quand le questionnaire évoque plus particulièrement les jeunes issus de l'immigration, les réponses sont plus mitigées. 38% adhèrent à l'énoncé selon lequel « *les jeunes issus de l'immigration parlent en général un français très appauvri, qu'ils mélangent souvent avec leur langue d'origine* », alors que 37% la rejettent. Il aurait été intéressant de connaître les raisons de ces divers positionnements. Un certain éclairage aurait pu être fourni dans la recherche sur ce point par le biais des entretiens semi-directifs.

Hambye et Romainville attirent néanmoins notre attention sur le point suivant : il est difficile d'évaluer le pourcentage exact de personnes parlant (bien) le français au sein de la population issue de l'immigration. En plus des difficultés de recueil des données, cela demanderait de pouvoir définir précisément la 'population issue de l'immigration' (après combien de générations cesse-t-on d'être considéré comme issu de l'immigration ?) et ce qu'on entend par 'bien parler le français' ?

Les chercheurs font l'hypothèse qu'un certain nombre d'informateurs associent la notion de 'personnes issues de l'immigration' avec des 'immigrés récents provenant de pays non francophones' et oublient que la majorité des personnes issues de l'immigration sont des descendants d'immigrés de 2^e, 3^e, 4^e générations et sont francophones.

Selon Hambye et Romainville, il est difficile de définir une fois pour toutes ce que signifie 'bien parler le français', la maîtrise de la langue étant un concept relatif. Il s'agit à la fois de « *connaître les normes qui définissent la prononciation des mots de cette langue, leur sens, les manières de les combiner pour faire*

des phrases, etc., et c'est aussi être capable de produire des énoncés conformes à ces normes dans la pratique. Or, personne n'a une connaissance totale de ces normes et personne n'est en mesure de les respecter constamment. (...) Par ailleurs, les normes de chaque langue varient en fonction des contextes : on n'a pas la même vision de ce qu'est 'bien parler', et du coup les mêmes attentes à cet égard, selon que l'on parle avec telle ou telle personne, dans telle ou telle région, lors d'une discussion de café ou d'une réunion professionnelle, etc. Autrement dit, le niveau de maîtrise de la langue d'une personne donnée sera jugé suffisant dans tel contexte et non dans tel autre. » (Réf. 2, p. 11).

Hambye et Romainville estiment que « *plutôt que de poser une relation univoque et générale entre maîtrise de la langue et intégration, (...) il s'agit de se demander quelles sont effectivement les compétences linguistiques qui leur font défaut et qui pourraient les aider à s'intégrer mieux qu'elles ne le sont déjà* ». (Réf. 1, pp. 35-36).

La maîtrise du français, une question identitaire ?

53% des répondants à l'enquête adhèrent à cette proposition : « *Les Belges de souche et issus de l'immigration doivent tous parler français (...) pour partager une identité commune* » (26 % la rejettent, 20% ne se positionnent pas).

Une travailleuse du secteur de l'ISP interrogée par les chercheurs va dans le même sens : « *Oui ça (le partage du français) fait partie de l'identité, ça c'est sûr // enfin il me semble (...) maintenant // c'est indispensable si on veut former un groupe.* » (Réf. 1, p. 59).

Pour Hambye et Romainville, ce type de propos montrerait que, pour une partie des informateurs, la maîtrise de la langue par les personnes issues de l'immigration n'est pas seulement envisagée du point de vue pratique, c'est-à-dire comme outil permettant de participer à des activités sociales, économiques, culturelles, mais aussi du point de vue identitaire. Une langue partagée par tous serait nécessaire pour assurer une identité commune et, par là, la cohésion de la communauté.

Pourtant, selon une étude menée par Lucchini et al.¹⁰, citée dans la recherche, « *les Belges issus de l'immigration ont beau être francophones, et parfois même monolingues francophones, ils ne se sentent pas appartenir au groupe des francophones, et ne font pas du français un attribut identitaire, parce qu'ils ne se sentent pas reconnus comme francophones, c'est-à-dire comme membres à part entière de la société d'accueil* ». Hambye et Romainville complètent leur propos, toujours en citant Lucchini qui dit, dans une autre contribution¹¹, « *ce n'est [donc] pas l'apprentissage de la langue qui est la condition de l'identification et de l'intégration, mais bien cette dernière qui est susceptible de permettre l'acquisition de la langue de la collectivité mais également le sentiment d'appartenance à la communauté qui la parle*' ». (Réf. 1, p. 62).

En d'autres termes, le sentiment d'appartenance ne tient pas uniquement à la maîtrise de la langue de la société d'accueil. La personne aura beau maîtriser la langue, si elle n'est pas reconnue à part entière comme un des leurs par les membres de la société d'accueil, elle ne se sentira pas intégrée. Or, c'est le fait d'être intégré à cette société qui permet l'apprentissage de la langue et non l'inverse.

Le point de vue des auteurs rejoint ici celui de Lire et Ecrire sur le lien entre apprentissage et participation sociale. Dans un article publié dans le *Journal de l'alpha* en 2006, Catherine Stercq reprend Jean Foucambert : « *Le statut précède le savoir. (...) L'obstacle [à l'apprentissage] ne réside pas dans un manque de technique mais dans l'absence de raison de se doter de ces techniques.* » Et elle poursuit : « *Entamer et mener à bien un processus d'apprentissage implique une démarche dynamique active qui nécessite, comme préalable, un certain niveau de participation sociale. Il n'y a pas de lecture et d'écriture sans pratiques sociales nécessitant ces savoirs. Il y a un rapport constant entre ce que l'on s'autorise à faire, à être et la place, le pouvoir que le corps social, que l'école nous attribue, nous reconnaît.* »¹²

¹⁰ LUCCHINI S., HAMBYE P., FORLOT G., DELCOURT I., *Francophones et plurilingues. Le rapport au français et au plurilinguisme des Belges issus de l'immigration, Cahiers Français et Société*, n°19, EME, 2008.

¹¹ LUCCHINI S., *De la langue à la cohésion sociale ou de la cohésion sociale aux langues ?*, in CONTI V., DE PIETRO J.-F., MATTHEY M., *Langue et cohésion sociale. Enjeux politiques et réponses de terrain*, Délégation à la langue française, Neuchâtel, pp. 87-110.

¹² Catherine STERCQ, *Pour former des lecteurs et des auteurs... Les choix de Lire et Ecrire*, in *Journal de l'alpha*, n°155, novembre 2006, p. 27 (numéro en ligne : www.lire-et-ecrire.be/ja155).

Un mouvement idéologique néolibéral

Nous partageons l'analyse d'Hambye et Romainville selon laquelle un certain nombre de points de vue exprimés par les informateurs rejoignent deux tendances caractéristiques de l'idéologie néolibérale : la culturalisation des problèmes socioéconomiques et l'hyperresponsabilisation de l'individu.

Ainsi, pour les chercheurs, d'une part, les personnes interrogées « *expliquent les inégalités sociales dont sont victimes les personnes issues de l'immigration par des facteurs culturels (...) liés à leur origine ethnolinguistique plutôt que par des facteurs socioéconomiques liés aux inégalités structurelles dans la distribution des ressources* ». (Réf. 4). D'autre part, les informateurs « *adoptent le point de vue dominant aujourd'hui, qui envisage le monde social comme un espace où chacun aurait l'opportunité de faire les bons choix lui permettant d'améliorer sa situation socioéconomique, en faisant fi des contraintes qui limitent les possibilités effectivement offertes aux individus* ». (Réf. 4).

Dans cette logique, on estime que les immigrés ont la possibilité d'apprendre le français s'ils le souhaitent, et on évite alors de prendre en compte les conditions structurelles qui conditionnent les parcours d'apprentissages individuels (réalités socioéconomiques, conditions d'immigration, parcours scolaires, possibilités de contacts avec des personnes francophones, etc.).

Conclusion : l'apprentissage du français est-il le levier principal de l'intégration des personnes issues de l'immigration ?

Au terme de leur recherche, Hambye et Romainville, proposent d'envisager l'intégration autrement.

D'une part, il s'agit de cesser de penser que les langues et les cultures s'opposent nécessairement : « *On peut connaître et utiliser plusieurs langues, on peut appartenir à plusieurs cultures.* » (Réf. 2, p. 30).

D'autre part, il importe de remettre en question la conception d'une communauté à laquelle les personnes issues de l'immigration devraient s'assimiler : « *Nos sociétés sont depuis bien longtemps marquées par une pluralité de langues, de convictions philosophiques et religieuses, de modes de vie, etc. On ne voit pas ni comment ni pourquoi on pourrait exiger des personnes issues de l'immigration qu'elles s'assimilent à un modèle homogène qui n'existe pas.* » (Réf. 2, p. 30). Ils ajoutent : « *Si quelque chose doit être partagé par tous, (...) ce n'est pas une identité, mais bien un statut politique donnant l'accès à une communauté de droits, de devoirs et de ressources (économiques, culturelles, linguistiques, etc.).* » (Réf. 2, p. 32).

L'intégration apparaît alors comme un droit lié à un statut politique. Et si le partage d'une langue commune peut se justifier, c'est en tant que ressource indispensable pour participer pleinement à la vie publique. Il est donc primordial de rendre l'apprentissage de cette langue accessible à tous les individus, « *quelle que soit leur origine, indépendamment de leur mérite, de leur volonté, de leur intérêt ou non pour cette langue* ». (Réf. 2, p. 32).

C'est aussi le point de vue de Lire et Ecrire. Pour un mouvement d'éducation permanente comme le nôtre, il est primordial de poursuivre le travail de déconstruction des représentations, tant auprès de la population que des pouvoirs publics pour pouvoir relever le défi du 'vivre ensemble'.

Les fausses évidences en matière d'intégration et d'apprentissage de la langue mènent à des politiques publiques qui privilégient la responsabilité de l'individu et limitent l'accès aux droits fondamentaux, favorisant par là toujours plus d'exclusion. Et la situation va encore s'aggraver avec la politique du gouvernement de droite actuellement à la tête du pays. Ses intentions vont en effet dans le sens d'un durcissement des mesures en matière d'asile et de migration. Les prochains mois seront le théâtre de nombreuses luttes sociales et Lire et Ecrire sera au rendez-vous !

Els DE CLERCQ
Lire et Ecrire Bruxelles

Références

Le texte intégral du rapport de recherche :

- (1) HAMBYE P. et ROMAINVILLE A.-S., **Apprentissage du français et intégration. Des évidences à interroger**, Cahiers Français et Société, n°26-27, EME (Editions Modulaires Européennes), 2014, 119 p.

Le guide destiné aux professionnels régulièrement confrontés à des personnes issues de l'immigration :

- (2) HAMBYE P. et ROMAINVILLE A.-S., **Maitrise du français et intégration. Des idées reçues, revues et corrigées**, Collection Guide, Fédération Wallonie-Bruxelles – Culture, 2014, 35 p. (téléchargeable à la page : www.languefrancaise.cfwb.be/index.php?id=1237)

Les articles :

- (3) HAMBYE P. et ROMAINVILLE A.-S., **L'appropriation du français, condition ou conséquence d'une intégration réussie ?**, in *Agenda interculturel, Tours et détours pour apprendre le français*, n°313, mai 2013, pp. 10-14 (également téléchargeable : www.cbai.be/revuearticle/1138/)

- (4) HAMBYE P. et ROMAINVILLE A.-S., **La maîtrise du français : une ressource incontestable... et un alibi bien commode**, 14 mars 2014 (téléchargeable sur le site de *Politique, revue de débats*, à la page : <http://politique.eu.org/spip.php?article2979>)

Une interview de Philippe Hambye :

- (5) **La langue, alibi d'une piètre intégration**, in *La Libre Belgique*, jeudi 21 mars 2013 (téléchargeable à la page : www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/ir-ilc/documents/La_LibreLaLanguealibi.pdf)

7^e arrêt sur image
De l'immigration
à l'intégration :
une histoire de maîtrise
de la langue ?

Photo : Lire et Ecrire
Communauté française
(lors des *Judis du cinéma*
de Lire et Ecrire Bruxelles)



8^e arrêt sur image
De l'immigration
à l'intégration :
une histoire de maîtrise
de la langue ?

Photo : Lire et Ecrire Verviers
(lors de l'atelier théâtre
Tout perdu, tout gagné)



9^e arrêt sur image
De l'immigration
à l'intégration :
une histoire de maîtrise
de la langue ?

Photo : Pierre MARCEL
(licence CC BY-NC-ND 2.0)



La langue, un indicateur d'intégration ?



La maîtrise de la langue est un thème récurrent dans les textes de loi relatifs aux migrants et à leur intégration. Cependant, la langue est-elle vraiment un indicateur d'intégration ? Le niveau de maîtrise exigé est-il adéquat ? Doit-il être le même pour une demande d'obtention de la nationalité que pour une résidence ponctuelle ou permanente dans le pays d'accueil ? Existe-t-il d'autres moyens de s'intégrer ?

Par Livia TRÉFOIS

avec la collaboration de Marie-Ange HOTTELET

LE TERME 'INTÉGRATION' peut recouvrir différentes significations. Pour certains, être 'bien intégré' se manifeste dans les relations sociales, les échanges avec le voisinage, l'implication au sein de sa commune. Pour d'autres, l'intégration se traduit dans la capacité à faire siens les codes, normes et coutumes de la société d'accueil, soit en les mixant avec des éléments de sa culture ou de son groupe social d'origine, soit, au contraire, en faisant table rase de son passé. Pour d'autres encore, sont intégrées les personnes qui contribuent financièrement au développement de la société d'accueil par le biais de l'impôt et des cotisations sociales.

Parmi tous les éléments pouvant être pris en considération pour évaluer le 'degré' d'intégration d'une personne dans une société donnée, il en est un qui semble être particulièrement apprécié du législateur : la maîtrise de la langue.

C'est ce qui nous frappe à la lecture de deux textes parus récemment, à savoir la loi du 4 décembre 2012 modifiant le Code de la nationalité belge¹ et le décret relatif au parcours d'accueil pour primoarrivants en Région de Bruxelles-Capitale adopté le 5 juillet 2013², dans lesquels la maîtrise de la langue occupe une place importante, voire centrale.

Prouver sa connaissance de la langue pour devenir belge

En Belgique, c'est l'État fédéral qui est compétent en matière d'octroi de la nationalité. Depuis le 1^{er} janvier 2013, le nouveau Code de la nationalité est entré en application. Celui-ci prévoit, entre autres, que tout candidat

¹ Loi modifiant le Code de la nationalité belge afin de rendre l'acquisition de la nationalité belge neutre du point de vue de l'immigration, 4 décembre 2012, accessible en ligne : www.ejustice.just.fgov.be/cgi/_loi/change_lg.pl?language=fr&la=F&cn=2012120404&table_name=loi

² Décret relatif au parcours d'accueil pour primoarrivants en Région de Bruxelles-Capitale, 18 juillet 2013, disponible sur www.ejustice.just.fgov.be/cgi/article_body.pl?language=fr&caller=summary&pub_date=13-09-18&numac=2013031655

majeur à la nationalité belge prouve sa connaissance d'une des trois langues nationales – français, néerlandais ou allemand –, son intégration sociale et sa participation économique³.

En ce qui concerne la langue, le degré de maîtrise minimum à atteindre pour prétendre à la nationalité correspond au niveau A2 du Cadre Européen Commun de Référence (CECR)⁴. Pour prouver cette aptitude, le candidat à la nationalité a le choix entre différents documents à fournir : un diplôme belge ou étranger reconnu par une des trois Communautés linguistiques, une attestation de suivi d'une formation professionnelle reconnue d'au moins 400 heures, une attestation de suivi d'un parcours d'intégration comprenant une formation linguistique permettant d'atteindre le niveau A2 européen, un document prouvant l'exercice d'une activité professionnelle durant les 5 années précédant la demande, mais aussi une attestation de réussite d'un test de niveau A2 délivrée par un organisme comme Bruxelles Formation ou d'un cours de langue de niveau A2 obtenue auprès d'un opérateur officiellement reconnu.

L'intégration sociale, quant à elle, s'établit notamment par le biais d'un diplôme belge, d'une formation professionnelle de 400 heures, d'une attestation de suivi d'un parcours d'intégration, ou encore par l'exercice d'une activité professionnelle.

La participation économique, enfin, se prouve en fournissant, entre autres, les documents qui démontrent que le candidat a travaillé pendant 468 jours au cours des 5 années qui précèdent sa demande ou qu'il a exercé une activité en tant qu'indépendant pendant 18 mois au moins au cours des 5 années précédentes.

³ Pour une information détaillée sur les conditions à remplir pour obtenir la nationalité belge, voir : www.adde.be/J_15/index.php?option=com_content&view=article&id=293:acquisition&catid=76:nationalite#a301 ou www.allrights.be

⁴ Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg, 2001, www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_fr.pdf

Des dispositifs régionaux au service du Fédéral

Tenir compte du contexte fédéral permet d'avoir une autre lecture du contenu des dispositifs destinés aux migrants mis en place à l'échelon des Régions. Ainsi, le parcours d'accueil prévu en Région bruxelloise, rédigé **après** le nouveau Code de la nationalité, intègre les critères établis par le Fédéral en ce qui concerne la maîtrise de la langue puisque les formations linguistiques dispensées dans ce cadre devront permettre aux bénéficiaires d'atteindre le niveau A2 du CECR⁵.

Il s'agit là d'un choix cohérent car rien n'étant concrètement prévu au niveau fédéral, ce sont bel et bien les dispositifs des entités fédérées (Régions et Communautés) qui permettront aux migrants de fournir certaines des preuves nécessaires à leur accès à la nationalité. Mais ce souci d'harmonisation entre le Fédéral et les entités fédérées ne doit pas nous empêcher de nous interroger sur la pertinence des exigences fixées.

Le niveau A2 du CECR : finalité ou indication ?

Le niveau A2, dit également niveau intermédiaire ou de survie, est le deuxième sur une échelle de six. Il est décrit globalement par le Cadre européen de la manière suivante : « *L'utilisateur élémentaire 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). [I] peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. [II] peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats* »⁶.

Précisons que les niveaux du Cadre européen ne sont pas représentatifs d'un niveau global atteint par une personne au terme de son apprentissage ; il

⁵ Décret relatif au parcours d'accueil pour primoarrivants en Région de Bruxelles-Capitale, exposé des motifs (point 6) et commentaire des articles (article 6).

⁶ Cadre européen commun de référence pour les langues, op. cit., p. 25.

s'agit plutôt d'une échelle de descripteurs permettant aux intervenants de la didactique des langues ou des politiques linguistiques de parler un langage commun, et ce pour toutes les langues. En d'autres termes, l'utilisateur élémentaire, que ce soit en français, en chinois ou en espagnol, n'existe pas ! Une personne peut tout à fait avoir atteint un niveau A2 dans une composante d'une compétence⁷ mais pas dans une autre. En ayant par exemple une excellente prononciation (composante phonologique de la compétence linguistique) mais une piètre grammaire (composante grammaticale de cette même compétence). De même, il peut avoir atteint le niveau A2 dans une des formes de la compétence à communiquer langagièrement⁸ mais pas dans les autres. Ainsi, il est rare qu'une personne ait un niveau égal d'interaction orale, de production écrite ou de réception écrite, même dans sa langue maternelle !

D'après ce que l'on peut lire dans l'avant-projet d'arrêté d'application du décret relatif au parcours d'accueil des primoarrivants en Région de Bruxelles-Capitale⁹, quatre filières de formation sont envisagées pour permettre d'obtenir le niveau A2 du Cadre européen. Les deux premières s'adressent aux migrants n'ayant pas le CEB¹⁰ ou les compétences équivalentes ; ce sont les filières 'alphabétisation' (alpha-FLE oral et alpha-FLE écrit). Les deux autres sont destinées à ceux qui ont obtenu le CEB (ou ont acquis les compétences équivalentes) mais dont la langue maternelle n'est pas le français. Ce sont les filières FLE-A, pour ceux qui n'ont pas obtenu le CESDD¹¹ ou en ont acquis les compétences, et FLE-B, pour ceux qui l'ont obtenu ou ont atteint un niveau de compétences équivalentes.

7 Le Cadre européen fait état de trois compétences communicatives langagières : linguistique (laquelle comporte les aspects formels de la langue : composantes grammaticale, phonétique, lexicale...), sociolinguistique et pragmatique.

8 Les formes de la compétence à communiquer langagièrement sont selon le CECR : l'interaction orale, la production orale en continu, la réception orale, la production écrite, et la réception écrite.

9 Avant-projet d'arrêté du Collège de la Commission communautaire française relatif au parcours d'accueil pour primoarrivants en Région de Bruxelles-capitale, chapitre 3, article 18.

10 Le CEB ou Certificat d'Etudes de Base : diplôme obtenu au terme des 6 années de l'enseignement primaire en Belgique.

11 Le CESDD ou Certificat d'Etudes Secondaires du Deuxième Degré : diplôme obtenu au terme de la 4^e année de l'enseignement secondaire en Belgique.

Face à cette nomenclature, on peut se poser la question de ce qu'entend le législateur par 'compétences équivalentes'. Parle-t-on de l'équivalence de titre délivrée par la Fédération Wallonie-Bruxelles ? Auquel cas il semblerait assez difficile pour quelqu'un qui ne maîtrise pas le français de faire les démarches administratives pour l'obtenir... Parle-t-on d'un autre type d'équivalence, plus informel (par exemple : la personne sait lire et écrire, elle a les compétences équivalentes au CEB, donc elle va en FLE-A) ? S'agit-il de compétences équivalentes en langue maternelle ou en langue cible ? Sur quels outils s'appuyer pour les observer ? En outre, la volonté de faire entrer les personnes dans une 'case' prend-elle en compte la spécificité des individus, leur profil d'apprentissage ? Ne risque-t-elle pas de freiner leur progression en français en cas d'orientation erronée ?

Le bilan linguistique prévu dans le parcours d'accueil

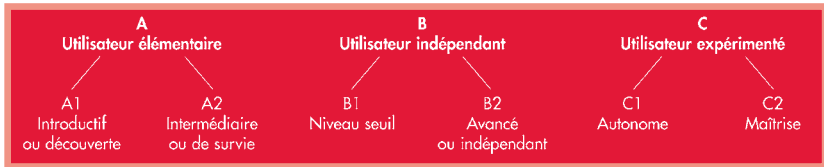
Vu que l'objectif final est d'atteindre le niveau prescrit pour l'obtention de la nationalité, c'est à l'aune de ce critère que les compétences linguistiques des primoarrivants vont être évaluées lors du bilan linguistique prévu dans le volet primaire du parcours d'accueil bruxellois¹². Mais comment ? Quels outils d'évaluation et quels évaluateurs seront au service de cette certification dans le cadre du parcours d'accueil ?

Va-t-on se baser sur des outils comme l'épreuve attestant d'un niveau minimal A2 en FLE dans le cadre d'une demande d'obtention de la nationalité proposée par le Pôle Langues de Bruxelles Formation¹³ ou le test de positionnement de Lire et Ecrire ? En sachant que ce dernier a pour objectif, comme son nom l'indique, **de positionner** et **d'orienter** au mieux le candidat vers la formation correspondant à son niveau d'alphabétisation mais **pas de certifier**, et qu'il n'a pas été conçu pour déterminer si les personnes atteignent précisément le niveau A2. Ne serait-il pas préférable d'en créer un

¹² Décret relatif au parcours d'accueil pour primoarrivants en Région de Bruxelles-Capitale, article 5.

¹³ Test dont nous avons pris connaissance lors de l'intervention de Jacques Martel, directeur de Bruxelles Formation Langues, lors du colloque *Nouveau Code de la nationalité : enjeux et conséquences*, organisé par Lire et Ecrire le 11 décembre 2013.

de toutes pièces (si possible exempt de tout particularisme culturel), spécialement pour les parcours d'accueil ? D'autant qu'à ce stade de leur trajectoire de migration, il n'est peut-être pas utile d'exiger des primoarrivants les mêmes compétences que pour l'obtention de la nationalité belge. Ces deux réalités sont bien différentes. En comparaison, la France n'exige que le niveau A1.1 (soit le premier échelon du niveau A1, inférieur au A2) pour l'obtention d'un titre de séjour, alors qu'il faut attester d'un niveau B1 (supérieur au A2), mais uniquement à l'oral, pour l'obtention de la nationalité. Par ailleurs, le CAI (Contrat d'Accueil et d'Intégration) français¹⁴ français permet d'acquérir en un an, renouvelable si le niveau n'est pas acquis, le niveau A1¹⁵. Ce niveau est certifié par la passation du DILF (Diplôme Initial de Langue Française). Le parcours d'accueil bruxellois vise-t-il trop haut ? Qu'advient-il du migrant qui n'obtient pas le niveau attendu ?



Source : Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, op. cit., p. 25

Autre proposition : ne pourrait-on pas envisager de demander aux migrants inscrits dans un parcours d'accueil de maîtriser le niveau A2 en interaction orale mais non d'exiger qu'il obtienne ce niveau à l'écrit ? Si l'on veut abattre la fameuse 'barrière de la langue' entre les migrants et le pays d'accueil, la gestion de l'interaction orale semble primer sur les autres aspects de l'apprentissage. Cette réflexion ne remet pas en cause la nécessité que les publics non alphabétisés puissent maîtriser la lecture et l'écriture, mais il n'est pas contradictoire d'orienter l'apprentissage vers la maîtrise de plusieurs canaux de la communication langagière, tout en ne faisant porter l'évaluation que sur l'un d'entre eux.

14 Dispositif visant l'intégration des migrants dans la société française.

15 <http://vosdroits.service-public.fr/particuliers/F17132.xhtml>

Enfin, rappelons que toute évaluation comporte des biais. Dès lors, comment les limiter afin d'évaluer les compétences du niveau visé et non la capacité à réussir un test ? Tous les évaluateurs mesureront-ils les aptitudes linguistiques au moyen des mêmes outils ? Comment garantir la fiabilité et la validité des évaluations¹⁶ ? En d'autres termes, comment éviter que la même certification soit plus ou moins facile à obtenir selon les bureaux d'accueil ? En France, par exemple, il faut une habilitation particulière pour être examinateur au DILF (Diplôme Initial de Langue Française). Prévoit-on à Bruxelles une formation spécifique pour les évaluateurs des bureaux d'accueil des primoarrivants ? Sans négliger un dernier biais envisageable si les centres de passation de cette évaluation sont susceptibles d'être évalués eux-mêmes sur le pourcentage de réussite à leurs tests...

La langue, un outil de communication

De notre point de vue, la langue est avant tout un médium, un moyen de communication... parmi d'autres ! Son apprentissage peut se faire par différents chemins, dont certains sont davantage vecteurs d'intégration, comme le travail par exemple. En effet : « *Le travail, tant du point de vue économique, bien sûr, que social et linguistique, est un puissant facteur d'insertion et d'intégration (...). Le langage est désormais partout au travail, y compris là où il s'agissait plutôt de respecter le silence, synonyme de concentration et donc de productivité. Parler au travail est donc de moins en moins proscrit et de plus en plus encouragé, y compris dans les secteurs d'activité employant de la main-d'œuvre faiblement ou non qualifiée et recrutant massivement des migrants* »¹⁷.

Si des cours de langue sont nécessaires dès l'arrivée dans le pays d'accueil afin de familiariser le nouveau venu avec la (ou les) langue(s) dominante(s), il

¹⁶ Selon Emmanuelle Huver et Claude Springer (*L'évaluation en didactique des langues. Nouveaux enjeux et perspectives*, Didier, Langues & didactique, 2011), il y a fiabilité ou fidélité si les résultats sont reproductibles, et validité s'il y a une cohérence entre l'épreuve et l'objectif.

¹⁷ ADAMI Hervé, *Aspects sociolinguistiques de l'acquisition d'une langue étrangère en milieu social*, in ADAMI Hervé et LECLERCQ Véronique (sous la dir. de), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation*, Presses Universitaires du Septentrion, Les Savoirs mieux, 2012, p. 64.

n'en reste pas moins que mettre l'accent sur le soutien à la recherche d'emploi et leur favoriser l'accès à un emploi durable et de qualité restent l'un des moyens les plus efficaces pour leur permettre d'apprendre la langue et d'atteindre le niveau requis par les autorités du pays d'accueil... Voilà pourquoi nous pensons que le volet 'accompagnement à la recherche d'emploi' avec toutes ses composantes doit être renforcé dans le dispositif d'accueil actuellement prévu en Région de Bruxelles-Capitale, et ce afin que les migrants aient à leur disposition tous les outils pour rencontrer les différents critères établis par le Fédéral en vue de l'obtention de la nationalité, mais pas uniquement ! Car ces outils sont également ceux qui leur permettront d'avoir une vie conforme à la dignité humaine et à leurs aspirations personnelles.

Le fait d'orienter les migrants vers, par exemple, des dispositifs de formation accessibles également aux natifs peut en outre grandement favoriser les échanges mutuels, entre autochtones et allochtones, ce qui ne peut être que bénéfique pour l'apprentissage de la langue, la rencontre entre divers groupes sociaux et, partant, la cohésion sociale et le mieux vivre ensemble.

Livia TRÉFOIS

CFS asbl - Cohésion sociale

avec la collaboration de **Marie-Ange HOTTELET**

CFS asbl - ISP

10^e arrêt sur image
De l'immigration
à l'intégration :
une histoire de maîtrise
de la langue ?

Photo : Tidab Tidab
(licence CC BY-NC-SA 2.0)



11^e arrêt sur image
De l'immigration
à l'intégration :
une histoire de maîtrise
de la langue ?

Photo : Stéphane PAYE
(licence CC BY-NC-SA 2.0)



12^e arrêt sur image
De l'immigration
à l'intégration :
une histoire de maîtrise
de la langue ?

Photo : Alain BACHELLIER
(licence CC BY-NC-SA 2.0)



Les exigences linguistiques dans le cadre des politiques d'intégration en Europe et plus particulièrement en Flandre



Les tests relatifs à la maîtrise de la langue et à la connaissance de la société d'accueil sont progressivement devenus un volet incontournable des politiques d'immigration des pays européens. Au point que la réussite de tels tests conditionne l'autorisation de séjour, l'accès au travail, à la nationalité..., parfois même l'entrée sur le territoire. Lors d'un colloque organisé par Lire et Ecrire en décembre 2013 sur le Code de la nationalité, Piet Van Avermaet, professeur à l'Université de Gand, dressait un tableau fort critique de cette évolution des politiques d'immigration. Voici le résumé de sa conférence.

Traduction et présentation par Catherine BASTYNS

CE QUI NOURRIT L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE, la connaissance d'une société, c'est de baigner dans cette langue, de vivre dans cette société, d'y travailler, d'y étudier, d'y communiquer... Il y a donc un paradoxe dans le fait d'exiger ces connaissances avant d'accorder les droits qui permettent leur acquisition. Le secteur de l'alphabétisation est bien placé pour savoir que les politiques d'immigration n'ont pas toujours comporté un volet linguistique, loin s'en faut. Cette exigence résulte de changements apparus dans les contextes migratoires, changements quant à la situation socioéconomique des pays d'arrivée et quant aux origines et aux types de migrations. On examinera ici l'évolution des politiques qui se sont développées en Europe depuis la fin des années 90, en soulignant l'écart entre l'objectif officiel de ces politiques – favoriser l'intégration – et leur effet réel, qui est de filtrer les migrants. Et on évoquera certaines études montrant les effets limités des politiques linguistiques en matière d'intégration, alors que d'autres facteurs sont plus **cruciaux** : créer les conditions pour que la société soit plus réceptive, combattre les discriminations, garantir l'égalité des chances et le respect des droits humains, notamment le droit d'apprendre et de voir reconnaître ses compétences, y compris celles qui ont été acquises de manière informelle.

Changements des contextes migratoires

Les vagues migratoires en Europe de l'Ouest depuis la fin de la seconde guerre mondiale jusqu'au début des années 1990 se caractérisaient par une certaine homogénéité quant aux provenances géographiques (Europe du Sud, Maghreb, Turquie) et quant aux caractéristiques socioéconomiques et socioculturelles des migrants, qui correspondaient à un appel de main-d'œuvre peu qualifiée. Un autre trait commun est que, de temporaires au départ, elles sont rapidement devenues permanentes, les familles restées au pays rejoignant les migrants.

Mais dès les années 90, l'immigration s'est considérablement diversifiée, avec la chute du rideau de fer, l'élargissement de l'Union européenne et la globalisation économique qui laissait inchangées les situations de pauvreté, de guerre ou de conflit dans les régions moins développées. Les grandes villes d'Europe sont ainsi devenues des sociétés hyperdiverses et multiculturelles.

Bien que ces villes comportent très souvent des quartiers quasi monocommunautaires, leurs habitants, comme les habitants d'autres quartiers, ont des échanges non seulement entre eux mais avec l'ensemble de la ville et au-delà avec le reste du monde vu l'amplification des moyens de communication. On peut ainsi parler de **sociétés 'globalisées'**, par contraction de 'global' et 'local'. Par ailleurs, les migrations récentes ne sont pas seulement plus diverses, elles sont aussi plus fluides : avec le développement des moyens de transport et d'information, les migrants sont plus mobiles et peuvent rechercher en plusieurs lieux des opportunités favorables.

Changements dans les politiques

Les politiques publiques à l'égard de l'immigration ont elles aussi fortement évolué au cours des deux dernières décennies. La conception qui prévalait jusque dans les années 90 était que maximiser les chances d'accès au travail, au logement, à l'éducation constituait un levier suffisant pour l'intégration. La conception actuelle est diamétralement opposée : pour avoir une chance d'accéder au travail, au logement, à l'éducation..., il faut d'abord faire preuve d'intégration, notamment en montrant une maîtrise suffisante de la langue majoritaire. Une telle condition peut même exister à l'égard des enfants : dans certaines communes flamandes, ils sont soumis à un test de langue avant de pouvoir entrer à l'école primaire, et ceux qui ne le réussissent pas doivent rester en maternelle le temps nécessaire à l'acquisition.

Ce changement se traduit dans le discours dominant, selon lequel il est maintenant indispensable :

- que le migrant apprenne, connaisse et utilise la langue majoritaire ;
- qu'il partage les normes et valeurs communes de la société d'accueil ;
- qu'il devienne un 'citoyen actif'.

Outre le fait que de telles exigences font porter exclusivement sur le migrant la responsabilité du processus d'intégration, elles soulèvent évidemment la question – probablement insoluble – de ce que sont les 'valeurs communes des Belges' (des Flamands ? des Wallons ?...) et de ce que serait au juste un 'citoyen actif'. Ce paradoxe porte à penser que l'agenda officiel des politiques d'immigration masque un agenda caché.

Selon l'agenda officiel, ces politiques tendent à :

- « *faciliter le processus d'intégration* » ;
- « *renforcer la cohésion sociale et la participation sociale* » ;
- « *favoriser l'accès au marché du travail et/ou à la formation continuée* » ;
- « *aider le migrant à devenir un citoyen* » (le terme qui désigne cette politique en Flandre est *inburgering*, de 'burger' c'est-à-dire 'citoyen').

Mais leur agenda caché serait en fait de contrôler l'immigration, de filtrer les migrants pour ne garder que ceux d'entre eux dont on estime qu'ils pourraient être directement utiles à la société d'accueil.¹ L'agenda caché serait également d'adresser un message à la population autochtone, message ravivant la notion d'État-nation et sous-entendant que la langue nationale (ou dans notre cas régionale) est constitutive de la nation. Ceux qui ne la maîtrisent pas sont dès lors rejetés hors de la nation, mis sur le bas-côté de la société. À l'exception des migrants dont les compétences ou le statut permettent qu'ils communiquent en langue internationale avec les élites locales, auquel cas l'exigence linguistique disparaît comme par enchantement.

Le caractère idéologique de la corrélation nation-langue est masqué : les politiques d'immigration présentent comme une évidence qu'il ne peut y avoir de participation à une société sans maîtrise de sa langue et de sa culture majoritaires.

Augmentation des exigences préalables à l'entrée ou à l'installation des migrants

Différentes enquêtes montrent la prolifération des tests et des cours de langue dans les pays d'Europe, ainsi que leur rôle croissant dans les politiques d'intégration et d'accès à la nationalité.

¹ NDR : Cet agenda n'est pas forcément aussi caché que ça ; il est parfois explicitement déclaré, comme en témoignait le programme officiel de l'ex-président Sarkozy, qui entendait substituer l'immigration 'choisie' à l'immigration 'subie', selon ses propres termes.

Les données relevées par ALTE² dans 18 pays d'Europe montrent qu'en 2002, seuls 4 pays sur 14 (29%) faisaient de la langue une condition pour l'accès à la nationalité ; en 2007, les politiques d'intégration de 61% des pays (11 sur 18) comportaient des exigences linguistiques. D'autres enquêtes³ montrent que cette tendance s'accroît continuellement : en 2010, elle concerne 75% des pays (23 sur 31), et les tests de langue sont fréquemment obligatoires pour obtenir un droit de séjour permanent ou l'accès à la nationalité (c'est le cas dans 15 pays sur les 23 ayant participé à l'enquête en 2010, soit 65%).

Les cours et tests relatifs à la connaissance de la société⁴ sont également devenus de plus en plus fréquents : en 2010, ils étaient pratiqués dans 87% des pays européens, et dans la moitié d'entre eux ils étaient obligatoires pour accéder à la nationalité.

Si les pays européens ont donc clairement opté pour des politiques d'immigration impliquant la connaissance de la langue et de la société, il n'existe par contre quasi pas d'études étayant le bienfondé d'une telle option. Plus précisément, en se référant à l'agenda officiel de ces politiques tel que décrit plus haut, sait-on si des exigences préalables à l'entrée sur le territoire servent effectivement l'objectif d'intégration ? sait-on si les politiques d'intégration (linguistiques ou relatives à la connaissance du pays d'accueil) augmentent les chances d'accès à l'emploi ou à la formation continue ? si elles contribuent à la participation sociale et à la cohésion ? Les données manquent pour répondre à ces questions parce que les mesures d'impact des politiques existantes portent sur leur succès en termes de volume de participants, de nombre de personnes réussissant les tests, etc., mais quasi jamais sur leurs effets sociaux réels.

² ALTE : Association of Language Testers in Europe.

³ Claire EXTRAMIANA, Piet VAN AVERMAET, *Language requirements for adult migrants in Council of Europe member states*, Council of Europe (Language Policy Division), Strasbourg, 2011, www.coe.int/t/dg4/linguistic/liam/Source/Events/2010/ReportSurvey2011_EN.pdf

⁴ Appelés *KOS tests* : knowledge of society tests.

Le rapport INTEC de 2010⁵ est une des rares études à s'être penchée sur ces questions. Il s'agit d'une étude comparative menée auprès de 9 États membres (Allemagne, Autriche, Belgique, Danemark, France, Hongrie, Lettonie, Pays-Bas, Royaume-Uni). Sa méthode repose d'une part sur l'analyse des documents relatifs à ces politiques (débats, législation, réglementations, formulaires, tests...), d'autre part sur des interviews réalisés auprès de différents acteurs : des migrants, des enseignants ou formateurs dans des écoles de langue ou centres de formation, des responsables de ces politiques et des membres d'organisations non gouvernementales.

Or cette étude dument documentée (et dont les auteurs, selon Piet Van Avermaet, pourraient difficilement être taxés de 'gauchistes') conclut de la manière suivante : « *Les répondants témoignent d'un large consensus quant aux effets limités des politiques linguistiques et d'intégration pour réellement intégrer les migrants. D'autres facteurs, tels qu'une société réceptive, un combat efficace contre les discriminations et pour l'égalité des chances d'accès au marché du travail, sont au moins aussi **cruciaux** sinon plus. Pour être efficaces, les politiques d'intégration devraient porter leur attention sur ces facteurs.* »

L'étude d'impact menée en Flandre (en 2009 et 2012) selon la même méthodologie que l'étude INTEC (analyse du matériel documentaire et interviews semi-directifs de différents types d'acteurs) débouche sur les observations suivantes :

- les documents officiels relatifs à la politique d'intégration soulignent constamment la notion de réciprocité, mais il est beaucoup moins évident de trouver comment, dans la mise en œuvre pratique de cette politique, la réciprocité se réalise concrètement ;
- l'accent est mis uniquement sur les obligations/conditions qui s'imposent au migrant, tandis que rien n'apparaît quant au rôle de la 'société d'accueil' ;

⁵ Tineke STRIK et al., **INTEC Report 2010. Integration and Naturalisation tests : the new way to European Citizenship** (A Comparative study in nine Member States on the national policies concerning integration and naturalisation tests and their effects on integration), Étude financée par le Fonds européen d'intégration, 2010, Université de Nijmegen, Pays-Bas, http://ec.europa.eu/ewsi/UDRW/images/items/docl_21761_990694388.pdf

– les exigences d'intégration sont liées à la citoyenneté dans son aspect le plus formel (exigences différentes selon les étapes : à l'entrée, pour l'autorisation de séjour, pour le permis de travail, pour l'accès à la nationalité...).

Faible impact des tests de langue et autres prérequis par rapport aux chances réelles de participation sociale

Parmi les personnes interviewées dans cette étude, on relèvera plus particulièrement ce que disent les enseignants/formateurs d'une part, les employeurs d'autre part.

De nombreux enseignants estiment que le test n'est pas vraiment déterminant et soulignent l'importance d'autres aspects. *« Un test n'est jamais qu'un cliché au temps T. La participation et l'implication dans les cours, la motivation sont aussi à prendre en compte. Actuellement, nous expérimentons des outils d'évaluation plus dynamiques (par exemple un portfolio qui permet d'observer le processus d'apprentissage). »*

Les employeurs quant à eux déclarent ne pas demander de certificat de langue et ne pas tester de manière formelle la maîtrise du néerlandais. Un certificat d'intégration n'a quasi pas de valeur à leurs yeux et l'impact de la politique d'intégration est dès lors fort limité. Lors des entretiens d'embauche, l'intérêt économique des candidats prime de loin sur des aspects tels que la langue ou une quelconque attestation 'd'intégration'. *« J'ai un entretien avec le candidat, et cela me suffit pour me faire une idée de son niveau en néerlandais, qu'il soit bas, moyen ou élevé. » « Le plus important, ce sont les diplômes et les compétences pratiques ; s'il manque d'électriciens, de soudeurs... et qu'un immigré sait faire le job, la langue n'est pas un problème. »*

Mais l'étude comportait également des interviews auprès d'agences pour l'emploi, qui sont bien placées pour observer que la langue peut être un prétexte pour discriminer le candidat : *« Parfois on nous renvoie des travailleurs parce qu'ils ne seraient pas en mesure de communiquer au sein de l'entreprise. J'ai l'impression que c'est un faux argument pour couvrir la discrimination à l'égard de travailleurs immigrés. »*

L'apprentissage de la langue et les processus d'intégration prennent du temps

L'enquête PIAAC⁶ a mis en évidence l'écart quant au niveau de littératie (mesuré dans la langue du pays/de la région) selon que les adultes sont autochtones et parlant au départ la langue du pays, ou nés à l'étranger et parlant à l'origine une langue étrangère. Comme on pouvait s'y attendre, les résultats des premiers (en moyenne 276,4) sont supérieurs à ceux des seconds (239,6). Mais en ce qui concerne plus précisément la Flandre, cet écart est particulièrement élevé : les autochtones néerlandophones ont un score légèrement supérieur à la moyenne OCDE, tandis que les adultes nés à l'étranger et de langue maternelle étrangère ont un score nettement inférieur à la moyenne OCDE, parmi les plus bas enregistrés dans les différents pays pour ces sous-groupes.

La différence s'atténue toutefois sur la durée : les immigrants présents depuis plus de 5 ans en Flandre ont de meilleures compétences que ceux arrivés plus récemment. Et comme on peut le voir dans la 3^e colonne du tableau ci-dessous, la différence disparaît quasi complètement en cas d'installation durable, puisque les adultes nés dans le pays mais dont la langue maternelle n'était pourtant pas le néerlandais (ce qui est fréquemment le cas de la 2^e, voire de la 3^e génération d'immigrés) rattrapent à peu de chose près le score des 'flamands de souche'.

COMPÉTENCE MOYENNE EN LITTÉRATIE COMPARAISON SELON LE PAYS DE NAISSANCE ET LA LANGUE MATERNELLE (score moyen)			
	Nés dans le pays et langue maternelle identique à celle du pays	Nés à l'étranger et langue maternelle étrangère	Nés dans le pays et langue maternelle étrangère
FLANDRE (BELGIQUE)	278,5	220,8	272,4
MOYENNE OCDE	276,4	239,6	269,5

Source : Extrait du tableau A3.15 (L) des résultats de l'enquête PIAAC

⁶ L'enquête PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies), la troisième des vastes enquêtes OCDE sur les compétences des adultes, a été menée en 2011-2012 dans 25 pays ou régions de l'OCDE, dont la Flandre. Le rapport de synthèse, *Des compétences pour la vie ? Principaux résultats de l'évaluation des compétences des adultes*, est téléchargeable sur le site de l'OCDE : http://skills.oecd.org/SkillsOutlook_2013_KeyFindings_FR.pdf

La généralisation des tests et l'augmentation des niveaux exigés comme signes d'une 'hypocondrie sociale'

Malgré cette observation encourageante – non pas en ce qui concerne les politiques censées favoriser l'apprentissage de la langue, mais bien quant à la capacité des migrants de s'adapter malgré tout – les conditions d'accès deviennent sans cesse plus strictes :

- de plus hauts niveaux de CECR⁷ sont exigés ;
- toujours plus de pays introduisent des tests ;
- des compétences en lecture sont exigées antérieurement à l'entrée dans certains pays ;
- des systèmes de points sont progressivement introduits.

Ces régimes de tests se répandent dans un contexte qu'on peut qualifier d'hypocondrie sociale. L'hypocondrie peut se définir comme la crainte d'être atteint d'une maladie grave, alors que cette crainte se base sur une interprétation erronée des symptômes ressentis. De même, l'hypocondrie sociale peut être vue comme la crainte qu'un corps social donné (par exemple, une école, un quartier, un lieu de travail, une région, un pays...) subisse un grave désordre, cette crainte se basant sur une interprétation erronée des symptômes apparaissant dans ce corps social. En l'occurrence, les craintes et les plaintes concernent ce qui menacerait la cohésion et l'intégration sociales. Selon W. Shinkel⁸, le corps social se sent constamment menacé par ceux qui n'appartiendraient pas à ce corps : par les non-natifs. Or si toutes les données empiriques montrent que le sentiment de menace n'est en rien imputable à la composition ethnique du corps social, à l'intégration de ses composantes et à sa cohésion, force est de dire que ce sentiment est une forme d'hypocondrie.

⁷ CECR : Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. Voir : www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_fr.pdf (ou encore Wikipédia, à l'entrée CECR).

⁸ Willem SCHINKEL, *De gedroomde samenleving*, Kampen, Uitgeverij Klement, 2008.

L'impact des tests : effets intentionnels et non intentionnels

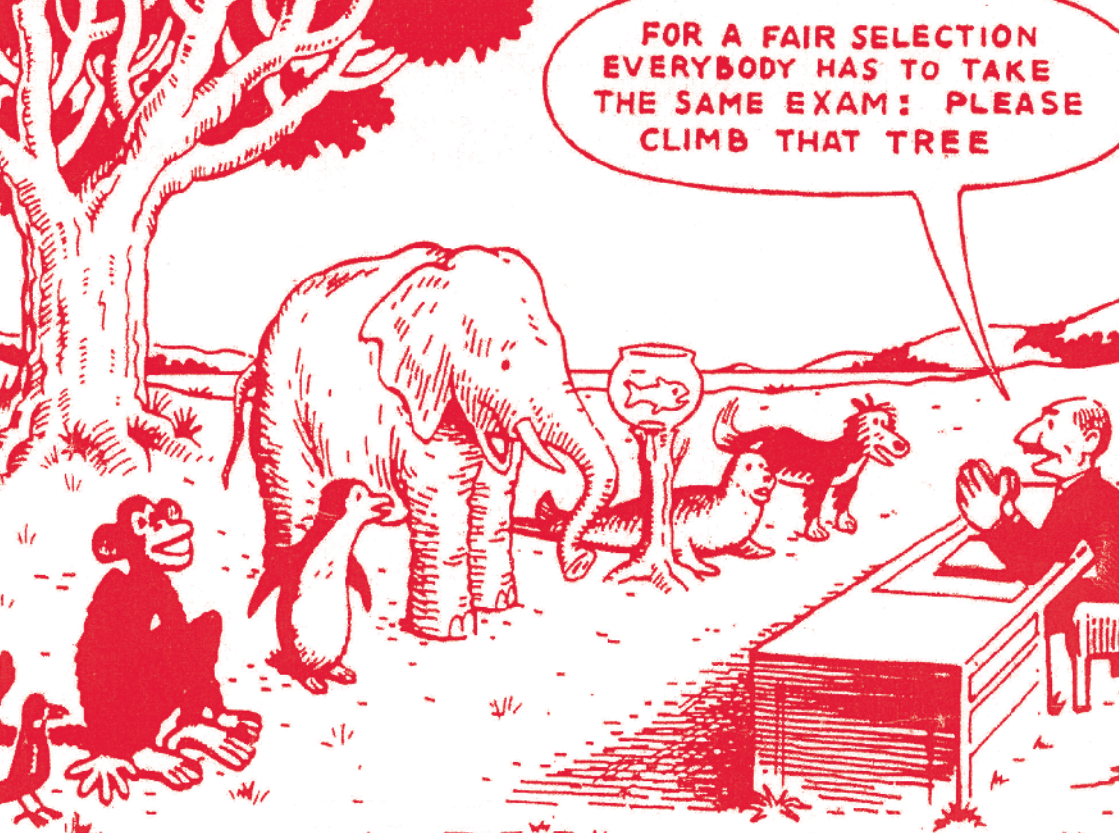
Les tests se présentent le plus souvent comme étant neutres, objectifs, c'est-à-dire dégagés des aspects éthiques. Ils ont pourtant des conséquences en termes d'éthique et d'équité, lesquelles peuvent être ou non intentionnelles. À cet égard, on notera que l'intention n'apparaît pas forcément de manière claire. Les tests peuvent être présentés comme outils d'intégration, alors qu'ils visent à sélectionner selon le degré d'assimilation, mais plus généralement les conséquences inévitables des tests ne procèdent pas d'une intention déterminée, d'un agenda caché : elles ne sont tout simplement pas perçues.

Ces tests n'auraient de réelle validité que si nous pouvions répondre aux questions suivantes :

- comment définissons-nous l'intégration, la citoyenneté, la maîtrise de la langue... ?
- quand une personne est-elle un bon citoyen ?
- quand une personne est-elle intégrée ? intégrée à quoi ?
- de quel niveau de langage avons-nous besoin pour connaître, comprendre, agir,... et dans quelle langue ?
- une personne est-elle intégrée quand elle réussit un test linguistique de niveau A2 ?
- le cadre de référence CECR est-il un outil adapté ?
- des adultes 'autochtones' ne maîtrisant pas complètement la langue ou qui sont analphabètes fonctionnels ne seraient-ils dès lors pas de vrais citoyens, pas vraiment intégrés ?

Bref :

- Quel est le lien entre cohésion sociale et connaissance de la langue nationale (ou régionale) ?
- Quels biais ces tests comportent-ils quant aux contextes éducatif, culturel, ethnique, social, économique, linguistique... ?



« Pour que la sélection soit équitable, l'épreuve doit être la même pour tous : veuillez grimper à cet arbre. »

C'est pourquoi Piet Van Avermaet affirme que la majeure partie des tests qui ont été développés dans le cadre des politiques d'intégration ne sont pas valides :

- parce que nous n'avons pas été en mesure de répondre à aucune des questions soulevées, ni de définir les concepts d'intégration ou de citoyenneté ;
- parce que le concept de langue utilisé est incorrect compte tenu du contexte ;
- parce que nous utilisons une définition statique et monolinguisque de la maîtrise du langage, non comme acte de communication mais comme objet d'évaluation, une évaluation qui de surcroît porte généralement aussi sur l'écrit ;
- parce que nous n'avons pas été capables de fixer des objectifs clairs et d'élaborer des tests permettant de rencontrer ces objectifs ;

– parce que les tests induisent des effets pervers dans l'apprentissage de la langue (enseigner/apprendre ce qui est nécessaire pour réussir le test).

Pour toutes ces raisons, ces tests sont dépourvus de validité, sauf en regard d'un seul but : exclure ceux qui ne les réussissent pas, contrôler les migrations.

Les défis : reconstruire les concepts et les politiques

Dans un contexte où l'hyperdiversité est devenue la norme, il est crucial de réfléchir aux limites des politiques et des concepts utilisés jusqu'à présent pour 'promouvoir et renforcer l'activité sociale et citoyenne'.

En ce qui concerne les politiques, les changements devraient être les suivants :

- développer des politiques effectives au niveau local (où le sentiment d'identité est fort, fonctionnel, contextualisé) ;
- remplacer le lien de causalité formaliste entre 'réussite de tests' et 'intégration' par une interaction fonctionnelle entre égalité des chances (à l'école, pour trouver un travail, un logement) et apprentissage formel et informel de la langue ;
- tenir compte du fait que l'acquisition de la langue et les processus d'intégration prennent du temps ;
- passer d'une politique conditionnelle à une politique d'incitation et de facilitation.

Une telle évolution ne se fera qu'en relevant de nombreux défis : prendre en compte la diversité des profils quant au niveau d'éducation et à la culture, rencontrer les besoins effectifs des migrants et de la société d'accueil en matière de langue, professionnaliser les enseignants/formateurs et garantir la qualité des évaluations (en remplaçant les tests par des outils d'évaluation continue), aider les migrants à surmonter les barrières prétendument linguistiques, et plus largement encourager les processus d'intégration réciproques dans lesquels le pas vers l'autre n'incombe pas uniquement aux migrants.

En résumé, une politique contribuant à créer une société multiculturelle chaleureuse et ouverte suppose qu'on investisse dans la prise de conscience, la recherche, l'information et la communication entre les différents acteurs ; qu'on implique davantage la 'société réceptrice', en premier lieu en développant des actions au niveau local. Avec toujours en point de mire le respect des droits humains, notamment le droit d'apprendre et le droit pour chacun de voir reconnaître ses acquis, selon les modalités les plus cohérentes avec son expérience de vie.

Conférence de Piet VAN AVERMAET

Université de Gand

Résumée et présentée par Catherine BASTYNS

Lire et Ecrire Communauté française

Actes complets du colloque :

Nouveau Code de la nationalité : Quels enjeux pour l'alpha,

www.lire-et-ecrire.be/actes-colloque-nationalite

13^e arrêt sur image
De l'immigration
à l'intégration :
une histoire de maîtrise
de la langue ?

Photo : Gustave DEGHILAGE
(licence CC BY-NC-ND 2.0)



14^e arrêt sur image
De l'immigration
à l'intégration :
une histoire de maîtrise
de la langue ?

Photo : © Françoise ROBERT
(lors du rassemblement
organisé par Lire et Ecrire
le 8 septembre 2014)



15^e arrêt sur image
De l'immigration
à l'intégration :
une histoire de maîtrise
de la langue ?

Photo : Lire et Ecrire
Communauté française
(lors de la manifestation
nationale du 6 novembre 2014)



Intégration et maîtrise de la langue

dans la perspective du nouveau décret de la Région wallonne



Selon Frédérique Mawet, directrice du CIRÉ¹, la preuve de l'intégration constitue désormais un critère d'accès à la nationalité, alors que l'acquisition de la nationalité a longtemps été envisagée comme un facteur concourant à la réussite de l'intégration². En reprenant la logique de ce propos, on pourrait dire également qu'aujourd'hui la maîtrise de la langue constitue une preuve d'intégration, alors que l'intégration a longtemps été envisagée comme un facteur concourant à l'apprentissage de la langue. Forte est la tendance à confondre but et moyen...

Par Anne GODENIR et Aurélie STORME

¹ Coordination et Initiatives pour Réfugiés et Étrangers.

² Frédérique MAWET, *Le débat qui vient trop tard*, in *Devenir belge : un début ou une fin ?*, Migrations Magazine, n°10, www.migrations-magazine.be/les-numeros/10-devenir-belge-un-debut-ou-une-fin

LE NOUVEAU DÉCRET SUR L'INTÉGRATION des personnes étrangères et d'origine étrangère en Région wallonne (PEOE)³, dont une grande partie concerne l'introduction d'un parcours d'accueil pour les primo-arrivants, s'inscrit dans la lignée du décret bruxellois qui met en œuvre ce même parcours d'accueil⁴. Ce dernier est quant à lui inspiré de *l'Inburgering* flamand, le parcours d'intégration civique adressé aux primoarrivants en Communauté flamande. Le parcours d'accueil tel qu'il se dessine dans les trois Régions semble relever d'une vision restreinte de l'intégration avec une focalisation sur l'apprentissage de la langue. Cette focalisation apparaît tant au niveau de la mise en place d'un module spécifique d'apprentissage de la langue, qu'à travers le recours à des tests standardisés d'évaluation des compétences linguistiques destinés à évaluer le parcours de formation.

Dans un précédent article⁵, nous avons analysé les évolutions du décret PEOE et la conception de l'intégration qu'il véhicule, en lien avec la notion de citoyenneté. Dans ce nouvel article, nous nous proposons de questionner la focalisation sur l'apprentissage du français, très présente dans le décret, en trois points :

- Désigner la maîtrise de la langue comme un prérequis à l'intégration, n'est-ce pas risquer de limiter les possibilités d'apprendre naturellement la langue, en dehors d'un temps de formation spécifique ?
- Le temps d'apprendre : la maîtrise de la langue peut-elle être fixée dans une durée déterminée, identique pour tous ?
- L'évaluation : quelle information nous apportent les tests standardisés d'évaluation des compétences linguistiques ?
- Plus fondamentalement, cet article questionnera aussi la focalisation sur l'apprentissage du français, en reposant la question de la place des langues de naissance dans les processus d'alphabétisation et d'intégration.

³ Décret du 27 mars 2014 remplaçant le livre II du Code wallon de l'Action sociale et de la Santé relatif à l'intégration des personnes étrangères ou d'origine étrangère (M.B. du 18/04/2014), <http://wallex.wallonie.be/index.php?doc=27778&rev=29155-19331>

⁴ Décret du 18 juillet 2013 relatif au parcours d'accueil pour primoarrivants en Région de Bruxelles-Capitale (M.B. du 18/09/13).

⁵ Anne GODENIR et Aurélie STORME, *Le nouveau décret sur l'intégration des personnes d'origine étrangère en Wallonie. Comment conserver une approche inclusive et interculturelle dans le travail de terrain ?*, in *Journal de l'alpha*, n°193, pp. 58-75.

La connaissance de la langue n'est pas un prérequis à l'intégration

Dans le débat politique comme dans les mentalités, en Belgique comme dans la plupart des autres pays, la connaissance de la langue d'accueil est souvent conçue comme le fondement de l'intégration. C'est le constat que font Philippe Hambye et Anne-Sophie Romainville, chercheurs à l'UCL, qui ont tenté de vérifier, dans une étude réalisée en 2012, si l'appropriation de la langue française était la condition ou la conséquence d'une intégration réussie⁶. Cette question n'est plus guère posée dans le débat public, tant la réponse apparaît pour une grande majorité de personnes comme une évidence.

Selon Philippe Hambye et Anne-Sophie Romainville, si la connaissance de la langue semble bien être un facilitateur de l'intégration dans de nombreuses situations, l'idée de la langue comme fondement de l'intégration est à nuancer grandement. Les conclusions de leur étude les amènent notamment à pointer l'intérêt, la légitimité d'adopter un point de vue différent : ainsi, « *plutôt que de voir la langue comme la cause des difficultés d'intégration, il s'agirait plutôt, comme le suggèrent plusieurs auteurs (Biichlé 2008 ; Lucchini 2012), de penser que c'est l'absence d'intégration sociale qui crée les difficultés d'appropriation linguistique* »⁷.

Dans le même sens, selon Piet Van Avermaet⁸, la formalisation nuit à l'acquisition naturelle de la langue : au lieu d'apprendre la langue en l'utilisant dans des situations de communication naturelle, on invite les personnes à attendre de 'savoir la langue' pour l'utiliser. Or on acquiert une langue en réponse à un besoin. Faire de la langue une condition d'intégration équivaut

6 Philippe HAMBYE et Anne-Sophie ROMAINVILLE, *L'appropriation de la langue française, condition ou conséquence d'une intégration réussie ? Enquête sur les représentations des Belges francophones au sujet des rapports entre langue et intégration*, Texte présenté lors de la journée de réflexion organisée à l'initiative de la Ministre de la Culture et de l'Égalité des chances sur le thème *L'appropriation du français par les pratiques culturelles*, 20 mars 2013, www.cbai.be/revuearticle/1138/print

7 Ibid. p. 11.

8 Piet VAN AVERMAET, *L'intégration linguistique en Europe : analyse critique*, in Hervé ADAMI et Véronique LECLERCQ (sous le dir. de), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation*, Presses Universitaires du Septentrion, 2012, pp. 153-171.

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.

Le parcours d'intégration des primoarrivants prévu par le nouveau décret relatif à l'intégration des personnes étrangères et d'origine étrangère comprend comme deuxième composante une formation à la langue française⁹, considérant donc, du moins sur le papier, que la connaissance linguistique constitue un prérequis pour une intégration réussie. Il conviendra d'être vigilant par rapport à cette question dans la phase d'opérationnalisation du décret.

Si Lire et Ecrire souligne l'importance de la connaissance de la langue dans le processus d'intégration, elle ne considère pas qu'elle est première dans le temps. L'implication des personnes dans des activités à but social ou professionnel facilite l'apprentissage de la langue et il serait dangereux, voire absurde, de hiérarchiser/séquencer ces deux processus en considérant que les personnes doivent développer leurs connaissances linguistiques avant de participer à toute forme de vie sociale.

La connaissance linguistique : un apprentissage qui n'est pas limité dans le temps

Le décret définit les contours du temps d'apprentissage, avec un seuil minimum et un plafond. Les modules de formation à la langue française se déroulent sur une période de maximum 6 mois et comportent un minimum de 120 heures.

Les personnes en demande de formation linguistique arrivent avec des bagages extrêmement différents, progressent à des rythmes différents, ont une disponibilité pour l'apprentissage qui dépend de leurs conditions de vie. Pour les soutenir dans leurs apprentissages tout en tenant compte de ces spécificités, Lire et Ecrire propose des formations avec des entrées et sorties permanentes, et à horaires différenciés.

⁹ La première composante consiste en un modèle d'accueil personnalisé ; la troisième en une formation à la citoyenneté ; et la quatrième en une orientation socioprofessionnelle.

Le fait de contraindre le temps de formation, d'une manière ou d'une autre (notamment la limite dans la durée) peut peser sur l'autodétermination et le sentiment de progresser, quand la personne craint de ne pas faire suffisamment de chemin dans le temps imparti, quand le nombre d'heures imparties est insuffisant pour mener à bien les apprentissages.

Les personnes en situation d'analphabétisme doivent réaliser des apprentissages correspondant à ce qui est visé au travers de toute la scolarité primaire, voire préprimaire. Comment espérer les voir acquérir ces apprentissages dans la limite de quelques mois ? On rétorquera que, du point de vue de l'apprenant, rien ne l'empêche de poursuivre sa formation. Le parcours d'accueil ne fait donc qu'amorcer le processus de formation, pourvu que d'autres financements soient disponibles pour la suite du parcours. Outre cette incertitude, le côté inachevé du parcours amène à poser la question de son évaluation...

L'évaluation : les limites des tests standardisés

Dans le cadre de la mise en œuvre du parcours d'accueil, il est question de recourir à des attestations de fréquentation et à des tests standardisés pour évaluer les progrès. Les contenus des tests et des référentiels de validation des acquis seront déterminés dans la phase d'opérationnalisation du décret.

Il est sans doute ici utile de prendre appui sur l'expérience menée en Flandre dans le cadre de l'*Inburgering*. L'évaluation du parcours des personnes dans le cadre de ce dispositif se fonde sur la fréquentation des cours et l'examen final, très peu sur l'impact social. Or Piet Van Avermaet avance quelques arguments contre ces usages¹⁰.

Creusons un peu ces arguments.

D'abord, de manière générale, les tests standardisés ont la réputation d'objectivité et de neutralité. Or ils sont en réalité une construction socioculturelle dont la mise en œuvre n'est pas un fait isolé mais se fait dans un contexte

¹⁰ Voir présentation de la conférence de Piet Van Avermaet au colloque *Nouveau Code de la nationalité : quels enjeux pour l'alpha* (Lire et Ecrire, 11 décembre 2013), pp. 48-60 de ce numéro.

avec des intentions politiques : ils reflètent les croyances, normes et valeurs du groupe majoritaire. Qu'évalue-t-on donc réellement avec de tels tests ? Qui plus est, dans l'acquisition d'une seconde langue à l'âge adulte, il est très probable qu'une personne développe davantage le lexique qui correspond à ses besoins de communication, dans la vie privée et professionnelle. Un test normé ne risque-t-il pas de cibler un vocabulaire considéré comme 'neutre' par les concepteurs du test et, pourtant, dans les faits, très éloigné des références culturelles de la personne qui passe le test, augmentant la probabilité de passer à côté des compétences de cette personne ?

Ensuite, avant de concevoir ces tests, on n'a pas déterminé au préalable ce que signifie l'intégration, la citoyenneté. La mesure prend par conséquent le pas sur l'évaluation. On pourrait rappeler ici la célèbre réplique d'Alfred Binet (père, avec Théodore Simon, du QI), interrogé sur la définition de l'intelligence : l'intelligence, c'est ce que mon test mesure. Appliqué à notre situation, cela devient : l'intégration, c'est ce que le test mesure...

Par ailleurs, la contreproductivité de la formalisation des apprentissages déjà développée plus haut peut également s'appliquer au niveau du test : si des personnes se réfèrent à des tests pour définir leurs capacités, elles risquent bien de se dissuader elles-mêmes d'utiliser la langue dans des contextes de vie, tant qu'elles n'ont pas satisfait au test.

Enfin, dernier argument contre l'utilisation de tests standardisés : bien qu'ils soient souvent adossés à des référentiels de compétences, ils ne permettent pas d'évaluer les compétences au sens propre du terme, c'est-à-dire des savoirs mis en œuvre dans une situation donnée. Certaines personnes disposant de 500 mots vont valoriser cette connaissance en l'utilisant au maximum, tandis que d'autres, avec 2000 mots, vont hésiter à parler ou à écrire par manque de confiance. Le savoir mesuré dans les tests peut être très différent de la capacité à communiquer en situation réelle.

Les tests relèvent bien de la mesure, pas de l'évaluation.

En somme, il s'agit ici d'attribuer à l'apprentissage sa juste valeur. Qu'est-ce qui est le plus important : une attestation de fréquentation de cours, un niveau de réussite à un test standardisé, ou la capacité effective à communiquer dans une situation donnée ?

Piet Van Avermaet ajoute que le Cadre européen commun de référence pour les langues¹¹, qui est souvent cité comme référence pour la mesure de la connaissance de la langue dans le cadre des parcours d'accueil, a été conçu pour l'apprentissage des langues étrangères (donc après scolarisation dans une langue première). Les descripteurs de ce référentiel supposent des pré-requis en langue et littérature que ne maîtrise pas une large proportion du public des programmes d'intégration. À nouveau, les personnes en situation d'analphabétisme se trouvent discriminées. Le référentiel européen pour les langues, conçu pour promouvoir le plurilinguisme, est donc détourné pour stigmatiser les nouveaux arrivants au lieu de reconnaître leur apport : leur capacité à contribuer en termes de ressources à une société diversifiée.

La place de la langue de naissance dans le processus d'intégration

Poser la question de la relation entre l'apprentissage de la langue et l'intégration, c'est aussi poser la question du statut de la langue de naissance (ou langue maternelle), tant dans le processus d'alphabétisation que dans celui de l'intégration. Dans une vision étroite de l'intégration, il est courant de se focaliser sur la langue d'accueil – en l'occurrence le français –, rejetant d'emblée toute référence à la langue de naissance. Mais ne serait-il pas intéressant de considérer les avantages d'une vision plus large de l'intégration, dans laquelle le bilinguisme des citoyens d'origine étrangère serait conçu comme une richesse, et ainsi de réintroduire la conception de l'intégration comme un processus résultant d'une responsabilité partagée passant notamment par un respect et une reconnaissance des diversités, par « *la reconnaissance de ce qu'est l'autre dans sa spécificité culturelle* »¹² ?

Parmi les personnes d'origine étrangère en formation à Lire et Ecrire en Wallonie, on compte près de 100 langues de naissance différentes. Dans une

¹¹ Téléchargeable : www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf

¹² Margalit COHEN-EMERIQUE, *L'approche interculturelle, une prévention à l'exclusion*, in *Interculturel et travail social*, Les Cahiers de l'Actif, n°250-251, mars-avril 1997, pp. 19-29 (article en ligne : www.actif-online.com/fichiers/articles/art_cohenemerique_250_251.pdf).

société où le bilinguisme ou le multilinguisme deviennent la norme, que fait-on de cette diversité ? Dans son plaidoyer pour la prise en compte des diversités linguistiques dans l'apprentissage de la langue écrite, Emilia Ferreiro, chercheuse en éducation, indique que « *nous sommes dans une époque de déplacements massifs de populations, lesquelles – pour des raisons politiques ou simplement économiques – cherchent à vivre dans des pays qui ont l'image du paradis du 'bien-être'. Les opportunités de devenir bilingue ou multilingue augmentent* »¹³. Elle rappelle également que dès 1951, l'UNESCO a mis en évidence les avantages à conduire l'alphabétisation en langue maternelle. Et que quarante ans plus tard, en 1995, l'Institut de l'UNESCO pour l'Éducation, faisant le bilan d'expériences menées notamment en Afrique, confirme la pertinence de cette orientation pédagogique, ce qu'illustre le titre de l'ouvrage collectif issu de cette rencontre internationale : *Vers une culture multilingue de l'éducation*¹⁴.

Faut-il prendre une position défensive ? En considérant, par exemple, en tant que monolingues patentés, que le bilinguisme des autres comporte un danger ? Ou faut-il prendre une position proactive, valorisant le bilinguisme dans toutes ses dimensions, allant jusqu'à valider les compétences linguistiques dans la langue de naissance ? On dira que cette validation valoriserait surtout les personnes qui maîtrisent la langue écrite dans leur langue de naissance. Comment l'imaginer dans le processus d'alphabétisation ? Pragmatiquement, alphabétiser dans la langue de naissance n'est sans doute pas réaliste, dans un contexte où le manque de ressources est criant. Mais pourquoi ne pas découvrir et comparer les fonctionnements de l'écrit dans la langue d'accueil et dans la langue de naissance ?

Dans son travail avec des jeunes enfants qui ne maîtrisent pas encore la langue écrite, Emilia Ferreiro montre comment la comparaison des écrits dans des langues diverses est source de découvertes et permet l'appropriation des caractéristiques de ces langues. Elle montre « *qu'il est possible de prendre en charge la diversité linguistique d'une façon non superficielle, non banale,*

¹³ Emilia FERREIRO (avec la collaboration de Lilia TERUGGI), *La diversité des langues et des écritures : un défi pédagogique pour l'accès à l'écrit chez les enfants de 4 et 5 ans*, in *Caractères*, n°48, juin 2014, pp. 7-26.

¹⁴ Adama OUANE (sous la dir. de), Institut de l'UNESCO pour l'Éducation, 1995, <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001006/100613fo.pdf>

non festive, non folklorique » (comme c'est malheureusement souvent le cas). Les exemples qu'elle puise dans les pratiques de classe ouvrent à la réflexion sur les méthodologies utilisées en alphabétisation. Ainsi Giovanni qui compare deux écrits (l'un en italien, l'autre en espagnol) est attentif à l'ordre des lettres dans une même séquence. Il dit : « *Il y a des lettres mais ils les mettent ensemble d'une autre façon.* » C'est sa façon d'exprimer une loi générale : un système d'écriture est davantage qu'un ensemble de graphèmes, car il y a, en plus, les règles de composition. Un autre exemple est celui d'enfants de 6 ans qui travaillent sur une question d'orthographe en italien, les doubles consonnes (*doppie*), à partir d'un mot trouvé dans un texte en espagnol. Le mot en question est 'llama' et les enfants commentent que ce n'est pas un mot italien car en italien, disent-ils, les doubles consonnes ne se trouvent jamais au début ni à la fin du mot. Ils identifient une caractéristique importante de la langue d'enseignement. L'enseignante les encourage à vérifier leurs affirmations en explorant des textes écrits dans des langues différentes et les enfants arrivent à produire une série de règles.

Autre exemple, recueilli dans le cadre de l'alphabétisation des adultes : un apprenant en formation à Bruxelles fait part de sa difficulté à distinguer ce qui est écrit en français de ce qui est écrit en flamand. Un autre apprenant lui répond : « *C'est facile, quand il y a beaucoup de petits mots, c'est en français ; quand il y a un seul long mot, c'est en flamand.* »

Ces comparaisons peuvent donc tout à fait trouver leur place dans le cadre de la formation. Les apprenants sont alors aux prises avec des tâches de comparaison qui dépassent, de loin, les tâches effectuées dans le cadre de l'apprentissage d'une seule langue. Ils sont invités à confronter, à trouver d'eux-mêmes des ressemblances et des différences. En comparant les écritures, ils apprennent plus sur leurs caractéristiques qu'en se focalisant sur la seule langue du pays d'accueil. C'est non seulement une question d'apprentissage, mais c'est aussi une question d'ouverture et d'équité, si fondamentales dans l'alphabétisation des adultes : « *Pour respecter l'autre sur un plan d'égalité, il vaut mieux le connaître* »¹⁵. Dans ce cas précis, on tente de le connaître en reconnaissant la façon d'écrire sa langue de naissance.

¹⁵ Emilia FERREIRO, op. cit.

Conclusions

Les propos développés dans cet article contribuent à questionner le modèle de société que nous visons. S'agit-il d'**intégration**, ou bien plutôt de **participation** citoyenne des personnes ? D'aucuns diront que les concepts se recourent... Cela dépend de ce qu'on met derrière les mots, comme nous l'avons montré dans un article précédent¹⁶. Les distinguant, et faisant référence à une perspective à tendance assimilationniste de l'intégration, on peut arguer qu'intégrer, c'est faire entrer dans ... quelque chose qui existe déjà ; et participer, c'est prendre part à, contribuer à ... quelque chose en construction. On retrouve ici la tension entre les concepts d'intégration et d'émancipation ou, pour reprendre les termes de Jean-Pierre Nossent, entre savoir intégrateur et pouvoir émancipateur¹⁷. Le changement de concept fait glisser d'une approche statique à une approche dynamique.

Suivant une telle vision, la place de la maîtrise de la langue d'accueil varie selon qu'on parle d'intégration ou de participation. Elle apparaît comme l'une des choses à développer en priorité, si l'on est dans la seule perspective d'une intégration à la société d'accueil. Dans la perspective d'une participation, la maîtrise de la langue fait partie de ce qu'on peut acquérir à travers les échanges avec d'autres, et constitue une richesse au même titre que ce qu'on peut soi-même apporter de sa propre culture.

Lire et Ecrire privilégie cette seconde perspective. Elle inclut une dimension d'intégration, avec l'appropriation par les personnes de certains des codes culturels de la société d'accueil à travers la langue. Mais aussi une dimension de participation où, plutôt que l'adhésion unilatérale et totale à une langue et à une culture, c'est la richesse des échanges qui est recherchée.

Anne GODENIR et Aurélie STORME

Lire et Ecrire en Wallonie

¹⁶ Anne GODENIR et Aurélie STORME, op. cit.

¹⁷ Jean-Pierre NOSENT, *Éducation permanente ou permanence de l'éducation ?*, in *Journal de l'alpha*, n°132, décembre 2002-janvier 2003, p. 6 (numéro téléchargeable : www.lire-et-ecrire.be/ja132).



16° arrêt sur image
De l'immigration
à l'intégration :
une histoire de maîtrise
de la langue ?

Photo : Julien PAISLEY
(licence CC BY-NC-ND 2.0)



17° arrêt sur image
De l'immigration
à l'intégration :
une histoire de maîtrise
de la langue ?

Photo : Jean-Paul REMY
(licence CC BY-NC-ND 2.0)



18° arrêt sur image
De l'immigration
à l'intégration :
une histoire de maîtrise
de la langue ?

Photo : drani lom
(licence : CC BY-NC-SA 2.0)

À la lecture de ce qui précède...

Point de vue d'un centre régional wallon d'action interculturelle



À l'aune de la Déclaration de politique régionale wallonne ayant annoncé l'obligation d'apprentissage de la langue française, nous proposons ici une brève réaction du CeRAIC (Centre Régional d'Action Interculturelle du Centre) à la lecture de quelques articles de ce numéro du *Journal de l'alpha*.

Par Anne DE VLEESCHOUWER

NOUS NE POUVONS QUE SOUSCRIRE aux propos tenus par les différents auteurs de ce numéro qui considèrent la connaissance de la langue comme un outil, un facilitateur, et non comme un prérequis, à l' 'intégration'¹. Cependant, puisqu'une place nous est donnée, nous voudrions apporter ici, au-delà de la concordance d'avis que nous venons d'énoncer, quelques éléments pouvant peut-être apaiser certaines inquiétudes lues ici et là.

D'accord...

Bien sûr, les apprentissages ne pourront qu'être bien mal acquis s'ils sont soumis à un calendrier étroit, mettant sous pression la motivation la plus mobilisée. Ne parlons même pas d'un apprentissage sous la contrainte.

Bien sûr, l'apprentissage sera d'autant plus bénéfique et solide si la méthodologie est adaptée au niveau de scolarité et à la réalité de vie de la personne adulte. Les spécialistes en la matière nous ont en effet bien fait comprendre qu'il deviendrait contreproductif de trop formaliser l'apprentissage du français, tant sur la forme (restriction du nombre d'heures, testing standardisé,...) que sur le fond (contenu, méthodologie,...).

Bien sûr, il serait bien dommageable, surtout pour des personnes plus ou moins éloignées du cadre et de la culture scolaires, d'attester un soi-disant niveau de langue par un test standardisé réussi plutôt que de prendre en compte l'attestation de fréquentation d'une formation linguistique ainsi que des évaluations, formatives, prouvant une progression dans la connaissance de la langue.

Bien sûr, ce sont les exclusions sociale, culturelle, politique et économique qui sont les premiers freins à l'intégration. Oui, ces exclusions sont notamment le fait d'une société en mouvement, 'glocalisée', pour reprendre le terme de Piet Van Avermaet², qui nous dépasse, une société dans laquelle il n'est plus possible pour chacun d'être 'intégré' et, en l'occurrence, de s'appropriier

¹ Nous partageons volontiers la définition de Hambye et Romainville (être intégré = participer...). Voir p. 25.

² Voir article *Les exigences linguistiques dans le cadre des politiques d'intégration en Europe et plus particulièrement en Flandre*, p. 50 de ce numéro.

la langue de la région d'accueil par le travail (manque d'offres) et/ou par les relations sociales (entre individuation et communautarisme, notre cœur balance...). Ces exclusions ne concernent d'ailleurs pas les seules personnes étrangères, loin s'en faut.

Cependant...

Il conviendra bien sûr de maintenir un état de veille, de vigilance quant à l'évolution du projet de 'parcours d'accueil', notamment en rapport avec le Code de la nationalité³.

Parce que la Wallonie l'annonce bien comme tel, *Parcours d'accueil*, et non *Parcours d'intégration*, même si, de façon indélicate et présomptueuse, le décret nous énonce aussi qu'un « *parcours d'accueil est organisé et a pour but l'intégration des primoarrivants* » (Art. 10). Nous l'appelons, de notre côté, plus volontiers *Dispositif d'accueil des personnes primoarrivantes (DAPA)*, tant les moyens octroyés jusqu'ici ne permettent pas encore d'envisager l'organisation d'un véritable parcours, au-delà du module d'accueil.

Par son décret du 27 mars 2014 relatif à l'intégration des personnes étrangères et d'origine étrangère⁴, la Wallonie prévoit en effet un 'parcours d'accueil' qui instaure :

- une obligation de suivi d'un module d'accueil ;
- la sollicitation à un apprentissage du français, tout comme au suivi d'une formation à la citoyenneté, ainsi qu'une orientation socioprofessionnelle.

L'obligation de suivi du module d'accueil ne concerne qu'une tranche ciblée (et infime) de la population étrangère non européenne, soit « *les personnes étrangères séjournant en Belgique depuis moins de trois ans et disposant d'un titre de séjour de plus de trois mois, à l'exception des citoyens d'un État membre*

³ Loi modifiant le Code de la nationalité belge afin de rendre l'acquisition de la nationalité belge neutre du point de vue de l'immigration, 4 décembre 2012, www.allrights.be/sites/www.allrights.be/files/MB_BS_141212.pdf

⁴ Décret du 27 mars 2014 remplaçant le livre II du Code wallon de l'Action sociale et de la Santé relatif à l'intégration des personnes étrangères ou d'origine étrangère, <http://wallex.wallonie.be/index.php?doc=27778&rev=29155-19331>

de l'Union européenne, de l'Espace économique européen, de la Suisse, et des membres de leur famille »⁵.

Si nous déplorons la discrimination induite par ces critères très ciblés définissant le public visé par l'obligation, nous apprécions néanmoins que le décret laisse ouvert, à toute personne étrangère ou d'origine étrangère, l'accès, de manière volontaire, au module d'accueil ainsi qu'au reste du 'parcours'.

Nonobstant l'intention affirmée de la Wallonie, dans sa Déclaration de politique régionale (DPR), de « rendre ***l'apprentissage du français obligatoire*** »⁶, rien ne laisse présager qu'un jour **la connaissance** du français sera, elle aussi, rendue obligatoire, comme c'est le cas au niveau fédéral pour la demande de la nationalité pour laquelle le niveau de connaissance A2 du Cadre européen commun de référence pour les langues est exigé. D'autant plus que cette obligation (strictement d'apprentissage donc) sera « *graduellement mise en œuvre en fonction des moyens budgétaires disponibles* »⁷. Si ces derniers permettent en effet aux opérateurs d'offrir davantage de places en cours d'alpha-FLE ou FLE/FLS/FLI (et de professionnaliser, le cas échéant, le secteur), nous ne sommes pas, à priori, en désaccord avec cette **éventuelle future** mesure qui ne contraindra alors, en outre, aucun opérateur ni à exclure ni à prioriser un public par rapport à un autre lors des inscriptions.

Apprécions le fait que cet apprentissage obligatoire du français n'est pas encore d'actualité, une actualité sous les auspices de l'austérité rendant peu aisée la concrétisation de ce passage de la Déclaration de la politique régionale...

Bien évidemment, l'idéal serait de pouvoir obtenir des moyens supplémentaires, pour les organismes et associations proposant des cours de français, sans obligations pour les personnes à la clé, par exemple en termes de durée de formation. Les personnes étrangères déjà reçues en entretien d'accueil

⁵ Le décret prévoit d'autres exemptions à l'obligation, en fonction de l'âge, l'état de santé, le statut socioéconomique, le parcours scolaire, ... des personnes. Les ressortissants turcs sont également exemptés compte tenu du type de convention signée avec l'Union européenne.

⁶ Déclaration de politique régionale 2014-2019, 27 juillet 2014, p. 52, <http://gouvernement.wallonie.be/sites/default/files/nodes/story/6371-dpr2014-2019.pdf>

⁷ Ibid.

et d'orientation (ledit 'bilan social') lors de nos expériences pilotes⁸ sont en effet **naturellement** demandeuses de cours de français. Leurs demandes prioritaires concernent l'apprentissage du français, le travail et, bien souvent aussi, le logement. La plupart des personnes arrivées depuis peu dans notre région et connaissant peu ou pas le français sont en effet motivées pour cet apprentissage. Lorsqu'elles ne le sont pas, ce qui arrive selon les circonstances de vie (priorité à la recherche d'un travail, aux enfants en bas âge,...), nous présentons l'apprentissage du français comme un atout pour une meilleure participation à la vie sociale, économique, politique et culturelle de la ville, de la région. Nous tentons de solliciter cette envie d'apprentissage du mieux que nous le pouvons afin de favoriser le dialogue entre les individus, entre les groupes d'origines diverses vivant sur un même territoire. La Wallonie n'échappant pas plus que d'autres pays et d'autres régions à ces paradoxes, nous sommes cependant bien conscients, que dans certains quartiers, ainsi que dans certaines entreprises, c'est le vivre entre soi sous formes mono ou plurilingues qui est pratiqué.

L'action du CeRAIC ne s'arrête cependant pas à cette sollicitation. Non seulement son secteur DAPA veille et œuvre aussi, lors de ces entretiens d'accueil et d'orientation, à favoriser un élargissement du capital social et symbolique de la personne accueillie⁹ et à la **relier** au mieux, mais l'ensemble de ses missions recouvre les autres facteurs que Piet Van Avermaet définit comme 'cruciaux'¹⁰ pour compléter une politique dite 'd'intégration'. Il en va de même pour tous les autres centres régionaux d'intégration de la Wallonie (CRI)¹¹.

8 Le CeRAIC (région du Centre), le CAI (province de Namur) et le CRIPEL (province de Liège) sont trois centres régionaux d'intégration qui, dès novembre 2012, ont entamé une phase pilote, en collaboration avec certaines communes, afin de réaliser et d'évaluer les premiers entretiens d'accueil et d'orientation.

9 Plusieurs auteurs évoquent le capital ou les réseaux sociaux ainsi que les interactions sociales comme une des dimensions clés du processus d'intégration des nouveaux migrants, notamment : MARTINIELLO Marco, REA Andrea, TIMMERMAN Christiane et WETS Johan (Eds), in *Nouvelles migrations et nouveaux migrants en Belgique*, Politique scientifique fédérale / Academia Press, 2010, p. 2, www.belspo.be/belspo/ta/publ/academia_nieuwe_migraties.pdf

10 Créer les conditions pour une meilleure réceptivité de la société d'accueil, combattre les discriminations, garantir l'égalité des chances d'accès au marché du travail, ... (voir p. 49 et p. 53 de ce numéro).

11 Huit CRI existent à présent afin de couvrir l'ensemble des communes wallonnes. Leurs sièges se situent à Verviers, Liège, Namur, Charleroi, La Louvière, Mons, Nivelles ; celui du CRILux, en province de Luxembourg, n'est pas encore désigné.

La sensibilisation à la richesse de la diversité, l'information et la formation en vue de combattre les discriminations, le soutien aux associations, l'accompagnement des personnes (DAPA, ISP, droits des étrangers), la consolidation des réseaux de partenaires,... sont autant d'actions menées par le CeCRAIC à travers ses différents secteurs. L'ensemble des CRI œuvrent, depuis plus de 15 ans dans certaines régions, à plus d'égalité des droits dans une société qu'ils voudraient interculturelle, ceci dans une perspective d'un mieux vivre ensemble.

Il nous paraît effectivement primordial de stimuler la réciprocité du processus menant à une meilleure inclusion, à une intégration de l'ensemble de la population, toutes ressemblances et différences confondues... un type d'intégration souhaité par tant d'autres associations, par tant de citoyens.

En guise de conclusion

Pour l'heure donc, « toute personne qui n'a pas encore résolu tous les problèmes liés à son arrivée en Belgique »¹² peut avoir accès au 'parcours d'accueil' ainsi qu'à son module d'accueil, instauré par la Wallonie et mis en œuvre par les CRI dans une démarche interculturelle, l'invitant à suivre, si nécessaire et souhaité, un cursus de formation, dont un apprentissage du français.

Nous l'avons dit d'entrée de jeu, vigilance et revendications sont à maintenir, à plusieurs niveaux (évolution du public obligé/non obligé, moyens accordés pour la phase volontaire du DAPA, lien avec le Code de la nationalité,...). Durant toute cette année 2015, voire durant l'année 2016, qui constituera une période 'tampon' minimale, il nous faudra rester proactifs et unir nos voix, toutes ces voix (publiques, semi-publiques et associatives... citoyennes) jalonnant le parcours d'une personne arrivant sur ce territoire 'd'accueil'. Une première évaluation de l'ensemble du dispositif est effectivement prévue

¹² Think Tank européen Pour la Solidarité, *L'Intégration des Primoarrivants en Wallonie et à Bruxelles*, *Les Cahiers de la Solidarité*, n°29, juin 2011, p. 36, www.pourlasolidarite.eu/sites/default/files/publications/files/primoarrivants_web_0.pdf

par le Gouvernement wallon à l'aube de 2017. Nous espérons que des modifications pourront alors être apportées.

Gageons que jamais, même dans les contextes politique, économique et juridique austères que nous connaissons, la Wallonie n'optera pour 'la connaissance de la langue en tant que prérequis à l'intégration'. Autant de spécialistes, comme autant de pans de notre histoire de l'immigration, nous démontrent que ce n'est pas la marche à suivre.

Anne DE VLEESCHOUWER

CeRAIC



19^e arrêt sur image
De l'immigration
à l'intégration :
une histoire de maîtrise
de la langue ?

Photo : Lieven SOETE
(licence CC BY-NC-SA 2.0)



20^e arrêt sur image
De l'immigration
à l'intégration :
une histoire de maîtrise
de la langue ?

Photo : Lieven SOETE
(licence CC BY-NC-SA 2.0)



21^e arrêt sur image
De l'immigration
à l'intégration :
une histoire de maîtrise
de la langue ?

Photo : Jirka MATOUSEK
(licence CC BY 2.0)

La langue, archipel de l'ambigüité

Un retour sur une semaine d'ateliers d'écriture et plus...



La langue, la meilleure... ou la pire des choses ? La langue, moderne réincarnation de la figure de Janus¹ ? Quand l'une des faces nous ouvre à la rencontre et au partage, l'autre nous confinerait dans une identité bornée, nous enfermerait dans une case essentiellement administrative, nous ouvrirait (ou nous fermerait) un droit ? Ce questionnement nous a conduits à proposer, dans le cadre de l'Université de printemps 2014 de Lire et Ecrire, cinq jours d'ateliers d'écriture sous l'intitulé : *L'atelier d'écriture, outil ou défi pour une formation à l'interculturel*. Le retour que nous en proposons ici prend la forme d'un kaléidoscope mêlant descriptifs d'ateliers, réflexions sur le rapport entre 'langue' et 'intégration', brève mise au point sur ce qu'est et permet l'atelier d'écriture, portraits et témoignages.

Par Pascale LASSABLIÈRE et Michel NEUMAYER

¹ Dieu romain à deux faces adossées, Janus est la figure de l'ambivalence, du clair et du sombre...

« Le jour où je me suis emparé de la langue française, j'ai perdu le japonais pour toujours dans sa pureté originelle. Ma langue d'origine a perdu son statut de langue d'origine. J'ai appris à parler comme un étranger dans ma propre langue. Mon errance entre les deux langues a commencé... je ne suis donc ni japonais ni français. » Akira Mizubayashi²

Notre idée était de questionner les ambiguïtés de relation entre langue et intégration ; d'entrer par la pratique dans quelques usages émancipateurs ou, au contraire, aliénants d'un médium que l'on pourrait croire neutre. Quelle pratique ? Celle d'ateliers d'écriture à partir desquels chacun aura tout loisir d'interroger 'de l'intérieur', à partir de son propre vécu, les raisons mêmes d'entrer (ou non) dans la langue d'un 'pays d'accueil', de répondre (ou non) à une demande de cet ordre.

B comme Bruxelles mobilité **Un dispositif d'atelier / Une écriture au service du lien**

« Le visage est plus que le visage : il fait énigme, il porte le temps, son temps. » Emmanuel Levinas³

Dans ce dispositif, le recours à l'écriture sert l'idée d'humanité commune au sein même de la diversité. Diversité de langues, de cultures, de préoccupations au cœur d'une même ville, Bruxelles.

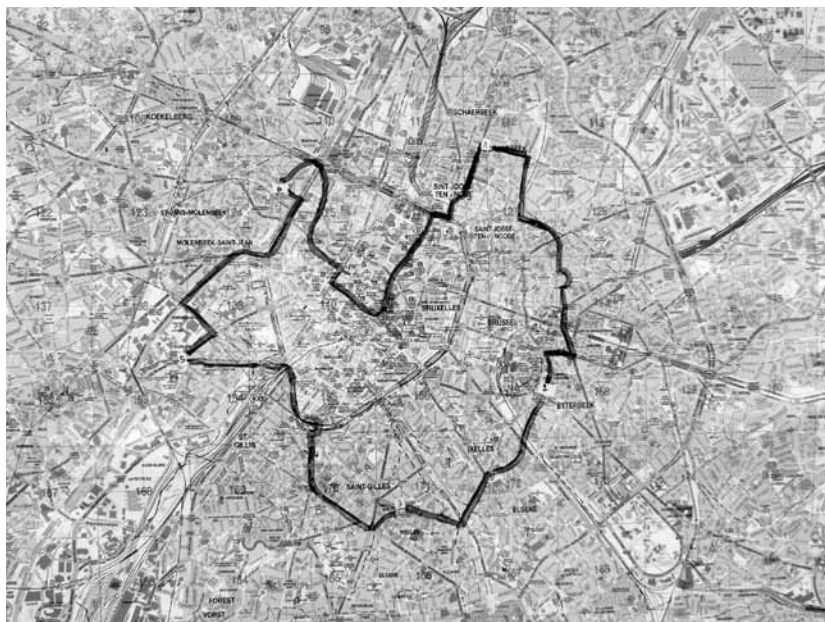
Il est basé sur la fiction d'une 'fête de la mobilité'. À cette occasion, la ville de Bruxelles aurait mis une ligne spéciale de bus au service des citoyens pour faciliter leurs déplacements. L'idée étant que dans un même bus les voyageurs finissent par se raconter leur vie, leurs joies et leurs peines. Que la langue, ce jour-là, plus que tout autre, **les relie**.

2 In *Une langue venue d'ailleurs*, Gallimard, 2011.

3 In *Éthique et Infini*, Fayard, 1982.

Temps 1. Le cadre

Comme toujours, l'atelier commence par un temps de l'effervescence et de recherche de mots (ici sur 'Bruxelles mobile'). Puis il s'agit d'installer le cadre : ce sera celui d'un bus spécial, le 28, dont nous dessinerons l'itinéraire (fictif) sur le plan de la ville.



L'itinéraire du bus 28... Départ et arrivée : Molenbeek-Saint-Jean. En passant par Anderlecht, Saint-Gilles, Ixelles, Etterbeek, Schaerbeek, Saint-Josse et Bruxelles Centre. Photo : Pascale LASSABLIÈRE

Temps 2. Le temps du personnage

Sur la base de portraits-photos très divers (âge, couleur de peau, sexe) affichés, chacun choisit le personnage 'qui lui fait signe' et dont il épousera l'identité. Ceci à travers une série de petits flashes de la vie ordinaire : « *ce que, moi personnage, j'ai mangé ce matin ; ce que j'oublie souvent ; mes vêtements préférés ; etc.* » Lecture en petits groupes.



Yak Rivais
Le métro m'époise
Éloge de la loisir, 1991
Choix

Tu descends au fond du métro. De deux choses l'une: soit tu le fais à pied, soit tu te poses sur un escalier mécanique. Si tu le fais à pied, tu te fatigues, mais tu n'es pas bloqué par les femmes encombrées de paquets. Si tu prends l'escalator, tu ne peux pas passer, mais tu te fatigues moins. Choisis. Quand tu arrives en bas sur le quai, de deux choses l'une encore: soit tu es sur le bon quai, soit tu es sur le mauvais. Si tu es sur le bon, tu t'arrêtes. Si tu es sur le mauvais, tu reprends un couloir jusqu'au bon. Quand le métro arrive, tu dois réfléchir: soit tu montes en seconde classe, soit tu montes en première. Ça se complique. Soit tu as un billet de deuxième classe et tu voyages en deuxième classe, et tout va bien. Soit tu as un billet de première classe et tu voyages en première classe, et tout va bien encore. Soit tu voyages en première classe avec un billet de deuxième classe, et ça va être ta fête. Soit tu es en seconde classe avec un billet de première

♥ Les choses, il faut les vivre.
Ma Josette, veux-tu m'épouser?
Je t'aime, Patrick ♥

Un personnage dont on endosse l'identité... Photo : Pascale LASSABLIÈRE

Temps 3. Le temps de la vacuité

Dans un moment d'attente, à l'arrêt du bus, les personnages passent en revue toutes des choses petites et grandes, en ce jour et en ce lieu, qui leur tournent dans la tête. Il en découle un texte, chacun dans sa bulle.

Temps 4. Transports... en commun

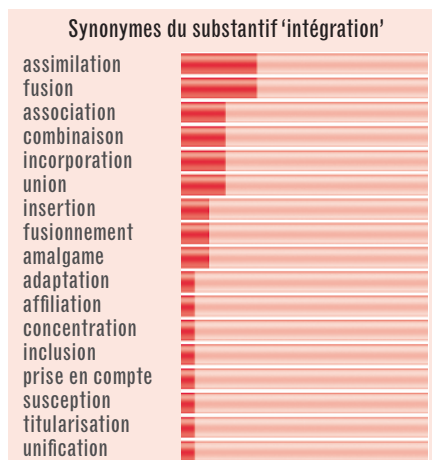
Le bus arrive (une série de chaises sont disposées en rangs parallèles). De station en station, les participants prennent peu à peu place. À chaque arrêt, lecture des textes des nouveaux venus.

Temps 5

Au terminus, 'Tout le monde descend.' Chacun produit un texte qui 'ramasse' tout ce qu'il a entendu. Lecture des textes.

S comme salmigondis de synonymes Quelques réflexions sur une page de dictionnaire

La liste de mots que propose un dictionnaire en proximité sémantique plus en moins grande avec le terme ‘intégration’ est édifiante⁴. Là où ‘assimilation’ ou ‘fusion’ (les deux mots les plus proches selon le CNTRL) impliquent la disparition de l’état antérieur, ‘union’, voire ‘unification’, semble au contraire préserver les entités premières, quitte à les intégrer dans un ensemble plus vaste (exemple : les États-Unis). Quant à ‘incorporation’, on pense soit à l’armée, soit à une recette de cuisine. Avec ‘insertion’, on imagine que A entre dans B (‘insérer une lettre dans son enveloppe’). Que dire, en fin de liste de ‘adaptation’ qui renvoie à un travail d’ajustement à de nouvelles normes, de ‘affiliation’ qui signifie inscription au registre d’un ensemble plus grand ? Etc.



Source : www.cnrtl.fr/synonymie/int%C3%A9gration/substantif

⁴ Source : Dictionnaire de la langue française, CNRTL (Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales), www.cnrtl.fr

Que d'implicites derrière chaque expression ! Autant de nuances que des heures de formation en alpha ne suffiront pas à éclairer... C'est pourtant bien là, entre préservation de soi et transformation, entre 'mêmeté' et 'ipséité'⁵, que se niche le cœur de la question : quels mobiles et motifs d'apprendre une langue nouvelle un apprenant aurait-il ? que dire de possibles refus ? comment comprendre toute une palette d'attitudes ?

F comme Francis / Témoignage

Francis est engagé dans l'association des apprenants *L'illettrisme Osons en Parler*⁶. En 2005, il participait au projet de rédaction d'un livre *L'illettrisme, il faut le vivre*. À la page 92, on peut lire :

J'ai un message à faire passer

Je veux dire aux gens que les illettrés sont en difficulté, c'est vrai !

Mais il faut arrêter de dire qu'ils ne sont pas capables de se débrouiller dans la vie !

Francis

Lorsque Francis a commencé sa formation en alphabétisation, je voyais de grosses perles de sueur s'échapper de son crâne rasé. Nerveusement, il froissait en boule ses nombreuses tentatives, descendait prendre l'air, recommençait avec acharnement.

La dernière fois que j'ai vu Francis, il disait avoir fait beaucoup de chemin. Il disait sa découverte de la poésie et son amour des mots. Il disait : « *Je suis tombé amoureux de l'écriture* » et prenait plaisir à offrir des poèmes aux personnes qu'il aimait.

⁵ Référence est ici faite aux travaux du philosophe Paul Ricœur (*Soi-même comme un autre*, Le Seuil, 1990) qui propose de mettre en lien ce qui nous définit en propre, notre 'je' inaliénable de la naissance à la mort ('mêmeté') et ce qui, au contraire, se transforme en nous au fil du temps ('ipséité').

⁶ Le dernier article sur l'association *L'illettrisme Osons en parler* a été publié dans le *Journal de l'alpha*, n°179 (juin 2011), pp. 9-12. D'autres articles sur cette association ont été publiés antérieurement (voir la note 1, p. 103 du n°167-168 (février-avril 2009), dont un article sur le livre *L'illettrisme, il faut le vivre* dans le n°153 (juin-juillet 2006) : « *L'illettrisme, il faut le vivre...* » Quand des apprenants prennent l'initiative de se dire à travers un livre, pp. 52-57. Ces numéros sont téléchargeables sur le site de Lire et Ecrire : www.lire-et-ecrire.be/journal.alpha

R comme rencontre : 1492, ou ce que dit la langue de la Rencontre des deux mondes

Un dispositif d'atelier

À contrario du premier atelier, cette proposition (animée le 3^e jour de l'Université de printemps) met à mal la vision consensuelle courante d'une langue qui ne serait que 'trait d'union'. L'atelier a été inventé en 1992 au moment même où, 500 ans après, le monde occidental 'fêtait' la découverte du *Nouveau Monde*⁷. On y découvre une palette d'usages sociaux de l'écriture qui, à travers les siècles, en ont fait une sorte de couteau suisse au service de la prise de pouvoir. Heureusement, dans une dernière phase consacrée à l'écriture du rêve, la part d'inconscient que nous portons tous ouvre une brèche salutaire. Celle d'un imaginaire (d'un inconscient peut-être) qui transcende les clivages, sans les annuler pour autant. Un possible 'en-commun', fenêtre ouverte sur une culture de paix à construire.

Temps 1. La langue, vecteur de prise de contact

Jeu de rôle sur l'arrivée des Conquistadors dans le Nouveau Monde. Si, dans cette séquence, 'on parle', c'est pour se saluer, s'accueillir même si on ne se comprend pas. Ici, ce sont plutôt les gestes qui disent les rapports de soumission ou la surprise.

Temps 2. La langue outil de spoliation

Écoute du témoignage d'une sociologue algérienne qui narre comment, en 1830, les colons français, au prétexte qu'il n'y avait pas de cadastre, donc pas de documents écrits, se sont accaparé des terres indigènes.

Temps 3. La langue, support de l'imagination

Détour par une chronologie publiée dans la presse en 1992. Cette fois-ci, la consigne est de donner du volume, c'est-à-dire de traduire en récits, en

⁷ Cet atelier est narré en détail dans : Odette et Michel NEUMAYER, *Animer un atelier d'écriture. Faire de l'écriture un bien partagé*, ESF, 2003.

Temps 5. La langue qui légifère et instaure la Loi

Production de règles d'organisation d'une société nouvelle dans un monde nouveau. Deux options : la Reine d'Espagne fait à l'Amiral dix recommandations pour gouverner ; Colomb ou Cortes établissent les dix premiers articles d'une *Loi Fondamentale*. Travail en écho avec *Le Code Noir*, texte de loi de 1685 rédigé par Louis XIV et qui définit le statut des esclaves dans les îles françaises.

Temps 6. La langue des rêves, pont, territoire commun

Qu'ils soient 'Indiens' ou 'Conquistadors', les participants écrivent leurs rêves. Qu'ils soient fastes ou néfastes, ceux-ci font liens au-delà des inscriptions sociales, rappellent notre commune humanité.

T comme Taleb et G comme Gusztav / Portraits

20 juin 2014. Journée mondiale du réfugié.

Taleb vient d'Irak. Gusztav est Rom du Kosovo. Tous deux fréquentent Grappa (une asbl de Verviers qui organise des formations FLE pour adultes). Tous deux veulent cette fois-ci une action **visible**. Il faut **faire comprendre** la situation réelle des réfugiés ! Faire passer le message aux passants et aux journalistes que ce sont d'abord des contraintes de survie qui poussent à quitter le pays : la guerre, la violence, la maladie, la famine, la pauvreté.

Le groupe est débutant à l'oral. Les apprenants sont très motivés pour transmettre un message marquant, quelque chose qui touchera au cœur. Il faudrait des mots, et encore plus que des mots.

Heureux hasard ? L'exposition temporaire sur Juan Miro vue au Centre culturel de Spa permet d'aborder la question de la transposition par un créateur d'une problématique humaine : Miro avait lui aussi quitté son pays, la guerre, le franquisme ; avait produit des affiches de soutien à ses compatriotes fuyant le pays.

Tout cela avait fortement impressionné les apprenants. Que faire pour la journée du réfugié ? Taleb voulait travailler à partir de l'image de mains. Il avait une image précise en tête, mais pas les mots pour la dire. Les autres le suivaient avec confiance. Etait-ce sa détermination ? Etait-ce le sentiment qu'ils étaient aussi de 'ceux qui partent' ?

Alors chacun a fabriqué une main qui portait le drapeau de son pays. Alors, d'essais en essais, ces mains ont fini par se disposer sur trois étages. Alors des mots sont arrivés. Des mots parlés dans l'urgence du travail. Des mots écrits sur l'installation-même car il fallait dire, noir sur blanc, 'ce qui fait fuir'. Fuir pour rester en vie.

Ça c'est bon Taleb.

Après tu mets ça.

Le deuxième dessus ?

Couper ça.

Connais ?

Doucement Taleb, doucement.

Encore un peu. Là.

Ça va.

Allez Taleb.

Professionnel, hein ?

Comme ça, hein ?

Couper ça.

Doucement.

Avec le petit petit, hein ?

Oui, petit comme ça.

Doucement.

C'est bon ça.

Professionnel, hein ?

(Extrait des paroles de Gusztav)



Des mains porteuses de messages pour faire comprendre la situation des réfugiés. Photo : Pascale LASSABLIÈRE

I comme interpellations... Questionnement sur la langue

La langue, la meilleure... ou la pire des choses ? Cette question nous interpelle en tant que professionnels de l'alpha chargés de former des personnes à la maîtrise d'une langue nouvelle (ou non). Elle nous interroge sur le sens de notre activité et sur notre 'rapport aux prescriptions' qui nous viennent des institutions ; sur les choix administratifs que font aujourd'hui nos pays quant aux critères pour l'intégration⁸ ; sur un écart qui pourrait aller grandissant entre, d'un côté, les valeurs que nous portons à titre individuel, notre conception de l'accueil, notre représentation de ce que signifie 'vivre ensemble au sein d'une même société' et, de l'autre, les contraintes, notamment administratives et financières, qui pèsent sur notre travail et notre emploi de formateur.

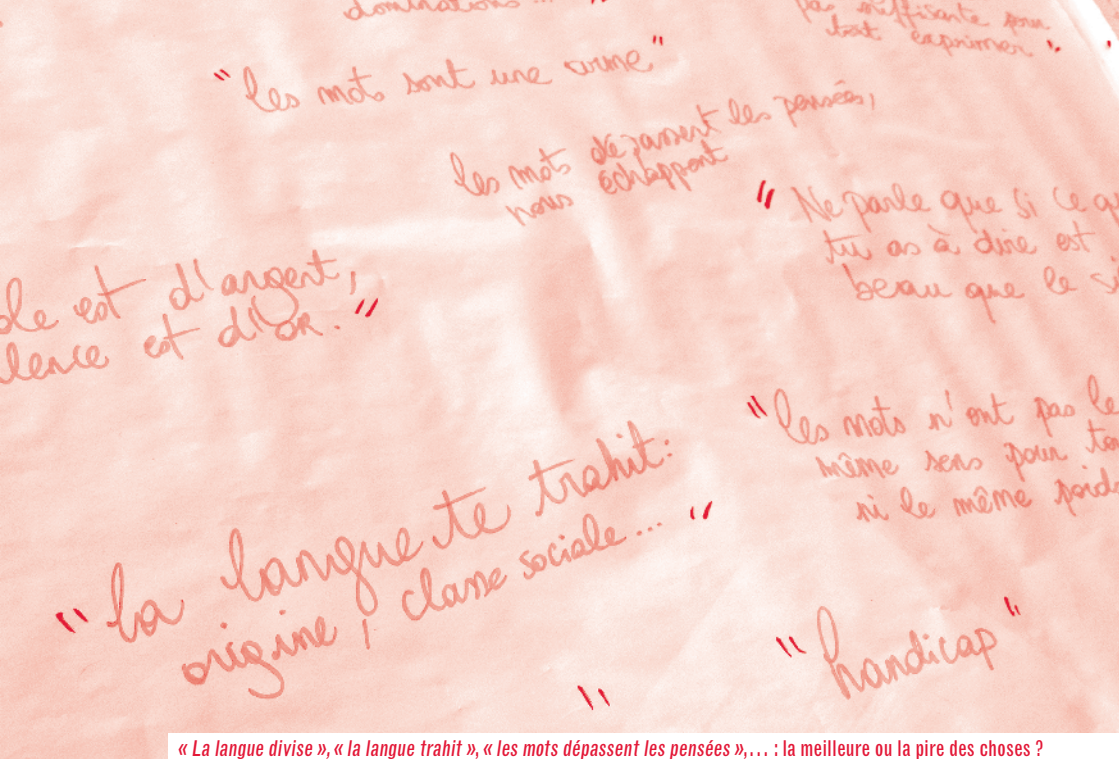
⁸ Voir dans ce numéro : Anne GODENIR et Aurélie STORME, *Intégration et maîtrise de la langue dans le cadre du nouveau décret PEOE de la Région wallonne*, pp. 62-71.

La langue, la meilleure... ou la pire des choses ?... nous concerne en tant que linguistes. Nous devons admettre que le vaste champ des pratiques langagières n'est pas neutre. Au-delà de l'argument communicationnel ('une langue, cela sert à parler avec d'autres', un prêt-à-penser dans lequel on cantonne ordinairement la nécessité 'd'apprendre une langue'), nous ne pouvons plus nous cacher à quel point les pratiques langagières sont traversées par la question politique. Nul besoin de recourir aux analyses sur la perversion des langues par les régimes totalitaires⁹ ou de penser manipulation des esprits par la publicité ou les médias. Y aurait-il, au sein même des pratiques de l'alpha, au nom de la prééminence de la langue du pays d'accueil, une hiérarchie des langues ? Toutes ne se vaudraient donc pas ? L'argument de l'intégration avec son corolaire de l'accès à l'emploi, masque notre subordination, en pédagogie aussi, à des conflits, à des renversements de rapports de force dont, à l'échelle mondiale, nous voyons bien aujourd'hui la montée, aussi bien dans le commerce que la culture, la finance... et même dans la formation.

Et que savons-nous, au plan intime, dans la subjectivité, dans l'imaginaire de chacun, des effets de 'l'imposition' d'une langue commune ? Ce 'passer-outre' les langues de naissance, langue de la tribu, langue de la famille comme si l'expérience langagière que tout sujet fait depuis le jour de sa naissance était finalement si peu face à l'impératif de l'insertion dans un pays dit 'd'accueil' !

La langue nous interroge enfin en tant que pédagogues. Comment aborder ces questions avec les apprenants eux-mêmes sans négliger par ailleurs les indispensables apprentissages ? Quelles situations imaginer qui invitent à questionner avec eux des idées toutes faites ? Et si c'était au sein même des apprentissages que se jouait la fameuse émancipation, antidote à l'instrumentalisation (la langue du pays d'accueil réduite à un simple sésame pour des papiers, pour un emploi).

⁹ Voir par exemple : Victor KLEMPERER, LTI, *la langue du III^e Reich*, Pocket Agora, n°202, 2003 (1947 pour l'édition originale).



« La langue divise », « la langue trahit », « les mots dépassent les pensées », ... : la meilleure ou la pire des choses ?

Photo : Pascale LASSABLIÈRE

M comme Mouloud / Portrait

Mercredi 2 aout 2014. Mouloud s'est mis à lire à l'atelier il y a quelques mois. Ce mercredi, il dit être déprimé. « Je n'ai rien fait depuis 2 mois au moins, j'ai ma tête pleine, je n'en peux plus. » Cela fait des années qu'il cherche du boulot, comme mécanicien. Mais avec ses difficultés pour lire et écrire, il ne trouve rien.

Je connais Mouloud depuis presque 10 ans. Il a mis 6 ou 7 ans pour obtenir des papiers. Jusqu'à sa régularisation, il travaillait à droite, à gauche dans des garages qui l'exploitaient, ne le payaient pas toujours. Entretemps, il a rencontré Bénédicte qui est devenue sa compagne. Mouloud a une quarantaine d'années. Il est d'origine algérienne. Il est venu en Belgique, parce que chez lui, près de Mostaganem, il n'y avait pas de travail. Avec Bénédicte, ils ont construit un petit nid. Mouloud ne parle pas beaucoup, mais quand il réussit à lire quelque chose, de petites étoiles brillent dans ses yeux. Il voudrait tellement trouver du travail 'en clair'.

Hier, il était très triste. Avec Bénédicte, les choses sont devenues difficiles. Elle lui reproche de ne rien dire. Elle voudrait qu'il trouve du travail et se demande s'il fait tout son possible pour en trouver... Inscrit dans plusieurs agences intérimaires, Mouloud prend tout ce qu'il trouve quand l'écrit n'est pas indispensable. Il s'est présenté dans un garage à Eupen. Ils cherchaient un mécano. « *C'est la première fois que je voyais un patron qui parle comme ça, gentil.* » Il a rendez-vous dès qu'il rentre d'Algérie. Il a décidé d'y retourner pour un court séjour. « *Il faut que je parte un peu. Cela fait plusieurs années que je ne suis pas retourné. Je reviendrai dans une ou deux semaines. Maintenant, il faut que je parte, que je revoie ma famille. Ici je ne tiens plus.* »

A comme argumentaire En lien avec l'Éducation nouvelle

Il existe, dans nos différents pays, bien des sortes d'ateliers. Leurs enjeux varient fortement. Pour nous, pour l'Éducation nouvelle, un atelier d'écriture est d'abord un dispositif pour penser. Penser est ce qu'il y a de plus commun entre les hommes.

Un atelier démarre toujours par un temps de collecte de mots, d'images, de sentiments. Avec les mots, nous n'exprimons pas notre pensée : nous la construisons. Un atelier est un moment privilégié de prises de conscience qui se font grâce au groupe. On y travaille, on y écrit soit seul, soit avec d'autres, soit pas du tout, mais le plus important, c'est la pensée que chacun développe en soi, pour soi, en dialogue avec soi.

Dans un atelier, il n'y a pas de 'bonne réponse'. Il n'y a que 'des réponses'. Un atelier est réussi quand il séduit, surprend, déplace le déjà connu, et finalement rassure. Sur soi bien sûr, mais, plus important, sur notre capacité à construire ensemble de nouvelles façons de comprendre ce qui nous arrive. Un atelier n'est ni une leçon, ni un exercice mais une épreuve : celle de grandir et de tisser des liens.

P comme Polaroid / Témoignage

Chaque semaine, mon travail m'emmène dans le train Verviers-Bruxelles. J'ai toujours eu envie d'écrire dans le train comme s'il rendait plus sensible le temps qui passe... Une étrange langue y apparaît, comme si, dans un virtuel arrêt, il devenait possible de saisir des vies réunies. Une sensation plus fine de ce qui fait l'Homme : naître, passer, disparaître.

Bruxelles / le ciel moutonne / intouchable douceur / gris sur bleu / azur en attente.

À côté de la fenêtre / sa tête est posée / sur ses bras croisés il respire profond / la peau rousse.

Le teeshirt étiré / le soleil n'a pas touché / le blanc laiteux des épaules.

Les yeux sont fatigués / et les mains épaisses / les ongles courts et un peu noirs / signent un travail physique.

La vitesse se calme / les cris du bébé aussi / Liège approche / d'autres yeux autour s'ouvrent un peu.

Allo ? C'est Ginette / Dis, on arrive à Liéch / Oui on sera là dans une demi-heure / Je suppose / Allez Jean d'accôrd / À tantôt hein dis / Oui oui à tantôt.

Tunnel de vert sombre / même pas de mures / en dessous du mur / mots colorés.

Messages tagués / le soleil éclaire loin / les moutons blancs rosés / l'azur pâlichon, malade.

Queue dans l'allée / Pardon / Excusez.

Les sacs devant les jambes / ou sur le dos / on descend.

Nina chante Feeling Good / Tu es dans le train ? / Je serai vers 19h35 à la maison, et toi ? / Vers 20h / OK alors je prépare à manger.

Petits monts / forêts serrées / Ardennes / presque Verviers.

Clic sur la croix rouge / clic pour fermer mail / clic sur la pomme / clic sur fin de session / clic sur éteindre.

C comme carte d'identités Un dispositif d'atelier inspiré du film *7 milliards d'autres...*

Nos identités sont multiples, contradictoires, foisonnantes. Elles sont toujours en partie insaisissables. Or des documents prétendent dire qui nous sommes : les cartes d'identité. Elles réduisent notre complexité à quelques données élémentaires assorties d'une photo aux contraintes désormais extravagantes. Elles ouvrent et ferment des portes. Elles nous classent, nous cataloguent.

L'objet de ce troisième atelier est de travailler ce 'qui nous sommes', une question souvent brûlante quand les médias s'en mêlent (identité nationale, religieuse, signes ostentatoires, etc.). Il est de tenter par l'écriture de faire en quelque sorte baisser la température. Là encore, il s'agit de pointer le rôle de la langue et des usages sociaux de l'écrit très peu questionnés.

Temps 1. À l'échelle du monde

Nous sommes nombreux à avoir suivi l'étonnant projet du photographe Yann Arthus Bertrand¹⁰ qui consiste à interviewer de multiples personnes de par le monde en leur posant à chaque fois les mêmes questions sur différents thèmes : la vie, la santé, le travail, l'amour, l'art, la religion, la mort, etc.

Trois extraits du DVD *7 milliards d'Autres* sont présentés. Chacun prend des notes sur ce qui se dit, sur ce que les visages vus suscitent en lui. Interrogation sur ce que signifie ce multiple plein de singuliers ; ce qui nous différencie et nous relie ; sur ce qui est non pas identique mais commensurable (nous pouvons le mesurer ensemble).

10 À retrouver sur le site *7 milliards d'Autres* : www.7billionothers.org/fr

Temps 2. Pour nous, le temps est venu d'enrichir la base de données

Fabrication de deux listes. La première est 'l'abécédaire de personnes qui nourrissent ce que nous sommes aujourd'hui'. Douze noms, numérotés. En face de chaque nom, une date, un lieu, un objet qui lui correspondent. La seconde, inspirée de quatre thèmes du DVD ('Transmission' ; 'Guerre' ; 'Ici, là-bas' ; 'Expérience de vie') est un nuage de mots dont chacun en retiendra finalement douze, les plus importants pour lui. Numérotés eux aussi.

Personnes et mots clefs sont reliés par leurs numéros communs. Écriture : « *Entre réalité et fiction, entre hasard et nécessité, chacun tisse concrètement, c'est-à-dire narrativement des liens entre quelques noms propres et les mots qui leur correspondent.* »

Temps 3. Moi-même comme un autre

De cette mise en commun naîtra un texte réflexif : « *Le moi dans la nébuleuse de l'autre* »¹¹.

Temps 4. Cartes d'identité (en deux temps trois mouvements)

1 - L'identité 'carton'

Chacun récupère une photo prise de lui la veille. Fabrication du premier volet de sa carte d'identité sur la moitié gauche d'un carton A4. La photo + les données administratives habituelles.

2 - L'identité 'collecte'

En binômes, 'récupération' de fragments d'expérience bruts, c'est-à-dire de réponses à deux questions tirées du DVD. L'un parle, l'autre prend des notes ; puis on inverse les rôles.

3 - La distillation

Chacun reprend la prise de notes qui a été faite pour lui et, comme dans un alambic, réduit son témoignage à quelques phrases 'essentiels' qui seront recopiées sur la moitié droite de son A4 'carte d'identité'.

¹¹ Cette formulation est empruntée à Henri Wallon, psychologue constructiviste qui fut aussi Président du Groupe français d'Éducation nouvelle (http://fr.wikipedia.org/wiki/Henri_Wallon_%281879-1962%29).



Des cartes d'identité porteuses d'un témoignage réduit à l'essentiel. Photo : Pascale LASSABLIÈRE

D comme défi / Le défi des ateliers d'écriture

« *L'atelier d'écriture, outil ou défi pour une formation à l'interculturel ?* », avons-nous annoncé dans le carnet de présentation de l'Université de printemps 2014.

Au terme de notre voyage de cinq jours au cœur de la langue, nous avons à peine touché à quelques notions telles que 'identité', 'altérité', 'culture', 'rapport à l'autre', 'éthique'.

Si les ateliers de création – en alpha comme ailleurs – sont un défi, un pari jamais gagné d'avance, c'est qu'ils ébranlent la distinction théorie-pratique. On y met en tension (et non en batterie) expériences et concepts, singularité des témoignages et généralité des constructions intellectuelles abstraites. Aucun pôle ne prévaut sur

l'autre. Chacun déborde son vis-à-vis. L'écriture, cette entrée dans le microscopique, reste anecdotique si elle n'est pas lue et relue à l'aune d'une pensée théorique plus large. La théorie, à l'inverse, est stérile si elle ne se donne pas à voir incarnée, c'est-à-dire portée par des sujets et des discours. C'est particulièrement probant en matière d'interculturalité, ce vaste domaine qui, au cœur de l'actualité, traverse tous les rapports sociaux. Les apprenants s'y frottent en première ligne.

M comme Mizubayashi / En guise de conclusion

Trois extraits d'Akira Mizubayashi¹² nous accompagnent aujourd'hui dans l'écriture de cet article. Ils disent, en conclusion, une posture qui a été la nôtre dès le début et que, par ateliers interposés, une semaine du printemps 2014, nous avons voulu partager.

« L'essentiel, c'est de pénétrer dans les profondeurs de l'expérience. Hors de là, il n'y a aucune solution, aucune issue. C'est le seul chemin possible. Si rien d'autre n'existe, il ne reste plus qu'à emprunter celui-ci. Sinon, tout devient bavardage. (...) Les mots qui proviennent d'une authentique et profonde expérience sont pourvus d'une charge singulière, d'un poids qui défie toute qualification. C'est parce que la vraie explication d'une parole évoquant une chose ou un état de choses se trouve dans cette chose ou cet état de choses. Une telle pratique de l'expression authentique ne s'acquiert pas facilement, elle ne naît pas spontanément, non plus. »

« L'apparition devant moi du français à travers ce médiateur qu'était Mori constitua l'occasion et la possibilité qui m'étaient subitement offertes de recommencer ma vie à peine commencée, de refaire mon existence entamée, de retisser les liens avec les visages et les paysages, de remodeler et reconstruire l'ensemble de mes rapports à l'autre, bref de remettre à neuf mon être au monde. »

¹² Op. cit., pp. 26, 57 et 119.

« Habiter le français comme le dit si bien Cioran, en faire un lieu de vie, mon espace vital, ma demeure permanente, mon paysage intime, mon milieu environnemental essentiel, c'était là précisément l'objectif prioritaire et non négociable. »

Pascale LASSABLIÈRE et Michel NEUMAYER

La formation à laquelle cet article fait référence
a été élaborée et animée par :
Pascale Lassablière,
Lire et Ecrire Communauté française / Ateliers Mots'Art
Michel Neumayer,
Groupe Français d'Éducation Nouvelle / Culture de paix
Karyne Wattiaux, Lire et écrire Bruxelles

Sélection bibliographique

« Quel que soit leur statut d'origine, ils deviennent majoritairement ouvriers ou employés occupant des emplois non qualifiés dans le pays d'accueil (...) C'est une donnée déterminante et incontournable si l'on veut aborder de façon sérieuse la question de l'immigration. En effet, l'appartenance sociale surdétermine, sans les évincer, les autres formes d'identité, géographique, religieuse ou ethnique. »¹



La présente sélection fait suite à celle que nous avons présentée sur le parcours d'accueil des primoarrivants (Journal de l'Alpha, n°193, deuxième trimestre 2014).

Elle présente neuf documents qui traitent des rapports entre l'appropriation de la langue du pays/de la région d'accueil (ici, le français) par les migrants et leur intégration dans celui/celle-ci.

Bien qu'elle ne soit pas organisée de manière formelle en différents chapitres, cette sélection se développe essentiellement sur deux axes : des études qui envisagent les questions de l'apprentissage de la langue, de l'immigration et de l'intégration dans leurs contextes historique, politique et sociologique, et d'autres qui en tirent des pistes d'action didactiques.

Il paraît évident que proposer des formations aux migrants, dès leur arrivée, afin de leur faciliter l'apprentissage de la langue du pays, surtout écrite, est nécessaire. Cependant, la plupart des études présentées ici mettent en évidence que si l'apprentissage de la langue peut se nourrir de processus d'acquisition dans un cadre formatif structuré, il doit aussi, impérativement, pouvoir s'appuyer sur les échanges qui se tissent en permanence 'sur le tas', au sein du milieu social.

¹ Hervé ADAMI, *La formation linguistique des migrants*, CLE internationale, 2009, p. 14.

En d'autres termes, s'il est certain que la connaissance de la langue du pays d'accueil aide à l'intégration, elle ne peut en être une condition 'à priori'. C'est surtout l'établissement et l'intégration sur le long terme qui vont favoriser l'appropriation de la langue majoritaire.

*Aujourd'hui, nous sentons bien vers où tendent le discours et les pratiques dominantes à propos de la place de la langue nationale dans l'acceptation du migrant : il suffit de voir l'évolution des conditions d'entrée sur le territoire, d'obtention de l'autorisation de résidence permanente ou d'acquisition de la nationalité du pays d'accueil. La connaissance, préalable, orale et écrite de la langue est présentée comme une condition nécessaire – *siné qua non* – garante d'une bonne intégration sociale et d'une participation économique utile...*

Derrière ce discours nationaliste romantique d'une langue qui cimenterait le pays dans une heureuse cohésion gommant toutes les contradictions sociales, avancement, à peine masqué, les conceptions de 'l'immigration choisie', de l'immigré apportant la preuve de sa valeur ajoutée pour notre économie...

En tant que travailleurs de l'alphabétisation, comprendre cette question complexe nous permet non seulement d'améliorer nos pratiques pédagogiques mais également de déjouer les évidences idéologiques qui les polluent.

Par Eduardo CARNEVALE

JEURISSEN Lissia, GSIR Sonia, JAMIN Jérôme,
 PERRIN Nathalie, MARTINIELLO Marco,
Langue française, allophonie et défis sociaux.
Le cas des adultes en situation postmigratoire,
 Cahiers Français et Société, n°18, EME (Editions
 Modulaires Européennes), 2008, 49 p.



Au fil des vagues migratoires successives à destination de la Belgique, la diversité linguistique s'accroît sans cesse en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ces langues de l'immigration constituent un défi permanent pour les structures d'apprentissage de la langue d'accueil, en l'occurrence le français.

Cette recherche est centrée sur le public spécifique des adultes allophones en contexte postmigratoire (installation depuis un minimum de cinq ans, statut régularisé). Quels rapports les personnes d'origine immigrée entretiennent-elles avec la langue d'accueil et les langues dites d'origine ? Quel impact ces rapports ont-ils sur l'apprentissage de la langue française, en termes de pédagogie, mais également en termes d'attentes et de motivations chez les apprenants ? Quelles fonctions ces derniers attribuent-ils aux cours de français ?

Pour beaucoup d'adultes en formation, les femmes en particulier, apprendre le français est bien souvent un prétexte pour sortir de chez soi et aller à la rencontre de la société belge francophone. En ce sens, il semble nécessaire d'adapter les niveaux d'exigence et les compétences visées aux réalités de terrain, sur base d'un réalisme empirique qui conférerait à l'apprentissage de la langue toute sa dimension d'espace d'échanges et de facteur d'intégration soucieux de l'épanouissement individuel.



LUCCHINI Silvia, HAMBYE Philippe, FORLOT Gilles, DELCOURT Isabelle, **Francophones et plurilingues. Le rapport au français et au plurilinguisme des Belges issus de l'immigration**, Cahiers Français et Société, n°19, EME, 2008, 92 p.

Dans les années à venir, les personnes non francophones 'de souche' contribueront sans aucun doute à la définition du statut qu'aura le français dans un 'marché' linguistique globalisé. L'un des enjeux des prochaines décennies est celui du maintien d'un monde linguistiquement pluriel, où le français a certainement sa place parmi d'autres langues. Or, les sociétés où coexistent une multitude d'idiomes et de cultures en sont déjà, en quelque sorte, la préfiguration et constituent un terrain d'analyse des conditions qui permettent une intégration, non génératrice de violence symbolique, des différentes composantes linguistiques et culturelles.

La recherche dont il est question ici traite de questions en relation avec l'immigration et la langue dans le contexte de la Belgique francophone. Les auteurs ont tenté de décrire et comprendre trois aspects du rapport des Belges issus de l'immigration au français et aux langues : les pratiques linguistiques, les attitudes envers les langues et les identités linguistiques.

HAMBYE Philippe, ROMAINVILLE Anne-Sophie,
Apprentissage du français et intégration.
Des évidences à interroger, Cahiers Français
 et Société, n°26-27, EME, 2014, 119 p.



Quels sont les rapports entre la maîtrise du français et les possibilités d'intégration des personnes issues de l'immigration ? Pour les personnes d'origine étrangère, apprendre le français, est-ce avant tout une question de volonté ? Une personne qui ne parle pas français mérite-t-elle qu'on l'aide à s'intégrer ? L'intégration des personnes issues de l'immigration passe-t-elle nécessairement par l'abandon progressif de leur langue et de leur culture d'origine ? Les réponses à ces questions, qui touchent aux rapports entre langue, immigration et intégration, sont souvent considérées comme des évidences, évidences qu'on oublie dès lors d'interroger.

C'est précisément ce qu'ont voulu faire Philippe Hambye et Anne-Sophie Romainville dans une recherche dont les résultats sont publiés dans ce numéro de *Français & Société*. À partir de données à la fois quantitatives et qualitatives, l'analyse menée par ces chercheurs leur a permis de mettre en évidence le poids de certaines idées reçues dans les représentations du grand public, ainsi que dans les discours politiques et médiatiques. Interroger les fondements de telles idées les a conduits à proposer d'autres voies pour penser les enjeux linguistiques de l'intégration, et en particulier la nécessité de favoriser le partage de cette ressource qu'est la langue commune.

> Voir la présentation de cet ouvrage dans l'article d'Els DE CLERCQ, **Maitrise de la langue et intégration : au-delà des idées reçues**, pp. 24-36 de ce numéro.



ADAMI Hervé, LECLERCQ Véronique,
**Les migrants face aux langues des pays
d'accueil. Acquisition en milieu naturel
et formation**, Presses universitaires du
Septentrion, Les savoirs mieux, 2012, 296 p.

Une synthèse des connaissances sur la question de la maîtrise de la langue du pays d'accueil par les migrants en tant qu'un des principaux vecteurs de leur intégration est aujourd'hui nécessaire parce que l'immigration est au centre des débats publics et politiques depuis trois décennies en France, et de façon plus générale en Europe. Or, pour le meilleur ou pour le pire, les opinions à ce sujet se manifestent, mais relèvent de partis pris bien souvent sans rapport avec la réalité.

Quel est le rôle de la langue dans le processus d'intégration ? Comment apprend-on une langue sans passer par un apprentissage formel ? Quels sont les dispositifs mis en place pour assurer la formation linguistique des migrants et selon quelles logiques politiques ou institutionnelles fonctionnent-ils ? Telles sont les questions centrales auxquelles répondent les contributeurs de cet ouvrage, chercheurs en sciences du langage et en sciences de l'éducation, mais également professionnels de la formation des adultes en insertion.

ADAMI Hervé, **La formation linguistique des migrants**, CLE international, Didactique des langues étrangères, 2009, 128 p.

Dans cet ouvrage, Hervé Adami montre l'importance de la contextualisation de l'action formative : « *Comprendre ce terrain didactique, c'est connaître les éléments contextuels, et intervenir efficacement, c'est savoir en tenir compte.* » (pp. 5-6).

L'ouvrage est construit en deux volets articulés. Le premier décline la complexité des dimensions contextuelles, historiques, politiques et sociologiques qui doivent être prises en compte pour la compréhension du champ d'intervention, des publics 'migrants', des dynamiques dans lesquelles ils s'inscrivent et des processus d'apprentissage linguistique, mais aussi pour la conception des programmes et des pratiques formatives. Le second volet propose une démarche 'actionnelle et modulaire'. H. Adami montre, de manière saillante, que l'intervention dans ce contexte nécessite de la part des formateurs la construction d'une compétence de décentration par rapport à leurs propres expériences sociales et à leurs habitus 'd'experts de la littéracie'. Il propose une démarche d'entrée dans l'écrit en trois phases : préalphabétisation, alphabétisation, postalphabétisation. Pour chacune d'entre elles, il ouvre des pistes didactiques stimulantes qu'il est facile de s'approprier.





Tours et détours pour apprendre le français,
Agenda Interculturel, CBAI, n°313, mai 2013, 31 p.

L'apprentissage ou l'appropriation du français est une question culturelle, mais aussi sociale. Simple-ment parce que parler la langue permet de s'intégrer dans les réalités et subtilités du pays d'accueil. Mais il ne faudrait pas lui accorder un rôle plus important qu'elle ne joue, par exemple celui qui pourrait unifier une nation autour de valeurs communes ; ce

serait confondre projet politique avec maîtrise de la langue.

Mais au fond, qu'est-ce que maîtriser une langue ? Selon Jean-Marie Klinkenberg, président du Conseil de la langue française et de la politique linguistique – et auteur du premier article de ce numéro de *l'Agenda inter-culturel* –, la maîtrise totale est une chimère dangereuse car c'est un idéal hors d'atteinte, qui conduit à vouer à l'échec ceux à qui on le propose et donc à prononcer un verdict d'exclusion. Autre idéologie excluante – ou pour le moins abusivement généralisatrice – ancrée dans les mentalités : celle de croire qu'il existe un lien mécanique entre appropriation de la langue et intégration. Lien dénoncé par Philippe Hambye et Anne-Sophie Romainville de l'UCL, qui, dans leur article, présentent les grandes lignes de leur recherche sur le lien entre apprentissage du français et intégration (*voir p. 105*) qui aboutit à la conclusion que c'est plutôt l'absence d'intégration sociale qui crée les difficultés d'appropriation linguistique.

Renverser les logiques convenues conduit à mettre en œuvre des pédagogies qui s'appuient sur des pratiques culturelles et artistiques. Ces pédagogies invitent les apprenants, en particulier les adultes, à sortir de leur carapace où ils se protègent, à décoller les étiquettes qui stigmatisent l'autre, à émouvoir et s'émouvoir. L'apprentissage devient alors source de rire, de création, de plaisir... C'est ce dont rendent compte les articles suivants.

En ligne : www.cbai.be/?pageid=57&idrevue=185 (un lien par article)

BERTUCCI Marie-Madeleine et al., **Langues et insertions. Recherches, interventions, réflexivité**, L'Harmattan, Espaces discursifs, 2007, 136 p.

Le présent volume rassemble des contributions de chercheurs et de professionnels intéressés par les questions de mobilités linguistiques et identitaires, d'appropriation du français par des apprenants fragilisés d'un point de vue sociolinguistique. Il s'agit soit de personnes pour lesquelles le français n'appartient pas au répertoire linguistique familial tout en faisant désormais partie de leur environnement social, scolaire ou professionnel (migrants allophones), soit de personnes qui n'en maîtrisent pas les codes écrits, malgré une scolarisation en français (adultes en situation d'illettrisme). Les questionnements, bilans et propositions des chercheurs manifestent un souci constant d'articuler leurs travaux aux réalités sociales de terrain avec lesquelles ils souhaitent interagir.





**BRETEGNIER Aude (sous la direction de),
Formation linguistique en contextes
d'insertion. Compétences, posture,
professionnalité : concevoir un cadre
de référence(s), Peter Lang, 2011, 278 p.**

Cet ouvrage, issu d'une coopération, conçue comme une recherche-formation, entre des chercheurs et des professionnels de terrain, vise à décrire un champ de la 'formation linguistique en contextes d'insertion', qui concerne des publics adultes en cours et en difficulté d'insertion sociale et/ou professionnelle. Ce champ se situe à la croisée de la formation linguistique des migrants et de la formation aux savoirs de base des personnes en difficulté avec l'écrit, à la croisée également de la didactique des langues, des sciences de la formation des adultes, de la sociologie, de la sociolinguistique et de l'anthropologie.

Interrogé du point de vue de la professionnalité des formateurs qui y interviennent, cet ouvrage vise à faire reconnaître cette professionnalité mais aussi à la renforcer. Il permet de formaliser une proposition de cadre souple de référence(s) en matière de compétences professionnelles, et donne des orientations concernant l'accompagnement formatif à la construction de ces compétences et de leur évaluation.

CADET Lucile, GOES Jan, MANGIANTE Jean-Marc
(sous la direction de), **Langue et intégration.
Dimensions institutionnelle, socioprofessionnelle
et universitaire**, Peter Lang, 2010, 423 p.

La maîtrise de la langue et de la communication constitue un enjeu important des politiques actuelles en faveur de l'intégration des populations étrangères. Cet ouvrage brosse un vaste panorama des problématiques que pose la prise en compte de la langue dans le processus d'intégration, que ce soit en milieu professionnel pour les migrants ou en milieu universitaire pour les étudiants allophones, en termes de formation, d'accompagnement linguistique, d'évaluation et de certification, de relations interculturelles, d'outils et de dispositifs, de contraintes institutionnelles, etc. Il se fixe pour objectif de présenter l'état de la question relative à l'intégration linguistique et de dégager les objectifs prioritaires d'une politique linguistique, culturelle et sociale d'accueil et d'intégration des populations migrantes.



Eduardo CARNEVALE

Centre de documentation du Collectif Alpha

Ces ouvrages sont disponibles en prêt au
Centre de documentation du Collectif Alpha :
rue d'Anderlecht 148 – 1000 Bruxelles
tél : 02 540.23.48 – cdoc@collectif-alpha.be
Les revues sont à consulter sur place.
Catalogue en ligne : www.cdoc-alpha.be

LIRE ET ECRIRE COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

rue Charles VI, 12 - 1210 Bruxelles
tél : 02 502 72 01 - fax : 02 502 85 56
lire-et-ecrire@lire-et-ecrire.be
www.lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE BRUXELLES

rue de la Borne, 14 (3e étage) - 1080 Bruxelles
tél : 02 412 56 10 - fax : 02 412 56 11
info.bruxelles@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE EN WALLONIE

rue Artoisenet, 7 - 5000 Namur
tél : 081 24 25 00 - fax : 081 24 25 08
coordination.wallonnie@lire-et-ecrire.be

LES RÉGIONALES WALLONNES

LIRE ET ECRIRE BRABANT WALLON

boulevard des Archers, 21 - 1400 Nivelles
tél : 067 84 09 46 - fax : 067 84 42 52
brabant.wallon@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE CENTRE-MONS-BORINAGE

place communale, 2a - 7100 La Louvière
tél : 064 31 18 80 - fax : 064 31 18 99
centre.mons.borinage@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE CHARLEROI-SUD HAINAUT

rue de Marcinelle, 42 - 6000 Charleroi
tél : 071 30 36 19 - fax : 071 31 28 11
charleroi.sud.hainaut@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE HAINAUT OCCIDENTAL

quai Sakharov, 31 - 7500 Tournai
tél : 069 22 30 09 - fax : 069 64 69 29
hainaut.occidental@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE LIÈGE-HUY-WAREMME

rue Wiertz, 37b - 4000 Liège
tél : 04 226 91 86 - fax : 04 226 67 27
liege.huy.waremme@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE LUXEMBOURG

rue du Village, 1 - 6800 Libramont
tél : 061 41 44 92 - fax : 061 41 41 47
luxembourg@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE NAMUR

rue Relis Namurwès, 1 - 5000 Namur
tél : 081 74 10 04 - fax : 081 74 67 49
namur@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE VERVIERS

bd de Gérardchamps, 4 - 4800 Verviers
tél : 087 35 05 85 - fax : 087 31 08 80
verviers@lire-et-ecrire.be

Le Journal de l'alpha est publié avec le soutien
de la Fédération Wallonie-Bruxelles
et du Fonds social européen.



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES


culture.be



ILLUSTRATION

La langue, archipel de l'ambiguïté:
atelier d'écriture sur nos identités multiples

Photo : Pascale LASSABLIÈRE



Vivre dans un nouveau pays implique de mobiliser de nouvelles compétences pour trouver un logement, du travail, réaliser les actes de la vie quotidienne,... Dans cette trajectoire, qui à bien des égards s'apparente à un défi, l'accès à un espace de formation linguistique est une ressource importante. Le volet linguistique des parcours régionaux d'accueil pour les primoarrivants constitue en ce sens une tentative de réponse à ce besoin. Il n'apporte cependant qu'une réponse très partielle et, de plus, largement inadaptée aux besoins d'apprentissage des personnes pas ou peu scolarisées dans leur pays d'origine. Réponse très partielle, inadaptée, qui ne peut en aucun cas être utilisée comme indicateur de contrôle de la volonté d'intégration des personnes nouvellement arrivées en Belgique.

WWW.LIRE-ET-ECRIRE.BE