

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).