



Institut de Recherche, Formation et Action sur les Migrations (IRFAM)

17 RUE AGIMONT B-4000 LIEGE BELGIQUE - TEL. : +32/(0)4/221.49.89 - FAX : +32/(0)4/221.49.87

E-MAIL : info@irfam.org - WEB : <http://www.irfam.org>

Rapports à la langue française et plurilinguisme des populations issues
des migrations en Wallonie et à Bruxelles : renforcement des pratiques
d'appropriation à travers l'application de résultats des recherches

ARGUMENTAIRE ET GUIDE PRATIQUE

Rapport final (version définitive)

Patricia Alen et Altay Manço
Liège, décembre 2010

Recherche réalisée à la demande du Service de la langue française
Communauté française Wallonie Bruxelles



*« Si la maîtrise de la langue de la société d'accueil facilite à l'évidence l'intégration à la dite société,
c'est de cette intégration que dépend le développement de compétences langagières »*

*Résolutions consécutives au colloque « Langue et cohésion sociale » du réseau OPALE
(Organismes francophones de politique et d'aménagement linguistiques)
Neufchâtel, 19 octobre 2010*

1. INTRODUCTION¹

1.1. Contexte et objectifs

La présente recherche porte sur le rapport à la langue française et au plurilinguisme des populations issues des migrations en Wallonie et à Bruxelles à travers le renforcement des pratiques socioculturelles d'appropriation. Elle est le fruit de près d'un an de travail réalisé par l'IRFAM². Commanditée par le Service de la langue française de la CFWB, elle est basée sur une démarche qualitative.

D'une part, elle part du postulat que le renforcement de l'appropriation de la langue française chez les jeunes et les adultes en situation post migratoire est un facteur de valorisation des identités à la fois individuelles et collectives.

D'autre part, elle suppose que cette appropriation passe notamment par l'accès aux outils culturels. Ce dernier facilite lui-même, par voie de conséquence, le renforcement linguistique. La démarche intègre des outils socioculturels relevant des compétences de la Communauté française Wallonie/Bruxelles : soit un champ comprenant des centres d'expression et de créativité, des maisons de jeunes ou de quartier, des associations diverses, des mouvements de jeunes, des centres culturels, des musées, des structures de théâtre-action, des ateliers d'écriture, des écoles de devoirs, etc³.

L'étude de l'IRFAM s'inscrit dans la continuité de deux autres recherches relatives au français et au plurilinguisme des migrants commanditées également par le Service de la langue française de la Communauté française Wallonie-Bruxelles (en 2006-2007), à savoir :

- *La langue française face aux langues de l'immigration, problématiques post migratoires chez les adultes allophones*, réalisée par l'ULg (CEDEM), traite des besoins sociolinguistiques des adultes implantés depuis au moins 5 ans en Communauté française de Belgique et arrive à des recommandations sociopolitiques.
- *Francophones et plurilingues, le rapport à la langue française et au plurilinguisme des Belges issus de l'immigration*, réalisée par l'UCL (Silvia Lucchini et Philippe Hambye) porte sur les représentations face au français et aux langues d'origine et débouche sur des recommandations sociopédagogiques⁴.

Parmi les points communs de ces recherches, on trouve l'importance accordée à l'appropriation par les migrants de la langue du pays d'accueil. En effet, la langue majoritaire de la région d'installation est tant un instrument de lien et d'intégration sociale qu'un instrument de pouvoir et d'exclusion.

¹ Dans ce rapport, le masculin est utilisé comme épécène. Sauf mention du contraire, les personnes désignées sont des femmes et des hommes.

² L'IRFAM est un organisme ressource créé par des intervenants de terrain et des chercheurs universitaires, au service des professionnels de l'action sociale et de l'éducation. L'institut vise, par une approche multidisciplinaire, à construire des liens entre la recherche et les interventions dans le domaine de l'intégration et du développement, ainsi que la lutte contre les discriminations : www.irfam.org.

³ Un exemple d'apports des structures telles que les centres d'expression et de créativité à la « citoyennisation » de groupes de primo-arrivants est donné dans M. Vatz Laaroussi et A. Manço (éds), *Jeunesses, citoyennetés, violences. Réfugiés albanais en Belgique et au Québec*, Paris : L'Harmattan, 2003, 312 p.

⁴ Ces travaux font échos à des recherches dans d'autres pays francophones comme la thèse de Ouafaa Zouali (2004) soutenue à l'Université Laval de Québec sur les usages langagiers, les attitudes langagières et l'expression identitaire des Marocains vivant en milieu minoritaire (Bruxelles, Québec) ou en milieu majoritaire (Rabat), ou encore les travaux sur le plurilinguisme des migrants dus à Nouredine Alem (2007) de l'Université d'Oujda au Maroc.

Dans ce contexte, l'objectif du Service de la langue française⁵ est d'explorer les différentes voies tracées par la recherche scientifique afin de renforcer l'accès à la langue française et la reconnaissance des langues de l'immigration au sein de la partie francophone de la Belgique. L'action socioculturelle est estimée être un vecteur important dans cette voie.

Aussi, l'une des missions confiées à l'IRFAM par le Service de la langue française est d'exploiter le contenu de ces travaux et d'aller plus loin dans l'exploration de ce champ via l'analyse des pratiques d'appropriation du français proposées aux migrants et aux personnes issues de l'immigration. *Il s'agit de contribuer à l'identification, au renforcement, à l'évaluation et à la valorisation d'actions socioculturelles concrètes dans ce domaine. Ces pratiques culturelles constituent dès lors l'unité d'analyse de la recherche.*

Les objectifs sont :

- *identifier les facteurs et les freins de cette appropriation ;*
- *évaluer les effets de ces actions sur les publics, les acteurs et les structures ;*
- *proposer une analyse et une illustration pratique de ces méthodes, à la lumière de l'observation directe et de la littérature ;*
- *proposer une valorisation d'outils et de méthodes existantes sur le terrain dans le cadre de politiques de cohésion sociale ;*
- *proposer des pistes concrètes de sensibilisation et de coordination des acteurs en cette matière.*

Au-delà de l'argumentaire, la finalité est de livrer des clés de compréhension de la gestion de l'apprentissage et de l'appropriation du français. Ces clés sont traduites en propositions concrètes : pratiques exemplaires, lieux ressources, référentiels de pratiques, sites internet, propositions méthodologiques, éléments d'évaluation, etc. Il s'agit d'émettre des pistes d'actions et des recommandations politiques et pédagogiques à destination des acteurs.

1.2. Publics et langues concernés : les enjeux

La plupart des communautés issues des migrations en Belgique ne sont pas francophones. Par ailleurs, la Belgique et, en particulier, sa capitale, Bruxelles, sont d'emblée situées dans un contexte bilingue, au niveau belge, et dans un contexte international, au niveau européen. Enfin, les migrants et les post migrants allophones ont droit au respect de leurs particularités linguistiques qui constituent autant d'atouts pour un pays situé au cœur de l'Europe.

Partant de ces constats, la préoccupation des pouvoirs publics se porte principalement sur les jeunes et les adultes migrants et issus de l'immigration et leur rapport à l'appropriation de la langue française. Cette thématique apparaît, en effet, comme oubliée des investigations scientifiques et pratiques, centrées majoritairement sur les problématiques multiculturelles en contexte scolaire et sur les problématiques d'apprentissage liées aux adultes primo-arrivants⁶. Parmi les adultes, les travaux de recherche et d'application concernant la situation des femmes sont bien plus nombreux que ceux concernant un public masculin⁷.

⁵ Les missions du Service de la langue française sont, entre autres : favoriser l'accès à la langue française, valoriser les particularités linguistiques de chacun, promouvoir une vision non dichotomique ou compréhensive des identités et défendre auprès de tous l'hétérogénéité linguistique comme patrimoine collectif.

⁶ Nous entendons par « *primo-arrivants* » des personnes originaires d'un pays hors Union Européenne installées en Belgique depuis moins de cinq ans. Par « *(post)migrants* », il faut entendre des personnes immigrées présentes en Belgique depuis plus de 5 ans, ainsi que leurs enfants ou petits-enfants nés en Belgique (jeunes issus de l'immigration), indépendamment du statut de séjour.

⁷ Une recherche est menée en 2010 par Lire et Ecrire Bruxelles sur la mixité dans les cours d'alphabétisation et de français langue étrangère. Ce travail réalisé par Hélène Marcelle intègre la dimension « genre » dans la question « pourquoi le français ? ». Il se déploie selon le même agenda que la présente étude. Les chercheurs ont ainsi pu échanger sur leurs méthodes et résultats.

Notre démarche consiste par ailleurs à aborder la question de l'appropriation du point de vue de ceux qui l'implémentent à travers leurs actions. *Aussi, notre public cible est constitué de structures socioculturelles (CEC, bibliothèques, compagnies de théâtre-action, musées, etc.) situées en CFWB et de leurs intervenants*⁸.

Les résultats, les pistes pratiques et les recommandations présentés dans ce volume sont le fruit d'une consultation menée auprès des coordinateurs, directeurs, intervenants ou responsables pédagogiques d'institutions culturelles qui proposent des activités d'éducation permanente dans diverses disciplines comme les arts de la parole, de l'écriture, de l'expression plastique ou encore une combinaison de ces diverses formules. Les dynamiques suscitées par ces activités sont de nature à permettre aux publics non francophones et aux publics de langue française des formes nouvelles et vivantes d'appropriation de cette langue, une appropriation qui permet aux apprenants et locuteurs de dépasser le rapport utilitaire au langage, de l'apprécier sous d'autres angles, d'y prendre plaisir et, le cas échéant, de s'y identifier positivement.

Les responsables des structures visitées, dans le cadre de l'étude, sont souvent conscients de l'effet d'appropriation de la langue majoritaire qu'ils suscitent chez les participants qui dans la plupart des cas sont bien loin de la maîtriser. La maîtrise de la langue d'une région est dans bien des situations un instrument imparable de stratification sociale. Aussi, les acteurs socioculturels rencontrés estiment que les effets de maîtrise et d'appropriation linguistique sont nécessaires dans le cadre d'activités d'éducation permanente qui ont pour but d'aider les citoyens à conquérir une place active et un droit à l'expression au sein de la société.

Toutefois, plusieurs intervenants rencontrés reconnaissent que cet aspect touchant à la langue majoritaire n'est pas toujours investi de manière consciente ou systématique, que les effets relatés sont rarement évalués. Beaucoup reconnaissent qu'une sensibilisation, un encadrement pédagogique et l'outillage des animateurs en cette matière seraient utiles.

La méthodologie de la présente recherche ne peut être évoquée sans aborder, au préalable, des notions liées au champ linguistique plus large, telles que les rapports entre langues et identités, langues et pays d'origine/accueil et, enfin, langues et plurilinguisme. Dans ce sens, les travaux signalés plus haut, mais aussi ceux de l'IRFAM⁹ mettent en lumière une série de constats qui ouvrent vers des pistes de réflexion et d'action.

Tout d'abord, la question du rapport à la langue française, en tant que langue de la région d'accueil, ne va pas sans soulever la question du rapport à la langue d'origine. Il s'agit dès lors de l'identifier avec précision, car celle-ci peut différer de la langue officielle du pays d'origine. La famille d'origine peut par ailleurs être plurilingue, chaque langue étant réservée à un usage particulier ou non, ces langues étant par ailleurs caractérisées par des normes sociales qui hiérarchisent les usages ou non, etc. Le champ est donc couvert par des enjeux identitaires autres que linguistiques.

Dans leur étude *Francophones et plurilingues*, Lucchini et Hambye rappellent combien les Belges issus de l'immigration éprouvent des difficultés « à se définir comme appartenant légitimement à la communauté des Belges francophones ». Ce qui, soulignent les auteurs, est révélateur « d'un positionnement identitaire non serein, avec des conséquences négatives sur le plan d'une pleine intégration et donc du partage des ressources souhaité ». Et ceux-ci d'insister sur le fait qu'il est important « de déconstruire la vision qui veut que l'on ne peut pas être pleinement francophone si l'on est d'origine étrangère, si l'on a une 'gueule de métèque', si l'on porte un foulard, si l'on parle avec un accent (quel qu'il soit), ou si l'on maintient dans son français quelques traces d'une autre langue » :

⁸ Selon leur localisation, ces institutions sont fréquentées par des bénéficiaires adultes, très diversifiés en termes de nationalité, origine, statut, situation familiale, formation de base, expériences de vie, situations de séjour ou encore en termes de parcours migratoire. Ces personnes, de langues d'origine multiples, ont, par ailleurs, des niveaux très variés de maîtrise de la langue française. Elles sont des femmes et des hommes dont la tranche d'âge va approximativement de 20 à 55 ans. Il s'agit de primo-arrivants, migrants, post migrants, réfugiés ou demandeurs d'asile. Nombres de ces personnes cumulent des difficultés socio-économiques.

⁹ A. Manço (éd.), *Turquie : vers de nouveaux horizons migratoires ?*, Paris : L'Harmattan, coll. « Compétences interculturelles », 2004, 308 p.

« La relation étroite entre langue et identité est fondamentale. (...) L'apprentissage ou le perfectionnement de la connaissance de la langue d'origine est un élément clé dans la dynamique identitaire qui lie la personne d'origine étrangère à son pays d'origine, à sa communauté, à sa famille et à elle-même. Pérenniser ses racines, maîtriser un peu ou parfaitement la langue du pays d'origine, écouter certains types de musique, respecter certaines valeurs ou certains principes, pratiquer certains rituels familiaux, religieux ou culinaires propres au pays d'origine sont autant de canaux de renforcement identitaire qui assurent des ponts entre deux pays, deux cultures, deux mondes, deux imaginaires (...) » (Lucchini et Hambye, *op. cit.*).

Les chercheurs¹⁰ sont de plus en plus conscients du lien qui existe entre le degré de maîtrise de la langue maternelle et les facilités d'apprentissage du français ou d'une autre langue. Le défi, non résolu, est alors de reconnaître le plurilinguisme issu de l'immigration comme une richesse en soi, et non comme un danger, un obstacle.

Dans la logique d'insertion dans le pays d'accueil, la langue française représente, pour les allophones, un enjeu important, mais, dans le contexte belge et plus particulièrement bruxellois, cette langue doit composer avec la présence d'autres idiomes européens comme le néerlandais, l'allemand ou l'anglais. En ce sens, la différence entre la Flandre, d'une part, systématique en matière de formation linguistique, et la Wallonie, d'autre part, où la formation linguistique est en partie organisée par des associations locales, est frappante.

Nombreux intervenants et observateurs pensent que l'offre d'apprentissage en langue française pour étrangers en CFWB est inférieure à la demande, tant en qualité qu'en quantité. Même les primo-arrivants en âge de scolarité obligatoire rencontrent des problèmes importants¹¹. Les personnes installées en Belgique depuis longtemps vivent également les effets d'un manque de disponibilité de cours de langue adaptés. Du reste, l'évolution de certaines communautés immigrées, en particulier à Bruxelles, a donné lieu à des formes d'auto-organisation, voire de repli, qui diminuent la propension en leur sein à entamer l'apprentissage de la langue française¹².

1.3. Terminologie : apprentissage du français en CFWB

Même si notre recherche est basée sur une approche exploratoire des pratiques d'appropriation implémentées dans le secteur culturel, elle se situe dans un cadre plus large qui est celui de l'apprentissage du français langue étrangère en CFWB. C'est pourquoi il est opportun de fixer d'emblée un certain nombre de repères sur cette question.

Tout d'abord, il importe de rappeler la distinction qui existe entre « alphabétisation » et « français langue étrangère » (FLE) :

- L'alphabétisation fait référence à l'enseignement en français de la lecture, de l'écriture et du calcul qui s'adresse à des adultes belges ou étrangers peu ou pas scolarisés dans aucune langue et qui n'ont donc, en général, pas les compétences correspondantes au « Certificat d'études de base ». Pour les personnes non francophones, cet enseignement représente également une initiation à la langue française.
- Le FLE fait référence aux cours de français qui s'adressent à des adultes non francophones maîtrisant l'écrit au moins dans leur langue maternelle et qui ont généralement acquis un diplôme scolaire dans leur langue d'origine, nonobstant des difficultés pouvant être liées aux différences d'alphabet.

Cette distinction est importante pour plusieurs raisons : d'une part parce que la confusion qui existe fréquemment entre ces deux termes peut-être source de malentendus, d'autre part, parce que les méthodes pédagogiques utilisées sont différentes selon que l'on s'adresse à l'un ou à l'autre public. Par ailleurs, les institutions qui offrent ces services ne sont pas toujours les mêmes.

¹⁰ D. Crutzen et A. Manço (éds), *Compétences linguistiques et sociocognitives des enfants de migrants. Turcs et Marocains en Belgique*, Paris : L'Harmattan, coll. « Compétences interculturelles », 2003, 126 p.

¹¹ La Lettre de l'IRFAM, n° 13, 1/2008, Dossier : *Accueillir des élèves non francophones à l'école*. Par ailleurs, l'IRFAM participe à un projet du FER 2008-2013 en partenariat avec les Centres MENA d'Assesse et de Gembloux. On y cible la scolarisation des jeunes en difficulté (troubles de l'apprentissage, analphabétisme, langues étrangères, codes culturels,...). Plusieurs intervenants sont présents pour alimenter la construction d'outils spécifiques. L'IRFAM assure, en la personne de Dina Sensi, le fil conducteur de l'animation et du suivi des formations.

¹² A. Manço (coord.), *Turcs en Europe. L'heure de l'élargissement*, Paris : L'Harmattan, coll. « Compétences interculturelles », 2006, 129 p.

Néanmoins, puisque les pratiques visées par la présente recherche s'adressent tantôt au public « Alpha », tantôt au public « FLE » et parfois aux deux, nous utilisons le terme générique « Alpha/FLE ». Celui-ci est employé au sens large et fait référence à l'enseignement de la langue française aux personnes d'origine étrangère, tous niveaux confondus.

1.4. Le document présent

La démarche empirique sur laquelle se base l'étude consiste à recueillir des informations auprès d'acteurs concernés par le secteur socioculturel et la question de l'appropriation de la langue française. Ces informations sont par la suite croisées et validées par d'autres acteurs du secteur (animateurs socioculturels, formateurs Alpha/FLE, décideurs, experts, etc.) lors de séminaires. S'en suit alors une période de synthèse et d'écriture à la lumière des éléments de la documentation disponible sur le sujet.

Le présent document s'articule autour de sept parties : après cette introduction,

- La deuxième partie présente la démarche méthodologique.
- La troisième résume l'état de la question à travers la littérature analysée et propose des pistes pour les lecteurs qui souhaitent approfondir.
- A l'issue de ce détour, nous nous attacherons à évoquer les constats dressés sur base des rencontres avec un panel d'opérateurs socioculturels et des acteurs du secteur Alpha/FLE. Les points relevés sont en corrélation avec les réponses aux questions d'un guide d'entretien. On y présente la synthèse des perceptions des acteurs à propos de l'appropriation de la langue et des objectifs qu'ils lui assignent, des facteurs de réussite en cette matière, des freins et des impacts de ces pratiques socioculturelles ou artistiques tant sur les publics que sur les institutions socio-éducatives.
- L'analyse des constats se trouve en cinquième partie. Elle est articulée autour de trois axes :
 - *l'apport des activités culturelles à l'appropriation du français,*
 - *l'axe sociopédagogique qui résume le cycle de l'appropriation,*
 - *l'axe institutionnel qui présente un relevé des différents niveaux de pouvoir concernés par l'apprentissage du français langue étrangère en CFWB, toutes approches confondues (apprentissage en tant que tel, assimilation, appropriation, insertion, approfondissement, etc.).*

Des séquences de témoignages de praticiens et de débats (séminaires), ainsi que des extraits de la littérature, ponctuent ces deux parties. Un certain nombre de récits d'expériences développées par l'IRFAM et ses partenaires dans d'autres recherches et actions sont également proposées afin d'illustrer le propos.

Dans la mesure des moyens, les constats issus de la recherche sont présentés sous des formules synthétiques, tableaux, listes, graphiques, etc. afin d'offrir au lecteur des clés de compréhension des situations, une incitation et une facilitation de l'action. Aussi, faut-il recevoir la démarche comme une « introduction à la méthodologie de l'appropriation de la langue française à travers des actions socioculturelles ».

- Au-delà de ce travail d'analyse et d'illustration, la finalité escomptée est de fournir d'une part des pistes pédagogiques concrètes à destination des opérateurs de terrain, et d'autre part de proposer des clés d'analyse et d'action aux décideurs politiques. En effet, l'apprentissage linguistique en tant que facteur incontournable d'ouverture vers la citoyenneté constitue un des défis sociaux majeurs de notre société culturellement hétérogène. Tel est l'objet du chapitre quatre.
- Enfin, la partie conclusive propose une synthèse et une discussion de l'ensemble des résultats et recommandations. Elle pose les limites de notre travail qui demande un approfondissement, tout en lançant des liens transversaux vers d'autres approches dans le domaine de l'accueil et l'intégration des migrants ou en matière de politiques de cohésion sociale en Belgique francophone.

2. UNE DEMARCHE METHODOLOGIQUE IMPLIQUANTE

Dans le cadre de cette « recherche consultation » qui focalise sur le rapport à la langue française et au plurilinguisme des populations issues des migrations en Wallonie et à Bruxelles, à travers le renforcement des pratiques socioculturelles d'appropriation, plusieurs *principes épistémologiques* fondamentaux sont posés. Il visent non seulement favoriser la production de connaissances valides, ce qui est le propre d'une recherche, mais aussi à initier une mobilisation au sein du groupe d'acteurs que la recherche implique.

2.1. Mobilisation et consolidation de l'expertise existante

L'expertise en matière d'initiatives en faveur de l'apprentissage et l'appropriation de la langue française en CFWB réside, sans conteste, dans le chef des acteurs de l'éducation, de l'éducation permanente et de la culture. Dans ce sens, la méthodologie de recherche développée associe les acteurs du terrain, et en particulier les spécialistes de l'action culturelle : artistes, éducateurs, animateurs, responsables de structures, etc. Elle s'appuie sur l'élaboration de « savoirs d'action », par opposition aux « savoirs savants »¹³, portant sur l'interaction avec les jeunes et les adultes issus de l'immigration en démarche d'apprentissage et d'appropriation de la langue française.

2.2. Echanges de pratiques visant à impliquer une large communauté de praticiens sur le long terme

Les questions que se posent les intervenants des secteurs concernés sont formulées en termes de « comment ? ». La consultation favorise l'émergence d'une communauté d'acteurs autour de pratiques clarifiées (méthodologies, outils pédagogiques, etc.), dans le respect des spécificités des services (missions, moyens, etc.) et des publics concernés. Des complémentarités sont identifiées. Un enjeu de « formation continue » est affirmé. Les recommandations qui sont issues de la recherche sont sensibles à l'identification, à la consolidation, à la valorisation, au partage et à la diffusion des compétences pratiques des acteurs. Les praticiens associés sont, par ailleurs, issus de l'ensemble de la Communauté Wallonie Bruxelles.

2.3. « Espaces de recherche » organisés en cercles interactifs

2.3.1. L'équipe de recherche

Outre la participation d'Altay Manço en tant que directeur scientifique de l'IRFAM, la présente recherche a été menée par Patricia Alen, chargée de recherche à l'IRFAM. Avec l'aide ponctuel de plusieurs autres membres de l'IRFAM, l'équipe a effectué les visites, les rencontres et a produit un certain nombre de constats et d'avis sous forme d'analyses et recommandations. Dès le départ, il nous a semblé essentiel que les acteurs soient rencontrés par deux membres de l'équipe afin limiter la « subjectivité » liée à la situation d'entretien. Il nous semble également important de souligner l'expérience pratique de plusieurs membres de l'IRFAM dans le domaine de la formation linguistique des migrants.

2.3.2. Le comité d'accompagnement

Ce comité a permis l'accompagnement et l'évaluation tant de la méthode que des contenus produits tout au long du processus. Bien au-delà d'un fonctionnement formel, il a alimenté les travaux en contenu et a également sélectionné les structures à visiter. Le comité s'est réuni à de nombreuses reprises (décembre 2009, janvier, février, mai, octobre 2010), sous des compositions différentes. La composition du comité s'est, par ailleurs, enrichie au fur et à mesure de l'évolution des travaux, des invités l'ayant rejoint¹⁴. Il est composé de :

- Alexandra Adriaenssens (Direction de l'Égalité des chances)
- Nouzha Bensalah (Service de l'Éducation permanente)
- Martine Garsou (Service général des Lettres et du Livre)
- Yvette Lecomte (Cabinet de la ministre de la Culture, de l'Audiovisuel, de la Santé et de l'Égalité des Chances de la Communauté française de Belgique)

¹³ M. Foucault, *Les Mots et les Choses. Une archéologie des sciences humaines*, Paris : Gallimard, coll. « Bibliothèque des sciences humaines », 1966, 405 p.

¹⁴ Comme Catherine Stercq de Lire et Ecrire.

- Nathalie Marchal (Service de la Langue française)
- Michèle Minne (Service de l'Éducation permanente)
- Jean-Marie Klinkenberg (Conseil de la Langue française et de la Politique linguistique)
- Altay Manço (IRFAM)
- Patricia Alen (IRFAM)
- Cécile Martin (Centre d'Action Laïque de la Province de Liège)
- Isabelle Peeters (Ville de Liège)

Par ailleurs, la plupart des membres et invités du comité ont été rencontrés en particulier, pour intégrer dans l'étude leurs expériences et visions de l'appropriation et du lien aux pratiques culturelles¹⁵. Ces rencontres, situées entre mars et octobre 2010, ont porté principalement sur :

- l'idéal d'appropriation et les objectifs que les membres du comité assignent à celle-ci,
- leur avis sur les liens entre appropriation et activités socioculturelles, appropriation et apprentissage,
- leur expertise et positionnement en la matière,
- des conseils à donner à l'équipe de recherche et des témoins conseillés,
- la remise d'une documentation éventuelle sur les thématiques abordées par la recherche.

Un compte-rendu de chaque entretien a été envoyé pour validation aux personnes concernées et les éventuelles remarques intégrées. Il en va de même des procès-verbaux de réunions et séminaires qui ont été systématiquement validés.

Les échanges ont été nombreux avec certains membres du comité. En particulier, le Service de la Langue française a été le point nodal d'une correspondance soutenue avec des dizaines d'institutions du secteur à propos de la recherche, les réunions et les séminaires, la documentation utile, etc. Ces échanges ont permis des avancées intéressantes dans l'identification des acteurs et des ressources du secteur.

2.3.3. La littérature afférente

La consultation de la littérature relative à la question traitée a également permis d'alimenter la recherche. Les recommandations des travaux commandités antérieurement par la Communauté française, telle que *La langue française face aux langues de l'immigration, problématiques post migratoires chez les adultes allophones*, réalisée par l'ULg (CEDEM) et *Francophones et plurilingues, le rapport à la langue française et au plurilinguisme des Belges issus de l'immigration*, réalisée par l'UCL (Silvia Lucchini et Philippe Hambye) ont été analysées.

La revue de la littérature compte, bien entendu, des publications scientifiques, mais aussi les rapports d'activités d'associations, les rapports d'évaluation, les documents du ministère et la presse professionnelle. En particulier, *Le journal de l'Alpha* édité par Lire et Ecrire est une source importante pour l'analyse des pratiques relevant à la fois de l'enseignement du FLE et de l'appropriation culturelle de cette langue. Une *bibliographie du sujet* est proposée en annexe à destination des acteurs qui souhaitent approfondir l'examen de la question.

Plus particulièrement, les sites internet des structures visitées au cours de l'étude ou d'autres associations similaires sont également riches en renseignements sur le fonctionnement, les publics et les outils.

2.3.4. Les structures de terrain

Le terrain constitue l'instance principale de cette recherche, soit plus de la moitié du temps de travail réservé à cette investigation. Il a été abordé de deux façons : *intensive* et *extensive*.

- Identification de l'échantillon de recherche

L'organisation des interviews intensives auprès de structures socioculturelles a nécessité l'identification d'expériences positives d'appropriation de la langue française en CFWB, des initiatives représentant une plus-value en la matière. Rappelons que ces structures constituent l'unité d'analyse de la recherche.

¹⁵ Une liste des personnes et institutions rencontrées est proposée en annexe.

Cette étape a impliqué la définition de critères par les membres du comité d'accompagnement. Cette définition a tenu compte, d'une part, de la répartition des institutions en termes géographiques, soit une représentation de différentes provinces, mais également des espaces semi-ruraux, aux côtés des espaces urbains.

D'autre part, il s'agit de respecter la présence des divers secteurs culturels soutenus par la CFWB : arts de la scène, lecture publique, etc.

Le choix a été orienté par les conseils des membres du comité d'accompagnement, ainsi que par la disponibilité des acteurs désignés. La démarche permet, par voie de conséquence, d'incarner « *l'idéal pratique* » des membres du comité en termes d'initiatives favorisant l'appropriation de la langue française par les migrants à travers les outils culturels. Les structures sélectionnées sont au nombre de dix et répondent des caractéristiques suivantes :

- il s'agit de pratiques culturelles soutenues par la Communauté française ;
- elles comprennent une dimension « appropriation de la langue française par les migrants » ;
- elles mettent en avant la valorisation du plurilinguisme et de la diversité des identités socioculturelles de leurs publics ;
- elles proposent des pratiques reproductibles, avancées, pouvant servir d'exemples méthodologiques ;
- elles évoluent au travers d'un processus interactif d'échanges avec leurs publics.

L'échantillon de recherche sélectionné est repris dans le tableau suivant.

| Régions | Bruxelles | Wallonie/Nord | Wallonie/Sud | Wallonie/Est | Wallonie/Ouest |
|--|--|--|-----------------|--------------------------------------|-------------------------------------|
| Ecriture-action | Ateliers Lezarts | | Miroir vagabond | « Nation Moi » | |
| Lecture publique | urbains | | Marche | Maison de jeunes | |
| Bibliothèques | CEDAS et Bibliothèque Schaerbeek | | | Thiers à Liège | |
| Accueil et socialisation générale | | Collectif des femmes Louvain-la-Neuve | | Couleur café Malmedy | |
| Centres d'expression et de créativité | | | | | Blanc Murmure Colfontaine |
| Musées | Musée Erasme Anderlecht | | | | |
| Théâtre-Action | | | | Congo Santé et Acteurs de l'Ombre | Lire et Ecrire Théâtre du Public |
| Arts du spectacle | | | | Liège | La Louvière |

Précisons d'emblée que cette classification est indicative.

Par exemple, Blanc Murmure est une structure qui propose des activités à la fois locales et étalées sur l'ensemble du territoire de la Communauté française. Par ailleurs, l'offre d'activités de Miroir vagabond est très étendue et couvre, au-delà des expériences d'écriture, notamment, les arts du spectacle et les activités d'expression plastique. Ce n'est pas là le seul exemple de l'échantillon.

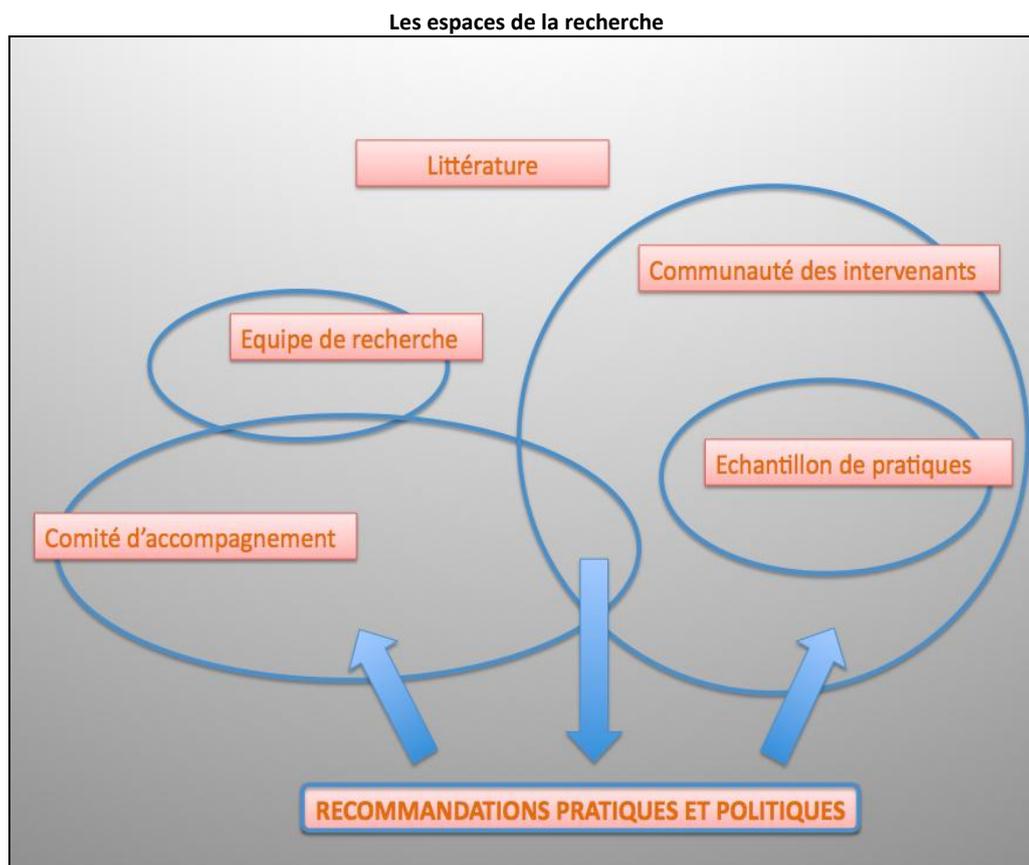
Certaines initiatives sont ponctuelles et finies, comme l'expérience proposée par Congo Santé, tandis que d'autres se poursuivent à long terme, voire se transforment. Ces pratiques sont, selon les cas, plus ou moins bien documentées par des rapports. L'expérience de Schaarbeek, par exemple, à l'instar d'autres initiatives reprises dans le tableau, concerne plusieurs institutions, alors que certaines autres ne sont pas le reflet de partenariats, etc. On peut encore continuer l'analyse qui tend à montrer la diversité de ces pratiques.

Les institutions ont été rencontrées par rapport à une de leurs pratiques en particulier, mais la dynamique des rencontres a permis d'observer l'ensemble du fonctionnement des associations choisies, dans le champ de l'appropriation de la langue française par les migrants.

Cet échantillon est le reflet de choix orientés dans la mesure où ils laissent présager l'existence d'une pratique riche, par ailleurs connue et soutenue par la Communauté française. L'échantillon n'est donc absolument pas représentatif de l'ensemble des pratiques soutenues par la Communauté française, et encore moins des pratiques non soutenues, pas encore soutenues, voire inconnues, des services du ministère.

Si cette recherche ne permet pas de faire l'économie d'une plus large enquête sur ce qui existe par ailleurs, la présente démarche offre néanmoins la possibilité de détailler les principes méthodologiques d'exemples sélectionnés par des experts pour leur pertinence. Or, cette pertinence a pu être confirmée par les visites, pratiquement dans tous les cas.

A la lecture du tableau, on constate encore que les expériences sont plus rares, par exemple, dans les musées : certaines expériences ont été signalées, mais les acteurs n'étaient pas prêts pour recevoir les chercheurs. On remarque, en revanche, une certaine densité autour d'arts de l'écrit et de la parole : expériences de rap, théâtre-action, etc. Là également, d'autres structures ont été citées, mais n'ont pas pu être visitées par manque de temps¹⁶. Enfin, signalons également le nombre élevé des initiatives en province de Liège et en région de Bruxelles.



- Visite intensive des dix structures ou expériences désignées par le comité d'accompagnement

Les échanges avec les acteurs lors de ces « visites de terrain » ont été conçus de façon interactive dans une logique de consultation des professionnels. Ces visites se sont déroulées de mars à mai 2010. Les chercheurs de l'IRFAM se sont déplacés dans les structures choisies sur rendez-vous, à l'écoute des visions, des expériences, des pistes et des ressources des praticiens qui ont pu organiser cette visite comme ils le souhaitaient : ensemble avec leurs équipes ou non, en présence de bénéficiaires ou non, avec l'appui d'une documentation ou non, avec des partenaires ou non, etc. La démarche fut qualitative autour d'une grille d'entretien simple permettant aux acteurs de mettre « en récit » leurs démarches ; des documents recueillis et les sites internet des structures ont été analysés également. Le protocole d'entretien servant de guide à l'équipe de recherche est présenté en annexe.

¹⁶ Exemples : le spectacle « Amours mortes » produit par le Planning familial Josaphat de Schaerbeek et la « Compagnie Maritime », les productions du Théâtre du Brocoli de Saint-Josse, ...

L'objectif de ces entretiens « ouverts » est de pouvoir aborder avec les responsables et/ou équipes un certain nombre de questions relatives d'une part, à leur structure (identité, historique, etc.), d'autre part, aux aspects qui caractérisent leurs projets/actions d'appropriation linguistique : les objectifs visés par ces projets, la périodicité de ceux-ci, les résultats attendus et atteints, les dimensions spécifiquement dévolues à l'appropriation linguistique, les freins ou les facteurs de l'appropriation, les effets sur les bénéficiaires et sur les équipes concernées, etc.

Une demi journée a été consacrée à la visite de chaque institution. Les propos des acteurs ont fait l'objet d'une prise de note par les deux co-chercheurs. Différents niveaux de validation sont prévus et permettent de contrôler la qualité des données produites dans le cadre de la recherche :

- Entretiens et visites effectués par deux co-observateurs ;
- Relecture du procès verbal de la rencontre et validation par les personnes concernées ;
- Validation lors des séminaires avec d'autres acteurs ;
- Validation par la littérature et la comparaison de multiples situations ;
- Validation par le comité d'accompagnement des rapports de synthèse ;
- Validation par la publication du rapport final.

Cette démarche a été appréciée par les acteurs, non seulement en terme de valorisation et de visibilité de leurs pratiques, mais également par la possibilité de formalisation des méthodes que l'occasion a offerte.

- Organisation de trois séminaires : phase extensive

Après cette phase de consultation intensive auprès de divers acteurs, la recherche est passée par une phase extensive d'échange, de synthèse et de validation. A travers l'organisation de trois séminaires, les opérateurs invités ont présenté et confronté leurs pratiques, entendu et réagi aux analyses des chercheurs.

Cette technique habituellement utilisée par l'IRFAM comme méthode de *coaching* des dynamiques organisationnelles a été reconnue par les participants comme un outil pertinent apportant des réponses concrètes à une partie de leurs besoins en matière de gestion de leur pratique, en matière de conception et d'évaluation de leur projet pédagogique.

Dans un premier temps, deux séminaires ont été organisés, en juin 2010, à Liège et à Bruxelles. Le premier portait sur le thème « écriture-action », alors que le second concernait le « théâtre-action ».

Lors de ces séminaires, l'assemblée était composée de participants et d'intervenants. Les intervenants étaient des représentants des structures rencontrés lors des visites. Soit deux structures par séminaire. Ces intervenants ont préparé leur exposé à partir du compte rendu issu de la visite de leur structure. La démarche a été appréciée en termes de valorisation des pratiques et pour l'intérêt des débats. En effet, l'analyse des actions avec la participation d'autres acteurs a été très riche en information pour chacun.

Les participants aux séminaires furent ceux et celles ayant répondu à une invitation lancée aux structures Alpha/FLE de la Communauté française, ainsi des représentants d'autres membres de l'échantillon. L'idée étant de croiser le point de vue des formateurs de français langue étrangère avec celui des praticiens des actions culturelles. Il s'agissait également de permettre à des professionnels de présenter leurs pratiques, d'échanger leur savoir-faire avec d'autres intervenants, non consultés, afin que ceux-ci puissent également réagir face à ces initiatives, en faisant écho de leurs actions et des bénéfices qu'ils en retirent. Vingt-cinq personnes ont participé à ces deux séminaires.

En outre, ces séminaires ont permis aux chercheurs de noter les nuances, les critiques, les limites et les variations apportées par le public aux projets consultés. Et, à partir de là, de proposer à l'assemblée des éléments d'analyse afin de tester l'adhésion du public et la possibilité de les généraliser. Enfin, une autre des finalités était de favoriser l'identification des modèles de transversalités entre structures, afin de permettre aux participants de mesurer les effets des pratiques d'appropriation sur la culture interne, le système, les bénéficiaires, etc., et le cas échéant de s'en inspirer. Cette dimension est particulièrement importante s'agissant de la rédaction de recommandations pratiques.

Bien entendu, l'occasion servait également à présenter les acteurs d'une région donnée les uns aux autres, au-delà de la diversité des structures représentées.

Enfin, un troisième séminaire a été organisé à Bruxelles en septembre. L'enjeu de ce dernier était d'ordre politique et institutionnel. En effet, il soulevait la question de la valorisation des coopérations intersectorielles afin de les situer dans une approche multidisciplinaire et décloisonnée des politiques. L'objectif étant de dégager des réponses pertinentes et efficaces au regard des besoins des acteurs et des bénéficiaires. Dans ce sens, il ciblait les décideurs et acteurs des deux secteurs et des différents niveaux de pouvoir, ainsi que les représentants d'institutions comme Lire et Ecrire. Une cinquantaine de personnes ont participé à ce débat¹⁷.

Ce séminaire a constitué une étape importante du processus de recherche au regard de la validation des résultats et recommandations. Il a permis d'une part de confronter les modèles extraits des rencontres avec les institutions à la vision des décideurs, d'autre part, de permettre à ces mêmes décideurs de partager leur expérience et savoir-faire et de nourrir ainsi activement la réflexion en cours.

Le débat a porté sur la notion de « transversalité » des pratiques entre l'appropriation de la langue française par les migrants à travers des initiatives culturelles et l'enseignement de cette langue dans un cadre plus formel :

- De quelle transversalité avons-nous besoin entre les pratiques d'appropriation de la langue française ?
- Quels moyens pour la mise en œuvre de cette transversalité : espace de concertation et partage, synergies locales, etc. ?

2.3.5. Elaboration de recommandations et de références méthodologiques

Cette recherche-action se veut avant tout le reflet des réalités et du point de vue des opérateurs de terrain sur le rapport à la langue française des populations issues de l'immigration et plus particulièrement sur les pratiques culturelles favorisant l'appropriation de la langue française par les migrants ou personnes issues des migrations.

Aussi, la synthèse, la conceptualisation et l'analyse des observations, dans le cadre de ce rapport, ne peuvent faire l'économie de l'exposé direct des points de vue recueillis. C'est pourquoi la présentation de ce rapport laisse la part belle aux citations et extraits d'entretiens. Cet aspect est mis en exergue en bleu, se distinguant ainsi du texte courant noir. Cette formule offre une clé de lecture à deux niveaux, facilite la démarche du lecteur et clarifie les propos.

Par ailleurs, les synthèses, les schématisations et les modèles d'analyses développés dans ce rapport sont considérés comme autant d'étapes vers l'élaboration de pratiques, issue logique de la présente démarche.

Celle-ci vise la rédaction d'un document intermédiaire entre « rapport de recherche » et « guide pour l'action ». Ce document à destination des acteurs et des responsables de structures culturelles se veut tout à la fois :

- Un *compte-rendu de recherche* présentant de manière détaillée la méthodologie, proposant les outils d'investigation, par ailleurs simples, rendant ainsi la démarche reproductible par les acteurs qui souhaitent faire le bilan de leurs pratiques. Ils pourraient ainsi comparer leurs résultats aux constats dressés par la présente.
- Un *recueil de témoignages d'acteurs* de l'éducation permanente et de l'animation socioculturelle développant des pratiques d'appropriation de la langue française avec des publics migrants, autant d'illustrations pouvant inspirer et encourager la dissémination de ces pratiques.
- Une *méthodologie de l'appropriation du français par les migrants à travers des outils culturels* : modélisation et synthèse des démarches, identification des points communs et nuances, identifications des facteurs favorisant l'appropriation et ses freins, proposant des éléments d'évaluation des effets, etc. Cette méthodologie offre un double visage : une dimension sociopédagogique qui relève des pratiques des acteurs, et une dimension socio-institutionnelle qui relève des synergies entre structures et du cadre politique qui la rend possible. Ce pan méthodologique, essentiel à nos yeux, se traduit notamment par un double jeu de recommandations : aux acteurs et aux décideurs.

¹⁷ Les trois séminaires de la recherche ont totalisé 75 participants.

L'émergence de ces outils doit beaucoup à la démarche de recherche qui a tenté de maximiser l'implication des intervenants et experts. Aussi, ces outils présentent l'avantage d'être validés tant par des acteurs que des représentants de décideurs, membres du comité d'accompagnement. Toutefois, il faut d'ores et déjà signaler qu'un guide méthodologique tel que proposé ici ne sera rien si, dans un proche avenir, une volonté ne l'anime pas et ne le porte pas véritablement vers son public, tant par le truchement de divers supports de publication que par l'intermédiaire d'activités concrètes, comme des tables rondes dans de nombreuses localités. Il s'agit de permettre aux acteurs de s'en imprégner et de trouver le courage et l'inspiration d'un changement de pratique professionnelle, au travers des pairs participants à ces rencontres locales.

On note, à ce propos, que la démarche interactive adoptée a favorisé l'identification d'acteurs « relais » dans de nombreuses régions, comme les porteurs des dix initiatives visitées, des acteurs capables d'identifier, de centraliser et de transmettre l'information relative à ces initiatives socioculturelles originales ou singulières.

On peut aussi considérer que les séminaires de partage d'expériences pratiqués dans le cadre de la recherche se sont révélés comme des outils pertinents pour soutenir et renforcer les innovations au sein des équipes socio-éducatives et les transversalités entre les équipes et structures dédiées à la question du français.

Enfin, si l'action d'appropriation de la langue française doit se focaliser sur l'ensemble des publics migrants, les analyses montrent que les communautés telles que les populations originaires de Turquie, les hommes, les personnes arrivées en Belgique par mariage et les jeunes issus de l'immigration des quartiers urbains où se concentre un public d'exclus économiques représentent les priorités en matière d'accès à la langue française. L'initiative fournit donc des repères complémentaires aux acteurs qui doivent répondre aux besoins spécifiques liés à ces groupes les plus fragilisés face à l'appropriation de la langue française. Notamment, les langues et les communautés d'origine de ces groupes doivent être intégrées de diverses façons à l'équation du rapport à la langue française.

The screenshot shows a web browser window displaying a PDF document. The browser's address bar shows the URL: <http://irfam.org/assets/File/e-journal/E-Journal-IRFAM-N-22.pdf>. The search bar contains the text "Congo Sante, organis". The document content includes a photograph of three women, one of whom is wearing a headwrap. Below the photo is a table with the following structure:

| | | |
|--|----------------|-----------------------|
| | Muse | Muse Erasm Anderlecht |
| | Théâtre-Action | |

The main text of the document is as follows:

Congo-Santé : une association intergénérationnelle ...

« Congo-Santé » est une association créée en 2001. Elle est reconnue par la Région wallonne comme associ d'insertion socioculturelle et socioprofessionnelle. Ses activités sont l'alphabétisation et le français langue étrang avec un public issu de l'immigration subsaharienne et principalement composé de personnes âgées de sexe féminin. Une initiation aux technologies de communication, des conférences et d'autres activités socioculturelles y également organisées, ainsi que la conception de projets de santé publique menés en RDC et en Belgique.

« L'envie de créer l'association est apparue après la vague de régularisation de 1999 : en effet, à cette époque Congolais régularisés envoyaient une importante aide financière à leurs parents restés au Congo. Ce soutien p de nombreuses difficultés aux migrants. Ainsi, beaucoup d'entre eux ont fait venir leurs parents en Belgique explique M. Emile K. Wembolola, le coordonnateur.

Les seniors immigrés se sont vite retrouvés opprimés par l'isolement et la solitude : « ils ne comprenaient même ce qui se disait à la télé ... » C'est de ce type de constats qu'est née l'idée de créer l'association qui combine petits projets de santé au Congo, de l'alphabétisation en Belgique et des activités socioculturelles pour le p senior (visite de musées, de parcs animaliers ou de maisons repos, par exemple). Les cours d'alphabétisation d'informatique proposés au départ comme des éléments d'insertion socioprofessionnelle (concernant une dizaine demandeurs d'emploi) se sont par la suite étendus au plus âgés.

Après avoir regroupé de nombreux seniors principalement congolais de Liège et environs, l'équipe de Congo-S a pris connaissance du projet « Alpha Culture » du Ministère de la Communauté française. Il s'agit de lie acteurs de l'alpha et ceux du théâtre. Partenaire de la troupe « Les Acteurs de l'Ombre » (Liège), l'association sélectionnée pour lancer avec une vingtaine de seniors une initiative de théâtre-action. Les participantes ét

3. BREF BILAN DES RECHERCHES PRECEDENTES

La recherche de M. Martiniello et de son équipe sur la langue française face aux langues de l'immigration, ainsi que le travail de S. Lucchini (*Francophones et plurilingues ...*) sont parmi les travaux récents qui mettent en lumière une série de constats et des pistes pratiques dans le domaine des rapports entre le français en tant que langue de pays d'accueil et des groupes de migrants.

Les chercheurs constatent que le plurilinguisme issu de l'immigration représente tant une richesse qu'un défi.

Une richesse parce que les travaux des sociolinguistiques et pédagogiques¹⁸ montrent que la maîtrise et la reconnaissance sociale de la langue maternelle renforcent l'apprentissage d'autres idiomes, ainsi que la cohésion sociale.

Un défi, car la place à laisser aux langues de l'immigration impose des choix très peu aisés à trancher : quelles langues de l'immigration ? Comment les intégrer dans les systèmes éducatifs ? Avec quels moyens ? Un défi aussi parce que les représentations de l'immigration et de l'intégration ne laissent en général que peu de place à la reconnaissance sociale des spécificités culturelles des migrants, ainsi qu'à la reconnaissance de la spécificité de leurs trajectoires linguistiques, scolaires, professionnelles, identitaires¹⁹.

Ce problème est épinglé par l'étude *Where migrant students succeed* de l'OCDE en 2006 : différents pays comme la Belgique qui ne se considèrent pas comme des pays d'immigration investissent peu la formation linguistique des migrants, supposés être « égaux » aux élèves autochtones sur ce plan comme d'autres. On connaît les conséquences inégalitaires de ce manque de vision à travers les taux d'échec des jeunes issus des migrations.

Selon le rapport *Jobs for migrants : Belgium* de l'OCDE (2008), la diversité des langues en Belgique est aussi un obstacle à l'intégration et à la mobilité des travailleurs issus de l'immigration, en particulier à Bruxelles. Une politique volontariste de formation linguistique et de stages est suggérée, et - pourquoi pas ? - en lien avec l'emploi. Si certains outils existent, notamment en Flandre, peu de migrants s'y inscrivent, un travail d'information et de sensibilisation semble également nécessaire, comme des évaluations de pratiques.

Pour les primo-arrivants qui rejoignent en Belgique des communautés issues de l'immigration, la maîtrise du français est à la fois un enjeu personnel et collectif : la capacité d'expression dans cette langue offre assurément un gain d'autonomie. Toutefois, la famille ou la communauté qui accueille le nouvel arrivant pourrait avoir d'autres attentes ... Ce constat est à mettre en parallèle avec l'observation de nombreux praticiens²⁰ pour qui l'offre d'apprentissage de la langue française pour étrangers est inférieure à la demande. Il en va de même pour les primo-arrivants en scolarité obligatoire : le système de « classes passerelles » est trop peu rependu et conduit à l'exclusion des jeunes, par exemples demandeurs d'asile, entrés tardivement dans le système d'enseignement en français²¹.

Du reste, les besoins des migrants installés depuis longtemps et ceux des primo-arrivants ne sont pas nécessairement identiques. En effet, on remarque que toutes les communautés ne vivent pas les mêmes difficultés en matière de rapport à la langue française : la population turque, par exemple, accuse un retard comparatif important face aux autres²². Il conviendrait donc de proposer des dispositifs d'apprentissage spécifiques et adaptés en termes de durée, de niveau, de langue d'origine, de qualification scolaire, de contenu, de programmation, de statut social (chercheur d'emploi, travailleur, etc.), de durée de présence en Belgique, de genre, d'accessibilité géographique, ...

¹⁸ D. Crutzen et A. Manço (éds), *Compétences linguistiques et sociocognitives des enfants de migrants. Turcs et Marocains en Belgique*, Paris : L'Harmattan, coll. « *Compétences interculturelles* », 2003, 126 p.

¹⁹ Cette gestion linguistique double de difficulté dans les pays ou les régions plurilingues, comme le montre une récente recherche luxembourgeoise : A. Jacobs, F. Mertz et al., « L'intégration au Luxembourg : indicateurs et dynamiques sociales. Parcours des personnes originaires du Cap-Vert et de l'ex-Yougoslavie », *Recherche Etude Documentation*, Luxembourg, n° 14, 149 p.

²⁰ Cf. la note sur la politique d'alphabétisation en Région wallonne de Lire et Ecrire en Wallonie (avril 2010).

²¹ M. Born et coll. (éds), *Recomposer sa vie ailleurs. Recherche-action auprès des familles primo-arrivantes*, Paris : L'Harmattan, coll. « *Compétences interculturelles* », 2006, 214 p.

²² *Diversités et Citoyennetés. La Lettre de l'IRFAM*, n° 20, IV/2009 : « Evaluer l'intégration et la cohésion sociales ».

Il est essentiel que soient formés et accompagnés les formateurs en langue – dont certains sont des bénévoles. Le secteur FLE s'est, par exemple, développé seulement dans les dix dernières années dans nos universités. Le matériel pédagogique, s'il existe, n'est pas toujours adapté et suffisamment diffusé. Une capitalisation et systématisation de ce matériel sont nécessaires. Une production de nouveaux outils et plus encore une diffusion plus efficace des outils existants sont à l'ordre du jour. Plus particulièrement, il semble utile de regrouper le matériel et l'expérience produits par des enseignants et d'autres éducateurs dans des lieux de valorisation, éventuellement virtuels. Les mêmes espaces d'investissement et de valorisation peuvent également concerner d'autres langues que le français, les langues majeures de l'immigration : en effet, l'équipe de l'Université de Liège en appelle à un « Centre des langues en Communauté française de Belgique ».

L'apprentissage du français doit non seulement offrir des perspectives d'insertion concrètes, mais aussi un sens nouveau. Ce sens « citoyen » peut être développé en liant l'apprentissage de la langue française à d'autres enjeux de la vie quotidienne des migrants : la vie sociale, l'occasion de rencontrer d'autres personnes, le développement personnel, l'accès à la production culturelle, à une possibilité d'expression, l'accès à des emplois et stages, la possibilité de coopérer avec l'école de ses enfants, etc. Mais aussi : la possibilité de développer sa langue d'origine, ...

En effet, selon Lucchini (2007), il existe une subdivision des espaces entre les langues. Dans cette catégorisation, seules les langues de l'insertion socioprofessionnelle sont perçues comme légitimes dans l'espace public, dans l'administration, dans l'enseignement, dans la ville. Les seuls espaces envisageables pour les langues « des racines » font partie, selon la chercheuse, de la sphère privée. *Cette inégalité, si elle impose la maîtrise du français, n'en facilite pas l'appropriation !*

Compte tenu de ces dimensions psychosociales, sentiments d'exclusion et blessures identitaires, la valorisation des langues de l'immigration et la gestion de la pluralité linguistique et culturelle passent certainement des synergies qui sont dans la plupart des situations à construire. Ainsi, les partenariats avec les associations de migrants, voire les médias créés par les migrants, dans le cadre d'initiatives culturelles semblent indiqués pour renforcer les complémentarités entre les langues et dépasser les oppositions destructrices.

Les partenariats devraient également coordonner l'offre de cours en français et d'accès à la langue française dans une même localité : sensibiliser à ce sujet les formateurs et construire des ponts, et non pas des concurrences peu fécondes. Une expérience locale déjà ancienne dans la région liégeoise²³ a montré que lier par une chaîne d'activités les lieux de vie des jeunes et des parents, voire proposer des activités culturelles diverses dans les mêmes espaces, avait un effet positif sur l'apprentissage du français de l'ensemble des membres d'une famille : école des enfants, école de français des parents, bibliothèque communale, autres lieux culturels et associatifs, les lieux de travail, les commerces, la famille, ... espaces liés par une même logique des actions et une même légitimité des présences.

L'étude de Martiniello et coll. (2006, p. 69) a été ainsi révélatrice de l'importance des cours de français en tant que « fenêtres de socialisation ». Si des efforts doivent être entrepris pour améliorer les cours au niveau de leur contenu, « *il est essentiel de ne pas négliger la dimension de socialisation que ces cours comportent et donc de veiller, par exemple, à l'existence des espaces d'échange au sein de la programmation, à des sorties éducatives, voire à des activités tournées vers un public belge. Des activités ciblées qui poussent à la pratique du français pourraient être initiées* ».

Aussi, dans certains contextes, le français apparaît comme la langue de l'unification au sein d'un public hétérogène, d'où l'intérêt de favoriser la mixité sociale et culturelle dans l'ensemble des infrastructures et des quartiers. Alors, le français peut se vivre réellement comme une ressource, une ressource appartenant à ceux et celles qui s'en servent. Un corps vivant de communication, d'expression, ouvert aux apports et illustrations de ses usagers : une langue qui leur appartient, une langue qui doit, par ailleurs, poursuivre sa simplification morphologique et grammaticale pour une accessibilité élargie.

²³ Ch. Parthoens et A. Manço, *De Zola à Atatürk : un « village musulman » en Wallonie. Cheratte-Visé*, Paris : L'Harmattan, coll. « Compétences interculturelles », 2005, 174 p.

Notre expérience montre qu'il faut noter les besoins des enseignants, formateurs et animateurs en termes de documentation et d'accompagnement méthodologique, ainsi qu'en termes d'information sur les communautés et les langues des immigrés. En effet, les innovations en matière d'éducation et d'intervention socioculturelle sont plus facilement implantées si les acteurs participent à leur définition.

Le Collectif des Femmes est une a.s.b.l. reconnue comme :

- . **Organisme d'Insertion Socio-Professionnelle**
- . **Espace Public Numérique**
- . **Centre d'Education Permanente**
- . **Centre d'Expression et de Créativité**

"Le collectif des femmes à 30 ans".
Film réalisé par Médiascoop

- > [Télécharger le film ...](#)
- > [Voir en streaming ...](#)

C'est un lieu de rencontres et de partages favorisant les liens interculturels entre femmes.



C'est un réseau d'échanges de savoirs et un lieu de formations pour la réinsertion professionnelle.

C'est un réseau d'intervenants pour des problèmes de maltraitance.

Extrait du site web www.collectifdesfemmes.be de Collectif des femmes
faisant partie de l'échantillon de l'étude

En pratique : le Collectif des femmes de Louvain

Le Collectif des femmes de Louvain la Neuve a été créé en 1979 et a fonctionné comme association de fait jusqu'à sa constitution en ASBL en 1997. Il s'agit d'une association pensée et voulue par des femmes. A l'origine, il s'agissait de répondre aux besoins et aux difficultés rencontrées par les femmes accompagnant les étudiants étrangers de LLN. Aujourd'hui, il s'agit d'une association reconnue comme organisme d'insertion professionnelle pour la réinsertion professionnelle des femmes en Belgique et dans les pays du Sud, centre d'éducation permanente par le Ministère de la Région wallonne, centre d'expression et de créativité par la Communauté française. En outre, Le Collectif propose des cours d'alphabétisation et de français langue étrangère depuis de très nombreuses années.

Parmi les actions menées parallèlement au cours d'Alpha, il y a la création d'un outil pédagogique « Images culturelles ». Il s'agit d'un imagier constitué de 46 fiches reprenant 368 photos et de carte de textes proposés et réalisés par les femmes apprenantes de différents niveaux de français. L'un des principes mis en œuvre pour la création de cet outil était l'utilisation de la créativité et de l'expression artistique comme facilitateurs d'apprentissage.

« L'objet était de créer un outil novateur qui puisse permettre en même temps d'aborder l'apprentissage de la langue française et celui de la citoyenneté, en valorisant leur univers identitaire et la reconnaissance de celui de l'autre. » (Rapport d'activité 2009, p. 256).

La création de cet outil est partie du constat que les imagiers existant pour l'enseignement du français langue étrangère ne prennent pas assez en considération la diversité culturelle des apprenant-e-s. Un projet a donc été déposé auprès du Fonds de la Poste d'alphabétisation - Fondation Roi Baudouin pour combler ce manque.

Un groupe de travail s'est constitué, rassemblant une quinzaine de femmes majoritairement étrangères d'origines diverses et d'âges divers (18 à 50 ans). Ces femmes ont participé à l'ensemble du processus : de la conception à la réalisation finale de l'imagier. Des dizaines de photos ont été réalisées, triées, choisies et assorties autour de 30 thèmes possibles pour apprendre le français et communiquer : femmes du monde, famille, salutations, aéroport, transports, institutions, la poste, communication et média, commerces, types de logement, parties de logement, hygiène, objets utilisés en cuisine, fruits et légumes, plats typiques, pâtisserie, boissons, santé, sports, expressions artistiques, instruments de musique, costumes traditionnels, vêtements et chaussures, monuments, monuments religieux, animaux, paysages, saisons et moments de la journée, matériel didactiques et actions.

L'imagier a été publié en 70 exemplaires distribués et/ou vendus. Son utilisation pédagogique est la même que pour tout autre imagier avec en plus, la spécificité d'intégrer systématiquement une dimension interculturelle. Au Collectif de femmes, cet outil est aujourd'hui, utilisé en alphabétisation, en cours de français débutant et dans les cours de citoyenneté.

Ce projet ainsi que la qualité de l'outil créé a permis aux réalisatrices de se sentir très utiles et de faire un travail novateur et motivant.

4. CONSTATS

4.1. Les pratiques d'appropriation décrites par les acteurs

Les structures ont réservé un accueil très favorable à la recherche et aux chercheurs. Les responsables et équipes rencontrés se sont positionnés de façon constructive par rapport à l'approche proposée : cela leur a permis d'être dans une démarche de réflexivité, d'être demandeurs par rapport à ce type de rencontres. Ils ont d'ailleurs participé aux séminaires avec enthousiasme.

En outre, les responsables interviewés se sont retrouvés dans notre préoccupation de *l'appropriation de la langue française* en lien avec la diversité culturelle des publics. Dans la plupart des cas, leurs pratiques y contribuent de manière consciente, ils n'ont aucune difficulté à se situer dans le champ d'investigation. Plus encore, les constats dégagés débouchent sur l'identification du type de projets et d'actions que les acteurs souhaitent voir soutenir et de la vision, plus ou moins affinée, qu'ils ont de l'articulation entre ces pratiques et le secteur Alpha/FLE.

Toutefois, des pratiques d'un seul type ont été observées, ce qui rend l'analyse partielle. Il faut dès lors préciser que si les constats présentés ci-dessous valent pour les acteurs sélectionnés pour leurs actions précises et ont été validés lors de séminaires ouverts à un panel d'acteurs plus large, il s'agit de prendre en compte les nuances suivantes :

- il est difficile de généraliser les observations aux acteurs non rencontrés et, en particulier, aux structures qui proposent des formations en Alpha/FLE ;
- il est difficile également de généraliser les observations aux acteurs non connus et/ou non soutenus actuellement par la CFWB.

Aussi, une suite de la recherche semble indiquée couvrant les pratiques développées par les structures Alpha/FLE, ainsi que d'autres initiatives socioculturelles destinées aux publics issus de l'immigration (associations de migrants, mouvements de jeunes, initiatives de quartier, etc.).

Appropriation, apprentissage, assimilation, apprivoisement, socialisation, approche, introduction, initiation, usage, ... autant de concepts qui recouvrent des acceptations différentes, mais voisines.

Si le sens de ces concepts mérite d'être précisé, il s'agit d'éviter d'en arriver à des définitions figées, désincarnées, loin des expériences des acteurs. En effet, dans la pratique, les frontières sont souvent floues. Et cette souplesse participe d'ailleurs, dans une certaine mesure, de l'efficacité des actions.

Ainsi, l'appropriation d'une langue implique qu'il y ait parallèlement, en amont ou en aval de ce processus, au minimum un apprentissage de base ou une forme d'assimilation de celle-ci. Alors que l'inverse n'est pas toujours vrai : l'expérience scolaire ne rappelle-t-elle pas ces cas extrêmement nombreux d'apprentissages linguistiques que les jeunes ne s'approprient pas et abandonnent aussitôt le diplôme obtenu ? C'est précisément pour cette raison que des structures socioculturelles travaillent (ou devraient) en « transversalité » ou proposent (ou devraient) une offre « intégrée » de l'apprentissage du français. En effet, le processus d'apprentissage et d'appropriation d'une langue est long, complexe et protéiforme.

Nous proposons une approche en trois temps :

- tout d'abord, le point de vue des acteurs sur la question de l'appropriation,
- en suite, celui-ci sera suivi d'une définition théorique de ce concept,
- enfin, il s'agira de préciser ou de nuancer l'un ou l'autre terme, tout au long du document, en fonction du cadre dans lequel il apparaît.

4.1.1. Qu'est-ce que l'appropriation ?

Selon nos interlocuteurs, décideurs ou acteurs, le terme d'appropriation ne se limite pas à l'apprentissage des bases du français. « *C'est le résultat de ce qui se fait de manière classique dans les cours d'alphabétisation et de français langue étrangère, avec une importante dimension d'éducation permanente en plus.* », dit Michèle Minne de la Communauté française. Cette dimension pouvant être saturée par des pratiques « culturelles ». Si le « cours de français » formel n'en reste pas moins important, la pratique culturelle peut aider à fixer la matière vue au cours. Par conséquent, il s'agit d'organiser la complémentarité entre l'apprentissage et la

pratique de la langue : « *S'il n'y a d'appropriation sans apprentissage, un apprentissage sans appropriation s'avère peu utile et peu durable* »²⁴.

« Parce que, dans ce contexte d'apprentissage, le terme appropriation signifie avant tout aimer la langue et partant, l'autre, sa culture et ce qui fait son identité, cela suppose la présence des dimensions de plaisir, de sensation et d'émotion. Mais pour que ce plaisir puisse naître, il faut d'abord qu'il y ait un désir. » (Séminaire de Liège, juin 2010).

C'est pourquoi l'action d'appropriation ne peut s'envisager dans le chef des participants que sur base volontaire. Aussi, l'appropriation se compose de deux phases :

- d'une part, il y a la surface de l'appropriation, c'est-à-dire l'utilisation de mots pratiques dans le quotidien (dans vie courante, dans le travail ...),
- d'autre part, il y a le fait de se saisir de cette langue commune et de l'apprécier. En passant par cette deuxième phase l'apprenant sera enclin à retrouver la confiance indispensable pour aller à la rencontre de l'autre.

En outre, dans un contexte d'animation, puisque l'appropriation de la langue n'est pas l'objet de la rencontre, les participants se situent à une distance plus ou moins similaire face à l'activité « socioculturelle » : un travail de décoration, de création d'objets, etc. Il en découle une égalité de rapport entre les participants. L'enjeu est ainsi partagé. Aussi, la langue « majoritaire », ou celle admise comme telle devient *de facto* un instrument de communication au sein du groupe des participants supposé hétérogène, un outil et non pas une norme à intégrer.

Par conséquent, on ne se situe plus uniquement dans une approche utilitariste de l'apprentissage d'une langue, mais dans une approche ludique qui fera naître cette envie de découvrir la culture de l'autre, de participer à l'échange et donc de devenir citoyen. *L'appropriation suppose que l'apprenant soit acteur, qu'il agisse sur la langue, l'utilise, l'enrichisse de nuances nouvelles, la transforme, etc.*

Appropriation : une capacité redoutable ?

D'un point de vue lexical et populaire, le terme « appropriation » est parfois mal connoté, comme lorsque l'on dit s'approprier : se donner la propriété de. S'approprier une terre. Se donner la paternité ou la propriété de (quelque chose) sans droit, s'emparer de. S'approprier un travail de recherche ou autre, s'adjuger les profits. Prendre arbitrairement — s'arroger, s'attribuer, s'octroyer, usurper. Prendre en entier — accaparer, monopoliser, retenir, s'emparer de, se rendre maître de, truster. Dans les dictionnaires, l'antonyme d'appropriation est « donner, redonner, remettre, rendre, restituer ». En droit, s'approprier est l'action au cours de laquelle on prend possession, on se rend propriétaire de quelque chose, notamment, par l'achat, l'occupation, la saisie, l'expropriation, la nationalisation ou la violence ... Mais s'approprier c'est aussi adapter, transformer, rendre propre à une utilisation donnée, à une visée ... à son image²⁵.

Ce détour lexical montre bien les enjeux culturels et politiques du fait « français » en Belgique, et singulièrement à Bruxelles, région bilingue. Lorsque l'on s'intéresse au rapport à la langue française des populations immigrées, ces enjeux se chargent, par ailleurs, de dimensions nouvelles. Les acteurs culturels et éducatifs n'y investissent pas nécessairement les mêmes affects que la majorité de la population. Les personnes issues de l'immigration n'y projettent probablement pas non plus les mêmes attentes que les francophones natifs. De surcroît, au sein même de ces groupes, le rapport à la langue française peut susciter diverses polarisations.

L'enjeu est bien de l'ordre de la *citoyenneté* : qui appartient à ce pays, à sa (ses) langue(s), à qui appartient la langue ? Qui décide de l'évolution de ses normes, de son excellence ? Dans quelle mesure la langue (et laquelle ?) est un outil de promotion ou de ségrégation, ou encore d'assimilation ?

²⁴ La citation est issue du séminaire organisé à Bruxelles en juin 2010.

²⁵ Dictionnaires, logiciel « Antidote HD », Montréal, 2010.

La question de l'excellence aussi a été abordée lors des deux séminaires « Ecriture-action » et « Théâtre-action ». Selon la grande majorité des participants, cette notion est importante, mais doit porter sur autre chose que la maîtrise linguistique *stricto sensu*.

En débat : « excellence » et « appropriation » ne sont pas incompatibles !

Depuis de longues décennies, la sociolinguistique a montré que l'excellence dans la maîtrise des niveaux normés des langues dominantes est un outil imparable de sélection sociale. Des recherches devenues classiques²⁶ effectuées dans le cadre migratoire américain ont montré que le milieu familial et communautaire pouvait offrir à l'enfant des acquis linguistiques et culturels fort différents de ceux auxquels s'attend, par exemple, l'institution scolaire.

Il apparaît que, dans la majorité des cas, les jeunes défavorisés et leurs familles semblent être capables de se conformer aux codes linguistiques ou éducatifs normés, mais qu'habituellement ils ne le font pas, car ils s'insurgent contre tout ce qui peut représenter le « Pouvoir » et la violation de leur « intimité culturelle ». Par ailleurs, les codes culturels produits par les jeunes issus de l'immigration peuvent être élaborés, mais ils sont mal connus et surtout dévalorisés, étant considérés comme un handicap par la société d'accueil²⁷ ; le contraire, l'accroissement des connaissances linguistiques et l'usage exclusif dans la famille de la langue du pays d'accueil étant considérés comme une preuve d'« investissement linguistique », un indicateur d'assimilation socioculturelle²⁸.

Selon la majorité des participants aux séminaires de la présente recherche, il n'est pas utile de viser un tel résultat dans la maîtrise linguistique. La langue doit rester un outil de communication qui sert à unir et non à distinguer. En revanche, l'attente d'excellence peut porter sur d'autres types de maîtrises. Dans ce sens, on pourrait parler d'« exigences » : être exigeant avec soi dans l'effort, l'implication, la volonté d'aboutir, la continuité, l'assiduité, la participation. Être exigeant avec son groupe à propos de la qualité d'un produit collectif comme un livre, une représentation théâtrale à produire, etc²⁹. On pourrait encore parler de l'excellence dans l'empathie, la solidarité, le souci du bien commun, ... Ne s'agit-il pas de formes d'excellence « citoyenne » que peut viser l'éducation permanente ?

Cette vision est partagée par Jean-Marie Klinkenberg³⁰ de l'Université de Liège, membre du comité d'accompagnement : « *L'appropriation de la langue française n'est pas une question de norme. En ce qui concerne l'acquisition des langues, il y a une idée d'appropriation totale qui s'impose à une personne qui désire apprendre. Or, c'est là un idéal qui est hors d'atteinte ; il ne peut jamais y avoir une maîtrise totale d'un instrument polymorphe. (...) Il faut donc changer les représentations sur ce qu'est la connaissance d'une langue (...) En outre, l'idée est de se sentir à l'aise : ne pas être culpabilisé, être valorisé et motivé plutôt que rabroué. L'objectif est donc de casser ce clivage qui, en quelque sorte, a été conçu pour maintenir des privilèges. (...) Il peut y avoir un séquençage grammatical et social. Il y a en effet une marge significative entre les situations sociales et le fait de passer du subjonctif à l'indicatif. (...) Cela participe d'une ouverture vers la citoyenneté.* »

²⁶ W. Labov et al. (1971), *Study of the non-standard English of negro and puertoricain speakers in New-York city*, New-York : Columbia University Press.

²⁷ D. Crutzen et A. Manço (éds), *Compétences linguistiques et sociocognitives des enfants de migrants. Turcs et Marocains en Belgique*, Paris : L'Harmattan, coll. « Compétences interculturelles », 2003, 126 p.

²⁸ F. Héran (1993), « L'unification linguistique en France », *Population et sociétés*, n° 285, 1-4.

²⁹ Bibliothèque de Droixhe : « Un écrivain est venu rejoindre le groupe à la fin d'un projet. Sa présence visait une forme d'excellence. Mais celle-ci portait avant tout sur la qualité du produit fini et surtout après de nombreuses autres étapes. »

³⁰ Entretien réalisé à Liège, le 2.6.2010.

« Regardez la place de la citoyenneté au sein du Conseil de la langue de la Communauté française. Ce Conseil repose sur l'idée que la langue est faite pour le citoyen et pas le citoyen pour la langue. »³¹

Miroir vagabond de Marche-en-Famenne a animé un atelier avec un écrivain et des demandeurs d'asile dont l'objectif était d'écrire un roman : *« Certains n'ont rien écrit d'autres ont écrit trois lignes et ainsi de suite. Chacun plaçait son excellence où il voulait/ pouvait. Mais le produit fini (un livre) était de qualité, on n'aurait jamais dit que c'était un livre fait par des demandeurs d'asile. Il a été diffusé ... »* (Séminaire Bruxelles, juin 2010).

« Sentir que chacun a sa place et est bien dans sa place. On souhaite que le produit fini soit de qualité. Ce n'est pas parce que le participant est 'précaire' qu'il ne doit pas y avoir d'exigence. Que du contraire, le public doit voir que ces personnes ont une valeur artistique ». (Entretien Miroir vagabond).

« Au CEDAS (Schaerbeek), il y a ce souci d'arriver à un travail de qualité pour lequel on 'paye' une place. L'idée est dès lors d'offrir un produit culturel de qualité tout en restant dans l'éducation permanente. » (Entretien CEDAS).

« Tout le monde est d'accord pour dire que le processus est plus important que le produit final. Si le processus est riche, le spectacle sera touchant » (séminaire Bruxelles, juin 2010).

L'histoire des groupes rencontrés lors de la recherche montre que la diversité des participants et l'hétérogénéité qui en découle (niveaux de langue différents, origines culturelles multiples, etc.) constitue un moteur. La notion d'excellence renvoie alors à l'idée selon laquelle chacun donne le meilleur de lui-même eu égard à ce qu'il est (parcours de vie, de migration, ...) et à son niveau linguistique dans la langue commune, le français.

4.1.2. Nature des approches observées

La recherche a permis d'observer les pratiques d'une dizaine de structures et de leurs partenaires. Un plus grand nombre de structures étaient présentes lors des trois séminaires de validation. L'information est complétée par la documentation sur les pratiques culturelles autour de la langue française.

Si toutes ces institutions dépendent d'un même secteur, l'éducation permanente, et partagent un certain nombre de missions et valeurs, leurs expériences autour des pratiques d'appropriation et les champs couverts sont, en revanche, à géométrie variable.

Alors que pour quelques institutions, il s'agit d'une première expérience, pour d'autres, les projets culturels visant l'appropriation linguistique s'inscrivent dans une démarche pédagogique plus longue. Les initiatives peuvent être ponctuelles, limitées dans le temps ou prolongées à long terme, débouchant parfois sur la production de réflexions, de méthodologies, voire d'ouvrages, de spectacles, etc. On constate que les actions d'appropriation qui ont une longue histoire et qui se répètent au fil des années sont les plus nombreuses au sein de l'échantillon.

Cette dimension confère aux acteurs rencontrés une expertise sur les méthodes, les publics et les outils culturels appropriés. Les professionnels ont une vision claire des facteurs de réussite de leurs projets et de l'impact sur les publics.

Les responsables d'institutions rencontrés ont chacun leur spécialité : le théâtre, la musique, l'écriture, les arts plastiques, ... Ceci révèle la richesse et la complexité du champ exploré. On remarque, en plus, qu'en marge de leurs pratiques premières, la moitié des acteurs rencontrés ont développé des compétences complémentaires dans le champ de l'appropriation du français et une compréhension plus affinée des liens entre l'Alpha/FLE et l'éducation permanente. Ils ont en outre capitalisé leurs expériences dans une documentation pratique (rapports, présentations PowerPoint, articles dans des revues professionnelles, ouvrages spécialisés, etc.³²) et

³¹ Et le professeur Klinkenberg d'ajouter : *« Le purisme du français est contre-productif quant à sa place sur le marché international des langues ... »*

³² Consulter la « bibliographie du sujet » proposée en annexe.

communiquent facilement autour de celle-ci, comme on l'a constaté lors des séminaires. Cette professionnalisation tend à renforcer la pertinence, l'efficacité et la pérennité de leur démarche. Aussi, dans plusieurs cas, on note une évolution intrinsèque des structures qui tend à transformer les pratiques et les collaborations autour de l'axe « appropriation du français par les migrants ».

Ainsi, parmi les associations culturelles représentées lors des interviews et séminaires, la recherche a permis de distinguer quatre types de dynamiques :

- *Les offres coordonnées A : une structure d'appropriation sollicitant une structure d'apprentissage.* La structure d'animation artistique fait face à des difficultés de langue ou une demande des participants pour systématiser l'apprentissage de la langue française et recherche un opérateur de formation Alpha/ FLE à proximité avec qui un partenariat est envisagé.
- *Les offres coordonnées B : une structure d'apprentissage sollicitant une structure d'appropriation.* A l'inverse du premier type, une structure d'apprentissage sent le besoin d'élargir sa démarche vers un axe « appropriation de la langue par les migrants » et lance l'idée d'un partenariat avec une troupe locale de théâtre, une bibliothèque, un musée, etc.
- *Les offres intégrées.* Des structures locales cherchent à compléter leur offre et à la rendre plus cohérente. En l'absence d'une possibilité de partenariat, notamment en zones semi-rurales où la densité des services socioculturels est faible, et/ou intéressées par de nouvelles sources de financement afin de stabiliser leurs équipes, elles élargissent leur offre de services et ajoutent la seconde dimension à celle déjà existante (apprentissage/appropriation)³³. Cette offre complétée cadre ainsi mieux avec les besoins des participants et rend la structure plus cohérente face à son objectif de contribuer à la « citoyennisation » des publics immigrés.
- *Les offres éclatées.* Des opérateurs Alpha/FLE et des institutions porteuses de pratiques culturelles cohabitent dans un quartier, une ville, une région, mais ne se connaissent pas ou peu. Cette situation est la plus fréquemment rencontrée dans les zones urbaines de la CFWB. Elle risque d'engendrer une déperdition des moyens et un manque d'efficacité dans l'encadrement des publics.

La moitié des pratiques observées dans l'échantillon sélectionné relèvent de l'offre intégrée. Toutefois, il faut noter que la formule de partenariat que chaque opérateur culturel peut générer est limitée et dépend du type d'institution, de son objet, de ses moyens et des compétences de son personnel.

A priori, un musée offre un temps de « contact » moins long qu'une troupe de théâtre dont la préparation du spectacle peut durer des mois ... En revanche, alors qu'un spectacle de théâtre-action peut accueillir, disons, cinq ou six participants seulement, le musée peut ouvrir ses portes à dix groupes de vingt personnes en une seule semaine !

Dans les deux cas, les opérateurs doivent maîtriser l'effet démultiplicateur de la diffusion : le public de la pièce et du musée représentent tout autant des cibles potentielles pour disséminer l'idée de l'appropriation de la langue française, de l'expression citoyenne et de la participation sociale. Ce public massif évolue quantitativement avec le nombre des représentations de ville en ville. De son côté, s'il a réussi à « motiver » son public lors de sa première visite, le musée pourra le reconquérir et l'élargir. Les visiteurs peuvent y revenir avec leurs proches, leurs enfants, etc., et de lancer un effet boule de neige. Chaque lieu culturel doit ainsi penser son impact dans l'articulation de son action d'appropriation de la langue française autour des axes espace et temps.

Selon nous, les projets d'appropriation du français, destinés aux publics migrants, les plus intéressants et les plus aboutis sont ceux menés en complémentarité avec des cours d'Alpha/FLE, quelle que soit la modalité de l'articulation. L'idéal étant que ces deux aspects soient articulés avec justesse, selon les possibilités des acteurs et mettant en valeur l'un et l'autre. L'idée est de dire que *la culture n'est pas un luxe, elle soutient la formation et permet de souder le groupe, elle donne une identité, elle constitue, par ailleurs, un instrument de lecture de la société et un levier d'action sur elle.* De la coopération naît des avantages tant pour les structures Alpha/FLE que les structures culturelles, ainsi que, bien entendu, pour les participants et les professionnels.

Enfin, par le biais des projets culturels, on se situe dans *une approche multidimensionnelle* : créative, expressive, d'émancipation, de développement de la confiance en soi et des identités. Cette approche et les

³³ Citons comme illustration de ce type de structures Miroir Vagabond de Marche (qui ajoute à son offre culturelle un cours de français) ou Couleur Café de Malmédy (qui ajoute à son offre de cours de français un « forum citoyenneté »), mais aussi le CEDAS, Le Collectif des Femmes de LLN, Congo Santé.

facteurs inhérents à celle-ci permettent de glisser *du champ de l'assimilation à celui, plus large, de l'appropriation*.

4.1.3. Un public également varié

Les publics des structures observées sont très diversifiés en termes de statut, de nationalité, mais aussi en termes de degré de connaissance et de maîtrise de la langue française. Dans huit structures sur dix, on note une présence importante de participants d'origine turque et marocaine ; dans six sur dix, des participants issus de l'immigration africaine subsaharienne, et dans sept sur dix, des participants belges ou issus d'un pays appartenant à l'Union européenne³⁴.

Soulignons d'ores et déjà cette hétérogénéité du public qui comprend des personnes « belges de souche ». Les professionnels n'ont pas manqué de signaler que cette diversité est pour eux un des moteurs de l'appropriation de la langue française.

Notons également que la plupart des participants sont issus, selon les professionnels rencontrés, de catégories sociales peu favorisées, ce qui constitue un des points du cahier des charges de ces structures subventionnées.

| Structures | Publics les plus souvent rencontrés par ordre numérique estimé ³⁵ | | |
|--|--|------------------------|------------------------|
| Théâtre du Public La Louvière | Belges | Autres UE | Européens de l'Est |
| Blanc Murmure Colfontaine | Belges | Autres UE | Turcs |
| Musée Erasme Anderlecht | Belges | Maghrébins | Européens de l'Est |
| Couleur Café Malmedy | Belges | Turcs | Africains subsahariens |
| Lezarts urbains Bruxelles | Maghrébins | Africains subsahariens | Belges |
| Maison de jeunes Thier à Liège | Maghrébins | Turcs | Autres UE |
| Miroir vagabond Marche | Irakiens/Afghans | Européens de l'est | Turcs |
| CEDAS Schaerbeek | Turcs | Maghrébins | Africains subsahariens |
| Collectif des femmes Louvain-la-Neuve | Africains subsahariens | Américains du Sud | Belges |
| Congo Santé Liège | Africains subsahariens | Européens de l'Est | Turcs |

Les actions des organismes culturels sélectionnés touchent chaque année en moyenne près de cinquante personnes par structure. En revanche, les productions culturelles se diffusent et deviennent des outils pédagogiques ou des moyens de sensibilisation, bien au-delà de leur cercle de départ. L'apport des institutions observées est néanmoins avant tout qualitatif.

Si l'on devait comparer le public des structures culturelles de l'échantillon avec le public Alpha/FLE suivant les activités du réseau Lire et Ecrire, un public issu de l'immigration relativement ressemblant, on arriverait à la situation suivante.

L'offre de Lire et Ecrire concerne, en Communauté française, environ 15 000 personnes par an, formées au sein de 250 structures différentes, soit une soixantaine de participants par structure. Ce volume annuel par unité de formation n'est donc pas très différent de celui des associations socioculturelles.

Selon les données de Lire et Ecrire³⁶, le secteur de l'alphabétisation peut être résumé en trois groupes :

- Premièrement, les *adultes non francophones, non ou faiblement scolarisés*, ils représentent 80 % du public.
- Deuxièmement, des *personnes d'origine étrangère maîtrisant l'écrit dans leur langue maternelle*, elles constituent 18 %.

³⁴ Une des structures visitées est fréquentée par un public majoritairement « belge d'origine », la rencontre avec les personnes d'origine étrangère extra-européenne ne se faisant exceptionnellement, lors de prestations extérieures. Mais le processus d'appropriation et de citoyenneté suscité n'en est pas moins intéressant.

³⁵ Lire : personnes d'origine maghrébine, turque, etc.

³⁶ Lire et Ecrire, *Politique d'alphabétisation en Wallonie*, Liège, Avril 2010.

- Enfin, troisièmement, des *adultes sachant parler le français et dont le diplôme scolaire le plus élevé est le CEB*. Il est remarquable de noter la petite taille de ce groupe qui ne dépasse pas les +/- 2 %. Ce groupe est quasi absent de Bruxelles.

Ceci montre que *les organismes culturels drainent un public plus hétérogène que le réseau Lire et Ecrire*.

Dans le secteur de l'alphabétisation, le public est, en effet, essentiellement composé de personnes d'origine étrangère dont un tiers seulement est naturalisé. Cette donnée laisse entendre que les participants aux activités de Lire et Ecrire sont essentiellement des primo-arrivants qui n'ont pas encore accédé à la nationalité belge. Cela semble logique compte tenu des besoins de ce public de nouveaux immigrés, en termes de formation linguistique.

En revanche, la fréquentation des structures telles que Couleur Café, Lezarts urbains, la Maison des jeunes du Thier à Liège, CEDAS et Congo Santé semble indiquer qu'il s'agit de groupes comprenant aussi des personnes immigrées de longue date, définitivement établies en Belgique au sein de leur communauté et naturalisées belges.

Enfin, on sait que les groupes Alpha/FLE comportent une majorité de femmes et les classes réellement mixtes sont rares. En revanche, toutes les initiatives culturelles sont mixtes et au moins sept sur les dix observées attirent des participants hommes et femmes.

En résumé, si le volume des fréquentations ou les principales origines ethniques des participants ne diffèrent pas beaucoup entre le réseau Lire et Ecrire et les organismes culturels observés, la population fréquentant les activités socioculturelles des structures de l'échantillon semble être davantage hétérogène et installée en Belgique depuis plus longtemps que le public essentiellement composé de primo-arrivants de Lire et Ecrire.

En pratique : le CEDAS

Le Centre de Développement et d'Animation Schaerbeekois est créé en 1992 pour proposer des activités socioculturelles aux jeunes du quartier. Il fait partie du réseau Lire et Ecrire Bruxelles. Aujourd'hui, l'association touche des personnes de 6 à 72 ans. Le CEDAS travaille avec un public qui recouvre 15 nationalités différentes. La structure développe ses initiatives dans quatre secteurs :

- centre de jeunes,
- accueil extrascolaire (6 à 12 ans),
- formation d'adultes (bureautique – alphabétisation)
- et éducation permanente.

*« Dans les cours d'alphabétisation, menés par le CEDAS, on retrouve ce qui se fait de manière classique dans les cours d'alpha ... Des ateliers d'éducation permanente ont été créés pour apporter la dimension 'd'appropriation savoureuse'. C'est-à-dire, vouloir apprendre le français pour comprendre l'autre et mener ensemble des projets communs (à l'opposé d'apprendre pour pouvoir se débrouiller dans la société, les administrations, le travail, etc.) ... **L'appropriation qui signifie 'aimer' était en quelque sorte ce chaînon manquant** ».*

« Parmi les actions d'appropriation de la langue française qui se font parallèlement à l'Alpha, il y a l'atelier 'Conte et raconte' : une douzaine de participants. Un budget de l'Education permanente. 45 minutes de spectacle : 'Les conteurs du quartier nord' joué à la bibliothèque Sésame (Schaerbeek), dans le cadre de la programmation 'Curieux dimanche de la bibliothèque' ... avec des artistes de renom, ce qui a toute son importance. »

« Une partie du spectacle est en français, une autre partie en lingala, peul, etc. L'objectif est de valoriser sa culture, sa mémoire et d'en être fier ... avant tout de se sentir bien ».

« La première étape consiste à raconter des histoires de son enfance. Les gens ne sont pas obligés de les raconter en français et on ne les corrige pas. Dès que les personnes sortent de ces ateliers, elles relèvent la tête ! Par ailleurs, ce qui est important dans ce processus, c'est de mélanger les nationalités (même les Belges), de sorte que tous sont dans le même bateau. Au départ les gens ne se comprennent pas puisque chacun parle dans sa langue. (...) **Il s'agit tout d'abord de partager quelque chose dans sa langue, dans un lieu où l'on apprend le français.** Ce qui débouche sur une valorisation. Les professeurs et animateurs écoutent et ont envie d'en savoir plus. (...) Après, il y a l'entrée du français pour que les collègues qu'ils apprécient les comprennent : faire passer des émotions et se faire comprendre. **D'où l'importance du multiculturel.** »

« En résumé, les différentes phases de l'appropriation sont les suivantes :

1. Relever la tête, être fier de sa culture ;
2. Raconter des histoires de son enfance ;
3. Dans un lieu multiculturel où l'on voit que les gens on envie de comprendre ;
4. Alors, la langue française devient quelque chose qui s'apparente au plaisir, aux sensations, et aux émotions ».

CEDAS



Centre de Développement et d'Animation Schaerbeekois

- Accueil
- Nos missions
- Accueil extra scolaire
- Centre de jeunes
- Éducation permanente
- Alphabétisation
- Formation bureautique
- Espace public numérique
- CEDAS International
- Contact
- Liens

Agenda
avr 25, 2010
Consultez-le!
[Plus]

INFOS
avr 25, 2010
A savoir!
[Plus]

Accueil

Le C.E.D.A.S. – Centre de Développement et d'Animation Schaerbeekois est une ASBL créée en 1992. Il développe ses activités dans le Quartier Nord de SCHAERBEEK (derrière la Gare Nord).

Le C.E.D.A.S. s'est donné comme finalités le développement de la responsabilité et de la participation active des personnes, issues de milieux populaires, de la vie sociale, économique, culturelle et politique, de la lutte contre l'exclusion en promouvant l'accroissement de l'autonomie et du développement d'une citoyenneté critique et responsable.

En effet, nous concevons le développement de notre zone d'action comme le résultat d'un processus d'émancipation individuelle et collective de ces habitants par l'acquisition d'outils de savoir et la participation à des actions d'éducation populaire.



Vidéos - Musique

Contes et racontes

Reportages

Ateliers d'écriture

Projets

Galerie

Inscription Newsletter

Adresse email:

Nom:

Mettez vos navigateurs à jour !!



4.2. Les facteurs, condition et étapes de l'appropriation

Les personnes rencontrées identifient des facteurs qui favorisent l'appropriation de la langue française en situation d'immigration et les efforts consentis dans ce sens par les participants. Globalement, l'analyse qualitative fait ressortir des éléments récurrents à quelques nuances près³⁷.

Nous reprenons ci-dessous les facteurs les plus souvent cités lors des entretiens et séminaires en les regroupant selon trois axes :

- le contexte et les conditions d'apprentissage (soit « où et quand ? »),
- les méthodes et les contenus (soit « comment ? »),
- les individus (soit « qui ? »).

En effet, les projets visités montrent que l'appropriation de la langue ne semble pas possible sans une appropriation des outils, de l'espace, du temps, mais aussi de(s) l'autre(s).

Somme toute, ces différents axes participent tant à la valorisation identitaire et culturelle qu'à la valorisation de la langue d'origine. En outre, s'ils sont respectés et fixés comme une priorité ils encouragent les démarches individuelles et collectives.

Si la mise en œuvre des facteurs évoqués ci-dessous renforce la pertinence des actions culturelles d'appropriation, c'est l'articulation de celles-ci avec des expériences d'apprentissage formel de la langue qui représente une plus-value significative. Aussi, plus les associations concernées remplissent de conditions, plus l'impact de cette plus-value sera fort. Et partant, la pertinence, l'efficacité et la durabilité du processus d'apprentissage. Il en va dès lors ainsi de la professionnalisation des équipes et de leurs pratiques.

4.2.1. Méthode, didactique et contenus ou l'appropriation des outils

Il s'agit d'envisager l'art ou la culture, ainsi que les lieux de la culture (musées, bibliothèques, salles de spectacle, ...) comme des vecteurs puissants de l'apprentissage de la langue du pays d'accueil, dans le cadre d'une approche pédagogique active et ludique, axée avant tout sur le plaisir, le partage, ... Dans ce sens, les points méthodologiques suivants ont été soulevés par les participants à l'étude :

- *Partir de la parole*³⁸ *des gens*. L'art et la culture représentent à ce titre des moyens de restituer cette parole de manière moins complexe et plus plaisante que par le biais des pratiques langagières normées.
- *Partir de leurs racines, de leurs traditions, de ce qui leur est commun et de leur mode d'expression favori*. Le rapport à l'oralité occupe une place prépondérante. Il s'agit notamment d'utiliser des thèmes universels ou des dénominateurs communs tels que la santé, les plantes, les religions, le rapport à l'animal, la famille, les contes, la mythologie, etc.
- *Permettre le partage de la culture de chacun*. Favoriser ainsi la diversité à tous les niveaux afin que chaque personne retrouve la reconnaissance à laquelle elle a droit.
- *Proposer un objectif clair et concret*. Il s'agit d'offrir une identification positive à un produit culturel (spectacle, vidéo, livre, etc.) et de créer ainsi une identité commune à travers l'activité et au-delà des diversités : « C'est notre pièce », « notre livre », ...
- *Changer le rapport à la langue et à l'erreur : la grammaire et l'orthographe ne doivent pas être une fin en soi*. Il s'agit au contraire de focaliser sur le sens des choses. Les conséquences de cette négociation de la norme linguistique sont multiples et le participant s'en sentira d'autant plus valorisé : sentiment de maîtrise de la langue, de soi, de l'environnement, etc.
- *Offrir des outils pratiques, clairs, parlant au cœur et à l'esprit (jeux pédagogiques, non verbaux, etc.)*. Pointons notamment, la pertinence des techniques adaptées aux non-lettrés telles que les pictogrammes ou l'enregistrement de textes, etc.

³⁷ Ces nuances n'étant pas majeures et reflétant plus des options pédagogiques (dans le cadre d'un spectacle : partir du texte des gens vs proposer un texte afin de les « sortir de leur quotidien »), nous ne nous y attarderons pas dans le cadre de cette partie.

³⁸ Par « parole des gens », il faut entendre tout ce qu'ils ont à dire quelque soit le moyen d'expression : expression verbale, non verbale, dessin, photo, etc.

« Au Collectif des femmes, l'Art prend une place très importante et la collaboration avec des artistes est très active : l'art thérapie, l'art et la mode, l'art et le recyclage, les arts plastiques comme moyen d'expression ... » (Entretien Collectif des femmes à Louvain-la-Neuve).

« Pour éviter cela, on raconte dans sa langue d'origine. Pour faire passer ses émotions. Dans un lieu où on apprend le français on est dans le on va essayer de se comprendre ensemble. On se fait plaisir. Après, comme on se sent bien, on est capable de s'ouvrir en parlant en partie ou tout en langue française. » (Entretien CEDAS, Schaerbeek).

« Par exemple, dans le groupe, il y avait un menuisier de métier qui n'arrêtait pas de regarder les meubles. C'était pareil pour les plantes du jardin : ils posaient des questions sur les plantes médicinales, cela a débouché sur une base de cours prévention santé. Ces objets avaient toujours une accroche qui les ramenait à leur propre histoire ou à leur quotidien. » (Entretien Musée Erasme, Anderlecht)

« Dans le conte, on ne prend pas de rôle. On raconte en étant soi, on sort alors beaucoup plus facilement ses émotions. Il n'y a pas de mauvais conteur. C'est la différence avec le théâtre-action. Les personnes du CEDAS sont formées au conte, mais pas au théâtre. Il y a eu tout un cheminement. » (Entretien CEDAS, Schaerbeek).

« La diversité n'est pas un frein dans le 'Slam'. L'usage de la langue est accessible. En enlevant un certain nombre de règles, on la rend accessible. Par ailleurs, ce n'est jamais nul. A partir du moment où une phrase vient de quelqu'un, elle a une valeur. Le fait que la critique n'est pas permise est un facteur accélérateur de confiance. Par ailleurs, quand les jeunes voient les membres du groupe sur la scène, ils se sentent obligés de les respecter, car ils vont passer après. » (Ateliers Lezarts urbains, Bruxelles).

4.2.2. Le groupe, les apprenants et les animateurs ou l'appropriation de l'Autre

Selon certains interlocuteurs, le point nodal de l'appropriation de la langue du groupe majoritaire est la création d'une dynamique de groupe vertueuse basée sur le respect des valeurs de chacun. Plus encore, si ce dernier est interculturel et hétérogène, les différences et ressemblances constitueront une richesse qui si elle est bien gérée jouera un rôle de levier.

En effet, offrir une identification positive à un groupe, une ambiance de solidarité reposant sur le respect de la singularité de chacun, etc. sont autant d'éléments qui participent à l'instauration d'un climat de confiance. De cette confiance et valorisation des racines découle une facilité d'expression sur son identité, ses origines et ses objectifs personnels.

Une proposition d'activité : « Des cordes pour nous sentir en sécurité »³⁹

Objectifs :

Coopérer pour définir un environnement qui garantisse le respect ; permettre aux membres d'un groupe de s'investir de façon durable et de rester fidèles aux règles établies par le groupe lui-même.

Description :

Cette activité permet de lancer un processus de participation dès l'ouverture d'un programme, d'un cours ou d'un module. Si des conflits surgissent pendant le déroulement de l'atelier, les règles de base pourront être rappelées au nom du groupe.

³⁹ Activité issue de S. Amoranitis, D. Crutzen, A. Manço et al., *Développer le mainstreaming de la diversité. Recueil analytique d'outils d'intervention pour la valorisation de la diversité*, Liège : IRFAM, 2010, 208 p. Ce livre contient d'autres propositions pratiques pour aider l'éducateur dans la gestion des diversités des groupes et des situations de contact de culture.

Aspects pratiques :

Le matériel nécessaire se compose d'un tableau blanc et de feutres. La durée est de 15 minutes. Le nombre de participants est illimité, mais tous les participants doivent voir le tableau. L'activité convient à tout âge.

Déroulement :

- Expliquer aux participants que les règles de base sont essentielles afin de créer un climat de respect et de sécurité dans l'atelier.
- Ecrire le titre « NOS BESOINS POUR NOUS SENTIR EN SECURITE », de manière visible pour tous.
- Ecrire les lettres C-O-R-D-E-S verticalement à gauche du tableau.
- Expliquer que les cordes qui nous relient dans le groupe peuvent être visualisées comme un « filet de sécurité » ou encore une cordée d'alpinistes. Elles seront nos règles communément acceptées et respectées. Chacun y adhérera pendant l'activité.
- Inviter les participants à proposer au groupe les mots qui leur viennent à l'esprit et qui commencent par une des six lettres composant le mot « CORDES ». L'animateur est libre d'y ajouter ses propres suggestions. Il s'agit de pointer quelques besoins fondamentaux, les conditions qui vont permettre de travailler en sécurité dans le groupe, voire quelques idées pratiques pour baliser les « moments critiques ». Par exemple, le mot « STOP » peut suffire lorsque l'on est touché trop personnellement ...⁴⁰
- Inviter le groupe à se mettre d'accord sur deux ou trois mots par lettre, des mots qui garantiront la sécurité des participants pendant toute la durée de l'atelier.
- Demander aux participants s'ils sont tous d'accord de respecter ces règles de base.
- Laisser visibles les CORDES dans la salle, y compris lors des réunions ultérieures.

L'IRFAM a étudié dans divers contextes la valorisation des diversités et des populations issues des migrations : politiques socioculturelles, politiques de développement socio-économique. Cette valorisation s'appuie sur la notion de « compétences interculturelles » nées des trajectoires migratoires et des contacts de cultures. Aussi, selon A. Manço, la diversité socioculturelle d'une population au sens large, une diversité dont une partie seulement est due aux phénomènes migratoires, ne doit pas être lue comme un nœud de difficultés, mais une ressource sociale, une source d'opportunités, en particulier dans les champs du développement socio-économique et de l'insertion⁴¹.

⁴⁰ Autre exemples : C = concentration, confidentialité, calme, ...

O = ouverture, « OUCH ! » (si quelque chose nous blesse), ...

R = respect (de l'opinion de l'autre), responsabilité, ...

D = donner, dévoiler, diversité (pas besoin d'être tous d'accord), ...

E = empathie, exploration, écoute, ...

S = sensibilité, sourire, ...

⁴¹ A. Manço, *Compétences interculturelles des jeunes issus de l'immigration. Perspectives théoriques et pratiques*, Paris : L'Harmattan, 2002, 182 p.

Les **compétences interculturelles** sont une forme particulière de capacités psychosociales permettant aux personnes et aux groupes de faire face de manière efficace à la multiplicité des référents culturels, de produire des résultats valorisants pour l'individu et ses groupes. Les compétences interculturelles se révèlent capitales, notamment dans le double effort d'intégration des personnes issues de migrations, qui doivent à tout le moins se positionner à la fois par rapport à la société d'accueil et par rapport aux milieux d'origine, eux-mêmes en constante transformation. Les travailleurs sociaux au sens large, les enseignants, d'autres intervenants, mais également les décideurs chargés des politiques d'accueil et d'intégration des migrants et des minorités culturelles sont concernés par ce type de compétences professionnelles pour mener, à destination de ces publics, des actions de développement social et pédagogique efficaces. On identifie trois ensembles de capacités interculturelles génériques :

- Les capacités de négociation : médier, construire et partager des valeurs communes dans l'interaction sociale quotidienne, acculturer, découvrir des solutions gagnant-gagnant, ...

- L'hétéropraxie : capacité à juxtaposer en même temps des choses liées à différents champs culturels, à maintenir une balance identitaire en équilibre ...

- La paradoxalité : capacité à pouvoir vivre et générer des paradoxes, la possibilité de résoudre des conflits par la construction de tissus sociaux et culturels synthétiques, créatifs, inattendus et originaux.

Pour les professionnels rencontrés les principes d'actions suivants sont également à retenir :

- *Agir selon une approche participative* : il s'agit de fédérer des énergies autour d'un même projet rassembleur. Il faut en outre décider et agir collectivement. Le bénéficiaire est par conséquent en position « active ».
- *Démystifier le sens du flux des savoirs et rendre possible la participation* : l'animateur n'est pas détenteur « d'un savoir académique », il est co-acteur du projet.

« L'animatrice de la bibliothèque se voit comme le trait d'union, le médiateur entre les formateurs Alpha/FLE et les apprenants ou les livres » (Séminaire Liège, juin 2010).

« La philosophie de Couleur Café est axée sur l'éducation au vivre ensemble » (Entretien Couleur Café, Malmedy).

« La difficulté est d'arriver à briser ça pour se situer dans une approche personnelle. C'est important de retrouver son identité. C'est pour cela que les récits personnels sont porteurs, on redevient soi. Pour elle, le fait de venir à la bibliothèque est une conséquence, car on est déjà en position d'ouverture et on avance. » (Séminaire Liège, juin 2010).

« La création de cet outil (un imagier constitué de 46 fiches reprenant 368 photos et cartes, et de textes proposés et réalisés par les femmes) est partie du constat que les imagiers existants pour l'enseignement du français langue étrangère ne prennent pas assez en considération la diversité culturelle des apprenant-e-s. Un projet a donc été déposé auprès du Fonds de la Poste d'alphabétisation - Fondation Roi Baudouin pour combler ce manque. » (Entretien Collectif des femmes, Louvain-la-Neuve).

« A travers le projet 'Nation ... Moi', les jeunes ont été confrontés à leur passé, à leur histoire, à leur origine. Le projet avait la volonté de faire partager ces histoires. Il consistait à demander à des jeunes d'écrire un récit de leur histoire ... A partir du moment où les jeunes ont eu une autre perception des animateurs, ils ont pu commencer à s'exprimer ... » (Séminaire Liège, juin 2010).

« Dans la gestion du groupe, un élément important est que les animateurs font partie du groupe. Ils n'ont pas un statut particulier : ils racontent l'histoire dans une langue différente (le français), mais attention ils ne sont pas des traducteurs. C'est toute la saveur de l'éducation populaire, les personnes du groupe décident où elles veulent aller » (Séminaire Bruxelles, juin 2010).

4.2.3. Le contexte d'initiation ou l'appropriation de l'espace-temps

L'animation culturelle doit tout d'abord être pensée en fonction de facteurs qui faciliteront l'appropriation de l'espace. Il s'agit de :

- *Démystifier les outils et les modes d'expression artistique, les espaces de la culture* : les institutions, les locaux, la scène, etc. Ceux-ci sont alors perçus comme étant plus « accessibles » et les participants pourront les investir plus aisément⁴².
- *A l'inverse, introduire un « écran scénique »* : la pratique artistique (pensons à un rôle au théâtre) permet de mettre « une distance » entre soi et l'objet, entre la personne et la parole. Une distance introduite par la scène qui n'existe pas dans la ville. Ce contexte crée des conditions favorables à l'explicitation de thèmes délicats ou difficiles à aborder et intrinsèquement liés à la culture, à la sexualité ou à la religion, par exemple.
- *Offrir une ambiance de solidarité, de convivialité.*
- *Permettre un décloisonnement des espaces et offrir des aménagements concrets dans la vie quotidienne des participants.* Ces lieux deviennent alors des lieux d'adoption, d'intégration et de partage. Aussi, il peut s'agir d'aménager une partie d'un espace (bibliothèque, quartier, etc.) afin qu'il évoque la culture, les espaces d'origine ...
- *Se situer dans un cadre non ou peu formel, en tout cas non « scolaire » et à dimension humaine.* A ce propos, une préférence est donnée aux lieux intimistes par rapport aux lieux surdimensionnés. Il s'agit de favoriser une appropriation affective du lieu.
- *Aller à la rencontre du lieu de vie des gens.* Citons, à titre d'exemple, l'opération mise en place par la bibliothèque de Droixhe « Les livres sont dans la rue » : l'objet culturel ira vers les personnes ou leur lieu de vie, leur quartier, etc.
- *Ne pas négliger le rôle des lieux « off » ou informels tels que les couloirs, etc.* A ce titre, les espaces dans lesquels les bénéficiaires se retrouvent entre eux sont de véritables viviers de la pratique de la langue. Il s'agit en quelque sorte de la métaphore du tronc commun qu'est la langue majoritaire. Ainsi, si les personnes veulent partager leur quotidien entre elles, elles doivent passer par le français.

Aussi, il est important de réfléchir l'action en fonction de la durée et du *temps* de l'appropriation linguistique. Celle-ci pourra, selon les cas, prendre les formes suivantes :

- *Favoriser la transmission à travers la dimension intergénérationnelle.* Créer des moments de rencontre où petit et grand pourront partager la parole, l'espace, le temps avec plaisir, se sentir reconnu ... Cette transmission de l'amour de la langue et la reconnaissance de son utilité participent à l'appropriation tant par les aînés que par les plus jeunes⁴³.
- *Diffuser « le produit culturel ».* Etre vus et reconnus par des pairs, des professionnels ou un public plus large encore sonnent comme de véritables moteurs qui ne sont pas sans effets sur la motivation et la valorisation des bénéficiaires. En outre, ceux-ci sont souvent en articulation avec des moments de convivialité et de solidarité plus informels (cuisine, repas après le spectacle, vernissage d'une expo, préparations collectives, etc.).
- *Ainsi, sortir de son espace, aller vers un ailleurs (présenter son spectacle, lire son texte en public, exposer ses photos) et reproduire cette dynamique dans le temps (de date en date)* sont deux dimensions qui amplifient l'impact de l'action menée tant sur le plan du développement personnel que sur le plan de l'apprentissage linguistique.
- *Respecter les étapes de l'appropriation.* Nous verrons plus loin que l'appropriation revêt diverses étapes, elles-mêmes espacées dans le temps. Il s'agit parfois de briser l'isolement dans un premier temps. Ce qui nécessitera pour certains la mise en place d'une pédagogie adaptée, d'un contexte particulier (par exemple le fait de travailler simplement entre femmes, etc.), ... Et laisser le participant mûrir pour une activité.

⁴² « C'est important que les associations fassent connaître la bibliothèque pour que les gens s'approprient le quartier et que la bibliothèque ne soit plus un lieu du 'Savoir', ça devient un lieu de vie et le quartier investit la bibliothèque (on accueille des spectacles, par exemple) » (Séminaire de Liège).

⁴³ Il s'agit d'idées développées dans l'étude de Lucchini et consorts (2007) qui rappellent l'importance du milieu familial et le rôle joué par les parents dans « la transmission d'une culture de l'investissement et de la réussite scolaires, ainsi que dans la familiarisation avec le français et avec la langue écrite (via la lecture) ». De leur côté, Martiniello et collègues (2006) insistent sur l'importance de la « charge affective et psychologique » dans toute démarche d'apprentissage.

Une personne du Miroir vagabond revient sur l'appropriation du lieu et l'atmosphère conviviale et la communication qui en découlent : « Oui, à travers les repas partagés, par exemple. Je trouve cette question très importante. L'appropriation ne peut avoir lieu que quand on se sent intégré. » (Séminaire de Liège, juin 2010).

« Des lieux tels que des cimetières, bibliothèques, ... peuvent devenir des lieux d'adoption, d'intégration. Mais c'est important aussi d'avoir des lieux de la culture d'origine. Dans la bibliothèque de Marche, ils ont installé un rayonnage avec des livres dans langue d'origine. L'AMO Micado a fait un parcours sonore dans la commune, avec des points d'arrêt aussi dans les lieux de l'immigration : la mosquée, par exemple. » (Séminaire de Liège, juin 2010).

« Lezarts urbains, avec l'aide de la Communauté française, a installé un centre de documentation, dans la bibliothèque de Saint-Gilles sur la culture urbaine. L'objectif était aussi de créer des activités qui incitent les jeunes qui ne viennent jamais à la bibliothèque à y venir. Ils ont, par exemple, fait venir Abdel Malik (artiste). De cette façon, elle est devenue familière. Après ça, les jeunes sont revenus au centre de documentation. Mais ils sont obligés, pour emprunter les livres, d'aller dans les rayons 'lecture générale' de la bibliothèque ... » (Séminaire de Liège, juin 2010).

Pour Couleur Café à Malmedy, il s'agit de privilégier un « apprentissage 'naturel de la langue' qui suppose une transversalité du FLE par rapport aux différentes activités de la structure (par exemple une mise en stage des participants dans les différents ateliers de l'association : jardins, cuisine, peinture, etc.). Cette circulation dans l'espace pourrait être une illustration de cette éducation au vivre ensemble qui permet un accès pratique à la langue française et qui, finalement, favorise la cohésion. Elle constitue également une approche systématique qui confère une certaine cohérence au travail des acteurs. » (Rapport d'entretien).

En fil rouge de toutes ces propositions, apparaît une condition *sui generis* qui serait d'accepter le français comme une langue commune « légitime », par choix, par respect, parce qu'elle n'est ou pas n'est plus considérée comme dangereuse pour l'identité culturelle de la personne : « L'appropriation n'est pas l'assimilation ! Par rapport à l'apprentissage, on constate que quand les gens sont mélangés culturellement, ils se mettent à parler en français par facilité, par respect. Quand les professeurs partent aussi. Ce qu'il faut voir c'est le sens qu'on veut donner à l'apprentissage. » (Séminaire de Liège). Il s'agira alors d'imaginer comment dépasser les peurs d'assimilation des migrants pour leur permettre d'accéder à la langue française de manière sereine ...

4.3. Les difficultés de l'appropriation

On le constate, les difficultés rencontrées dans l'implémentation d'actions visant l'appropriation de la langue française par les migrants sont en étroite corrélation avec les facteurs repris ci-dessus. Ces difficultés sont à prendre en considération par les professionnels, avant de démarrer toute réflexion pédagogique autour de la question de l'appropriation linguistique. Elles concernent, d'une part, les professionnels et leurs structures et, d'autre part, les participants eux-mêmes.

4.3.1. Les compétences professionnelles et institutionnelles

Du côté des structures, chaque pratique comporte une dimension « formelle » et une dimension « informelle », une dimension « enseignement », une dimension « appropriation ». Cette polyvalence est bien entendu dosée différemment d'une expérience à l'autre et peut évoluer dans le temps. Par ailleurs, ces différentes dimensions de la professionnalité sont à articuler les unes aux autres selon les besoins et attentes des publics⁴⁴, de l'institution et des formateurs/animateurs eux-mêmes.

⁴⁴ En effet, les publics diversifiés ont des besoins et des ressources diversifiés : public âgé, public non francophone, public non lettré, etc. Encore faut-il pouvoir s'adapter à cette diversité.

Cette polyvalence professionnelle est à la fois une ressource, face aux diversités des publics, et une difficulté en soi. De fait, chaque acteur doit en quelque sorte intégrer des compétences issues de champs professionnels voisins : enseignement Alpha/FLE, animation socioculturelle, capacités artistiques dans diverses disciplines, etc⁴⁵. Si chaque professionnel peut composer sa propre équation pluridisciplinaire, mettant l'accent sur tel ou tel aspect, il est nécessaire, en plus, qu'il développe des compétences de travail en équipe interdisciplinaire, dans des processus de partenariat, voire au sein de réseaux professionnels.

Peu d'éléments dans les programmes de formation initiale préparent les acteurs socio-éducatifs à ce type de situations complexes. Ceci rappelle l'importance des processus de formation continue pour les acteurs confrontés aux confins de leur professionnalité.

La présente recherche a permis d'identifier une série d'attitudes de base qui aident à limiter cette difficulté liée à la complexification des métiers de l'accueil et de l'intégration des migrants. Il est intéressant de noter que ces observations sont les mêmes que celles effectuées par l'équipe de l'IRFAM, dans le cadre d'une autre recherche, également menée en Communauté française, durant 2009-2010 : « *Co-construire des transversalités pour une meilleure valorisation des diversités au sein des Maisons de jeunes et des AMO* »⁴⁶

Du côté d'autres recherches : réussir l'interdisciplinarité dans les MJ et AMO

La recherche « *Co-construire des transversalités pour une meilleure valorisation des diversités* » menée par l'IRFAM auprès de structures de jeunesse a montré l'intérêt et la difficulté de mêler les professionnalités de ces structures aux méthodes et objets différents, mais, néanmoins, servant les mêmes publics. Le parallélisme est clair par rapport aux secteurs de l'enseignement et de l'appropriation de la langue française : un public commun, des approches différentes et complémentaires, à intégrer.

Il est apparu que « la volonté de travailler ensemble » est une des attitudes de base nécessaires à la construction de l'interdisciplinarité. Cette volonté est renforcée par l'information des structures les unes sur les autres, par l'interconnaissance entre acteurs et la naissance d'une relation de confiance entre équipes. Bien entendu, la proximité géographique entre unités est un facteur facilitateur. L'histoire des structures peut aussi contribuer à renforcer leur polyvalence : une AMO crée une maison de jeune ou l'inverse.

Par ailleurs, la trajectoire professionnelle et personnelle des acteurs compte également.

Un cadre de collaboration bien défini qui suppose une bonne compréhension des missions et des rôles de chacun aide également la collaboration entre professionnels. Un autre des éléments importants est sans doute de mettre en œuvre des modalités concrètes de régulation/gestion du partenariat : réunions de concertation régulières, désignation d'un coordinateur, échanges d'informations, etc. La coordination est vrai travail qui mérite la reconnaissance et le soutien des pouvoirs organisateurs.

Participer à des processus de formation continue communs aux travailleurs des différentes structures favorise la connaissance des uns par les autres et contribue à l'émergence des espaces de négociation et de mise en commun des pratiques. Un marquage peu clair des territoires et des compétences est, en revanche, un frein à l'élaboration de partenariats sereins, car il risque de produire des concurrences inutiles.

⁴⁵ La mise en œuvre d'initiatives artistiques ou culturelles nécessite un encadrement et des compétences spécifiques : celles-ci ne sont pas les mêmes que celles requises pour donner des cours d'Alpha/FLE et inversement. Ces diverses compétences professionnelles ne s'improvisent pas. Les compétences de l'accompagnateur de pratiques d'appropriation englobent d'abord l'aspect artistique, puis une dimension sociopédagogique, en corrélation avec la culture et l'imaginaire des participants. Le formateur, lui, fait le chemin complémentaire, dans l'autre sens : des compétences pédagogiques s'élargissant vers des techniques d'expression. Certains acteurs peuvent combiner ces divers types d'expériences.

⁴⁶ Travail effectué pour le Ministère de la Jeunesse et de l'Aide à la jeunesse et réalisé avec une méthodologie similaire à la présente étude. AMO = Action en Milieu Ouvert. Rapport disponible sur demande à l'IRFAM.

Au contraire, la collaboration entre professionnels de divers horizons doit être une source de satisfaction et de bien-être au travail. Elle doit représenter une richesse pour les professionnels et les publics, valorisant les diversités de toute sorte. En particulier, la diversité des professionnalités est à souligner : un partenariat offrant la possibilité d'échanger des pratiques est souvent source de développement professionnel, visibilise les acteurs et les institutions, donne un sentiment de meilleure maîtrise, de reconnaissance professionnelle et favorise la culture de l'évaluation.

Les institutions, également, en comparant leurs politiques et pratiques, tendent vers le renforcement de la pertinence, la cohérence, l'efficacité et l'efficacités de leurs actions respectives. Elles s'inscrivent plus aisément dans des réseaux et communiquent mieux dans des contextes interprofessionnels, extralocaux, etc.

En lien avec ce qui vient d'être montré, les professionnels de l'apprentissage et de l'appropriation du français ont tout intérêt à construire leurs transversalités. Pour cela, ils doivent :

- intégrer l'intérêt d'interventions interdisciplinaires et des partenariats ;
- intégrer la pertinence des actions se basant sur des méthodologies et des objets différents des leurs ;
- dépasser leurs représentations et manque d'information sur les approches socio-éducatives différentes des leurs ;
- produire de l'interconnaissance, des articulations, de la concertation, ... ;
- coordonner leurs approches avec d'autres professionnels.

Ceci est d'autant plus important que la plupart des professionnels rencontrés dans le cadre de la présente investigation reconnaissent l'insuffisance de l'offre d'apprentissage du français langue étrangère tant en qualité qu'en quantité, eu égard aux besoins des migrants – et ce, malgré le volontarisme des professionnels.

Nombreux sont également les acteurs rencontrés à évoquer la précarité économique de certaines structures socioculturelles et l'instabilité de leur personnel. Cette instabilité est particulièrement nuisible à la qualité des services, dans la mesure où elle handicape la capitalisation des compétences dont on vient de mesurer la complexité. En outre, une des ressources des animateurs/formateurs étant la profondeur de la relation construite avec les apprenants, une tournante du personnel est de nature à limiter l'effet intégrateur des initiatives. *La transversalité des pratiques engage donc la transversalité des politiques*, mais c'est là un autre débat qui sera relaté plus loin.

« Au compteur : plusieurs expériences avec des bibliothèques, mais aussi des musées. Parfois les intervenants sont à côté de la plaque par rapport aux groupes, dans d'autres cas, la collaboration entre la formatrice et l'animatrice est basée sur le respect de la spécificité des compétences ! L'expérience a débouché sur des plus : les apprenants ont eu envie d'y retourner. Ce sont deux métiers différents, ils sont complémentaires » (Entretien CEDAS).



Exemple de transversalité des pratiques, des publics et des espaces : Congo Santé, une association intergénérationnelle

« Congo Santé » est une association créée en 2001. Elle est reconnue par la Région wallonne comme association d'insertion socioculturelle et socioprofessionnelle. Ses activités sont l'alphabétisation et le français langue étrangère avec un public issu de l'immigration subsaharienne et principalement composé de personnes âgées de sexe féminin. Une initiation aux technologies de communication, des conférences et d'autres activités socioculturelles y sont également organisées, ainsi que la conception de projets de santé publique menés en RDC et en Belgique.

« L'envie de créer l'association est apparue après la vague de régularisation de 1999 : en effet, à cette époque, les Congolais régularisés envoyaient une importante aide financière à leurs parents restés au Congo. Ce soutien posait de nombreuses difficultés aux migrants. Ainsi, beaucoup d'entre eux ont fait venir leurs parents en Belgique », explique Emile K. Wemboloa, le coordonnateur.

Les seniors immigrés se sont vite retrouvés opprimés par l'isolement et la solitude : *« ils ne comprenaient même pas ce qui se disait à la télé ... »* C'est de ce type de constats qu'est née l'idée de créer l'association qui combine de petits projets de santé au Congo, de l'alphabétisation en Belgique et des activités socioculturelles pour le public senior (visite de musées, de parcs animaliers ou de maisons repos, par exemple). Les cours d'alphabétisation et d'informatique proposés au départ comme des éléments d'insertion socioprofessionnelle (concernant une dizaine de demandeurs d'emploi) se sont par la suite étendus au plus âgés.

Après avoir regroupé de nombreux seniors principalement congolais de Liège et environs, l'équipe de Congo Santé a pris connaissance du projet « *Alpha-Culture* » du Ministère de la Communauté française.

Il s'agit de lier les acteurs de l'alpha et ceux du théâtre. Partenaire de la troupe « Les Acteurs de l'Ombre » (Liège), l'association a été sélectionnée pour lancer avec une vingtaine de seniors une initiative de théâtre-action. Les participantes étaient angolaises, marocaines et, pour la majorité, congolaises. Les « Mamas » ont mis à la disposition des Acteurs de l'Ombre une dizaine de contes africains. Certains étaient en lingala, d'autres en arabe ou encore en portugais. Ils ont été traduits en français. Un conte a été retenu pour en faire une représentation théâtrale avec la participation des seniors. « Mokili » signifie le monde en lingala, c'est l'histoire d'un roi qui décide qu'il faut tuer tous les parents. Un garçon tente alors de cacher son papa dans la forêt. Quand le fils du roi est attaqué par un boa, le monarque déclare qu'il offre son royaume à celui qui sauvera son fils. Le garçon aidé par la sagesse de son vieux père, ruse le serpent et délivre le prince. Le garçon téméraire est ainsi proclamé roi en récompense ... *« On a raison de dire que lorsqu'un vieux meurt, c'est une bibliothèque qui brûle ! »*

La pièce fut montée en 20 séances de travail entre septembre 2008 et mars 2009. Conçu comme un complément du cours de français et d'alphabétisation, le conte peut être présenté dans des écoles et associations. Une partie des participantes ne savait ni lire, ni écrire, ni parler le français. La pièce et l'initiation au théâtre ont été moteurs d'apprentissage. Les premiers publics ont été les enfants du quartier (3 à 6 ans) et les familles des participantes : *« Les enfants ont beaucoup rigolé de voir leurs mamies parler français ... mais aussi quelle leçon de courage et de fierté de voir leurs efforts ! »* La dimension intergénérationnelle, la rencontre avec des enfants sont une des facettes importantes de ce travail qui a concerné également plusieurs écoles d'Herstal et de Liège.

La collaboration entre le médiateur-traducteur de Congo Santé et les Acteurs de l'Ombre a permis aussi de développer et d'adapter l'approche professionnelle des uns et des autres. Par exemple, les mamans ont un âge avancé et leur mémoire ne leur permet plus de retenir facilement ce que l'on leur apprend. Les absences aux répétitions compte tenu de leur état de santé sont fréquentes. Actuellement, Congo Santé poursuit l'exploitation de la pièce et la création de nouveaux spectacles, seule ou avec d'autres structures ; l'association envisage d'élargir son action au niveau international, car se profile l'année européenne des aînés. Elle essaye également d'intéresser au théâtre et à la chanson les hommes qui préfèrent les cours d'informatique.

Plusieurs autres associations de migrants travaillent, tant en Belgique francophone qu'en Belgique néerlandophone, à l'image de Congo Santé avec « *des méthodologies spécifiques leur permettant de s'adapter aux besoins socioculturels des seniors et de dépasser la traditionnelle palabre 'thé à la menthe' : les seniors de toute origine ont des ressources et un rôle important dans la construction de la cohésion sociale et générationnelle* » (Suzanne Monkassa, Espace Matonge, Bruxelles).

Source⁴⁷ : <http://irfam.org/assets/File/e-journal/E-Journal-IRFAM-N-22.pdf>

4.3.2. Profil et implication des publics

Au regard des conditions de vie dans lesquelles vivent les publics cibles, les rapports au temps et à l'espace, ainsi que le rapport aux priorités peuvent être divers : problèmes financiers, démarches administratives liées à la régularisation de leur statut, fragilité psychologique, problèmes de santé, etc. Cela a une incidence sur le taux de participation, la régularité ou la motivation à poursuivre des activités.

Mais ces éléments matériels ne sont pas les seules explications au manque d'engouement ou au peu de mobilisation pour des projets d'animation, au sein de certaines populations. Il faut aussi considérer des facteurs tels que la peur de l'inconnu, de l'usage de certaines techniques (comme l'informatique, la prise de parole en public, l'écriture, ...) ou la représentation qu'ont ces publics des « pratiques culturelles ».

Enfin, dans le cadre d'une démarche d'apprentissage « pur », l'activité culturelle proposée en sus est parfois assimilée à une perte de temps par certains participants pressés, pour des questions économiques, d'accéder au marché du travail. C'est le cas souvent des personnes les plus qualifiées et polyglottes pour qui l'apprentissage formel est perçu comme le moyen le plus rapide pour accéder à l'emploi⁴⁸.

A contrario, les personnes moins instruites, avec un rapport faible à l'écrit, ne connaissent pas toujours les possibilités qui leur sont offertes en termes d'offres socioculturelles. Une information sous d'autres formes que l'écrit et une initiation aux langages artistiques peut leur donner la confiance nécessaire avant d'entamer une démarche d'apprentissage formel.

Par ailleurs, la question de la violence et de l'exclusion peut se poser dans certains groupes de jeunes notamment. Mais aussi la question de la mixité, du repli identitaire ou communautaire, les tensions interethniques entre divers groupes issus de l'immigration (Turcs-Kurdes, groupes politiques issus de l'Afrique subsaharienne, etc.), ...

La question du genre et de l'émancipation des femmes est de plus en plus présente dans le cadre de l'apprentissage du français. Cela représente souvent une difficulté. L'exemple du projet pédagogique « images culturelles » du Collectif des Femmes de Louvain-la-Neuve illustre bien ce propos. Dans ce cas précis, les participantes de confession musulmane ne voulaient pas apparaître sur les photos et les animatrices ont dû trouver des solutions qui agréent tout le monde. Cet exemple n'est pas le seul du genre : monter sur les planches, faire du sport avec les autres, etc. sont autant de situations qui posent parfois problème.

Enfin, si la question de la mixité concerne principalement les participants, elle n'en reste pas moins préoccupante pour les professionnels masculins. Ceux-ci éprouvent en effet des difficultés à se faire

⁴⁷ Les pages internet proposées permettent d'accéder à plus de détails à propos de l'information relatée.

⁴⁸ Ce public parfois utilisateur d'activités différentes pose la question de la coordination concrète (contenus, niveaux, horaires, locaux) des offres de façon à rendre possible une prise en charge multiple dans les localités concernées.

« apprivoiser », bien que nombre de projets visités (CEDAS, Congo Santé, Théâtre du public, ...) sont animés par des hommes, sans pour autant provoquer la fuite des participantes.

Couleur café, Malmedy : investigations locales pour la cohésion sociale

La multiculturalité est une réalité ancrée à Malmedy. Les déséquilibres sociaux aussi. Les fermetures des tanneries, papeteries et laiteries qui, jadis, ont fait la fortune de cette petite localité à l'est de la Belgique, ont créé du chômage, surtout chez les jeunes. La nouvelle donne économique, depuis plus de deux décennies, a occasionné l'éclatement des espaces au sein de l'école et du marché du travail. Les liens entre ces institutions ont eux-mêmes connu une forte dérégulation. En conséquence, les processus de rencontre et de communication entre citoyens se sont aussi transformés. Certains Malmédiens que l'on peut qualifier d'« anciens » et « autochtones » pensent que les relations entre habitants sont plus conflictuelles que d'antan, ils identifient, en particulier, un « repli sur soi » chez des jeunes, notamment « d'origine étrangère ». Ce repli est sans doute à la mesure du sentiment d'envahissement et de rejet éprouvé par les « aborigènes », vis-à-vis des personnes « issues de l'immigration ». Face à ces constats et sans attendre que les ressentis deviennent violences, une coordination d'associations et d'organismes de Malmedy a lancé, en 2007, une réflexion collective et une action de fond ayant pour thème la construction locale de la cohésion sociale et culturelle. Cette coordination comprend, outre Couleur Café, divers représentants des services de la ville de Malmedy, des écoles, des sociétés d'histoire, de folklore et d'archéologie, la maison des jeunes, diverses associations d'habitants, divers organismes d'éducation permanente, des mouvements de jeunes, des commerçants, ainsi que des habitants. L'objectif est de (re)socialiser les habitants de la localité pour les amener à se dire les éventuels conflits intériorisés dans le cadre de « Forums citoyens », afin d'aider à les dépasser par la négociation interculturelle. Il s'agit, ensuite, de les remplacer par d'autres dynamiques sociales plus positives, telles que respect, entraide, échange et partage. Dans ce cadre, la coordination a bénéficié d'un pilotage méthodologique dans la mise en place des actions et recherches locales, ainsi que pour leur évaluation et modélisation.

Source : http://www.irfam.org/assets/File/rechaction/synthese_malmedy.pdf



Couleur Café, Malmedy : « Forums citoyens »



La mixité en débat

« Dans le cadre de nos formations ALPHA/FLE, on est de plus en plus face à des groupes de Turcs et Marocains qui restent entre eux. Or, le but est d'éviter le repli sur la communauté. En tant que formateur c'est difficile de trouver un juste milieu entre souplesse et fermeté. » (Séminaire Liège, juin 2010).

« Une des difficultés de la bibliothèque de Schaerbeek est qu'elle se retrouve face à des associations qui cultivent l'identité du regroupement. C'est un frein. L'exemple d'une délégation d'une bibliothèque du Maroc qui venait à 'Sésame' illustre ce phénomène. La responsable de l'association ne voulait pas venir s'il y avait des hommes. Or, la bibliothèque est dans une démarche de travail avec la société civile. On est en plein dans la question du genre ! Cette barrière est de plus en plus difficile à dépasser dans l'apprentissage du français ... » « Il faut parfois bousculer ces croyances-là. Une autre fois, un homme a accueilli au pied levé un groupe de femmes. Le bouche à oreille a fonctionné, mais les personnes ont continué à venir » (Séminaire de Liège).

« Au Québec, on a l'exemple des femmes sikhes isolées. Les gens ont commencé avec la création d'un groupe de femmes avec un professeur féminin sikh. Le but du jeu est de d'abord briser l'isolement. C'est une étape. Ensuite, il y a moyen, à plus long terme, d'aller vers autre chose. » (Séminaire de Liège).

« Quand on discute avec des femmes qui sont en démarche d'alpha, la priorité pour elles est justement de sortir de chez elles, de ne plus s'occuper toujours de leurs enfants et d'aller vers des démarches plus gratifiantes. Il faut bousculer les barrières, provoquer la rencontre et lui donner du sens. Un exemple : dire que le théâtre ce n'est pas Hamlet ... puis négocier avec les hommes. Il faut souvent se justifier auprès des hommes, car ils ont peur de l'émancipation de leur femme. Il faut les concerner aussi. » (Séminaire de Liège).

Proposition d'outils

Développer le « mainstreaming » de la diversité. Recueil analytique d'outils d'intervention pour la valorisation des diversités, Liège : Institut de Recherche, Formation et Action sur les Migrations, 2010⁴⁹

Un ouvrage de référence et un ensemble de pratiques proposés par l'IRFAM et ses partenaires aux intervenants socioculturels. La plupart des outils de ce travail sont des créations collectives testés de nombreuses fois. L'objectif est de favoriser le travail des organisations souhaitant développer en leur sein un accueil de la diversité. Les fiches méthodologiques proposées peuvent être utilisées dans les actions de sensibilisation auprès des publics et personnels : *comment pratiquer la communication interculturelle, lutter contre les préjugés, les stéréotypes, les discriminations ou les exclusions que subissent certaines minorités, rétablir des équilibres et une forme d'égalité entre tous ?*

L'éducation permanente à la diversité consiste à prendre en compte l'ensemble de ces éléments, de leur donner un sens et de permettre le développement de nouvelles compétences d'adaptation : des « *compétences interculturelles* » individuelles, groupales ou institutionnelles, visant la valorisation de chacun dans la perspective d'un bien commun. L'éducation à la diversité porte notamment sur l'identification « zones sensibles » : la manière dont se construisent nos identités et nos sentiments d'appartenance, la façon dont nous nous sentons menacés par certaines différences... Il est en effet inopérant de travailler uniquement sur les aspects rationnels si les dimensions émotionnelles et les besoins élémentaires de sécurité ne sont pas pris en compte. L'éducation à la diversité est une question transversale qui concerne tous les secteurs de la vie culturelle. Elle nécessite la mise en place de « plans de diversité » pour faire progresser les mentalités. Les outils, modules et exercices proposés dans cet ouvrage sont spécifiques à des contextes de *multiculturalité*. Ils ne se veulent pas universels et leur usage dans des groupes doit faire l'objet d'une réflexion en équipe. Le parcours proposé n'est évidemment ni exhaustif ni autosuffisant. Bien des variantes peuvent être imaginées.

Consignes méthodologiques de base pour une approche positive de la diversité :

- Privilégier des activités où chacun parle de soi plutôt que de parler des autres.
- Installer l'esprit « formateur/formé, même combat ! »
- Ne pas enseigner à dépasser les préjugés... plutôt s'interroger ensemble sur comment fonctionnent les stéréotypes et les préjugés, et leurs effets au sein du groupe, formateurs inclus.
- Elargir la perception de ce qu'est la culture, conjuguer identité(s) sociale(s) et culturelle(s), origines géographiques, âge, genre, orientation sexuelle, convictions philosophiques ou religieuses, héritages familiaux, ...
- Une fois les zones sensibles identifiées, compléter les échanges par quelques informations ciblées : décodage d'implicites culturels, éléments de contexte, données historiques, ...⁵⁰
- Différencier les regards et valoriser la diversité culturelle, ce n'est pas expliquer l'autre comme culture, c'est l'accepter comme personne⁵¹.
- Rétablir la responsabilité individuelle et collective de chacun : on n'est pas responsable de comment on est socialisé, mais on est responsable de ce qu'on en fait et de comment on s'implique pour permettre le « vivre ensemble ».
- L'accueil de la diversité ne se construit pas comme ANTI quelque chose, mais bien comme PRO quelque chose : valoriser au maximum les personnes et les organisations, renforcer l'estime de soi, donner l'occasion d'être fier de ce qu'on est et de le partager avec d'autres.

⁴⁹ Disponible sur : <http://irfam.org/assets/File/e-journal/E-Journal-IRFAM-N-21.pdf>.

⁵⁰ Nos modèles culturels et éducatifs dominants ont tendance à minimiser l'importance de la dimension culturelle ou à l'essentialiser. Il s'agit de permettre aux personnes issues de groupes en conflit et de groupes discriminés de renforcer une estime de soi et une capacité d'adaptation au milieu ambiant, donc une dynamique de changement.

⁵¹ Parfois, cela signifie aussi que l'« autre » n'a pas envie d'être connu comme différent, mais plutôt accepté dans ses similarités avec les groupes majoritaires de la société.

4.4. Les impacts de l'appropriation

Les participants à l'étude notent de nombreux effets positifs de l'appropriation de la langue française par les migrants ou plutôt des effets positifs de l'action d'appropriation sur ce public. Cette action est plus facile à définir et à observer (participation, usage, expression, attachement, etc.) que l'appropriation elle-même qui reste un processus intime, difficile à objectiver. On constate aussi que le projet culturel sert souvent de trait d'union entre l'assimilation cognitive de la langue et son appropriation affective. On peut ainsi dire que l'outil culturel est à la fois un facteur de cohésion du groupe en apprentissage et un facilitateur d'intégration, dans la mesure où il oriente ce groupe vers le reste de la société. Divers types d'impacts sont signalés.

4.4.1. Un développement personnel

Les actions d'appropriation étudiées ont notamment pour effet le développement de l'estime de soi. Qu'est-ce que le développement personnel sinon la somme des éléments qui permettent de retrouver la confiance en soi parfois perdue lors du parcours migratoire ou jamais totalement acquise pour diverses raisons ? En effet, nombre d'apprenants ont eu un parcours scolaire difficile ou pas de scolarité du tout, l'immigration représente pour eux pertes et involution du statut social, avec pour conséquence des doutes, des blessures, etc. Le développement personnel que permet l'activité culturelle en français passe par une clarification identitaire en immigration.

Les initiatives de notre panel participent à ce processus. D'abord, parce qu'elles favorisent pour chacun une prise de conscience de la richesse de son histoire et de son identité, ensuite, parce qu'elles poussent à la socialisation. Ainsi l'appréhension éprouvée face à l'autre et à l'inconnu tend à diminuer.

L'idée est de permettre aux apprenants de transcender progressivement le processus d'apprentissage proposé par les cours d'Alpha/FLE, et partant, de sortir de « leur quotidien », lâcher prise avec leurs problèmes pour arriver à une plus grande maîtrise de soi allant jusqu'à la prise de parole en public, l'usage des TIC, la tentative d'écriture, etc.

Cette démarche centripète est d'autant plus importante qu'elle facilite paradoxalement le retour vers sa propre culture. Ainsi, il semble plus simple pour nombre de personnes de s'exprimer à propos de leur identité par le biais d'un détour ou derrière l'écran d'une activité « comme si » (raconter une histoire, jouer un rôle, etc.). L'avantage n'est pas négligeable dans la mesure où la présentation de soi devant autrui est parfois perçue comme affligeante pour des participants à des cours d'alphabétisation.

Aussi, le développement de savoir-faire d'expression différents et complémentaires à ceux proposés au cours de français débouche sur une émancipation individuelle et collective. Il en résulte un certain bien-être et une rupture avec l'isolement. Cette rupture s'accompagne d'un accroissement de l'autonomie des individus.

« Une fois qu'ils seront devant un patron, les comédiens auront une confiance qu'ils n'avaient pas avant » (Entretien Théâtre du Public).

« Au Collectif des femmes, l'outil pédagogique 'Images culturelles' a été publié en 70 exemplaires distribués et/ou vendus. Il est aujourd'hui, utilisé en alphabétisation, en cours de français débutant et dans les cours de « citoyenneté ». Ce projet, ainsi que la qualité de l'outil a permis aux participantes de se sentir utiles et de responsables d'un travail novateur » (Entretien Collectif des Femmes LLN).

« L'objectif consiste à les rendre créatrices de leur destinée, de favoriser leur insertion et leur épanouissement via des formations dans une perspective d'égalité des chances. » (Entretien Collectif des femmes, Louvain-la-Neuve, mai 2010).

« Dans le cadre de 'Je lis dans ma commune', la bibliothèque de Droixhe a organisé des tandems entre un « bon » lecteur et quelqu'un qui suit des cours d'alpha, par ce biais, l'association 'Feza' a pour objectif de se faire rencontrer des personnes de diverses origines. » (Séminaire de Liège).

4.4.2. Un développement psychosocial

Cet impact, le plus souvent cité par nos interlocuteurs, se traduit d'abord par la fin d'un isolement social pour les migrants qui font l'effort d'entrer dans une animation culturelle pour, ensuite, évoluer vers plus d'aisance la constitution de liens sociaux avec des personnes de tout horizon. C'est le début d'un chemin plus ou moins long qui peut conduire la personne concernée vers l'insertion socioprofessionnelle, entendez dans un état mental qui la rend apte à entrer dans un processus de formation, voire dans une démarche de recherche d'emploi.

Bien entendu, le secteur professionnel concerné sera en général très différent du type d'animation ayant contribué à renforcer la confiance de soi du candidat⁵², car l'animation socioculturelle et l'éducation permanente n'ont pas pour objectif de renforcer les capacités professionnelles des participants, mais d'appuyer leurs compétences psychosociales.

*« Les **compétences psychosociales** sont des savoir-faire adaptatifs assurant l'autonomie de la personne insérée dans un réseau relationnel. Ces comportements appris se modifient avec l'âge. Ils varient également en fonction des valeurs culturelles des sociétés d'appartenance. L'examen des compétences psychosociales et relationnelles (savoir aller vers les autres, attirer l'attention de manière opportune, ...) indépendamment des compétences cognitives classiques (compétences théoriques, pratiques et techniques) se confond avec l'histoire relativement récente de la psychologie sociale. Ainsi, Kurt Lewin fut l'un des premiers à concevoir la contextualité et l'éducabilité des compétences relationnelles (social relations skills), au-delà des considérations sur l'héritabilité des aptitudes sociales ou, même, au-delà d'une conception psychogénétique du développement cognitif et moral chez l'enfant, telle que proposée par Jean Piaget ou Lawrence Kohlberg. Les compétences sociopsychologiques ont pour fonction de permettre à l'individu de composer avec les effets de ses environnements actuels et passés, de s'y lier, de se projeter dans les temps passé et à venir (historicité ; projectivité), de faire face aux déterminismes externes et de tendre positivement vers l'articulation du 'je-nous' ... »⁵³*

Diverses activités, en particulier artistiques participent également à la lutte contre les replis identitaires. On constate que les publics issus de l'immigration se mélangent plus volontiers dans le cadre de projets culturels. Si une plus grande facilité à parler de soi, de son groupe est développée, les personnes qui jouissent d'un sentiment plus ample de respect et de reconnaissance de leur diversité s'ouvrent plus franchement aux collègues d'autres origines. Une certaine clarté est produite quant à la définition de son identité et de l'identité des autres, ainsi que quant à « l'inter-culturalité » que l'ensemble représente. Aussi, on assiste à une forme d'éclatement des divers types de repli.

La rédaction d'un livre collectif sur les histoires personnelles par la maison des jeunes de Thier à Liège (« *Nation Moi* ») a permis que chacun dépasse la carapace dans laquelle il s'enferme et enferme les autres : étiquettes, stigmatisation, formation de clans, etc. En trame de fond de cette expérience, on trouve l'idée que chacun recèle une histoire qui est riche et a une valeur. Celle-ci a le pouvoir d'émouvoir l'autre à l'instar d'une œuvre d'art ou d'un spectacle envoûtant.

Face à ces constats, l'enjeu est de taille et les acteurs de l'éducation permanente rencontrés l'ont bien compris : s'il s'agit d'abord de faire prendre conscience à chacun de la richesse de son parcours et de son identité. Encore faut-il parvenir à démontrer que celle-ci peut émouvoir, toucher, être partagée.

A ce titre, des objets connus ou partagés peuvent jouer un rôle de médiation ou, à tout le moins, être des dénominateurs communs. Ainsi, le livre sur les plantes de la bibliothèque « Sésame » de Schaerbeek ou le tableau religieux exposé au musée Erasme interpellent et amènent les gens à parler d'eux-mêmes. Par ailleurs, cette approche par l'objet est d'une grande simplicité pour l'animation, tout en intégrant les personnes dans un processus d'apprentissage actif. Aussi, l'objet diffusable issu de cette « pédagogie du projet » (exposition, livre, spectacle, texte rap, etc.) propulse *de facto* le public vers l'extérieur et renforce son développement

⁵² Toutefois, l'observation a permis d'identifier le cas adverse à plus d'une reprise : une ancienne participante du Théâtre du Public est devenue formatrice à Lire et Ecrire, des jeunes musiciens en stage aux Lezarts urbains sont devenus des professionnels du secteur, mais aussi éducateurs.

⁵³ A. Manço, *Compétences interculturelles des jeunes issus de l'immigration. Perspectives théoriques et pratiques*, Paris : L'Harmattan, 2002, 182 p.

psychosocial. Monter sur scène, être diffusé, passer en radio sont autant d'expériences qui offrent une reconnaissance culturelle et une certaine confiance dans l'usage de la langue de la majorité. En prime, l'initiative développe chez certains un goût pour la lecture, l'écriture, ... ou plus largement pour la culture.

« A la MJ du Thier à Liège, les jeunes s'enfermaient dans leurs propres étiquettes : rappeurs, Turcs ... Ce qui entraînait une stagnation dans les activités, des clans, etc. La MJ a alors décidé d'explorer des pistes pour sortir de cette spirale. On a décidé de creuser ce que les jeunes voulaient bien montrer et dire d'eux-mêmes. Pour leur faire prendre conscience du fait qu'ils ont une histoire beaucoup plus riche que celle qu'ils veulent bien laisser paraître ... » (Séminaire de Liège).

« La bibliothèque Sésame a commencé à mettre en place des activités d'accueil des apprenants telles que 'les sacs de livres' ... A partir de là, il y a eu de plus en plus de demandes d'associations qui font de l'Alpha/FLE ... L'objectif est de favoriser l'appropriation du lieu et du livre : l'essentiel c'est la rencontre, la découverte, aussi des gens qui travaillent dans la bibliothèque. Démystifier le lieu, rendre les gens autonomes quand ils viennent à la bibliothèque, créer des rencontres d'hommes et de femmes, de cultures différentes. (...) Le fait de parler de soi, se dévoiler ouvre quelque chose. En donnant de soi-même on s'ouvre vers autre chose. (...) J'ai l'exemple d'un projet sur les soins de santé dans différentes cultures. D'abord rassembler les plantes, les textes, puis un atelier art graphique. Il a fallu vérifier tout ça avec des herboristes ... l'étape ultime était l'exposition et la diffusion ... » (Séminaire de Liège).

« Aux ateliers Lezarts urbains, on n'a pas toujours besoin d'expliquer les choses, la prise de conscience est quelque chose de lent qui passe plus par le corps que par la tête. Les animateurs professionnels ont une forme de respect et d'autorité qui leur permet d'affirmer des choses. L'écriture vient dans un second temps, car ils travaillent l'expression dans un premier temps. (...) C'est un premier pas qui permet de déboucher sur des discussions politiques (...) Car beaucoup de jeunes ont une vision maléfique du monde ('Le monde est gouverné par des bandits'). Il faut d'abord une ouverture sur la discussion. L'approche pédagogique passe par le détour : les laisser s'exprimer d'abord et le reste va suivre une fois que les jeunes sont en confiance et lancés. (...) C'est un milieu dans lequel on parle beaucoup de manière spontanée. » (Séminaire de Liège).

« L'objet de départ consistait à créer un outil novateur qui puisse permettre en même temps d'aborder l'apprentissage de la langue française et celui de la citoyenneté, en valorisant leur univers identitaire et la reconnaissance de celui de l'autre. » (Rapport d'activité 2009, Collectif des Femmes de Louvain-La-Neuve, p. 256).

4.4.3. Un développement culturel

Découvrir la culture de l'autre, son patrimoine, sa langue, mais aussi ses codes (le rapport au corps, à la mixité, etc.) n'est-il pas l'enjeu de la rencontre interculturelle ? S'accommoder de la « culture » d'autrui, y comparer sa propre « culture » et donc se la réapproprier ne participent-ils pas de ce que l'on pourrait appeler un « développement culturel » *lato sensu* ?

L'expérience du Musée Erasme à Anderlecht montre que le fait de comprendre l'histoire et les cultures de la Belgique entraîne une curiosité significative à ce sujet. L'action proposée dans cette institution offre en effet une façon singulière de découvrir l'histoire de ce pays et de ses langues, à travers des éléments concrets qui ont du sens et font écho chez le visiteur. Ce sont les objets de la vie quotidienne : mobiliers, livres d'époque, etc.

En outre, à travers la vie et le travail de l'humaniste que fut Erasme, des discussions s'emballent sur la notion de censure, de dictature, de migration ou encore sur la question de l'ouverture aux religions des autres, sur les liens et analogies qui confondent ces religions, etc.

Enfin, l'approche populaire de la muséologie à Anderlecht contribue à démystifier « la Culture » ou « l'Histoire ». Elle permet à des personnes de franchir la porte d'un musée, ce qui, probablement, ne serait pas arrivé sans la collaboration de la personne en charge de ce projet avec les organismes de formation d'adultes. Ce type de partenariats permet aussi de populariser d'autres espaces comme des bibliothèques ou des salles de spectacle.

Si cette peur d'appréhender l'espace culturel est très marquée lorsqu'on évoque le musée, elle l'est parfois tout autant (dans une moindre mesure) pour des endroits tels que le cinéma ou la bibliothèque de quartier. La démarche proposée par les acteurs permet d'abord de les connaître, pour ensuite les apprécier et y retourner.

4.4.4. Un développement sociétal

Les expériences de partage culturel qui créent du plaisir et de l'intérêt se diffusent de proche en proche dans les communautés de vie des personnes participantes. Après avoir visité le musée Erasme, les parents y reviennent avec leurs enfants. Des parents assistent à un spectacle auquel leurs enfants participent. Les spectateurs d'une pièce de théâtre forum où jouent des étudiants d'un cours Alpha/FLE ont envie aussi de s'investir dans un spectacle, etc. Et que dire des lecteurs des textes écrits par les jeunes d'une maison de jeunes, des résidents d'un centre d'accueil de réfugiés, ... ? Ces témoignages recueillis lors de l'étude montrent que la production culturelle à laquelle prennent part des citoyens issus de l'immigration produit un effet de transmission sociale et intergénérationnelle⁵⁴ d'une attitude positive face à l'appropriation de la langue française en tant qu'espace d'expression.

« Quand les gens voient le résultat, ils ont envie d'y aller. Il faut que ça fasse son chemin, il faut laisser du temps ... » (Séminaire Bruxelles juin 2010).

4.4.5. Un développement linguistique

Grâce à l'hétérogénéité des origines et des langues dans un groupe d'adultes en formation, le français devient une solution de communication. Chacun étant apprenant, il en découle une aisance à utiliser cette langue. Cette situation a un impact tangible sur l'apprentissage, sur l'envie d'apprendre, mais aussi sur la cohésion du groupe.

Les formateurs rencontrés s'accordent à dire qu'il y a un « avant » et un « après » les animations culturelles : passer des moments informels avec le groupe des apprenants, partager une création artistique donne l'impression d'avoir gagné du temps dans l'apprentissage linguistique. Les participants reviennent de ces projets plus disponibles et plus réceptifs par rapport à l'apprentissage du français en tant que tel.

4.4.6. Un développement des relations de genre

Les projets enclenchent parfois des formes d'ouverture et d'émancipation tant chez les femmes que chez les hommes dans leur rapport à l'autre sexe.

4.4.7. Un développement institutionnel et professionnel

L'introduction d'activités culturelles au sein des processus d'apprentissage du français ou des collaborations entre artistes et enseignants du FLE produisent de la professionnalisation et des transformations notables au sein des institutions. On voit des innovations, de nouvelles expériences, un assouplissement de modalités, une plus grande régularité et satisfaction des apprenants, etc. Les visions évoluent chez chacun. Cela débouche sur une ouverture plus positive tant entre les partenaires institutionnels, qu'entre les institutions et les publics. Enfin, on assiste sans conteste à une prise de conscience chez certains professeurs de langue qui souhaitent faire rentrer ces pratiques dans leur programme, alors que d'autres, victimes de leurs préjugés, n'ont pas encore intégré la pertinence de ce type d'actions : *« Le musée, ce n'est pas pour eux ! »*

« En 2011, le Musée Erasme va réaliser un guide spécifique aux personnes apprenantes Alpha/FLE : c'est encore en projet et à définir. En outre, des réunions pédagogiques sont prévues avec les formateurs dans ce cadre. »

⁵⁴ Un effet favorable à l'appropriation du français est perceptible lorsque parents et enfants immigrés fréquentent les mêmes lieux : un cours Alpha/FLE inséré dans un local scolaire, des activités proposés aux familles dans une bibliothèque, ... La présence des jeunes encourage les parents. La présence des parents rend le français légitime aux yeux des jeunes, dans son rapport à la culture familiale.



LA MAISON D'ÉRASME

FR/NL
EN/LAT/ES/IT

Activité

Visite

Publications

Catalogues

Boutique

Amis

Services

CONTACT

Search

FISIER

FIRS
HUMANISME
& RÉFORMES

Devenir membre
Acquisition

AMIS DU MUSÉE

Pourquoi devient-on ami de la Maison d'Érasme?

...Parce que, tout simplement, on a envie de participer, même modestement, à l'enrichissement des collections de ce Musée qui ne possède aucun budget pour cela.

...Parce qu'on désire contribuer au rayonnement de cette belle Maison dont le renom dépasse largement nos frontières et que l'homme qu'on y honore: Érasme, est un des penseurs les plus féconds de la Renaissance dont nous sommes les héritiers...Parce que...

[Plus d'infos](#)



STATUTS

Statuts et administrateurs

L'association des amis d'Érasme a été créée comme une association de fait en 1932, lors de l'inauguration du musée. Transformée en asbl en 1981, elle est accompagnée par une autre asbl "Erasmus 2000" créée en 1999. Suite à la réforme des asbl, elle prend la dénomination "Les Amis du Musée Érasme - De Vrienden van het Erasmuseum" en 2006.

[Statuts \(pdf\)](#)

[Administrateurs \(pdf\)](#)



MUSÉE

La Maison d'Érasme gagne le prix du public 2009!

Mai 2009

La Maison d'Érasme a été plébiscitée pour le prix du public du prix des musées 2009, succédant aux Musées royaux des Beaux-Arts de Belgique. Ce prix couronne magnifiquement les activités du musée en 2008 organisées à l'occasion des 75 ans du musée. Cf. le site : www.prixdesmusees.be.

Merci du soutien que vous nous avez apporté!



En pratique : le musée Erasme à Anderlecht

Le musée Erasme existe depuis 1932. On y trouve des objets du 16^{ème} siècle tels que des livres, des meubles et tout ce qui tourne autour d'Erasme. Depuis 2009, le musée a engagé une coordinatrice pédagogique promotrice du projet « Pour un musée accessible à tous ». L'objectif final est d'amener les personnes au musée en tant que citoyen. Le prix d'entrée (1,25 euro) a d'ailleurs été adapté au public afin de rendre la visite accessible. L'entrée est gratuite pour les associations Alpha/FLE.

« Nous avons commencé par une forme de diagnostique et de recherche pour voir comment aller vers les associations, les écoles, etc. Ensuite, nous avons démarré le projet avec les associations dans le cadre de l'opération « chèques lire ». Nous avons alors pris contact avec cinq associations Alpha/FLE et l'enseignement de cours de promotion sociale. Dans un premier temps, nous avons invité les formateurs à visiter le musée de façon approfondie avec le conservateur. Chaque formateur a reçu un sac avec des outils pédagogiques pour travailler avec les apprenants par la suite. Par après, ces mêmes formateurs sont venus pour visiter le musée avec leur groupe. Beaucoup de gens du quartier n'étaient jamais venus, ils ont découvert qu'ils pouvaient franchir la porte avec leurs enfants. Ainsi, il y a eu une forme d'appropriation du lieu.

En outre, la visite a débouché sur des discussions sur l'humanisme, les religions, l'éducation des enfants et femmes, la civilité de sorte qu'on assiste à une forme d'éducation à la citoyenneté. L'humanisme est toujours d'actualité et accessible pour ce public. Par exemple, il y avait un menuisier de métier qui n'arrêtait pas de regarder les meubles. Cet exemple peut être décliné pour d'autres sujets tels que les plantes du jardin : les questions sur les plantes médicinales ont servi de base pour un cours de prévention santé. Enfin, ces objets avaient toujours une accroche qui les ramenait à leur propre histoire ou à leur quotidien. Aussi, la visite du béguinage permet d'aborder d'autres thématiques : le rôle des femmes dans la société, etc.

Au départ le musée était réservé aux associations afin de créer un lien de confiance avec la structure et entre les formateurs de Lire et Ecrire et moi qui joue le rôle de médiatrice culturelle. A terme, je souhaiterais l'ouvrir à tous les publics afin de mélanger les associations avec d'autres publics. En tout une centaine de personnes ont visité le musée via des associations. A la remise du chèque Lire, ils étaient 100. La visite dure plus ou moins deux heures : musée Erasme, jardin et béguinage.

C'est aussi une façon singulière de découvrir l'histoire de la Belgique à travers des choses concrètes telles que le mobilier ou les livres d'époque censurés et l'histoire de la langue. Cela débouche parfois sur des discussions sur la censure dans les dictatures ou les pays comme le Maroc. Par ailleurs, la visite offre une ouverture sur les autres religions et le lien par analogie avec celle pratiquée (même prophètes...).

Les effets positifs sont nombreux : cela crée du lien entre les membres du groupe qui sont d'origines, genre, âges, religions différents, ça interpelle et ça amène les gens à parler d'eux-mêmes, aussi ça amène à lutter contre les replis identitaires. Des apprenants reviennent avec leur famille. Des échanges se créent avec les formateurs de manière informelle : les professeurs désirent rentrer ça dans leur programme.

C'est d'une grande simplicité et en même temps ils apprennent des choses. Sans ça, on se situe dans l'apprentissage de manière mécanique sans plaisir. Là ça devient utile car il y a un intérêt par rapport à l'autre.

En septembre 2010, le musée va réaliser un guide spécifique aux personnes apprenantes Alpha/FLE : c'est encore en projet et à définir. Aussi, des réunions pédagogiques sont prévues avec les formateurs dans ce cadre. »

Résumé des constats

Selon nos interlocuteurs, décideurs ou acteurs, le terme « appropriation »:

- Ne se limite pas à l'apprentissage des bases du français
- « Pas d'appropriation sans apprentissage, un apprentissage sans appropriation peu utile et peu durable »
- Comporte des dimensions de plaisir, de sensations et d'émotions qui font aimer la langue et ses locuteurs, sa culture, ce qui fait son identité. Entretient le désir d'apprendre.
- Entend que l'acteur agisse sur la langue, l'utilise, l'enrichisse de nuances nouvelles, la transforme ...
- Dans l'appropriation la langue n'est pas l'objet de la rencontre. L'activité proposée à l'apprenant est ludique. Les participants ont plus ou moins la même distance face à l'activité : une quasi égalité de rapport. La langue « majoritaire » (ou celle admise comme telle) devient *de facto* un instrument de communication, un outil et non pas une norme à intégrer
- Sous-entend une hétérogénéité de participants : pas d'autre solution de communication satisfaisante

L'articulation des expériences d'apprentissage formel de la langue et des expériences d'appropriation culturelles présente une plus-value dans l'abord du français par les populations migrantes

Les facteurs, conditions et étapes de l'appropriation portent sur :

- Les méthodes, la didactique et les contenus ou l'appropriation des outils
- Le groupe, les apprenants et les animateurs ou l'appropriation de l'Autre
- Le contexte d'initiation ou l'appropriation de l'espace-temps

Les difficultés de l'appropriation concernent :

- Les compétences professionnelles et institutionnelles
- Le profil et l'implication des publics

Les impacts de l'appropriation sont :

- Un développement personnel
- Un développement psychosocial
- Un développement culturel
- Un développement linguistique
- Un développement des genres
- Un développement institutionnel et professionnel pour le secteur culturel

5. ANALYSES : La « culture » est-elle un lieu d'appropriation de la langue française pour le public immigré ? ... et à quelles conditions ?

A l'issue de la recherche s'impose une série d'analyses rythmées par trois questions :

- La culture est-elle un espace d'appropriation du français pour les migrants et les personnes issues des migrations ?
- Quelles sont les conditions méthodologiques de cette appropriation ?
- Quelles en sont les conditions institutionnelles ?

5.1. La culture : un champ d'appropriation linguistique ?

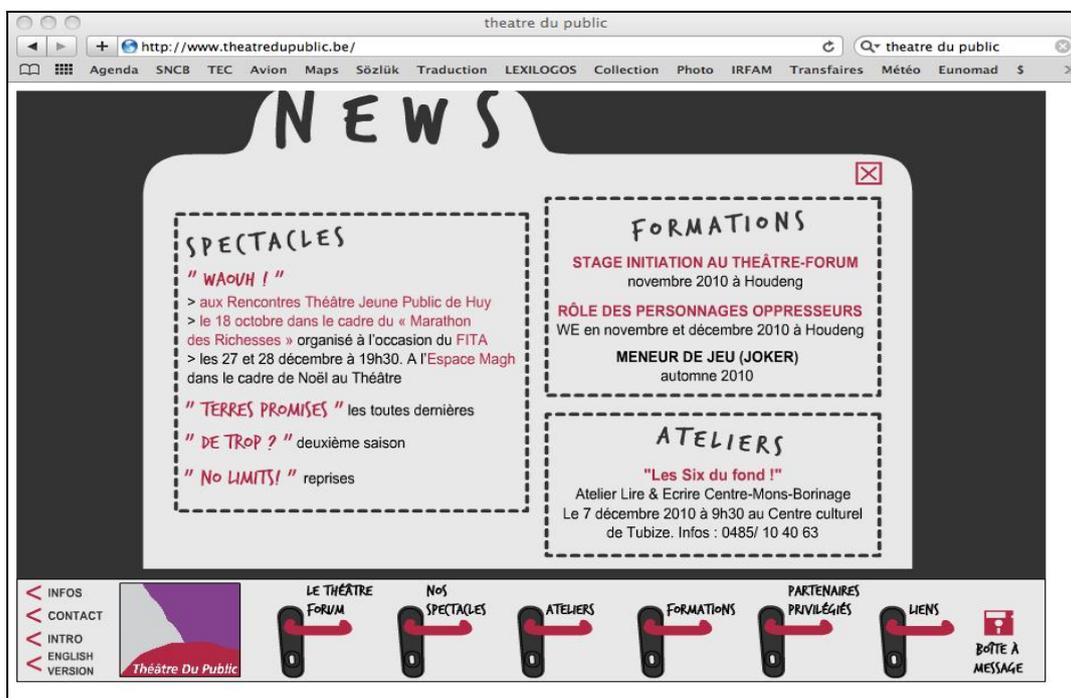
A la vue des observations issues de notre recherche, il est possible de répondre « oui » à cette question. Une des meilleures confirmations de la chose réside dans les *recueils de récits de vie des participants migrants* que plusieurs animateurs d'activités culturelles rassemblent comme parties d'une pédagogie de co-construction d'objets culturels tels que des livres ou des pièces de théâtre.

Ces récits dont certains sont disponibles dans les livres publiés par les membres des l'échantillon montrent, entre autres, le chemin par lequel des migrants passent afin de s'approprier la langue française, leurs difficultés, les éléments qui les aident, leurs découvertes, leurs déceptions, bref leur conquête de la langue du pays d'accueil.

Les éléments issus de ces observations sont également intégrés dans les perceptions des activités culturelles qu'évoquent également les animateurs rencontrés. Les réflexions méthodologiques des acteurs en sont également imprégnées, comme l'exposé des résultats le montre tout au long des pages précédentes.

L'idée serait dès lors que le recueil de récits de vie devienne une activité quasi systématique alimentant non seulement les productions créatives des groupes en formation – valorisant, au passage, la diversité des participants –, mais servant également de *matériel d'évaluation et de suivi des processus d'appropriation* de la langue française, des difficultés ressenties en cette matière, etc.

Partant des observations livrées par les acteurs interrogés, il est possible de pointer, à titre indicatif, les étapes qui jalonnent le chemin de l'appropriation linguistique, en guise de proposition d'outil analytique.



Indicateurs de l'appropriation de la langue française :
Observations des animateurs à partir des récits de vie des participants migrants
aux animations culturelles – exemples indicatifs

✓

1. Commencer à sortir de chez soi
 2. Commencer à sortir de son groupe ethnique
 3. Prendre la décision de participer à une activité
 4. Prendre la décision de participer à une activité en français
 5. S'informer auprès de ses proches
 6. S'informer auprès des institutions/médias concernées, seul ou accompagné
 7. S'informer auprès des institutions concernées seul
 8. Participer à une séance d'information
 9. Commencer l'activité
 10. Participer régulièrement à l'activité
 11. Faire preuve d'une aisance grandissante dans les locaux, avec les autres, avec les consignes, ...
 12. Augmenter son implication dans l'activité : souffler des idées, etc.
 13. Parler de l'activité avec les autres participants
 14. Parler de l'activité avec les animateurs
 15. Parler de l'activité au-dehors
 16. Faire preuve d'une aisance grandissante dans les prises de parole en français
 17. Augmenter la quantité et la qualité de ses prises de parole
 18. Introduire dans l'activité des éléments de sa langue d'origine, de sa culture d'origine
 19. Répéter les points avec la langue d'origine, la culture d'origine
 20. Augmenter l'implication de sa personne : raconter son histoire
 21. Conseiller l'activité aux autres
 22. Faire venir de nouveaux participants
 23. Exprimer le souhait d'approfondir l'apprentissage du français
 24. Participer à une série d'activités en français qui se suivent et/ou qui se complètent
 25. Utiliser le français en dehors du contexte d'animation/formation
 26. Exprimer sa satisfaction par rapport aux activités concernées/à sa maîtrise du français
 27. Aider les autres dans le cadre de l'activité en français
 28. ...
-

Ces indicateurs individuels peuvent s'observer à des échéances régulières pour tracer l'évolution d'un participant, la vitesse de changement dans son attitude par rapport à la langue française, etc.

L'analyse globale de ces indicateurs se rapportant à tout un groupe pourra permettre de découvrir d'autres dynamiques. L'augmentation du nombre et de la régularité des personnes participantes est un indicateur de notoriété de l'activité. Mais le plus riche est sans doute de débattre avec le groupe de ces indicateurs d'appropriation, de les critiquer, de découvrir le sens investi par les membres du groupe dans ces comportements, de découvrir ensemble comment améliorer la qualité, l'impact, la fréquentation des animations, d'inventer de nouveaux indicateurs d'appropriation, etc. Ainsi, animateurs et participants développeront en commun leur propre politique d'évaluation, une méthode en général peu utilisée dans les structures d'éducation permanente.



Un exemple de récit de vie

Le témoignage de Sevki Kiliç, un des représentants de la fédération des communautés turques de Liège, fut recueilli en français, en juin 2003, dans le cadre de l'écriture de l'histoire de l'immigration turque dans cette région. Le témoignage traverse les décennies de la présence turque dans cette localité. Il est propre à une famille immigrée, mais exemplaire de milliers d'autres relatant l'arrivée en Belgique, les diverses difficultés rencontrées dans ce pays, les hésitations, la solidarité, le choc de la langue, les espaces d'appropriation, mais aussi la satisfaction de mener une vie à la recherche d'un équilibre entre souvenir et avenir ...

« Je suis venu en Belgique avec mes parents à l'âge de 13 ans. Personnellement, je ne le voulais pas, mais mon père y travaillait depuis 1965. Un jour, il est revenu en Turquie, durant ses congés, et nous a dit qu'il désirait que toute sa famille le suive et vienne habiter la Belgique : il nous a demandé notre avis à chacun. Pour mes frères et sœurs, avec les yeux d'enfants, la Belgique était une terre lointaine et excitante, une « partie de l'Allemagne » ... Ils ont tous dit « oui », car ils désiraient découvrir une nouvelle vie et puis nous voulions être avec notre père. J'étais toutefois surpris de cette proposition, car je ne voyais pas ce que j'allais pouvoir faire avec d'autres humains, si différents, ne parlant pas la même langue que moi. Nous n'avions jamais quitté le pays. On avait déjà vu des touristes à Ankara, mais on ne les comprenait pas. Nos parents étaient assez stricts, mais ouverts. Mon père nous poussait à faire des études, à devenir médecins, par exemple ; il refusait que ses enfants traînent dans la rue à ne rien faire. Il connaissait le terrain belge depuis quelques années et voulait nous en faire bénéficier. Or, en Turquie, il était difficile pour une famille ouvrière de permettre à ses enfants de réaliser des études supérieures. En Turquie, mon père était propriétaire, il avait des terrains. Il était chauffeur de poids lourds, dans une société de 3-4 camions ; il aurait pu être associé à son patron, mais il préféra venir travailler en Belgique profitant de l'appel de main-d'œuvre, car il pensait que cette solution était la plus sûre. La décision fut prise, mais pas moins de sept années furent finalement nécessaires avant que toute notre famille se recompose en Belgique. En réalité, mon père voulait que ses enfants fassent leurs études primaires en Turquie et y apprennent leur langue maternelle. D'ailleurs, j'ai un frère plus jeune qui est né en Belgique et qui ne connaît rien de la vie en Turquie.

Avant le départ, nous sommes allés chercher le passeport de maman à l'Administration, à la capitale ; on y colla les photos des enfants ; à mes yeux, il s'agissait d'un petit livre, le livre de notre vie. Deux mois après le retour de mon père en Belgique, il nous envoya des billets d'avion. Arrivés à Bruxelles, après 4 heures de vol, nous avons suivi d'autres Turcs dans les couloirs de l'aéroport ; on ne comprenait pas les Belges qui essayaient de nous guider. Je croyais que nous allions être accueillis par notre père à la sortie de l'avion. Il n'en fut rien : c'était triste. Finalement, nous avons été vus par un des

camarades de notre père. Il nous a conduits à Cheratte : mon père avait eu un accident dans la mine et avait été empêché de nous accueillir. Fort heureusement, il ne fut que légèrement blessé. Toute ma famille est restée environ trois semaines dans la maison d'un collègue de papa à Saint-Nicolas : à cause de son handicap, notre père n'avait pas pu entreprendre les démarches pour obtenir un logement familial. Nous avons finalement obtenu un premier appartement à Cheratte. Mes parents l'ont meublé et nous nous y sommes installés. Je me rappelle que j'avais peur de sortir de la maison. Nous étions au mois de novembre et le climat était le même qu'à Ankara. Mon père avait déjà une voiture à lui. Lors de notre déménagement à la maison de Cheratte, je fus stupéfait par la solidarité entre Turcs ; arrivés à la maison, ils étaient 3 ou 4 hommes à nous accueillir. L'un d'eux m'a demandé d'aller chercher du charbon en m'indiquant l'endroit où aller. Mon père voulait également que j'entre rapidement en contact avec d'autres personnes. C'était le soir, il faisait sombre ; je vis des enfants qui jouaient sur la place à Cheratte. J'ai frappé à la porte indiquée ; un enfant de mon âge ouvrit et me parla en turc ; il me remplit le seau et m'en donna en plus un second rempli de charbon : cela m'est resté en mémoire. Je me suis senti très accueilli dès mon premier jour à Cheratte. Accueilli par les nôtres.

Le lendemain, le jeune garçon est venu à la maison et mon père m'a dit d'aller avec lui pour m'inscrire à l'école. J'avais peur de ne pas comprendre la langue. Le directeur d'école nous a tout de suite accueillis chaleureusement. L'institutrice est entrée ensuite, c'était une grande dame belle et blonde ; lorsque je suis rentré en classe, je vis beaucoup de têtes à cheveux noirs, cela me rassura. Je fus invité à donner mon nom, mais je ne compris pas ; un garçon traduit. Ensuite, je fus installé aux côtés d'une fille qui me servit d'interprète. L'institutrice dressa une liste du matériel à acheter ; nous sommes allés avec mon père au « Priba » à Herstal. Sur le chemin du retour, mon père me dit que je devais faire mes études en Belgique, que je devais bien apprendre, ne jouer dans la rue qu'après avoir réalisé mes devoirs afin de ne pas retourner les mains vides au pays. Mon père avait encore l'idée de rentrer en Turquie. Il n'avait toujours pas gagné la somme suffisante pour acheter son camion personnel.

Maman n'a pas arrêté de pleurer pendant un mois. Elle ne désirait pas rester en Belgique, elle voulait rejoindre ses parents restés en Turquie. Il faut dire qu'elle se sentait isolée en Belgique. Par ailleurs, en matière de logement, cela était assez mal organisé, il n'y avait pas de douche où l'on habitait ; on se lavait dans un bassin, alors qu'en Turquie nous avions une douche à la maison. J'étais en 5e année à l'école communale, alors que j'avais déjà 13 ans. Quelques mois plus tard, je fus transféré dans une école secondaire de Herstal. Je ne parlais pas bien le français ; mon professeur me proposa de m'apprendre le français et que je lui apprenne le turc. Ce qui était frappant, c'était la gentillesse des gens. Après quelques mois en section générale, on me dit que suivre dans ce niveau serait trop difficile pour moi ; on me proposa alors d'aller en classe professionnelle, j'ai accepté sans savoir ce que c'était. Or, avec le recul, je pense qu'il aurait été préférable de rester à l'école primaire une année de plus pour apprendre la langue. Je pense à présent que les professeurs dirigeaient bon nombre d'élèves turcs vers le professionnel. J'ai continué

un an ou deux en classe professionnelle, mais cela ne me plaisait guère. Je séchais souvent les cours. Un jour, je fus surpris par mon père : il me frappa. Je pense aujourd'hui que la liberté ambiante qui fait que personne ne vous reproche en Belgique de sécher les cours, par exemple, ne m'a pas servi. Or, en Turquie, j'avais le sentiment d'être surveillé par l'ensemble du voisinage. Quelques années plus tard, mon père s'avoua déçu de se rendre compte que je ne voulais pas faire d'études ; il culpabilisait, j'étais devenu fainéant, je ne pensais qu'à sortir.

L'année de mes 18 ans, on rentra en Turquie pour les vacances. Un jour, on frappa à la porte, et m'annonça que je devais me marier ; les présentations eurent lieu et on me demanda mon avis. Je vis ma future femme pendant quelques semaines ; je la connaissais un peu de mon enfance. Nos parents se mirent d'accord. L'année suivante, de retour en Turquie, je volais en noces, alors qu'en principe, j'étais toujours étudiant.

Une fois marié, je suis revenu en Belgique avec mon père en laissant au pays ma femme, mes frères et ma mère, ma sœur aînée étant déjà mariée. Notre père désirait que ses jeunes fils restent en Turquie avec notre mère étant donné ma mauvaise expérience scolaire en Belgique. Moi, je devais continuer et achever mes études ... L'expérience de séparation familiale fut pénible, à la demande de mon père, je suis allé rechercher ma femme, ma mère et mes frères. A cette époque, je vivais avec ma femme chez mes parents ; j'ai arrêté l'école. Quelques mois plus tard, en avril 1978, j'ai obtenu mon premier emploi à Spa. Je parlais français et turc, le patron estimait que je pouvais être très utile pour traduire les ordres aux autres ouvriers turcs. J'ai par la suite travaillé comme ouvrier dans plusieurs entreprises du secteur de la construction. Je vivais toujours avec ma femme, chez mes parents, dans ma chambre d'enfance.

En 1979, j'obtenais mon permis de conduire et j'ai acheté, 6 mois plus tard, une petite voiture. La voiture me coûta 50 euros. Elle me permet, par exemple, d'aller chercher des légumes chez des producteurs hollandais et de les vendre dans notre quartier. Chaque voyage me permettait de gagner plus de 60 euros ! Il fallait que j'économise, car ... j'allais être père.

Il a fallu aussi répondre de l'obligation de milice en Turquie ; pour 5 000 euros, je pouvais faire un service de deux mois seulement au lieu de 18. Ainsi, je pouvais conserver mon emploi en Belgique. A l'époque de mon service militaire, mon fils avait deux ans. A mon retour de service, j'ai appris que mon fils avait été sur l'autoroute, il l'avait traversée pour rejoindre son papa : on lui avait expliqué que son père était au bout de cette route ... Une automobiliste française ayant vu la scène avait tenté de protéger mon enfant en mettant sa voiture en travers de la route. Ma femme avait eu un malaise en essayant de rejoindre l'enfant. Fort heureusement, lorsqu'elle se réveilla, elle trouva notre fils à ses côtés. La courageuse automobiliste avait cependant déclassé sa voiture, mais, bien assurée, elle laissa tomber les poursuites, à l'instar d'un autre conducteur n'ayant pas pu éviter la voiture faisant obstacle. Une fois de retour en Belgique, je fus convoqué par la Police et je dus prouver que j'étais bien en Turquie durant l'incident ...

L'entreprise qui m'employait fit faillite. J'ai dû chômer un moment. Durant cette période, j'ai commencé à m'intéresser au football. Je jouais en ligue provinciale

pour l'équipe de Cheratte. J'ai également aidé Julio Fracari, entraîneur de diverses équipes régionales. J'avais plus d'amis belges ou italiens que turcs à l'époque. Lorsqu'il n'y avait pas assez de joueurs dans nos équipes, je mobilisais les jeunes turcs de la cité de Cheratte-Bas. Ainsi, on créa une équipe de jeunes et elle fut championne locale la première année de son existence. Pendant trois ans, mes soirées et mes week-ends étaient destinés au football. Lorsque mon fils put jouer, il entra également dans l'équipe que j'animais.

Dans les années 80, l'association turque de Cheratte qui avait été entre autres fondée par mon père me demanda de développer des activités culturelles pour les jeunes de la communauté. Je voulais créer un comité de jeunes étudiants ; il s'agissait d'apprendre la « culture belge », de favoriser l'intégration des jeunes. Il s'agissait aussi d'apprendre la « culture turque », notamment avec l'aide des professeurs turcs présents dans les écoles. Cela s'enlisa malheureusement, car nous manquions de moyens. L'association était financée uniquement par les cotisations des parents ; or, il y avait à l'époque des problèmes financiers dans toutes les familles : celles-ci devaient faire face à des coûts importants (les enfants avaient grandi, des mariages se réalisaient, ...). En plus, en période de crise économique, beaucoup d'entre nous étaient sans emploi. J'ai décidé de laisser tomber mon rôle de président ; je n'avais plus envie de travailler. J'étais déçu, j'avais 32 ans ; je n'avais plus envie de m'investir. Découragé, j'avais peur de ne rien pouvoir apporter à mon fils. J'ai essayé de travailler dans d'autres pays.

Début 2001, j'ai été témoin d'un accident à Cheratte. Le train a écrasé un garçon. Une semaine après, je me suis réveillé très angoissé, j'étouffais. A l'hôpital, on diagnostiqua des problèmes cardiaques. Les angoisses et la déprime m'accablaient de plus en plus. J'ai décidé d'effectuer le pèlerinage à La Mecque. J'ai prié durant un mois ; un matin, à la fin du ramadan, lorsque je me suis réveillé dans mon hôtel en Arabie Saoudite, les angoisses avaient disparu. J'ai pu me promener, m'amuser. Revenu en Belgique, j'ai recommencé à animer des activités avec une trentaine de jeunes. Depuis novembre 2002, je suis de nouveau responsable du Centre Culturel turc de Cheratte. De nouvelles activités sont organisées : il existe actuellement un groupe de danses folkloriques et un groupe de musiciens ; on voudrait aussi développer une troupe de théâtre et créer d'autres activités artistiques. Je suis actuellement responsable des liens entre les dix comités des communautés turques de la Province de Liège. Ces comités, dont chacun représente en moyenne 150 familles, doivent se rassembler pour œuvrer à l'intégration des adultes et des jeunes. L'idée est de rassembler des personnalités d'origine turque afin de parvenir à une organisation solide. »

Source : Ch. Parthoens et A. Manço, *De Zola à Atatürk : un « village musulman » en Wallonie*. Cheratte-Visé, Paris : L'Harmattan, collection « Compétences interculturelles », 2005, 174 p.

5.2. Conditions méthodologiques de l'appropriation par la culture : comment et pourquoi ?

La recherche permet, entre autres choses, de mieux cerner où se situent les pratiques d'appropriation dans les institutions culturelles, les champs d'activités qu'elles recouvrent, les facteurs facilitateurs, les freins, ainsi que les impacts sur les bénéficiaires et les opérateurs.

D'emblée, deux facteurs majeurs apparaissent favorisant l'appropriation de la langue française par les migrants à travers des activités socioculturelles :

- *l'hétérogénéité des publics et des expériences en situation d'immigration ;*
- *la conjonction du plaisir de partager, du respect de l'identité et du sentiment de maîtrise.*

Cette multidimensionnalité semble faire glisser l'approche de la langue du champ de l'assimilation, quelques fois urgente et/ou forcée, à tout le moins due, à celui de *l'appropriation voulue*.

Néanmoins des questions restent ouvertes. En effet, si l'accès à la culture et à l'expérimentation des langages artistiques est un enjeu fondamental de la démocratie culturelle, quels rôles jouent réellement les pratiques d'appropriation dans la formation des adultes ?

Aussi, il s'agit d'identifier comment ces actions doivent être mises en œuvre et à quel stade du processus d'apprentissage elles doivent intervenir, quels moyens doivent y être investis ? Car c'est surtout de *l'articulation entre ces projets culturels et l'apprentissage du français langue étrangère en CFWB* dont il est question.

Au regard des constats dressés sur base des rencontres avec les opérateurs de pratiques, nous pouvons proposer diverses pistes d'analyses sociopédagogiques. Aussi, la mise en corrélation des facteurs favorisant l'appropriation de la langue française chez les personnes d'origine étrangère et de l'impact de celle-ci sur ces mêmes personnes laisse apparaître les étapes du processus d'appropriation qui forment un « *cycle de l'appropriation de la langue* ».

En effet, l'appropriation du français par les publics issus de l'immigration traverse semble-t-il plusieurs phases que les pratiques se proposent d'accompagner. Ces phases semblent du reste fonctionner selon une géométrie variable d'une personne à l'autre.

La *phase zéro* consiste avant tout à se « sentir bien » afin d'envisager d'apprendre la langue française, sans pression et par choix. L'appropriation semble alors d'abord connaître une surface, comme le montre le tableau à la page suivante.

La *première phase* consiste à désirer et à apprécier cette langue commune de manière plus profonde, à y être davantage à l'aise afin d'aller vers de nouveaux savoirs et à la rencontre des locuteurs de la langue majoritaire.

L'approfondissement s'accompagnera d'une dimension de plaisir, d'une sensation de maîtrise et de fierté et aussi d'émotions (*phase deux*). Le locuteur apprenant doit entrer en rapport d'affection avec la langue : elle ne sera pas uniquement un outil, mais fera naître l'envie de découvrir la culture de l'autre et indirectement l'envie de devenir citoyen dans ce pays dont il commence à maîtriser la langue et/ou une partie des codes culturels. Cette phase est un préalable à l'échange, car parler la langue de l'autre c'est aussi pouvoir lui livrer une partie de soi, de sa langue et de sa culture.

Aussi, les techniques de l'éducation active explorées permettent une co-construction des savoirs, mais surtout de savoir-faire et de savoir-être entre animateurs et apprenants, ainsi qu'entre bénéficiaires et partenaires, ou simplement entre les bénéficiaires eux-mêmes.

Le *niveau trois* est une phase pragmatique : se rencontrer pour mieux se connaître, communiquer et se comprendre mutuellement. Le besoin d'une formation systématique peut s'y exprimer. Les difficultés inévitables feront reculer certains, avant de reprendre les efforts. C'est pourquoi le modèle est symbolisé par *une spirale* : un aller qui peut contenir des retours avant de se relancer vers l'avant, et ainsi de suite ...

L'étape quatre permet d'enchaîner avec un objectif commun au groupe constitué : inventer ensemble, grâce à un outil de culture interactif, et construire les conditions de l'expression collective.

Enfin, cette expression permet à *l'étape cinq* d'ouvrir des espaces de médiation et de tendre vers l'action citoyenne.

Une *étape six* est encore possible pour certains participants qui passent un cap pour devenir eux-mêmes des professionnels de l'appropriation de la langue à travers la culture.



| | |
|---|---|
| Niveau 6 – Former et accompagner les autres | Travail d'éducation permanente, d'évaluation, ... Professionalisation. |
| Niveau 5 - Ouvrir des espaces de médiation, tendre vers l'action citoyenne | Travail d'expression, de publication, de diffusion et de dissémination, d'interpellation, avec l'aide de professionnels du secteur, ... |
| Niveau 4 - Inventer ensemble, grâce à un outil de culture interactif, et construire les conditions de l'expression | <i>Travail avec des outils culturels caractérisés : chant, théâtre, écriture, ...</i> |
| Niveau 3 - Se rencontrer pour mieux se connaître, communiquer et se comprendre mutuellement | Travail de mutualisation des ressources culturelles, ... |
| Niveau 2 - Avoir envie de valoriser sa propre culture, sentir l'attrait chez l'autre pour ce partage | Travail de « frottement » interculturel, rencontres, coopération, ... |
| Niveau 1 - Retrouver la confiance en soi qui permettra d'aller vers de nouveaux savoirs, vers l'autre | Travail de socialisation, évitement des replis identitaires, travail d'accueil dans un espace commun, ... |
| Niveau 0 - Se « sentir bien » afin d'envisager d'apprendre la langue française, sans pression, par envie | Travail d'information, d'invitation, de sensibilisation en langues diverses avec l'aide des associations de migrants, ... |

Les pratiques observées proposent une « spirale » d'objectifs allant d'ambitions linguistiques les plus basiques à des formes d'appropriation plus accomplies. Chaque niveau connaît des approches multiples qui semblent s'indiquer plus que d'autres. Par ailleurs, à chaque étape un apprentissage formel et systématique du français peut venir en appui.

Plusieurs des pratiques rencontrées illustrent les étapes du tableau : le théâtre forum, « Conte et raconte », expériences d'écriture collective, etc. Et chaque pratique peut se rencontrer à plusieurs étages. Ainsi, la rencontre de « professionnels de l'accueil et de l'orientation » et de personnes en difficulté de lecture et d'écriture dans un lieu convivial et informel peut donner lieu à de la socialisation, de la mutualisation, ainsi qu'à du théâtre-action, à de l'expression, jusqu'à la mobilisation ultérieure de certains participants dans un travail d'animation avec d'autres apprenants ...

A chaque niveau des appropriations diverses de la langue sont en jeu. Ainsi, une appropriation « *émotionnelle* » des mécanismes de la langue sera complétée par une appropriation « *rationnelle* » de ce mode de communication adaptée aux contenus que l'on souhaite exprimer. Enfin, une *appropriation « sociale »* de la langue permettra de passer à une expression et une interpellation de la société, des autres citoyens.

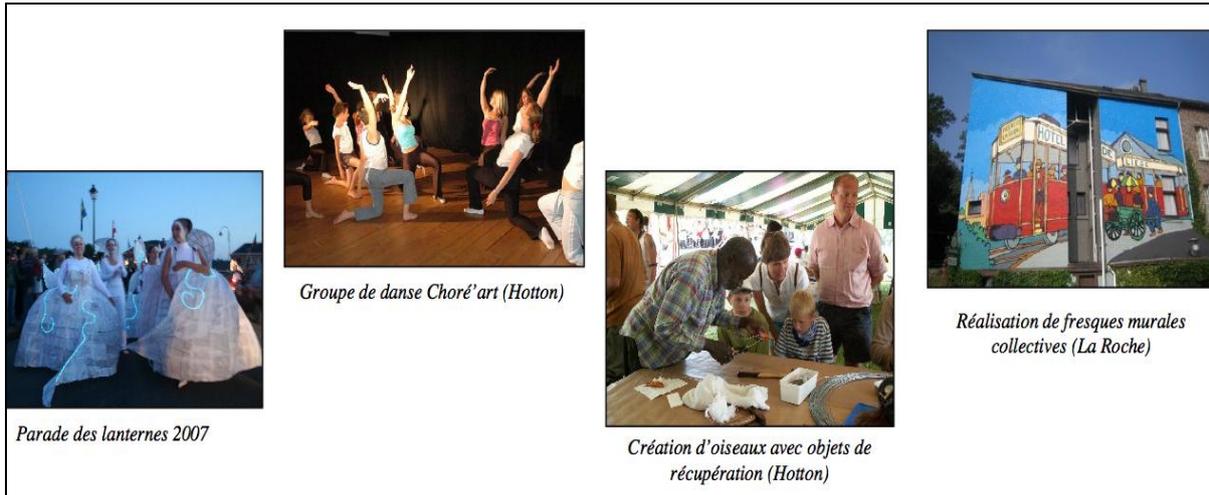
On conçoit aisément que chaque niveau s'accommode de rythmes, d'espaces, de professionnalités, de spécialistes, d'outils, etc. différents et complémentaires qu'il s'agit d'organiser en partenariat et en réseau comme un « *parcours de l'appropriation de la langue française* ».

Ainsi, une lecture pragmatique de notre « spirale d'appropriation » révèle que les contenus et les méthodes éducatives peuvent envisager trois dimensions.

5.2.1. Une dimension « émotionnelle »

Il s'agit de travailler les « récits » de soi sur ou à travers divers supports : expression écrite, orale, picturale, expression par le mouvement, le théâtre, etc. Ceux-ci peuvent être traversés par des aspects divers : rêves, visions, autobiographie, projections, ... Ils favorisent l'émergence de l'expression, de l'analyse métacognitive de ses choix, de leurs raisons profondes, etc. en articulation avec une dimension créative ... Cette dimension permet à l'individu de se recentrer sur son identité et sa culture, notamment en contexte de diversité des référents culturels, parfois opposés. Une synthèse est alors possible. Enfin, parallèlement à ce frottement au groupe et aux langages artistiques, on assiste à une valorisation de l'estime de soi⁵⁵.

Miroir vagabond, Marche-en-Famenne



5.2.2. Une dimension « rationnelle »

Lorsqu'il a retrouvé une forme de confiance en lui, l'individu se situe dans un autre rapport à la langue. Le moteur de celui-ci est tant son sens pragmatique que sa raison. Des liens entre divers concepts et contenus sémantiques vont alors se tisser de manière consciente ou inconsciente et amener l'apprenant à se positionner, développer un sens critique, voire, dans certains cas, enclencher des processus de réflexions, de débats et de recherches, autour, notamment de questions citoyennes. Selon les personnes et les approches, cette dimension trouvera sa place tout au long du processus culturel ou à l'issue de celui-ci. Elle corrèle avec une formation systématique à la langue.

5.2.3. Une dimension « sociale »

Forts de leur expérimentation artistique commune, bénéficiaires et animateurs peuvent « exporter » et diffuser vers l'extérieur les résultats et produits de leurs investigations artistiques. Des spectacles, ou des expositions constituent autant d'espaces d'ouverture vers d'autres publics.

Aussi, les effets multiplicateurs de cette socialisation augmentent l'impact et la plus-value de ces pratiques. La dimension « sociale » rejoint ainsi la dimension « émotionnelle » et la boucle est bouclée.

La lecture du tableau « spirale » et des observations dressés par les opérateurs apporte un éclairage plus précis sur le rôle de la culture dans le processus d'appropriation de la langue française.

En effet, au regard des observations transmises par les opérateurs (notamment sur base de récits de vie des participants), nous avons dégagé une série d'impacts à court terme sur les bénéficiaires. Nous avons proposé une liste d'indicateurs de l'appropriation à mettre en corrélation avec les différentes étapes reprises dans la spirale. Comparons les deux grilles de lecture des pratiques culturelles dans leurs rapports à la langue française.

Dès lors que la plupart de ces indicateurs ont trouvé une réponse positive dans la majorité des pratiques observées (8/10), nous pouvons dire que des résultats qualitatifs significatifs sont obtenus à l'issue de ces projets artistiques ou culturels, en matière d'appropriation linguistique par les migrants.

⁵⁵ A. Manço, *Compétences interculturelles des jeunes issus de l'immigration*, op. cit.

5.3. Quelles sont les conditions institutionnelles de l'appropriation du français par les migrants à travers la culture ?

Pas moins de six niveaux de pouvoirs sont impliqués de façon directe ou indirecte dans l'apprentissage du français langue étrangère en Communauté française de Belgique.

Du plus général au plus particulier, l'Union européenne, à travers divers outils de financement (FSE, FEI, etc.), soutient cet objectif de manière programmatique et ponctuelle, en collaboration avec les autres niveaux de pouvoir. Le niveau fédéral intervient également, en particulier pour certains aspects généraux relevant de l'immigration et de la politique d'asile. Les Régions wallonne et bruxelloise, ainsi que la Communauté française et la COCOF sont les niveaux les plus impliqués par le FLE et les questions relevant de la culture.

Certains de ces acteurs politiques interviennent au moyen de subventions structurelles (contrats programmes, conventions pluriannuelles, agréments, ...), d'autres le font de façon conjoncturelle (subventions ponctuelles, appel à projets, soutiens exceptionnels, ...). Peu de coordination existe entre ces divers niveaux.

Cette déclinaison donne plus d'une quinzaine de possibilités majeures de soutien financier aux actions ayant pour objectif de permettre aux migrants d'accéder à la langue du pays d'accueil. Seule une minorité de ces possibilités dépend directement de la Communauté française (1/5 environ) qui, à travers le Service de la langue française, est le commanditaire de la présente recherche.

Au niveau des montants qui financent les cours de l'Alpha/FLE, par exemple, seulement 12 à 15 % proviennent de la CFWB⁵⁶. Par ailleurs, ces moyens sont estimés être insuffisants par rapport aux besoins par l'ensemble des acteurs : le réseau Lire et Ecrire, acteurs culturels rencontrés, etc.

C'est dans ce cadre d'éclatement du soutien politique et d'insuffisance des investissements qu'il faut appréhender la question des conditions institutionnelles de l'appropriation du français par les migrants. Par ailleurs, la Communauté française chargée de l'enseignement, de l'éducation permanente, de la culture et des politiques linguistiques voit son rôle rendu marginal sur cet aspect de la politique du français.

5.3.1. Les différents niveaux de pouvoir concernés

5.3.1.1. Le niveau européen

Entre 2000 et 2006, le Fonds Social Européen (FSE) a alloué pour la Belgique francophone 586 millions d'euros sur environ 80 milliards d'euros pour l'ensemble des 27 Etats membres. Ces aides sont destinées à améliorer l'accès à l'emploi, prévenir le chômage, encourager le vieillissement actif, etc. Le FSE a ainsi soutenu 587 projets (formations, mises en réseau, ...). Plusieurs de ces projets portent sur des actions d'alphabétisation et de formation linguistique.

Ainsi, dans le cadre du programme Equal II du FSE, Lire et Ecrire en Wallonie a mené un important travail baptisé « *Dispositifs territoriaux pour le droit à l'alphabétisation et la prise en compte des personnes illettrées* », en collaboration avec plusieurs partenaires publics et privés (CPAS, FOREM, comités subrégionaux pour l'emploi, syndicats, entreprises de formation par le travail, ...). L'association a également publié un guide méthodologique.

L'apprentissage du français est également soutenu de façon directe ou indirecte dans le cadre d'autres programmes européens à la lumière, notamment des objectifs fixés par la Stratégie de Lisbonne (2000), qui vise à réduire les écarts de développement entre régions : le programme Socrates, l'action « Grundtvig » (éducation des adultes), le programme Leonardo da Vinci (centré sur la formation professionnelle), l'ensemble des initiatives menées par le Fonds européen pour les réfugiés (FER), etc.

Il est important que les résultats de ces expériences qui se traduisent par de nombreuses recommandations et outils mis à l'épreuve du terrain soient adoptés par les pouvoirs publics concernés et intégrés dans les politiques courantes. Il est également important que les acteurs publics et privés se coalisent pour introduire des projets européens qui sont des moyens pour augmenter les ressources du secteur de la formation en langues en Communauté française.

⁵⁶ Données de Lire et Ecrire (2010).

5.3.1.2. Le niveau fédéral

Plusieurs outils politiques caractérisent l'intervention du niveau fédéral belge dans la politique linguistique. *Les deux premiers exemples sont des dossiers gérés en « intercabinet ».*

Ainsi, la *Politique des Grandes Villes* a été initiée en 1999 et dépend depuis 2001 du Service public de Programmation « Intégration sociale, lutte contre la Pauvreté et Economie sociale ». Son objectif est de mener des actions ciblées en matière de développement intégré de quartier, d'embauche, de cohésion sociale, de santé et de logement en mettant l'accent sur le développement durable, la participation, l'égalité des sexes, la diversité et l'insertion socioprofessionnelle. Elle axe ses projets sur les cinq plus grandes villes du pays (Anvers, l'agglomération bruxelloise, Charleroi, Gand et Liège), mais elle compte un total de 17 villes partenaires. Pour la période 2005-2007, un budget global de 128,62 millions d'euros a été affecté. Au total, 170 projets ont été soutenus, dont 73 en matière de cohésion sociale et 19 pour le volet « économie et emploi ». Parmi les diverses initiatives menées en matière d'accueil et de formation des nouveaux arrivants, certaines villes offrent des cours de langue.

Le FIPI⁵⁷ ou le Fonds d'Impulsion à la Politique d'Intégration existe depuis 1991 et subventionne différents projets favorisant l'intégration des personnes d'origine étrangère, la prévention des discriminations et le dialogue interculturel. Le FIPI est financé par la Loterie nationale (7,012 millions d'euros en 2008). Un comité de gestion examine l'ensemble des projets déposés annuellement et répartit les subventions selon la clé de répartition suivante : 22 % pour des projets fédéraux, 75 % pour des projets provenant des entités fédérées ; le solde (3 %) étant destiné à la gestion du programme. Chaque année, le FIPI soutient plus de 500 projets. Parmi eux, en 2008, on dénombrait 50 projets consacrés à l'enseignement des langues nationales et 60 autres de promotion sociale, de mise à niveau des connaissances et d'alphabétisation.

Les deux institutions suivantes sont des exemples d'organismes publics transversaux et spécialisés.

Le Centre pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme⁵⁸ est un service public indépendant de promotion de l'égalité des chances et de lutte contre la discrimination. Il a aussi pour mission de veiller aux droits fondamentaux des étrangers, d'observer les flux migratoires et de stimuler la lutte contre la traite des êtres humains. Il assure par ailleurs le secrétariat du comité de gestion du FIPI. En matière d'enseignement, le Centre mène des interventions ponctuelles (traitement des plaintes, interventions directes dans les écoles, formations, publications, ...) et assure un travail de réflexion autour de la question des jeunes issus de l'immigration (langue et culture d'origine, discrimination positive, médiation, prévention du décrochage, etc.). Le Centre a également d'autres priorités comme la scolarisation des primo-arrivants dans l'enseignement secondaire (classes passerelles), la dualité scolaire (« écoles ghetto » ; refus ou difficultés d'inscriptions ; l'orientation disproportionnée, voire discriminatoire, d'élèves issus de l'immigration vers l'enseignement professionnel ou spécialisé ; l'équivalence des diplômes ; la dimension interculturelle des contenus scolaires ; etc.).

Fedasil⁵⁹ est l'Agence fédérale pour l'accueil des demandeurs d'asile. Il gère dix-huit centres fédéraux répartis dans tout le pays. Elle collabore également avec d'autres organismes (Croix-Rouge, CIRE, Mutualités socialistes, communes, ...). L'Agence assure l'hébergement et l'accompagnement des personnes (gîte, couvert, service médical, loisirs, déplacements, ...) comme il assure également un volet « enseignement et formation » pour les enfants de 6 à 18 ans (inscriptions dans une école de proximité, médiation, contacts avec les classes de primo-arrivants, suivi des devoirs, ...), ainsi que pour les adultes (cours de langue, notamment).

Le Ministère de l'Égalité des chances est un acteur politique important du champ. Sous la législature 2007-2010, il est associé au ministère de l'Emploi. Depuis de longues années, il mène des actions en matière d'intégration, de formation des travailleurs, de lutte contre les discriminations, etc. Il a notamment entrepris une série de projets en termes de « diversité au travail » (Label « égalité-diversité », monitoring socio-économique, etc.). Ce ministère a également impulsé une initiative nommée « Dialogue interculturel » durant 2004-2005. Cette commission d'experts a remis un rapport final dont le chapitre « Culture et diversité » comprend un volet consacré au thème « Valorisation des mémoires, des langues et des arts ». Dans ce texte, la Commission du Dialogue interculturel rappelle l'importance de la langue dans le processus d'intégration. Elle précise qu'« il n'est pas contradictoire d'encourager à la fois l'apprentissage de la langue du pays d'accueil et

⁵⁷ www.diversite.be

⁵⁸ www.crisp.be

⁵⁹ www.fedasil.be

celui des langues d'origine des différents groupes », en soulignant que « l'effort est complémentaire et va dans le sens d'une intégration dans la diversité ».

Cinq ans plus tard, les Assises de l'Interculturalité⁶⁰ (2009-2010) approfondissent les recommandations de la première commission. Les Assises sont imaginées comme un processus général et participatif. Un appel à projets est lancé et permet à 300 initiatives de sensibilisation et de consultation de voir le jour dans de nombreuses localités, ainsi qu'une campagne d'information. Une quinzaine de brèves études sont produites pour alimenter les réflexions de cinq commissions d'experts qui à leur tour auditionnent des acteurs de l'interculturel. Deux d'entre elles intéressent notre propos directement et sont chargées de travailler les thématiques « enseignement » et « culture/médias/vie associative ». Les recommandations de cette initiative sont très concrètes et occasionnent un débat au sein des médias en novembre 2010. En ce qui concerne la politique de la langue française et plus généralement la question de l'accès aux langues des régions d'accueil, le rapport préconise une approche spécifique de cette question pour les jeunes qui ne parlent pas cette langue à la maison : le FLE qui doit devenir une priorité dans l'enseignement. Alors que l'insuffisance des moyens d'enseignement de langue française aux migrants est rappelée, le rapport insiste sur la responsabilisation et l'incitation des associations et médias créés par les migrants à participer à des initiatives d'appropriation de la langue française. L'éclatement des pratiques du côté francophone est noté en corrélation avec une certaine manque d'efficacité.

5.3.1.3. Le niveau communautaire

Au niveau de la Communauté française de Belgique, les secteurs compétents pour l'Alpha et le FLE sont l'Enseignement de promotion sociale⁶¹ et l'Education permanente et la lecture publique (bibliothèques)⁶². Celles-ci relèvent de la Direction générale de l'Enseignement et du Service général de la jeunesse et de l'Education permanente⁶³. La culture est aussi une matière communautaire. Elle est entendue dans un sens étroit, sont visés les arts, le patrimoine culturel dont les musées, les bibliothèques et les médiathèques, l'éducation permanente et l'animation culturelle. Selon le décret relatif à l'éducation permanente en CFB de 2003⁶⁴, l'action associative vise l'analyse critique de la société, la stimulation d'initiatives démocratiques et collectives, le développement de la citoyenneté active et l'exercice des droits sociaux, culturels, environnementaux et économiques dans une perspective d'émancipation individuelle et collective des publics, en privilégiant la participation active et l'expression culturelle des groupes socialement défavorisés. Cet objet est assuré par le soutien aux associations qui ont pour objectif de favoriser et de développer, principalement chez les adultes :

- une prise de conscience et une connaissance critique des réalités de la société ;
- des capacités d'analyse, de choix, d'action et d'évaluation, ainsi que d'expression ;
- des attitudes de responsabilité et de participation active à la vie sociale, économique, culturelle et politique.

La démarche des associations visées par ce décret s'inscrit dans une perspective d'égalité et de progrès social, en vue de construire une société plus juste, plus démocratique et plus solidaire qui favorise la rencontre entre les cultures par le développement d'une citoyenneté active et critique et de la démocratie culturelle. Beaucoup d'initiatives observées dans le cadre de la présente recherche sont soutenues par la politique d'éducation permanente qui stabilise l'action des équipes de terrain dans le cadre d'un agrément.

⁶⁰ www.interculturalite.be

⁶¹ Décret de 1991 relatif au cadre général de l'Enseignement de Promotion sociale. Le Décret de 2009 attribuant 20.000 périodes supplémentaires pour l'Alpha et l'insertion. Par ailleurs, une mesure ponctuelle dans le cadre du projet FSE « REINSERT » (2007-2013) concerne la formation des personnes incarcérées.

⁶² Le plan pluriannuel de développement de la lecture subventionne depuis 2009 des projets en lien avec la lutte contre l'illettrisme, soit si bibliothèque plus un réseau local pour l'année 2008-2009 (source : Etats des lieux de l'Alpha)

⁶³ Source : Etats des lieux de l'Alphabétisation, septembre 2010

⁶⁴ Art. 1^{er} du décret relatif au soutien de l'action associative dans le champ de l'Education permanente, 17 juillet 2003. Ce qui suit est en partie extrait du site www.educperm.cfwb.be

Alpha-culture : un programme transversal culture-FLE/Wallonie-Bruxelles depuis 2007

Hormis ce cadre général, il existe d'autres mesures plus ponctuelles. Si toutes ne peuvent être explicitées, il convient d'accorder une attention particulière à la circulaire *Alpha-Culture*⁶⁵. En effet, celle-ci est particulièrement intéressante dans le cadre de notre recherche. D'une part parce que la particularité de ce dispositif réside dans sa transversalité, d'autre part parce que les appels à projets visent spécifiquement les partenariats artistiques entre des organismes de formation Alpha/FLE agréés par la Région wallonne, la CFB ou la COCOF et les structures socioculturelles. Le promoteur pouvant être l'un ou l'autre. A titre d'exemple, pour l'année 2008-2009, Alpha-Culture a financé 33 projets en Communauté française touchant principalement le public adulte. Les professionnels rencontrés apprécient la possibilité de mener des coopérations originales grâce à cette initiative. Ces partenariats transforment leur façon de travailler le FLE au bénéfice des apprenants. En effet, les opérateurs de terrain sont très positifs quant à l'impact de ces projets sur l'apprentissage de la langue française. Plusieurs associations sélectionnées dans le cadre de la présente recherche, telles que le *Blanc Murmure*, *Congo Santé* ou le *Collectif des Femmes de LLN*, ont bénéficié de cet incitant politique. C'est dans ce cadre que divers projets théâtraux, notamment, ont été développés. (<http://www.educationpermanente.cfwb.be>).

5.3.1.4. Le niveau régional

L'accueil et l'intégration des immigrés forment une matière communautaire, dont la Communauté française a, pour la région de langue française, transféré l'exercice de la compétence à la Région wallonne. La Région wallonne, pour la région de langue française, et la Communauté germanophone de Belgique, pour la région de langue allemande, sont donc compétentes en matière d'accueil et d'intégration des immigrés.

Au niveau de la Région wallonne, les institutions compétentes pour l'Alpha/FLE sont le FOREM, la DG05, la DG06. La DG05 inclut le secteur de l'Action sociale, la DG06 le secteur de la formation professionnelle⁶⁶. Les deux Directions générales développent des actions programmatiques récurrentes en faveur des associations de terrain menant des actions cadrées avec leurs objectifs. Notons l'intégration des personnes étrangères ou d'origine étrangère revient au secteur de l'Action sociale. Les Centres Régionaux d'Intégration sont la partie stable de la politique d'accueil et d'intégration des migrants qui représente l'essentiel des moyens de ce département. D'autres mesures à signaler sont la convention cadre FUNOC-Lire et Ecrire Wallonie et le Plan Alpha, ainsi que le soutien du Centre de Médiation des gens du voyage. Le SETIS est également une initiative wallonne dédiée à la traduction et à l'interprétariat sociale à partir des principales langues de l'immigration. L'action est soutenue par le FEI et tend à s'étendre à Bruxelles. L'Institut wallon de statistiques (IWEPS) est, quant à lui, chargé de collationner et diffuser des données en matière d'intégration et d'alphabetisation.

Conscient de la multiplicité des acteurs impliqués par le terrain de l'insertion des migrants, le législateur wallon a lancé un « Plan d'intégration locale » animé, dans chaque commune, par les Centres régionaux d'Intégration. Force est de constater qu'un autre département du Ministère de l'Action sociale a lancé, dans la même période, un vaste Plan de Cohésion sociale (PCS) afin de coordonner et mieux financer les efforts des organismes locaux. Ce plan comprend un volet « migrants ». Les deux initiatives peu connectées l'une à l'autre développent tous deux un intérêt pour des publics en difficultés de lecture et d'écriture, et en démarche d'apprentissage du français. Les premières observations montrent que le PCS représente une opportunité de mettre en synergie les efforts d'une diversité d'acteurs locaux, notamment en matière d'enseignement et d'appropriation du français par un public immigré. La transversalité des actions en cette matière, comme dans d'autres, est une préoccupation du Ministère des Affaires sociales qui a convoqué, dès 2009, plusieurs commissions d'avis dont une s'intéresse au devenir des personnes étrangères et d'origine étrangère. Elle poursuit ses travaux en consultant un maximum d'acteurs et tâchant de produire des propositions méthodologiques pour renforcer la transversalité des politiques et des pratiques d'intégration des migrants.

5.3.1.5. La COCOF

Au niveau de la Commission communautaire Française de la Région de Bruxelles-Capitale, les secteurs compétents sont : la Cohésion sociale, la Formation professionnelle et Bruxelles formation. La COCOF organise également un comité de pilotage permanent sur l'alphabetisation des adultes. Ce comité est créé en février 2005 suite à un accord de coopération entre la COCOF, la Région wallonne et la Communauté française.

⁶⁵ Circulaire Ministérielle du 19 juillet 2007.

⁶⁶ Etats des lieux de l'Alphabetisation, quatrième édition, p.115.

L'objectif est de coordonner les politiques d'alphabétisation le biais de la coordination de dix plateformes territoriales bruxelloises et d'une conférence interministérielle⁶⁷. Les opérateurs de l'alphabétisation concernés par ce comité sont 288 organismes travaillant sur 463 implantations.

5.3.1.6. Les communes et les provinces

Les communes et leur Centre Public d'Aide sociale sont soumis à la tutelle de la Région wallonne. Certaines communes ou provinces peuvent intervenir directement dans le champ de l'alphabétisation ou de la culture menant ou soutenant une politique à l'échelle de leur territoire. Les actions communales sont de petite taille, mais en général elles sont durables et intégrés dans des initiatives plus larges⁶⁸, les actions provinciales sont souvent des appels à projets ponctuels. Les communes et les provinces belges développent un réseau scolaire comprenant des sections de « promotion sociale ». On y propose de nombreux cours de français.

5.3.1.7. Les fondations

Nombre de fondations telles que la Fondation Roi Baudouin lancent régulièrement des appels à projets sur des thématiques liées directement ou indirectement à l'apprentissage du français (citoyenneté, migrants, accueil, solidarité, etc.). La Fondation Roi Baudouin fédère, par ailleurs, de nombreuses initiatives privées de soutien et informe le public par un site internet.

5.3.2. L'espace intersectoriel : vers un parcours de l'appropriation/insertion et le rôle central de la culture

L'observation des pratiques culturelles, l'analyse de leur plus-value et surtout la confrontation de celles-ci avec l'expérience des acteurs Alpha/FLE rencontrés lors des séminaires nous permettent d'organiser ces activités le long d'un axe polarisant, d'une part, *l'apprentissage formel de la langue* et, d'autre part, *l'expression informelle et libre*.

La proposition de nomenclature théorique présentée dans le tableau suivant laisse apparaître, dans les grandes lignes et à dessein sans nuances, les principales caractéristiques de ces deux polarités qui fonctionnent plus en complémentarité qu'en opposition ; elles répondent à des besoins et attentes diversifiés et bien présents dans le champ social. Par ailleurs, il s'agit de modèles théoriques qui probablement n'existent pas dans cet état « pur », les pratiques professionnelles étant toujours des compositions momentanées et circonstancielles d'éléments divers, entre autres, ceux présents dans le tableau. C'est la continuité entre la formation en Alpha/FLE et les pratiques culturelles qu'il s'agit de considérer.

Le tableau compare donc une polarité théorique d'approches formelles de l'apprentissage de la langue à une polarité informelle de l'expression socioculturelle. Dans le premier cas, les pratiques s'orientent davantage vers la transmission de normes linguistiques, notamment, écrites. Dans le second, il s'agit plutôt de la valorisation de l'oralité, éventuellement dans diverses langues, *où le français sert de langue de concertation entre participants*. C'est donc davantage le règne de l'approche participative et ludique, basée sur le partage du plaisir et la construction commune de normes nouvelles ou de synthèse. Un des éléments qui distingue les deux groupes de pratiques est le rapport utilitaire à l'insertion de l'un et la visée de développement personnel de l'autre, bien que ces deux aspects ne soient en rien inconciliables.

On constate aussi que le rapport à l'évaluation des deux approches n'est pas le même. Si l'évaluation des processus d'enseignement de la langue française prend généralement l'aspect formel que l'on devine (dictées, séries d'exercices, etc.), l'approche socioculturelle évalue rarement ses effets sur le public. Du reste, ces interventions de nature très différentes ne peuvent pas être évaluées de la même manière. Imposer une grille quantitative et « gestionnaire » des pratiques culturelles aurait dès lors peu de sens. En revanche, les décideurs ont raison de solliciter les acteurs afin qu'ils mettent à l'épreuve leurs pratiques en termes d'efficacité, d'efficience, de durabilité, etc.

Aussi, les intervenants du secteur culturel doivent réfléchir leurs pratiques de façon à dégager des critères et modalités d'évaluation qui respectent et servent le développement de leurs activités. Le présent document propose des grilles et autres approches analytiques au service des acteurs du terrain.

⁶⁷ Pour une explication plus détaillée du dispositif voir « Etats des lieux de l'alphabétisation » p.287.

⁶⁸ A titre d'exemple, la « Charte culturelle » proposée par la Ville de Liège et soutenue par la politique des grandes villes pour encourager le partenariat entre artistes et associations locales.

Il est certain que la question de l'évaluation est hautement stratégique et dérive vers des préoccupations de reconnaissance sociale et politique, et donc la question du financement des pratiques. Les participants aux enquêtes et séminaires ont, par ailleurs, souligné, à plusieurs reprises que leur public fait parfois l'objet de pressions de la part d'institutions telles que l'ONEM, les centres publics d'aide sociale, etc., pour les inciter à suivre des cours de français.

EN DEBAT : imposer le français ?

→ *La presse du 21/10/2010 : « La Chambre va provisoirement suspendre l'octroi des naturalisations, a décidé mercredi la commission des Naturalisations de la Chambre à l'initiative de Sarah Smeyers (N-VA). S. Smeyers souhaite qu'une personne qui ne connaît pas la langue de sa région ne puisse pas obtenir la nationalité belge. »*

→ *Exiger sans discernement la maîtrise d'une langue pour être citoyen sans en donner les moyens d'apprentissage en qualité et en quantité n'est-elle pas une violence sociale ?*

→ *Plutôt qu'une contrainte, une politique d'incitation et un contrat de citoyenneté sont-ils possibles ?*

→ *Favoriser l'apprentissage des langues du pays d'accueil est un des dix principes communs de l'UE pour les politiques d'intégration des migrants.*

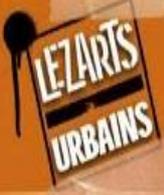
→ *Pour les pays et les communautés d'origine, la maîtrise de la langue de la région d'accueil par les migrants est une ressource favorisant leur intégration et participation, cela représente des retombées pour les pays en question.*

Comme nous l'avons souligné plus haut, la complexité du système institutionnel belge ajoutée au fait que l'Alpha/FLE soit une matière transversale implique l'intervention de différents niveaux de pouvoirs dans le subventionnement des formations. Plus encore, au sein d'un même niveau de pouvoir, il peut y avoir diverses catégories de subventions. Ce subventionnement multiple rend le système complexe pour les opérateurs. Par ailleurs, il peut induire une hétérogénéité des initiatives et dénote parfois d'un manque de cohérence des politiques, limitant son efficacité.

En effet, de nombreuses structures proposent divers cours de langue française langue étrangère à travers toute la partie francophone du pays. Elles organisent des activités aux méthodologies diversifiées pour des publics qui le sont tout autant, en termes de sexe, d'âge, d'origine, de niveau de maîtrise, de statut social, etc. On note toutefois que ces structures ne suffisent pas : il existe des listes d'attente dans beaucoup d'organisations. En outre, l'évaluation de ce travail est souvent conditionnée par l'obtention de résultats quantitatifs.

A l'inverse, les pratiques culturelles visant l'appropriation sont souvent portées par des organismes reconnus comme associations d'éducation permanente, centre d'expression et créativité, etc. financées par la DG Culture de la CFWB. L'offre culturelle proposée est également nombreuse et variée, comme l'échantillon de la présente étude tend à le montrer. La recherche permet d'identifier le rôle et l'importance de ces activités pour l'appropriation affective de la langue, en lien avec son assimilation cognitive.

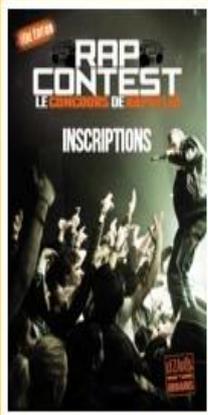
Une meilleure coordination des deux types d'offres et un renforcement des équipes et des structures qui les mettent en oeuvre semblent nécessaires pour relever le défi de la participation citoyenne et de la valorisation culturelle des populations issues de l'immigration. Une participation qui passe également par l'usage de la langue du pays d'accueil.



L'actualité des cultures urbaines en Belgique

Enregistrement newsletter

Magazine ▾ Lezarts ▾ Centre de doc ▾ Contact



Inscrivez-vous au concours RAP CONTEST. Finale au Botanique !

Avis à tous les rappeurs(euses), participez à la première édition du RAP CONTEST ! Défendez votre projet artistique sur scène face à un jury de professionnels de la musique et du Hip Hop ! A la clé, de nombreux prix prestigieux : scènes, résidences, sessions studio... Clôture des inscriptions le 20/10

Inscrivez-vous au concours RAP CONTEST. Finale au Botanique !

22/10 Retrouvez Sidi Hoomam, Exodarap, Azzili Kakma ... en première partie de La Caution

21-31/10 Parole, Obète et Denis Meyers au Festival des libertés

[Agenda complet ici](#)

GALERIE



[Toutes les photos ici](#)

VIDEOS

Rap Contest



CENTRE DE DOC

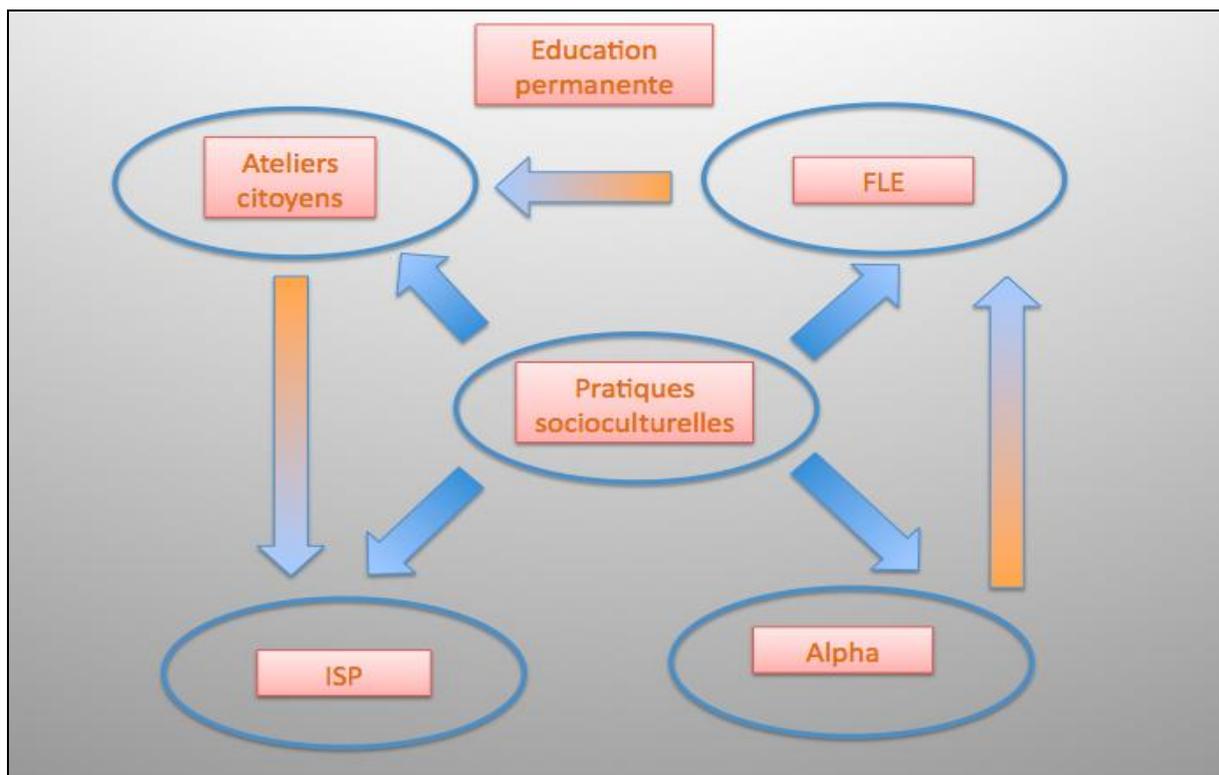
Toute la doc hip hop se trouve ici!

Toute la doc hip hop se trouve ici! Pour votre mémoire, article, élocution ou tout autre travail en rapport avec les cultures urbaines, mais aussi pour écouter les dernières nouveautés ou visionner des documents inédits: le Centre de Doc Lezarts Urbains est un lieu vivant et multimédia!



Extrait du site internet des Ateliers Lesarts urbains.

| Polarité théorique d'approches plutôt formelles de la langue normée | Polarité théorique d'approches plutôt informelles de l'expression libre |
|--|--|
| PRATIQUES | |
| Transmission de normes linguistiques : écrire et lire en français | Valorisation de l'oralité dans diverses langues, accès secondaire à l'écrit |
| Normes extérieures à l'individu | Normes intérieures à l'individu |
| Injonction d'assimilation implicite | Approche participative |
| Expression de la « norme descendante » | Expression de la « norme montante » |
| Dimension orthopédagogique | Pédagogie interactive basée sur une approche ludique |
| Interventions « objectives » | Position subjective |
| Orienté vers la vie active | Orienté vers le développement personnel |
| Finalité extérieure (emploi, ...) | Finalité intérieure (confiance en soi, ...) |
| Un certain esprit utilitariste | Recherche de créativité et de plaisir |
| Objectif d'insertion | Objectif de socialisation |
| Evaluation formelle, individuelle | Quand elle existe ... évaluation qualitative et informelle |
| Approche individuelle allant vers le collectif | Valorisation de la diversité du groupe contribuant au développement personnel |
| Fait parfois l'objet de pression de la part d'institutions (assurance chômage, aide sociale, naturalisation, ...) | Manque parfois de lisibilité/accessibilité pour les participants potentiels |
| FORMATEURS/ANIMATEURS | |
| Formateur plutôt dans la transmission d'un savoir | Animateur, accompagnateur plutôt co-constructeur d'un savoir-faire |
| Formateur plutôt traducteur de la norme transmise (orthographe, connaissance des institutions, etc.) | Formateur, fait partie du groupe |
| APPRENANTS/PARTICIPANTS | |
| Apprenants plutôt passifs | Participants plutôt actifs et producteurs |
| ESPACES | |
| Espace « classe scolaire », perçu comme « sérieux » | Espace « atelier » parfois jugé comme « léger » |
| FINANCEMENT | |
| Sources diversifiées, dont la Région wallonne | Communauté française, DG Culture |



Parcours de l'appropriation et de l'insertion, le rôle central de la culture

Ainsi, l'imagier culturel du Collectif des Femmes, réalisé dans le cadre d'un atelier d'expression et de créativité, s'est mué en support pédagogique novateur pour des formateurs Alpha/FLE. Cette mise en projet d'un groupe est née du constat que trop peu d'outils liés à l'apprentissage de la langue française prennent en considération la diversité culturelle des apprenants. Ceci n'est pas un cas isolé ; d'autres situations d'intégration des méthodes et de continuité des pratiques ont été identifiées : le récit de vie est utilisé comme technique d'écriture et moyen de découvrir la diversité des trajectoires d'immigration dans un atelier de citoyenneté qui permet aux migrants de s'approprier la Belgique comme nouveau pays. Dans des modules d'orientation et d'insertion socioprofessionnelle, les techniques théâtrales sont exploitées pour aider les candidats à l'emploi à se préparer aux entretiens d'embauche. Etc.

Une forte plus-value naît de cette articulation. Si les missions des deux secteurs, l'une culturelle, l'autre de formation, sont bien définies, la coopération est d'autant plus riche et pertinente. Par ailleurs, nombreux sont les formateurs d'adultes qui utilisent des approches participatives afin de tendre vers une plus grande ouverture au monde et à l'autonomie des apprenants. Ces options pédagogiques présentent souvent un grand intérêt pour les bénéficiaires et suscitent leur adhésion à la démarche.

Ces expériences montrent la place centrale des activités socioculturelles et de l'éducation permanente dans ce que l'on pourrait appeler le *parcours de l'insertion sociale et de l'appropriation linguistique*.

Comme on le voit dans le schéma précédent, le parcours mène certains migrants de l'alphabetisation à l'insertion socioprofessionnelle en passant par des cours de français et dans certains cas, par des « ateliers de citoyenneté », de plus en plus nombreux dans le paysage associatif et voués à socialiser les primo-arrivants avec les institutions et les faits culturels de leur nouveau pays. Tous les migrants ne suivent pas l'ensemble de ce parcours. Ils ne le font pas nécessairement dans ce sens ou en un seul mouvement. Les pratiques culturelles restent centrales dans leur rôle de consolidation des apprentissages et de motivation à l'insertion.

Aussi, les débats et analyses de la recherche montrent que la question de la transversalité des pratiques d'intégration des populations immigrées et de l'appropriation de la langue française doit être envisagée selon plusieurs espaces et axes schématisés plus loin, sous la forme d'un *modèle de transversalité*⁶⁹.

⁶⁹ Ce modèle a été développé par A. Manço dans le cadre de sa participation aux des travaux de la « Commission wallonne de l'Intégration des Personnes étrangères ou d'origine étrangère » (2010) portant sur la transversalité des pratiques d'intégration des migrants en Wallonie.

PROJET « ORIENTATION-EMPLOI », 2008-2009, Liège

Le projet « Orientation-Emploi » est une initiative collective d'insertion professionnelle coordonnée par les services RELIEF et REINSIER. Elle se situe dans le cadre d'une convention CPAS de Liège-FOREM et a déjà été appliquée une première fois en 2005. Elle est menée dans le quartier Saint-Léonard. L'évaluation du projet a été menée par l'IRFAM. En 2009, la formation a eu lieu entre janvier et avril, elle a compté plus ou moins 20 heures par semaine et un stage était prévu au mois de mars pour que chaque participant puisse confirmer son projet professionnel et puisse bénéficier d'une expérience.

Les douze stagiaires sélectionnés pour cette initiative se sont inscrits à la formation volontairement et se sont engagés à la suivre jusqu'au bout par contrat, l'objectif final étant d'acquérir des compétences préalables nécessaires à l'élaboration d'un projet de formation et/ou d'un projet professionnel. Pour les institutions partenaires, l'objectif était aussi de renforcer et d'accroître l'efficacité des partenariats et améliorer le dispositif, notamment à la lumière des expériences précédentes.

Ainsi, suite à l'évaluation des initiatives passées, le nombre de demandeurs d'emploi accueillis a été adapté aux réalités du quartier Saint-Léonard où l'on peut trouver beaucoup plus de personnes émargeant du CPAS que de demandeurs d'emploi indemnisés. En 2007, l'expérience s'est limitée à une douzaine de personnes, exclusivement des femmes. Deux ont rapidement abandonné l'initiative. Parmi les autres participantes, 6 ont terminé la formation dans sa totalité et 5 sont arrivées à l'élaboration d'un projet de formation et/ou professionnel, une a quitté la formation parce qu'elle a trouvé un emploi, deux autres stagiaires ont demandé une fin anticipée de formation pour cause de problèmes de santé et, enfin, une personne a accordé la priorité à régler des difficultés personnelles et familiales avant de s'investir dans une autre formation de remise à niveau en français. Au total, on arrive à 7 projets, dont 3 projets de formation, 2 projets professionnels et 3 mises à l'emploi correspondant aux souhaits des participantes : commis en cuisine de collectivité, vendeuse. Le taux de réussite par rapport à l'objectif général peut donc être considéré comme satisfaisant à la fin de la session au vu des réalités vécues par le public ciblé.

Afin de compléter cette évaluation, un tour de stagiaires de 2007 a été organisé par les responsables de l'action en avril 2009, soit plus de deux ans après leur recrutement. Sur 10 personnes pour lesquelles on disposait d'un numéro d'appel, trois n'ont pas pu être jointes. Selon les informations rassemblées, depuis l'expérience de 2007, seulement deux personnes suivent ou ont suivi une formation, toutes deux dans le domaine de la sculpture. Quatre personnes ont pu avoir une activité professionnelle. Toutefois, dans trois cas, il s'agissait soit d'un travail temporaire soit d'un emploi non déclaré. Une seule personne est toujours insérée comme vendeuse, une autre est affiliée au système « titres services ». Plusieurs autres anciennes participantes ont des difficultés d'accès à l'emploi pour des raisons diverses qui ne relèvent pas du champ du projet : ancienne condamnée, problèmes de dépendance, peur de perdre des avantages liés à des allocations sociales, maternité. En revanche, sur les participantes qui avaient pu développer un projet professionnel en 2007, six ont maintenu le cap ... On note que plusieurs fréquentent encore RELIEF comme centre d'information.

A un niveau plus qualitatif, les évaluations continues des stagiaires menées en 2007 ont montré une prise de conscience significative de chacun des objectifs de même que l'expression d'un intérêt certain pour quelques matières abordées. Cependant, les résultats atteints dépendent largement du niveau d'entrée et de la régularité des participantes aux différents modules de formation.

Quant à l'institution, développer une expérience collective et en réseau apparaît comme pertinent face aux défis posés par des publics en grande difficulté face à l'insertion sociale. Toutefois, la question de la pertinence et du rapport coût/efficacité est posée. Les intervenantes ont noté un décalage conséquent entre leurs attentes et celles des stagiaires. Le recrutement semble avoir joué un rôle important dans ce décalage : la sélection n'a été faite qu'en fonction du nombre d'inscriptions récoltées. Ainsi, les organisatrices furent d'avis d'approfondir davantage la question de la motivation lors d'un autre projet.

Suivant cette recommandation, la sélection 2009 a été appliquée avec un soin particulier. Une réunion de préparation des candidats en décembre 2008 a initié le début de la phase active du projet. La sélection s'est basée sur l'examen préalable de dossiers de candidats et leur rencontre individuelle. Durant le projet, les évaluations individuelles et collectives ont contribué à maintenir la motivation des candidats sélectionnés et à éviter un taux d'abandon important.

Un total de 25 candidatures fut examiné. Près de la moitié furent immédiatement réorientées vers d'autres possibilités ou se sont retirées d'elles-mêmes. Plusieurs n'avaient pas le niveau de compréhension en français. D'autres ne se sont pas présentées aux rencontres. Certaines n'étaient pas régularisées au niveau de leur droit de séjour ou d'accès au travail. D'autres encore étaient sur le point d'entamer un travail ou de s'orienter vers des d'autres formations. Un ensemble de 16 candidatures furent retenues au regard des critères de maîtrise de la langue française, d'employabilité et de motivation. Finalement, compte tenu des abandons précoces, le groupe final est constitué de 11 stagiaires qui tous ont achevé l'initiative. Ce groupe est composé d'adultes belges (2) et d'origine étrangère (Afrique subsaharienne, Afrique du Nord, Fédération de Russie), émergeant du CPAS et du chômage (1) : 4 hommes et 7 femmes, toutes personnes âgées de 18 à 45 ans.

Certains sont en Belgique depuis peu, d'autres n'ont jamais travaillé ou veulent changer d'orientation. Leur but est le même : trouver un domaine de travail qui leur convient en fonction de leurs envies, de leurs compétences et/ou de leur vie privée. Certains ont des difficultés en français sans que cela ne handicape leur participation. Le groupe est assez homogène, à une exception près, il ne dispose pas d'une longue scolarité antérieure.

La formation propose huit modules comprenant l'expression théâtrale, le développement de l'identité, de l'image personnelle et de l'assertivité, l'informatique, des séances d'informations diverses, ainsi qu'un bilan des compétences. Les rencontres d'évaluation régulières entre intervenants font également partie intégrante du programme ; elles ont notamment permis de proposer des perspectives et recommandations pour la suite de l'initiative à court et à moyen terme.

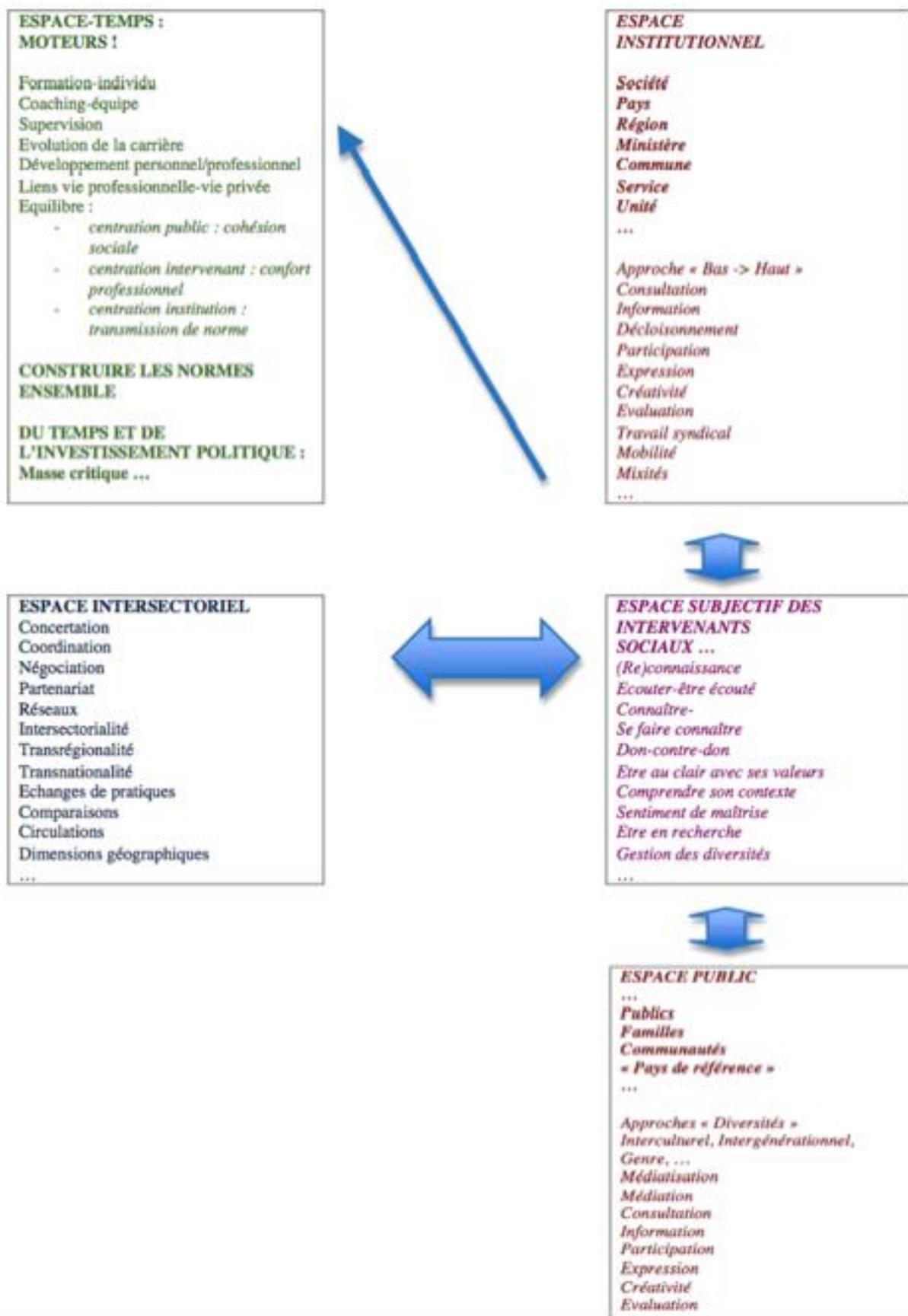
Ainsi, le processus de sélection prévu au départ a permis de sélectionner des personnes avec une orientation psychologique qui permet un travail dans et vers l'emploi. Les professionnels tirent de leurs expériences qu'ils/elles ne sont pas outillé(s) pour un public « très formé », ni un public avec « beaucoup de problèmes de type sociopsychologique ». Aussi, il est plus utile pour ces personnes de les orienter vers des services adaptés : services de santé mentale ou des services sociaux en cas de problèmes juridiques, de logement, etc. Un travail en réseau doit permettre la réorientation de ces personnes. Pour un public qualifié et multilingue existent, par ailleurs, des programmes d'orientation vers la création d'entreprise ou les métiers du commerce international, par exemple. Selon les acteurs, l'outil de sélection doit être affiné et validé.

Par ailleurs, on pourrait prévoir une période d'essai d'une semaine au début de la session. Les séances d'information pourraient être animées par d'anciens stagiaires partageant avec les nouveaux candidats leurs expériences. Enfin, la nécessité de l'implication personnelle des stagiaires dans le processus a été soulignée. L'utilité des séances d'évaluation individuelle et de l'activité théâtrale n'est plus à prouver en cette matière⁷⁰.

Source : <http://www.transfaires.org/irfam/e-journal-irfam-n-18.pdf>

⁷⁰ On constate qu'à l'issue de l'expérience de 2009, la majorité des participants se montrent actifs en matière de recherche d'emploi et fréquentent des institutions du secteur. La moitié du groupe semble s'être orienté vers les entreprises et deux personnes ont décroché un emploi. Si certains continuent une activité bénévole pour compléter leur expérience, la moitié du groupe est soit en formation soit envisage d'en entamer une. Les intervenant(e)s remarquent de plus que leur travail va au-delà de l'insertion. La formation permet également un travail d'intégration culturelle pour les migrants : rendre la Belgique « lisible ». Cette dimension peut être d'ailleurs mieux valorisée à l'avenir, notamment en ce qui concerne l'emploi : informations systématiques diffusées par écrit, rencontre d'information plus tard dans le cursus, au choix selon les participants, visites mieux ciblées, mieux coordonnées, etc.

Un modèle de transversalité à deux dimensions



La synergie possible entre les pratiques culturelles et formatives constitue *un espace intersectoriel qui permet un parcours d'appropriation et d'insertion cohésif*. Cet espace est formé grâce à des pratiques qui définissent la transversalité : concertation entre acteurs, coordination entre structures dans une localité donnée, négociation, partenariat, pratique des réseaux, échanges de pratiques, d'outils et de méthodes, comparaisons, circulation d'acteurs, etc.

Dans le schéma précédent, cet axe de collaboration est représenté dans le sens horizontal. Il lie l'espace de l'intersectoriel à l'espace subjectif des acteurs et de leurs institutions, chacun étant dans des attentes telles que la reconnaissance professionnelle, le sentiment de maîtrise, etc.

La recherche sur les pratiques culturelles dans le domaine de l'appropriation du français par les migrants a montré que ces synergies sont renforcées par des facteurs politiques comme des incitants à la collaboration ou l'existence de plans locaux, par exemple. Elles sont renforcées aussi par des aspects historiques et institutionnels : dépassement des concurrences entre secteurs, la volonté des institutions de compléter leur palette d'offre par une démarche intégrée, définition claire des zones de compétences respectives, pratiques d'évaluation, etc.

5.3.3. L'axe décisionnel

Cela nous amène à préciser qu'une des conditions essentielles de l'appropriation du français à travers des outils culturels est leur intégration dans un parcours transversal d'insertion et de formation linguistique.

Cet aspect nécessite une sensibilité de la part des organismes concernés et de la part de leur hiérarchie, en cela compris les décideurs politiques.

Le professionnel singulier, ou son association dans son ensemble, est ainsi pris entre, d'une part, un *espace de décision* (un ministère, une commune, un service, etc.) et, d'autre part, *l'espace du public* constitué par les participants aux activités, les familles, les communautés, ...

Si le renforcement des formations en ALPHA/FLE par des pratiques culturelles est souhaité, *l'exemple de la transversalité doit venir d'en haut*. Or, nos travaux montrent que cette transversalité est complexe et l'éclatement de la prise de décision en cette matière ne facilite guère la cohésion du terrain. Les divers niveaux de pouvoir (CFWB, RW, etc.) envisagent, en général, l'apprentissage formel de la langue majoritaire comme une dimension principale et prioritaire, et ne favorisent pas l'intégration des approches. Par ailleurs, le public doit lui aussi répondre présent, car aucune innovation n'est possible sans lui et son adhésion.

A ce niveau, les pratiques qui aident la transversalité sont : une approche de bas en haut, soit des pratiques de consultation et d'information des acteurs de la base, un décloisonnement des secteurs, des pratiques de participation, des pratiques d'évaluation, ...

Par ailleurs, avec les publics le travail doit viser à installer une « *démarche diversité* » où l'interculturalité, mais également, l'intergénérationnel, la gestion des relations de genre, ... interviennent aussi dans la transversalité des pratiques. Les pratiques les plus favorables à l'appropriation linguistique qui ont été identifiées par les acteurs sont l'expression, la facilitation, la médiatisation⁷¹, l'installation d'une relation « don/contre-don », etc.

5.3.4. Les moteurs de la transversalité

Les trois niveaux, conceptuel, méthodologique et institutionnel, autour desquels s'articule notre analyse de la question de l'appropriation de la langue française par la culture et de ses conditions de mise en œuvre suggèrent combien le parcours d'apprentissage est complexe et long pour les personnes issues des migrations. Le caractère multiple des défis posés aux migrants est patent dans la voie d'une réelle insertion dans la vie sociale et active en Belgique. La difficulté est aussi apparente pour les professionnels chargés d'offrir des services d'accueil, de formation et d'animation aux migrants : non seulement il s'agit de maîtriser sa partition, encore faut-il être en harmonie avec les autres membres de l'orchestre.

Nous avons vu que l'apprentissage du français langue étrangère est désormais exploré par les opérateurs de terrain à travers de multiples formules allant du développement personnel à la l'insertion professionnelle en passant par l'éducation à la citoyenneté. La question de l'accès à la culture et de la production d'une expression citoyenne fait souvent partie du bagage des professionnels.

⁷¹ Dans le sens d'organiser la transmission d'une parole, d'une pensée, d'une histoire, etc.

On sait que ces différents opérateurs dépendent de divers niveaux de pouvoir, voire de plusieurs dans le cas d'approches intégrées dans la même institution, par exemple. Les frontières entre l'apprentissage formel et non formel sont elles-mêmes très souples.

Face à ces constats, l'enjeu est double :

- Permettre aux acteurs un développement professionnel endogène les rendant capables de produire ou d'intégrer un meilleur degré de synergie entre méthodes et offres différentes, au bénéfice des publics aux besoins diversifiés.
- Permettre au système « Culture - Alpha/FLE » de développer un processus de coordination afin de rendre, d'une part, plus cohérent et plus efficient le fonctionnement des diverses sources de subventionnements, des agents d'inspection, etc., et, d'une part, possible les partenariats des acteurs du terrain. Enfin, la coordination en question doit offrir au public concerné une meilleure visibilité et une meilleure lisibilité des services qui lui sont proposés. Les possibilités d'articulation entre les formules disponibles doivent faire partie de cette information au public.

La transversalité en débat

« Il faut montrer la complémentarité entre les cours Alpha/FLE et les ateliers éducation permanente. J'insiste sur le fait que dans le cadre des cours d'Alpha donnés au sein de mon association, je demande à mes formateurs du résultat en termes de progression des apprenants. L'objectif est d'apprendre ... alors que l'évaluation des actions d'appropriation doit se faire de manière qualitative et non quantitative ... Des exemples comme celui de la personne qui ose enfin décrocher le téléphone ou se présenter devant un agent du FOREM, sont la preuve que le but est atteint. » (Séminaire de Bruxelles juin 2010).

« C'est très important de bien séparer les deux démarches : une fois que la personne passe du groupe Alpha au projet théâtre, elle doit être dans une autre démarche quant à la notion d'obligation : ça doit être une démarche personnelle et volontaire ... Sinon on est dans l'employabilité. Ce sont deux domaines différents » (Séminaire de Bruxelles juin 2010).

« C'est important de ne pas miser sur le nombre de personnes à atteindre en tant que participants. Or, les bailleurs sont de plus en plus demandeurs de résultat et pas sur le quantitatif » (Séminaire de Bruxelles juin 2010).

« L'inspecteur ne demande jamais des résultats en termes d'apprentissage pour les ateliers d'éducation permanente. Mais c'est vrai qu'il y a un glissement du Département de l'éducation permanente à Bruxelles vers des objectifs fonctionnels, tout le monde vous le dira » (Séminaire de Bruxelles juin 2010).

5.3.4.1. Un développement endogène des équipes professionnelles

Parmi les éléments que nous retenons expliquant l'évolution positive des acteurs et des pratiques dans le sens d'une meilleure synergie entre les actions d'appropriation et de formation en langue, pointons les capacités professionnelles telles que comprendre son contexte, être « en recherche » pour améliorer sa pratique, mais aussi diverses ressources comme la possibilité de bénéficier en équipe d'un accompagnement méthodologique dans le domaine des partenariats entre structures, de bénéficier de la présence d'un membre de l'équipe chargé de piloter le ou les partenariats, ...

Pour cela les équipes doivent dégager du temps de travail à investir dans la concertation et la gestion des partenariats. Des pratiques de formation, d'information, de supervision peuvent les y aider, comme, d'ailleurs, une meilleure assise professionnelle.

Résumons en présentant que les transversalités entre secteurs peuvent avoir divers mobiles combinables entre eux :

- une centration sur le public à la recherche de la cohésion sociale ;
- une centration sur l'intervenant à la recherche de la stabilité professionnelle ;
- une centration sur l'institution à la recherche de la reconstruction de normes.

Il faut insister : dans tous les cas, la transversalité nécessite *DU TEMPS ET DE L'INVESTISSEMENT* : soit une « masse critique » d'actions. En effet, une action isolée ne conduit pas la transversalité des méthodes, il faut qu'elle se répète, se renouvelle, se corrige, s'étende, soit reconnue, soutenue, diffusée, nuancée, validée au contact des autres pratiques.

5.3.4.2. Un développement d'espaces de coordination pour inciter à l'appropriation

L'émergence de lieux ou d'acteurs « relais » qui localement permettent la convergence des pratiques et la collaboration des institutions apparaît comme un élément majeur favorisant le co-développement des pratiques d'appropriation et d'apprentissage de la langue française par les migrants.

Or, très peu de lieux ressources fonctionnent de manière transversale et jouent, ainsi, le rôle d'ensembliers.

Ces lieux, dispositifs ou personnes ressources peuvent travailler à un niveau « macro », couvrant l'ensemble de la Communauté française de Belgique ou se localiser à l'échelle d'une commune ou d'un quartier et travailler à la « synergisation » des efforts à un niveau « micro ». De la même manière, une institution comme le CEDAS, développe une offre intégrée (apprentissage/appropriation) et mise sur le travail de son coordonnateur pour articuler les deux aspects de son travail.

La recherche a permis d'identifier deux dispositifs, l'un général, l'autre localisé, favorisant l'articulation des approches.

Le premier est la circulaire « *Alpha-Culture* » que nous avons déjà eu l'occasion de présenter. Il se situe au niveau communautaire et vise spécifiquement les partenariats « socio-artistiques » entre des organismes de formation Alpha/FLE et d'autres structures. Il s'agit d'un programme de financement d'activités exceptionnelles qui incite des organisations spécialisées dans des domaines différents à coopérer. La rencontre, si elle est vécue de manière positive, peut déboucher sur une répétition et, ainsi de suite, à l'installation d'une collaboration cohésive entre organismes culturels et structures de formation en français, au bénéfice de l'appropriation linguistique des participants issus de l'immigration.

Le second exemple relève d'une initiative communale. Il s'agit de la structure relais créée par le CPAS de Schaerbeek pour la coordination de l'offre linguistique. Hormis une autre expérience bruxelloise débutante, cet exemple est unique du genre en Belgique francophone.

CPAS de Schaerbeek : la Cellule d'apprentissage des langues

Face aux réalités locales (600 demandes d'aide de primo-arrivants par an, demandes des personnes dont le statut de séjour a été régularisé, 21 % du public ne parlant aucune des langues nationales, etc.), le CPAS de Schaerbeek a mis sur pied une Cellule d'apprentissage des langues. Outre, l'accompagnement et l'orientation individuelle sur base des besoins précis des personnes (garde d'enfant, interprétariat, etc.), la cellule propose, depuis trois ans, l'accès à une banque de données de l'offre de cours de langue sur le territoire bruxellois. Celle-ci comprend les lieux d'apprentissage classiques, mais aussi des opérateurs de pratiques spécifiques (« français commercial », etc.). Cette banque de données et son exploitation par les professionnels de l'orientation présentent des avantages multiples tant pour les travailleurs sociaux que pour les bénéficiaires : il s'agit, d'abord, d'offrir à tous une vue d'ensemble des alternatives possibles, de faciliter, ensuite, la création de liens avec les autres services tels que l'ISP, etc., et, enfin, cela permet un suivi individuel des bénéficiaires. Le cas des personnes suivies depuis deux ans montre un taux d'insertion en formation linguistique de 72 % (dont 16 % en néerlandais le reste en français). Parmi ces personnes, l'équipe de la Cellule considère un bénéficiaire sur trois comme autonome dans une des langues de la région d'accueil, après deux ans de suivi et de formation. Cela représente une soixantaine de personnes, soit un quart de la cohorte initiale de personnes ne parlant aucune des langues nationales. Si ce résultat montre la difficulté de la tâche, il est obtenu parce que la Cellule facilite les démarches de l'apprenant et entretient sa motivation par des rencontres individuelles régulières, une accélération de son accès à des cours adaptés à ses besoins, une communication avec les formateurs, des remboursements de frais, ainsi qu'un lien rapide entre le cours de langue et le service d'insertion professionnelle du CPAS.

Les responsables de la Cellule évoquent de nombreuses difficultés dans la mise en œuvre de leur travail d'ensemblier. Parmi celles-ci, pointons une insuffisance de l'offre en cours de langue, ceci ayant pour conséquence la création de listes d'attente (de plus d'un an dans certains cas). Ce délai est source de découragement pour les candidats apprenants, même si la Cellule a des accords de priorité avec les principaux producteurs de formations de la région. La fluctuation de l'offre de formation en termes quantitatifs, mais aussi qualitatifs (spécificités pédagogiques, par exemple), ainsi qu'au niveau des paramètres pratiques (horaires, lieux, présence d'une garderie, etc.), est un souci permanent de l'équipe chargée de garder son outil d'information à jour. Par ailleurs, les travailleurs de la Cellule sont confrontés à des migrants pour qui le travail est la priorité bien avant l'apprentissage de la langue du pays d'accueil. Ainsi, « *travail oui - école non !* » est l'argument évoqué au quotidien⁷².

L'exemple de Schaerbeek ouvre sans doute la voie vers un *système d'incitation à l'apprentissage de la langue du pays d'accueil*, sans devoir installer des politiques coercitives en la matière, filière que semble suivre certaines des régions limitrophes de la partie francophone de la Belgique. Ce système de motivation présente plusieurs caractéristiques importantes :

- Proposer une offre de cours de français suffisante en qualité et quantité.
- Proposer un éventail de cours répondant à des besoins spécifiques en termes de niveau de scolarité, de maîtrise du français, de type de langage visé (écrit, oral, vocabulaire technique, apprentissage formel, appropriation culturelle, ...), de langue d'origine, d'accessibilité (éloignement, garde d'enfant, cours non mixte, etc.).
- Proposer l'information à jour et l'orientation sociopédagogique de manière centralisée. Veiller à être compris : clarté de l'information, aide des interprètes.
- Proposer un suivi personnalisé, des rencontres de mise au point et d'orientation, priorité dans l'accès à certains cours.
- Stimuler la demande d'apprentissage par des incitants matériels : articulation des cours de français et des prestations sociales, lien entre l'apprentissage et la recherche d'emploi, etc.

Ce système se présente somme toute comme un « *contrat citoyen* » entre le migrant et des services : chacun ayant des efforts à consentir, afin de réussir ensemble l'objectif de l'insertion et de la participation sociale.

L'exemple schaarbeekoïse est aussi illustratif d'une stratégie de coordination locale de l'offre où divers types de cours et animations linguistiques peuvent s'intégrer dans un parcours cohésif, se succéder les uns aux autres, dans une progression de la maîtrise ou offrir des aspects complémentaires se renforçant les uns les autres, au bénéfice des participants. Des concurrences inutiles sont amoindries et l'ensemble du système gagne en efficacité. L'information est uniformisée et il est accessible de manière synoptique pour les utilisateurs.

⁷² Selon les travailleurs sociaux du CPAS de Schaerbeek, le type de migration conditionne le rapport à la langue du pays d'accueil. Leur vue est corroborée par d'autres observations. Ainsi, les responsables distinguent les publics suivant et leur implication éventuelle dans un processus d'apprentissage :

- *Migration de travail* : en général pas de difficultés face à la langue du pays d'accueil ou à la langue de travail qui peut être différente.
- *Migration d'asile* : personnes non préparées, mais en demande parfois urgente d'apprentissage.
- *Migration familiale* : personnes insérées dans des communautés et souvent non demandeuses pour s'approprier une autre langue.



Quelques chiffres sur le contexte actuel de l'immigration en Belgique francophone

→ Selon deux récentes études de la Fondation Roi Baudouin, environ 60 % des personnes d'origine turque et 40 % des personnes d'origine marocaine ne parlent pas la langue du pays d'accueil (2008-2009). Cela représente 70 000 personnes environ dans la partie francophone de la Belgique.

→ En y ajoutant d'autres populations immigrées hors Union européenne, ne parlant pas ou très peu le français, on atteint une population résidente non francophone de plus ou moins 100 000 personnes.

→ Selon le Centre pour l'Égalité des chances et de lutte contre le racisme (2009), par an, 35 000 primo-arrivants s'installent à Bruxelles. La moitié de ces personnes sont originaires de l'UE ou d'autres pays développés. En revanche, 17 000 personnes primo-arrivantes sont originaires d'un pays en développement. Dans ce groupe, environ 9000 ne parlent aucune des langues nationales et en général se situent dans un contexte de vulnérabilité sociale (demande d'asile, sans-emploi, dépendance vis-à-vis de la famille, ...).

→ Si la situation bruxelloise est extrapolée à l'ensemble de la Belgique francophone, nous sommes face à environ 20 000 personnes par an qui arrivent et qui demandent une prise en charge en termes d'apprentissage du français et d'insertion.

→ Selon les chiffres du CPAS de Schaerbeek, 25 % des primo-arrivants apprennent le français en 2 ans.

→ En partant de ces indications, on estime grossièrement à 17 500 personnes le nombre de non francophones qui s'ajoute à la population correspondante résidente qui est, rappelons-le, d'environ 100 000 unités, soit une augmentation annuelle de 17,5 % du public nécessitant un effort de formation en langue.

→ Selon les chiffres de Lire et Ecrire (2010), l'effort d'apprentissage de la langue française coûte 5000 € par apprenant par an. La période d'apprentissage est estimée être de deux ans. **Sur un ensemble de 100 000 personnes, le coût théorique d'une politique active du FLE est donc d'un milliard d'euros.** Cette somme ne tient pas compte du coût du travail de sensibilisation à effectuer en amont, et suppose un nombre suffisant d'animateurs compétents et une infrastructure disponible.

Résumé de l'analyse

▪ La culture est-elle un espace d'appropriation du français pour les migrants et les personnes issues des migrations ?

- A la vue des observations issues de notre recherche, il est possible de répondre « oui »
- Une des meilleures confirmations de la chose réside dans les *recueils de récits de vie des participants*
- Les acteurs culturels produisent ce type d'observations, mais n'intègrent pas toujours la dimension linguistique dans l'évaluation de leurs actions
- C'est pourquoi nous proposons une liste d'indicateurs de l'appropriation

▪ Quelles sont les conditions méthodologiques de cette appropriation ?

- L'hétérogénéité des publics et des expériences en situation d'immigration et la conjonction du plaisir de partager, du respect *de l'identité et du sentiment de maîtrise sont les conditions à réunir pour la mise en œuvre de ces activités socioculturelles. Cette multidimensionnalité fait glisser l'approche de la langue du champ de l'assimilation due à celui de l'appropriation voulue de la langue du pays d'accueil*
- Les étapes de ce processus forment un « cycle de l'appropriation de la langue française » : se sentir bien (0), désirer et apprécier la langue (1), ressentir du plaisir et de la fierté à la maîtriser (2), se rencontrer pour se connaître (3), inventer ensemble grâce à un outil culturel interactif (4), ouvrir les espaces de médiation et tendre vers l'action citoyenne (5), former et accompagner les autres (6)
- Les méthodes éducatives peuvent envisager trois dimensions dans ce processus : « émotionnelle », « rationnelle » et « sociale »

▪ Quelles en sont les conditions institutionnelles ?

- Six niveaux de pouvoirs au moins sont impliqués de façon directe ou indirecte dans l'apprentissage et l'appropriation du français en CFWB :
 - Certains interviennent sous la forme de subventions structurelles (contrats-programmes, conventions pluriannuelles, agréments, ...), d'autres de façon conjoncturelle (subventions ponctuelles, appel à projets, ...). La déclinaison donne une quinzaine de possibilités de soutien financier aux actions dont une minorité dépend directement de la Communauté française (1/5 env.)
 - Au niveau des montants qui financent les cours de l'Alpha/FLE, par exemple, seulement 12 à 15 % proviennent de la CFWB. Par ailleurs, ces moyens sont estimés être insuffisants par rapport aux besoins par l'ensemble des acteurs
- **L'espace intersectoriel**

Les dispositifs d'apprentissage du français au sens large peuvent être organisés autour de l'axe reliant :

- une polarité théorique d'approches plutôt formelles de la langue normée via des formations ALPHA/FLE
- polarité théorique d'approches plutôt informelles de l'expression libre via des pratiques culturelles et artistiques.

L'idéal étant que les deux polarités fonctionnent en transversalité.

- **L'axe décisionnel**

L'exemple doit venir d'en haut. Or, cela suppose une concertation volontariste entre la Communauté française et la Région wallonne.

- **Les moteurs de la transversalité :**

L'enjeu est double :

- Permettre aux acteurs un développement professionnel endogène les rendant capables de produire ou d'intégrer un meilleur degré de synergie entre méthodes et offres différentes, au bénéfice des publics aux besoins diversifiés.
- Permettre au système «Culture - Alpha/FLE» de développer un processus de coordination afin de rendre, d'une part, plus cohérent et plus efficient le fonctionnement des diverses sources de subventionnements, des agents d'inspection, etc., et, d'une part, possible les partenariats des acteurs du terrain. Enfin, la coordination en question doit offrir au public concerné une meilleure visibilité et une meilleure lisibilité des services qui lui sont proposés. Les possibilités d'articulation entre les formules disponibles doivent faire partie de cette information au public.

S'appropriier le français en entreprise aussi : une expérience de la CSC

Lors d'une réunion syndicale, en avril 2009, un des délégués de l'entreprise G a souligné que les terrassiers de son entreprise ont les salaires les plus bas. Certains terrassiers exécutent des tâches telles que pose de câbles, conduction de machines, grues, pelleteuses, camions, travail avec nacelle, etc. Or, ils n'ont pas reçu de formation pour exercer ces fonctions, ils les exercent de manière ponctuelle, sans valorisation salariale. Ces travailleurs peuvent exercer plusieurs métiers, mais ne maîtrisent pas les procédures écrites : rédaction de rapports, etc. Les syndicalistes sont interpellés par le sentiment d'injustice manifesté par leurs délégués. Dans l'entreprise travaillent des personnes d'origine variée ayant des degrés de connaissance du français, oral et écrit, variables. La politique de formation suivie par l'entreprise, l'accès à la promotion, l'évolution et la gestion des carrières posent question. Un groupe de travail est mis en place et le projet démarre en septembre 2009. Le groupe de travail est entouré d'un accompagnement méthodologique assuré par l'IRFAM. Le groupe fait un diagnostic de la situation vu de l'extérieur. Il formule une première hypothèse : les terrassiers ont des difficultés à passer des examens écrits pour accéder à des fonctions qui nécessitent des connaissances pointues, notamment en matière des normes de sécurité. Il faut vérifier la volonté de la direction de valoriser les compétences des travailleurs et vérifier l'intérêt des travailleurs à y participer, au risque de mettre en lumière des difficultés. Le groupe de travail croise sa vision avec celle des délégués et des travailleurs. Il consulte la direction de l'entreprise et formule une série de questions concernant la situation des terrassiers :

- Certains ont-ils un problème de langue ?
- Ont-ils des difficultés de lecture et/ou d'écriture ?
- Est-ce un problème de compétences techniques ?
- Existe-t-il des possibilités de formation dans l'entreprise
- Sont-ils invités à passer des tests et épreuves ?
- Ont-ils accès la promotion ?
- Sont-ils contents de leur situation ?
- Veulent-ils du changement ?

Le groupe de travail a avancé dans le décodage des difficultés vécues par les travailleurs en croisant des regards, tant externes qu'internes à l'entreprise. La politique de formation adoptée par la direction a été examinée. L'identification des problèmes de communication entre délégués donne lieu à la mise en place d'un comité d'usine censé mieux diffuser l'information :

- Existe-t-il une politique de formation dans l'entreprise ?
- Comment sont sélectionnés les travailleurs pour suivre des formations ?
- Existe-t-il des critères transparents ?

L'entreprise répond à des opportunités de formation. La sélection des travailleurs suit « le bon sens » et l'avis spontané des chefs d'équipe, mais ne s'appuie ni sur la demande des travailleurs ni sur des critères objectivables. La direction encourage la formation, mais n'oriente les terrassiers que vers des brevets obligatoires. Si les travailleurs évoquent un souhait de suivre des formations, ils ne réclament rien, parce qu'ils n'y croient pas ou *craignent de ne pas avoir un niveau suffisant de maîtrise du français* ; ils attendent simplement. La situation qui dépasse les acteurs, c'est un cercle vicieux dont ils n'ont pas conscience, un système qui discrimine – une discrimination systémique.

A travers ce projet, la CSC s'inscrit dans une démarche inhabituelle. Elle implique une collaboration et un large partenariat entre tous les acteurs concernés dans l'entreprise (la direction, la délégation syndicale, les travailleurs), mais aussi hors de l'entreprise (l'IRFAM, les organismes de formation, Lire et Ecrire, etc.). Par ailleurs, le groupe de travail a identifié concrètement les besoins des délégués pour renforcer leurs compétences :

- réappropriation des outils pédagogiques existants,
- valorisation, responsabilisation, soutien du travail syndical,
- développement linguistique
- culture de l'écrit : tenue de notes, agenda, ...
- gestion de l'espace, du temps, des échéances,
- développement de compétences techniques : mail, internet,
- confiance en soi comme moteur de changement,
- prise de parole en public, empowerment, ... le tout dans une démarche d'éducation permanente.

Au niveau des travailleurs les avantages de la démarche sont :

- Suivre les cours de français pour ceux qui ont besoin (quelques heures par semaines),
- Suivre des formations qualifiantes, soit en interne, soit en externe,
- Implication personnelle et investissement.
- Formation pour avoir un meilleur salaire,
- Accès à des meilleures conditions de travail,
- Amélioration de la confiance et attachement à l'entreprise,
- Amélioration de l'estime de soi,
- Valorisation des acquis professionnels,
- Sentiment de reconnaissance,
- Prévention d'accident.

Source : *L'échelle et le poteau. Quand la diversité s'invite en entreprise.* Une brochure du Service Diversité de la CSC Namur-Luxembourg, 2011.

6. RECOMMANDATIONS

Les recommandations ont été formulées à partir du croisement entre l'analyse des constats dressés par les intervenants, le regard des experts (membres du comité d'accompagnement, cabinet, administrations) et, enfin, un certain nombre de repères issus de la littérature. Elles ont été présentées et validées en comité d'accompagnement. Elles tentent de hiérarchiser les priorités à mettre en œuvre par rapport à l'articulation appropriation/apprentissage. Enfin, les clés de lecture que nous livrons doivent éclairer les parties concernées sur la façon dont chaque secteur peut favoriser l'émergence de l'appropriation, les mécanismes et les collaborations à mettre en place, les coordinations à impulser entre les multiples niveaux, ... En outre, ces approches devront s'adapter aux spécificités des participants, selon leur niveau de langue et leur niveau de formation, notamment.

Les recommandations sont livrées en deux parties, l'une destinée aux praticiens, l'autre aux acteurs de la sphère décisionnelle. Une *feuille de route* finale articule et priorise les actions préconisées.

6.1. Recommandations sociopédagogiques à l'attention des professionnels

6.1.1. Sensibiliser le public en amont

En lien avec les développements de la recherche de Lucchini et collaborateurs (2005), il s'agit, selon nous, de dépasser certains freins à la participation des publics visés. La méconnaissance des formules alternatives qui leur sont proposées pour développer leur maîtrise du français, mais aussi la peur de l'inconnu, la mystification de la « culture » et la perception peu positive du rapport coût/bénéfices représentent autant de freins qui expliquent le manque d'engouement du public migrant pour des pratiques artistiques, en lien avec l'appropriation de la langue.

Aussi, la mise en place de stratégies pour que le public concerné puisse découvrir ces initiatives et avoir envie d'y persévérer, est une des options à envisager par les opérateurs pour mobiliser les personnes qui sont dans une démarche d'apprentissage ou qui pourraient y entrer.

Il s'agit, dans un premier temps, d'informer et de proposer la participation sur base volontaire afin que les candidats perçoivent, dans un second temps, les bénéfices qu'ils en retirent. Ce travail d'information doit mettre à contribution les migrants qui sont déjà passés par le même parcours et en ont bénéficié dans leur apprentissage de la langue française. Le témoignage des « anciens » vers les personnes de leur propre communauté semble utile, surtout si elle est encadrée par les associations créées par ces groupes. La collaboration des associations locales, des associations de migrants, des centres d'accueil de réfugiés, etc. nous semble primordiale dans le sens d'une responsabilisation de tous dans cette mobilisation pour le français. Aussi, l'adhésion des associations de migrants à ce projet est non seulement une voie de reconnaissance pour elles, mais aussi, et par voie de réciprocité, une reconnaissance par les groupes issus de l'immigration de la nécessité d'intégrer la langue française.

Cette démarche de sensibilisation concerne également les professionnels Alpha/FLE en tant que « prescripteurs », « commanditaires » ou partenaires de projets culturels. En effet, si la rencontre des institutions reprises dans l'échantillon a mis en évidence de nombreux exemples de coopération entre les deux secteurs, les échanges lors des séminaires ont soulevé quelques nuances.

Ainsi, les animateurs et coordinateurs des initiatives culturelles sont régulièrement confrontés aux blocages et préjugés des formateurs en langue. A cela s'ajoute un manque de connaissance mutuelle. La réalisation de valises pédagogiques destinées aux deux secteurs, l'organisation de rencontres, de formations communes, etc. sont une des pistes retenues pour permettre une socialisation entre les acteurs culturels et les formateurs.

Annonce. Culture et Démocratie a le plaisir de vous inviter à une Journée d'information et de débats : quelle formation culturelle pour les (futurs) travailleurs sociaux ? (décembre 2010)

Comment valoriser l'intérêt d'une approche culturelle dans le travail social d'aujourd'hui ? La logique de l'Etat social actif fait peser une pression croissante pour l'intégration, l'insertion et le contrôle sur les épaules des travailleurs sociaux. Pour s'en libérer autant que pour affirmer l'importance des droits culturels à côté des droits économiques et sociaux, certains cherchent, innovent et introduisent l'art et la culture dans leurs pratiques. Depuis 2006, Culture et Démocratie réunit un groupe de formateurs en écoles sociales qui explore les enjeux de l'approche culturelle dans la formation des travailleurs sociaux. Leurs réflexions ont débouché sur une publication « Culture, art et travail social : un rendez-vous à ne pas manquer », réalisée en 2009 en collaboration avec l'Agence Alter.

Cet ouvrage présente les fondements de l'intégration de la culture dans le travail social et dans la formation des assistants sociaux. Illustré par des témoignages d'enseignants et d'étudiants, il propose une esquisse des compétences à acquérir pour les futurs assistants sociaux et formule quelques propositions afin de favoriser la sensibilisation à la culture dans les écoles sociales.

Culture et Démocratie souhaite à présent utiliser cette publication comme support à des échanges et débats. La journée de rencontres a donc pour objectifs d'approfondir la réflexion sur l'articulation culture/social, de favoriser les échanges d'expériences et de réflexions entre enseignants et ceux qui, formés, éprouvent quotidiennement leur formation. Enfin, et surtout, il s'agira de formuler des propositions et recommandations pour un meilleur développement de l'approche culturelle dans la formation des intervenants sociaux et dans la pratique même du travail social. Cette journée s'adresse aux formateurs et directions en écoles sociales, aux étudiants de ces écoles, ainsi qu'aux travailleurs sociaux, artistes et médiateurs culturels concernés. Elle alternera séances plénières et travaux en ateliers.

6.1.2. Professionnaliser le champ et échanger sur les enjeux

6.1.2.1. Définir des objectifs clairs

Il s'agit de définir les buts assignés aux actions culturelles dans le processus de l'appropriation du français et d'évaluer la pertinence de celles-ci au cas par cas. En effet, dans plusieurs structures visitées les impacts sur la maîtrise linguistique sont reconnus, mais non programmés ni évalués. Les objectifs socio-linguistiques des actions culturelles doivent donc apparaître avec plus de visibilité et dépasser les besoins linguistiques des participants. Leurs caractéristiques socio-éducatives doivent faire partie du contexte à envisager au préalable. Ils doivent également s'articuler aux dimensions artistiques et de citoyenneté de l'association d'éducation permanente pour y puiser leur sens.

6.1.2.2. Définir les rôles de chacun : formateurs, artistes, apprenants

Dotés de compétences spécifiques et complémentaires, les formateurs et les partenaires artistiques ou culturels remplissent des missions différentes. Celles-ci doivent être comprises et partagées par tous avant d'entamer toute démarche de partenariat qu'il soit ponctuel ou pérenne.

Aussi, si la valeur ajoutée du bibliothécaire, du plasticien, du conservateur de musée, etc. se trouve dans son « excellence métier », ce dernier n'a pas toujours les clés de compréhension du vécu et des codes culturels des publics Alpha/FLE. Il peut également avoir besoin d'un soutien dans la démarche pédagogique de construction de compétences avec le public apprenant. Le formateur d'adultes pourra l'y aider grâce à son expertise.

Quant à ce dernier, la rencontre avec l'artiste ou le spécialiste de telle ou telle discipline, lui sera d'un grand recours pour renouveler ses ressources pédagogiques et construire un autre rapport avec le groupe des apprenants.

C'est pourquoi la décision de coopérer doit être prise sur base d'un projet clair avec pour chacun des rôles établis. La mise en œuvre du projet doit par ailleurs impliquer de la souplesse et un travail sur les identités professionnelles⁷³. Si elle est bien gérée, cette articulation sera perçue comme lisible, compréhensible et crédible par les participants. Elle augmentera les acquis de chacun en termes de compétences interculturelles.

Enfin, à plus long terme, l'organisation des articulations et des coordinations suppose une démarche de mise en commun, de développement d'outils partagés, de concertations régulières sur la mise en œuvre, d'évaluations collectives. Ceci afin d'éviter les doublons, les pertes d'énergie, les concurrences et créer un « réflexe de partenariat » dès que l'opportunité ou le besoin se présente.

Parallèlement à cette professionnalisation des acteurs, l'implication du groupe des apprenants dans les échanges sur les enjeux des collaborations entre secteurs différents est un aspect à envisager. Il en va du principe de la « responsabilité » au sein des formations d'adultes, axées sur une démarche participative. Par ailleurs, la fréquentation de deux ou plusieurs mondes professionnels est de nature à rendre plus souple le développement des identités en situation de contact de cultures, qu'il s'agisse de cultures professionnelles ou de cultures ethniques ...

6.1.2.3. Définir les étapes et les espaces

Si l'apprentissage sans appropriation est peu utile et peu durable, sans apprentissage, il ne peut y avoir de véritable appropriation linguistique. Aussi, les pratiques culturelles sont à envisager, la plupart du temps, dans le cadre d'un processus Alpha/FLE. Reste à définir à quelle étape de l'apprentissage celles-ci doivent trouver leur place : en amont, en aval ou en parallèle au cours. Une autre alternative consiste à intégrer une action ponctuelle au sein des modules de cours.

Plusieurs solutions sont en effet possibles : proposer dès le départ un « kit » comprenant une activité culturelle, organiser l'activité artistique au sein du cours d'alpha, et enfin organiser un atelier parallèlement au cours et en articulation avec celui-ci.

Cette dernière solution nous semble la plus pertinente notamment parce qu'il est apparu important de diversifier les lieux et le statut des accompagnateurs, le professeur n'étant pas un animateur. Néanmoins, puisqu'il est convenu que l'activité doit être adaptée au groupe et à la structure (capacités logistiques, projet pédagogique), les autres formules restent envisageables.

L'exemple d'une association rencontrée au colloque « Etats des lieux de l'alphabétisation », en juin 2010, illustre bien cette logique. Celle-ci a créé des modules à la carte (écriture, ombre et lumière). Mais, si ce type de démarche présente des avantages notamment en termes de motivation des participants, il faut encore en mesurer l'efficacité.

6.1.3. Aménager le contexte du contact linguistique (appropriation du lieu et du projet d'échange)

L'approvisionnement de la langue passe par l'appropriation des lieux de transmission. C'est pourquoi la dimension architecturale et l'accueil réservé au public sont importants. Ceci implique souvent une réorganisation spatiale du lieu. Par ailleurs, une préférence sera donnée aux espaces « intimistes ».

Aussi l'organisation spatio-temporelle de l'activité doit être axée sur des objectifs de convivialité et d'éducation au vivre ensemble. Nos recherches ont montré qu'il était opportun de sortir de l'espace d'apprentissage, lieu qui évoque souvent la « classe scolaire » pour en revenir aux espaces de vie des participants. Dans cette configuration, les accompagnateurs doivent aussi s'appropriier ces lieux mixtes qui peuvent stimuler la création. Cette démarche permet également d'équilibrer les flux entre animateurs et participants et permet à ces derniers de se sentir plus à l'aise : « *ta langue – mon lieu – notre activité* » ...

6.1.4. Adapter le contexte du contact interculturel (appropriation de l'autre)

Il s'agit d'articuler le lien qui existe entre les « cultures » au sens large : la culture d'une communauté la culture en tant que pratique artistique. Si l'objectif visé n'est pas *a priori* celui du développement des capacités artistiques, en revanche la discipline est un espace de rencontres et d'échanges entre personnes de différentes cultures. De même, si l'accès à la culture valorise les compétences et les identités des participants, elle leur permet aussi de découvrir l'histoire, les rites et les codes de la société d'accueil.

⁷³ Il faut travailler sur les références culturelles des acteurs et des apprenants. La rencontre des champs culturels et de formation ne doit pas être vécue comme antinomique, mais assurément comme une complémentarité : « *ce n'est pas l'un contre l'autre mais l'un avec l'autre* ».

C'est pourquoi, les professionnels doivent intégrer les principes de la pédagogie interculturelle :

- Se connaître soi-même (son identité, ses groupes d'appartenances, ses cultures de référence, ses normes et valeurs, ses zones sensibles, ses projets de vie, ...)
- Connaître les autres (leur identité, leurs groupes d'appartenances, leurs cultures de référence, leurs normes et valeurs, leurs projets de vie, ...)
- Expliciter les différences et les ressemblances qui existent au sein du groupe ;
- Analyser la richesse et les difficultés de la diversité qui émerge ;
- Chercher, s'il y a lieu, des voies de négociation, de médiation⁷⁴ ;
- Se mettre en projet pour faire passer aux autres les valeurs communes issues du processus.

6.1.5. Négocier les méthodes et les contenus (appropriation de l'outil)

La méthode doit inclure :

- Une démarche participative ;
- Un objectif de valorisation de l'estime de soi ;
- L'utilisation de la créativité et du langage artistique comme un moteur d'expression et non comme une fin en soi ;
- La valorisation de techniques ludiques et faciles à mémoriser lorsque la langue ou l'écriture sont en jeu⁷⁵ ;
- L'organisation de moments d'évaluation au début, à mi-parcours et à la fin de la formation sur base d'indicateurs négociés.

Les contenus doivent, entre autres :

- Avoir du sens pour les apprenants : questions de citoyenneté, de genre, axées sur le vécu personnel, les discriminations, le travail, l'exil, la famille, le pays d'origine, ... et susciter l'envie de s'exprimer et laisser à la langue véhiculaire un rôle transversal ;
- Intégrer, analyser et valoriser toutes les diversités : histoire des anciens, contes classiques, dimensions religieuses, ... ;
- Proposer des informations sur le contexte belge, créer des ponts, des comparaisons avec le quotidien dans ce pays ou son histoire.

6.2. Recommandations politiques à l'intention des décideurs

A la suite du travail de l'équipe du CEDEM en 2006, notre recherche souligne également le fait que de nombreux niveaux de pouvoir sont impliqués dans les politiques d'apprentissage et d'appropriation de la langue en CFWB. Le manque d'articulation de ces niveaux et secteurs se traduit souvent par un manque de cohésion sur le terrain.

Par conséquent, il s'agit de mener une réflexion politique de fond tant au niveau des administrations que des cabinets sur la façon de coordonner et de pérenniser les actions. De manière plus large, la question d'une politique intégrée de l'apprentissage de la langue française impliquant des secteurs tels que l'ISP ou l'enseignement, mériterait d'être creusée, à un niveau inter cabinet.

La sensibilisation aux enjeux de l'articulation appropriation/apprentissage concerne bien tous les niveaux : les opérateurs, les décideurs et les publics. Il est inopérant d'agir sur un niveau en oubliant les autres. Voici nos préconisations à caractère institutionnel.

⁷⁴ La prise en considération des codes culturels produit des impacts tangibles au-delà de l'apprenant : « *négocier avec le mari la participation de l'épouse à l'activité a facilité la participation de plusieurs autres femmes, ainsi que le soutien concret de certains époux.* » (Entretien Bruxelles).

⁷⁵ Exemples dans le cadre du conte ou de l'atelier d'écriture : phrases courtes et simples pour se faire comprendre, usages de mots de la langue d'origine, suggérer l'idée à l'aide de moyens non verbaux, etc.

6.2.1. Inscrire les actions dans la durée

Il importe d'octroyer du temps aux structures. Ce temps est nécessaire d'une part, pour aborder les publics et les formateurs, les convaincre de l'utilité des actions combinées pour faciliter l'appropriation de la langue française, d'autre part, pour consolider les projets, renforcer la professionnalité des acteurs et tisser les conditions des coopérations au niveau local et au-delà.

En ce qui concerne les publics, les stratégies de communication et de sensibilisation à mettre en place ont été évoquées. Il s'agit également de considérer le temps de la mise en projet : des idées, certaines techniques, ou des sujets abordés dans le cadre des activités culturelles peuvent bousculer les participants, du moins dans un premier temps. L'émancipation qui en découle est le fruit d'un long cheminement intérieur qui peut se mesurer en semaines. En outre, la relation de confiance entre participants, entre équipes partenaires, etc. se tisse aussi sur au long cours.

Par ailleurs, cette démarche ne s'improvise pas sur le plan pédagogique ni organisationnel. Pour qu'elle soit porteuse, l'investissement consenti par les professionnels (identifier des partenaires, définir un projet, fixer les bases de la coopération, ...) doit s'inscrire dans la durée.

Face à ces constats, il est clair que les différentes instances qui financent les activités socioculturelles doivent prendre en considération le temps dont les structures ont besoin.

Il s'agit aussi de stabiliser et professionnaliser les équipes afin de permettre la capitalisation des compétences et leur diffusion vers le personnel plus jeunes. La conservation et fructification de ce patrimoine de savoir-faire n'est possible que dans la durée. L'idéal serait d'identifier de nombreuses pratiques intéressantes, de les analyser et d'en rendre les principes méthodologiques accessibles, à travers des publications interactives telles que des sites internet) et des processus de formation continue.

Enfin, ne s'agit-il pas de dégager des moyens financiers supplémentaires afin de rendre ces pratiques plus nombreuses, efficaces et pérennes ? Cet accroissement de moyens doit viser prioritairement l'augmentation de l'offre d'apprentissage formel en FLE et son intégration à des pratiques d'expression non formelles.

Considérant les difficultés financières de la Communauté française, en particulier, et de l'ensemble de l'Etat belge, en général, l'idée serait de trouver des moyens ailleurs. Parmi les suggestions issues des échanges autour de la recherche :

- mieux exploiter la possibilité d'organiser des cours de FLE au sein des *entreprises* ou en faisant appel aux fonds intersectoriels de formation professionnelle ; responsabiliser les entreprises sur cette question de citoyenneté qu'est l'appropriation du français par les travailleurs issus de l'immigration ;
- solliciter des *projets européens* sur cette thématique, à travers des programmes peu exploités (Grundvig, secteur des langues, et FEI international par exemple), en y intégrant des *pays d'origine* (est de l'Europe, Balkans, Turquie) éligibles : l'insertion de leurs ressortissants en Europe est intéressant pour eux, tout autant que pour les pays hôtes.

6.2.2. Articuler les initiatives pour plus de cohérence politique

Les deux approches étudiées, l'appropriation et l'apprentissage du français, relèvent de secteurs différents : d'une part des initiatives culturelles s'inscrivant dans une démarche d'éducation permanente, avec les objectifs de citoyenneté active, d'éveil du sens critique, d'épanouissement individuel... et, d'autre part, un apprentissage linguistique avec des finalités pragmatiques telles que l'insertion professionnelle, notamment.

Pour plus de cohérence politique et d'efficacité sur le terrain, l'articulation de ces deux démarches doit être une priorité des divers niveaux de pouvoir impliqués.

Si des exemples de coopérations réussies ont été soulevés dans le cadre de l'étude, il reste cependant illusoire d'imaginer que seuls les opérateurs de base peuvent et doivent entrer en transversalité, cette tâche sera aussi celle des inspections, des directions et des cabinets ministériels des différents niveaux concernés.

Dans ce sens, une mutualisation et une harmonisation des sources de subvention des opérateurs Alpha/FLE et des acteurs socioculturels doit être envisagée. Cette coordination passe notamment par une information centralisée sur les sources de soutien, par la définition d'objectifs et de rôles précis pour chacun. Il s'agit également d'élargir les moyens disponibles en fonction des besoins mesurés sur le terrain. Si cette solution simplifie les démarches administratives, elle offre également plus de lisibilité. Cet aspect est d'ailleurs en corrélation étroite avec l'impulsion d'une culture de collaboration. Certaines dynamiques telles que la circulaire Alpha-Culture vont déjà dans ce sens. La simplification administrative, provoquant une économie d'énergie, revient aussi, en quelque sorte, à augmenter les moyens des associations. Les partenariats peuvent aller dans le même sens en limitant les démarches pour deux ou plusieurs structures qui se lient dans l'action.

Bien entendu, la coordination des actions et des opérateurs est indispensable. Face au manque d'interconnaissance, la demande est la création de plateformes, des lieux d'échange de savoir-faire, etc. Il s'agit avant tout de dégager des moyens humains et financiers afin de rendre les pratiques de transversalité plus pertinentes, efficaces et pérennes. Ces transversalités inter structures ont besoin de temps, d'espace et de compétence. La coordination ne s'improvise pas et représente un véritable travail à budgétiser : identifier les partenariats utiles, informer les acteurs, articuler les actions, évaluer les résultats, piloter la collaboration à travers la concertation, évaluer, ... Aussi, la création et le financement de lieux de gestion des coordinations semblent opportuns.

Cela peut nécessiter, selon les situations, la valorisation d'un « lieu » de concertation existant ou la création d'une cellule spécifique comme dans le cas analysé du CPAS de Schaerbeek.

Si ces lieux concertation et d'orientation sont aujourd'hui rares, dans le secteur, l'expérience a montré, en revanche, l'émergence d'acteurs « relais ». Ce sont des professionnels polyvalents, aux parcours de formation et expériences professionnelles et personnelles bigarrés, qui les rendent aptes à faciliter les passages entre les dimensions artistiques (conteur, plasticien, acteur, etc.) et pédagogiques. Nous conseillons la valorisation des compétences de « passeurs » de ces acteurs dans le cadre des partenariats à construire.

Aussi, la diffusion des expériences positives, la confrontation de méthodes, etc. dans le cadre de formations communes pourraient constituer des stimulants à des coopérations locales dans les domaines de l'éducation permanente et citoyenne, de l'apprentissage linguistique et de l'insertion socioprofessionnelle.

6.2.3. Créer un cadre qui favorise la mobilisation pour l'appropriation du français

Il s'agit de responsabiliser l'ensemble de l'appareil de l'Etat et de la société belge francophone par rapport à la nécessaire appropriation de la langue du pays d'accueil par la grande majorité des migrants. Il s'agit d'une nécessité de citoyenneté, de participation culturelle, de démocratie et également de cohésion sociale. L'éclatement de la société en communautés différentes, sans liens, avec une faible intercompréhension conduit à des frustrations et des tensions entre les segments sociaux, d'une part dits « autochtones », d'autre part dits « issus de l'immigration ».

Il s'agit également de responsabiliser l'ensemble des groupes issus de l'immigration sur la nécessité de maîtriser suffisamment la langue de la majorité. Il y a des intérêts intrinsèques de ces groupes sur les marchés scolaires, de l'emploi, en termes de participation sociale et politique, et en termes de défense et illustration de ses identités au sein de la société. Pour certains, au sein des communautés immigrées, l'accès à la langue du pays d'accueil équivaut à l'accès à l'information et à l'autonomie personnelle, soit à l'émancipation personnelle.

Aussi, le moteur de cette mobilisation pour l'appropriation de la langue française devrait, à notre sens, être un « contrat de citoyenneté » qui lie l'apprenant à l'ensemble des citoyens de ce pays :

- la *personne immigrée*, en particulier l'adulte primo-arrivant non francophone, s'engageant à participer suffisamment longtemps aux formations et activités d'appropriation du français qui lui seront proposées ;
- les *structures soutenues et coordonnées par l'Etat* s'engageant à lui proposer un nombre suffisant d'activités variées de qualité, présentant un degré d'accessibilité (géographique, économique, culturelle, psychologique, etc.) raisonnable et ayant pour objectif d'accroître sa maîtrise de la langue française, son information sur la société belge, ses chances d'accéder à l'emploi et de lui proposer des espaces d'expression et de construction de son identité de citoyen.

Bien entendu le programme, fonctionnant sur base strictement volontaire⁷⁶, peut aussi s'élargir aux migrants établis de longue date et présentant des difficultés de maîtrise de la langue française. La dimension volontaire du processus compte, d'une part, sur le travail de sensibilisation à mener auprès des migrants⁷⁷ et, d'autre part, sur un système d'incitants à imaginer (création de liens entre formation linguistique et stages professionnels, etc.).

Il s'agit de susciter l'adhésion des associations de migrants à la politique d'appropriation de la langue. Ces structures communautaires peuvent être responsabilisées quant à leurs rôles dans le développement du niveau d'insertion et de bien-être de leurs membres et sympathisants. Il en va de même des nombreux médias créés par les migrants. Des conventions peuvent s'envisager avec ces structures partant d'un double constat :

- Les *associations et les médias migrants* motivent leurs publics à participer et à persévérer dans les programmes d'appropriation de la langue française ;
- Ils bénéficient de la reconnaissance de l'Etat pour développer des activités pour tous et valorisent les langues et les aspects culturels de leur propre communauté dans un esprit d'éducation permanente et d'effort de mise en commun interculturel.

Cette dimension est très importante, au-delà du symbole, elle incarne l'équilibre culturel d'une intégration, soit une réciprocité des échanges, un processus « non dangereux par rapport à ce qui est représenté comme étant l'identité propre ». Cette dimension doit être largement médiatisée.

L'apprentissage du français par les migrants est nécessaire à l'exercice de la citoyenneté active, elle doit être une priorité politique et rend obligatoire une mobilisation égale à la lutte contre les discriminations et les inégalités. Comme on le voit, il s'agit de requalifier la politique de la langue en Belgique francophone et les leviers de décision en la matière de manière à la rendre transversale et les moyens afférant en conséquence avec l'importance de l'objectif.

6.3. Une feuille de route pour la mobilisation

6.3.1. Sphère des « décisions »

Il s'agit d'instituer d'urgence un « groupe de travail » sur la mobilisation pour l'apprentissage du français langue étrangère et son articulation aux efforts d'appropriation de cette langue. Il serait constitué de représentants du terrain, de chercheurs, de responsables du secteur Alpha/FLE⁷⁸, de responsables du secteur culturel, de représentants d'associations de migrants et, bien entendu, de représentants des cabinets et administrations concernées dans l'ensemble de Wallonie-Bruxelles.

Ce groupe peut être un élargissement des outils de concertation existant au sein du Service de la langue de la CFWB, mais avec un rôle d'expertise, d'avis et de coordination politique transversale.

Les objectifs de ce groupe seraient, entre autres :

- Sensibiliser et informer les divers niveaux de décision ;
- Créer, alimenter et animer un débat interdépartemental et avec la participation des acteurs principaux de la question ;
- Mobiliser vers des objectifs partagés ;

⁷⁶ La recherche a mis en évidence la corrélation entre désir d'apprendre et plaisir. Aussi, le fait de participer à une activité sur base d'une démarche personnelle et volontaire semble un prérequis indispensable à toute socialisation, voire assimilation de la langue. Par conséquent, la pression d'organismes tels que l'ONEM, le FOREM, ou certains CPAS doit être bannie. Les conditions psychologiques (stress lié à l'obtention de ses papiers, ou des moyens de survie, par exemple) dans lesquelles l'individu entamera sa démarche conditionneront son adhésion et sa participation au projet.

⁷⁷ La motivation du public immigré non francophones face à de telles initiatives est en lien étroit avec l'écho renvoyé par sa propre communauté, le sentiment que l'adhésion à un programme de français n'est pas un acte d'assimilation culturelle, etc.

⁷⁸ Les représentants de l'enseignement et notamment de la promotion sociale seraient des membres importants de ce groupe.

- Identifier les moyens disponibles et étudier leur renforcement par des apports nouveaux (Europe, monde des entreprises, pays d'origine, institutions internationales) ;
- Faire le bilan de l'offre linguistique et des ressources méthodologiques en toute langue en CFWB dont l'offre Alpha/FLE (à décliner selon publics, etc.) ou coordonner et renforcer les initiatives existantes en la matière ;
- Etudier des exemples de politiques à l'étranger ;
- Se concerter avec la Flandre et la Communauté germanophone (les actions à Bruxelles, la question des langues de l'emploi, des synergies possibles, ...) ;
- Coordonner une politique de mobilisation et de valorisation des acteurs de terrain, dont ceux issus de l'immigration ;
- Lancer et tester de nouvelles pistes pratiques ;
- Rendre visible et diffuser par des moyens appropriés les effets des actions en cette matière ;
- Indiquer de nouvelles pistes politiques et pratiques aux décideurs et acteurs ;
- Etc.

6.3.2. Sphère des « actions »

Cette seconde dimension de la mobilisation pour l'appropriation du français par les migrants, à travers la formation et la culture, est très importante et doit être menée sous la coordination du groupe présenté au point 6.3.1.

Le point de départ peut être le lancement d'une « tournée » de sensibilisation et de débats sur base des enseignements de la présente recherche. L'expérience doit être menée en partenariat actif avec les acteurs principaux du secteur (Promotion sociale, LEE, etc.). Elle doit couvrir l'ensemble des grandes villes de Wallonie et Bruxelles, sans oublier des incursions dans des localités semi-rurales du sud du pays.

Les invités seraient tous personnes et structures intéressées par le FLE et l'appropriation de cette langue par les migrants, à travers l'action culturelle.

Les objectifs de l'initiative seraient, notamment, les suivants :

- Informer, sensibiliser et coaliser les acteurs autour d'un même mouvement de mobilisation pour l'Alpha/FLE et l'appropriation du français par les outils culturels ;
- Développer des exemples venant du terrain, avec la participation des acteurs porteurs ;
- Partager et valoriser ces expériences, susciter l'envie de les implémenter ailleurs ;
- Créer des espaces locaux de rencontre entre acteurs de la culture, de l'insertion, de la formation, etc. ;
- Valider, compléter et nuancer à large échelle les observations de la présente recherche ;
- Identifier de nouvelles expériences intéressantes en la matière ;
- Identifier des acteurs potentiels pour des tâches de coordination locale ;
- Constituer une pépinière de projets débutants et prometteurs ;
- Etc.

Concrètement, il s'agira d'organiser, à tour de rôle, des réunions mensuelles dans les villes wallonnes et à Bruxelles, ainsi que dans quelques autres localités plus petites. Dès que des coordonnateurs locaux potentiels sont identifiés, ces structures pourraient prendre le relais et constituer des commissions locales.

Une série de publications pourraient accompagner l'initiative (rapport, articles, guide outils, témoignages, pistes pratiques, forum internet, échos des rencontres, échos du groupe de travail présenté au point précédent, etc.). L'ensemble de ce matériel pourrait être rendu accessible sur un site internet illustré et interactif, doublant en somme les réunions localisées.

Le groupe présenté précédemment pourraient identifier cinq projets pilotes parmi ceux rencontrés lors des rencontres, des initiatives à soutenir, accompagner, documenter, évaluer, mettre à l'honneur, publier, ... l'objectif est d'alimenter la documentation avec de nouveaux exemples de pratiques positives évaluées de façon à susciter des effets de contagion.

Plus tard, il s'agira de coordonner une recherche évaluative à large échelle, sur base des données produites par les travaux précédents, de façon à voir le chemin parcouru au niveau des acteurs, des publics et des politiques, de façon à réorienter, le cas échéant, la politique de l'appropriation du français par le public immigré.

TABLEAU RESUME DES RECOMMANDATIONS

Préconisations sociopédagogiques à destination des acteurs pour l'appropriation du français par les migrants, à travers la culture

Mettre en place des stratégies pour renforcer la présence du public

- informer, sensibiliser
- collaborer avec des associations locales, des associations de migrants, etc.

Professionaliser le champ : créer l'opinion et la compétence

- Définir les objectifs des actions
- Renforcer les compétences des acteurs
- Adapter l'offre aux contextes et publics
- Articuler les compétences et moyens disponibles
- Définir des étapes
- Organiser l'évaluation

Aménager le contexte du contact interculturel

- Aménager les contacts inter-langues/cultures/professionnalités
- Installer un vivre ensemble convivial
- Mettre en œuvre une pédagogie interculturelle qui intègre toutes les diversités
- Activer les liens qui existent entre les cultures comme lieu d'expression

Négocier les méthodes et les contenus

- Choisir des contenus qui font sens chez les participants
- Pratiquer le dialogue avec les participants
- Installer l'apprentissage indirect de la langue
- Se mettre en projet collectif

Préconisations institutionnelles à destination des décideurs pour l'appropriation du français par les migrants, à travers la culture

Inscrire les actions dans la durée

- Proposer des espaces de débat et de formation sur le rôle linguistique des structures culturelles
- Sensibiliser acteurs, décideurs et publics
- Stabiliser les équipes
- Permettre la capitalisation des compétences et leur diffusion
- Evaluer les actions avec des critères adaptés et négociés avec les acteurs
- Dégager des moyens financiers nouveaux afin de rendre ces pratiques plus efficaces et pérennes
- Renforcer le financement de l'enseignement formel et de l'animation informel en FLE

Identifier les différentes démarches et articuler pour plus de cohérence politique

- Harmoniser les sources de subventions des opérateurs FLE et socioculturels
- Coordonner les actions et les opérateurs
- Susciter des partenariats
- Evaluer de manière indépendante
- Renforcer les expériences positives de manière médiatique

Créer un esprit de mobilisation pour le français

- Penser « contrat de citoyenneté » plutôt que coercition
- Entrer dans l'échange culturel avec les communautés issues de l'immigration
- Réaliser des campagnes qui valorisent les associations et les « figures » de l'immigration

Feuille de route : mettre les recommandations en œuvre

« SPHERE DECISION » : *Instituer un groupe de travail transversal pour la mobilisation pour l'apprentissage du français langue étrangère et son articulation aux efforts d'appropriation de cette langue*

- Sensibiliser et informer les divers niveaux de décision
- Créer un débat interdépartemental et avec les acteurs principaux
- Intégrer des représentants du terrain
- Utiliser et valoriser les outils existant du Service de la langue française
- Faire le bilan de l'offre linguistique en toute langue en CFWB dont FLE
- Etudier les exemples à l'étranger
- Se concerter avec la Flandre
- Identifier des objectifs partagés
- Identifier les moyens disponibles, étudier leur renforcement
- Aller chercher des moyens nouveaux
- Coordonner une politique de mobilisation et de valorisation des acteurs de terrain
- Diffuser les effets des initiatives en cette matière

« SPHERE ACTION » : *Lancer une campagne à partir des enseignements de cette recherche*

- Coaliser les acteurs autour d'un même mouvement de mobilisation pour le FLE
- Valoriser les exemples du terrain
- Articuler séminaires de formation continue et publications interactives diverses
- Créer des paradigmes : accompagner des projets pilotes, diffuser les résultats et susciter la contagion
- Coordonner une recherche évaluative large et rétrospective

7. CONCLUSIONS

La recherche-action intitulée « Rapports à la langue française et plurilinguisme des populations issues des migrations en Wallonie et à Bruxelles : renforcement des pratiques éducatives à travers l'application de résultats de recherches » a été confiée à l'IRFAM (l'Institut de Recherche, Formation et Action sur les Migrations) par le Service de la Langue française de la CFWB.

Cette recherche étudie les pratiques culturelles favorisant l'appropriation, la socialisation, l'approche, l'introduction et l'usage de la langue française par les migrants. Elle ne porte donc pas sur l'apprentissage du français au sens strict (enseignement scolaire, cours ALPHA/FLE, etc.). Un échantillon d'une dizaine d'actions pilotes menées par des organismes culturels (centres d'expression et de créativité, maisons des jeunes, centres de théâtre-action, bibliothèques publiques, structures d'éducation permanente, etc.) et notamment sélectionnées sur base de leur pertinence et de leur caractère reproductible a été composé par le comité d'accompagnement de la recherche.

Après l'étude de ces différentes actions, la recherche est passée par une phase de mobilisation et de rencontres avec des acteurs de terrain. L'enjeu final était de soumettre un cadre méthodologique de l'appropriation de la langue française par les migrants à travers les institutions culturelles. Celui-ci pourrait notamment déboucher sur la création de référentiels et d'un document méthodologique pouvant intégrer des programmes de formation continue ou des programmes de sensibilisation des acteurs professionnels des secteurs, notamment, culturels, afin de favoriser l'appropriation du français par les migrants.

L'un des premiers éléments qui se dégage de l'étude est la plus-value que représente l'articulation des expériences d'apprentissage formel de la langue et des expériences d'appropriation culturelles dans l'abord du français par les populations migrantes. En effet, à la vue des observations issues de la recherche, il est possible d'affirmer que la culture constitue un champ d'appropriation linguistique significatif. Une des meilleures confirmations de la chose réside dans les recueils de récits de vie des participants migrants.

Ces actions culturelles s'appuient sur diverses dimensions : d'une part, la conjonction du plaisir d'apprendre et de partager, du respect de l'identité et du sentiment de maîtrise et, d'autre part, l'hétérogénéité des publics et des expériences en situation d'immigration. C'est d'ailleurs cette multidimensionnalité qui fait glisser l'approche de la langue du champ de l'assimilation due à celui de l'appropriation voulue.

Par ailleurs, les facteurs qui conditionnent cet objectif portent principalement sur la didactique, les contenus, le rôle et la place des apprenants et des accompagnateurs, mais aussi sur le contexte d'initiation. Ceci confirme la nécessité de proposer des dispositifs spécifiques adaptés aux profils des publics et aux compétences professionnelles requises dans ce champ.

Au-delà de cet aspect pragmatique, la recherche a mis en évidence la complexité et l'éclatement du soutien politique ainsi que l'insuffisance des investissements en CFWB, dans le cadre de l'apprentissage du français, au sens large. Par ailleurs, la Communauté française chargée de l'enseignement, de l'éducation permanente, de la culture et des politiques linguistiques voit son rôle rendu marginal sur cet aspect de la politique du français.

En outre, l'analyse a montré que les dispositifs d'apprentissage du français s'organisent autour de deux axes reliant d'un côté, une polarité d'approches plutôt formelles de la langue normée via des formations ALPHA/FLE, de l'autre une polarité d'approches plutôt informelles de l'expression libre via des pratiques culturelles et artistiques. L'idéal étant que les deux polarités fonctionnent en transversalité.

En effet, la synergie possible entre les pratiques culturelles et formatives constitue un espace intersectoriel qui permet un parcours d'appropriation et d'insertion cohésif. Cet espace est formé grâce à des pratiques qui définissent la transversalité : concertation entre acteurs, coordination entre structures dans une localité donnée, négociation, partenariat, pratique des réseaux, échanges de pratiques, d'outils et de méthodes, comparaisons, circulation d'acteurs, etc.

Cependant pour que cette transversalité soit mise en œuvre sur le terrain, l'exemple doit venir d'en haut. Or, cela suppose une concertation volontariste entre la Communauté française et la Région wallonne.

Les éléments du rapport dépeignent une situation de quasi-urgence dans le domaine de l'apprentissage et de l'appropriation de la langue française, en tant que langue principale de la citoyenneté et du travail en Wallonie et à Bruxelles.

Les pressions européennes et celles venant des pays voisins enjoignent à la Belgique de rendre plus vigoureux son appareil d'accueil des migrants. Le rapport des Assises de l'Interculturalité (octobre 2010) est très clair dans sa distinction entre les politiques au nord du pays, systématiques et coordonnées, et celle suivies au sud, sans doute riches en diversité, mais non coordonnées, non évaluées, chaque niveau de pouvoir proposant des actions en ordre dispersé. Sans souscrire à une politique coercitive de la langue majoritaire, force est de constater qu'aucune action d'ensemble d'une certaine envergure n'existe en Belgique francophone en matière d'accueil et d'insertion des primo-arrivants, la politique linguistique étant un des éléments majeurs de ces actions⁷⁹.

Alors que les résultats de l'étude de Martiniello et collaborateurs (2006) corroborent dans une certaine mesure ces observations, la publication du rapport des Assises semble avoir créé une certaine agitation au niveau du Ministère de l'Action sociale de la Région wallonne chargée de la politique d'accueil des migrants. Aussi, durant la période de l'étude, on a vu s'organiser des réunions d'urgence et des consultations afin de définir rapidement une « politique d'accueil des primo-arrivants ». Aux dires d'un des membres de la Commission de la Région wallonne pour les personnes étrangères et d'origine étrangère, syndicaliste de son état : « *Cela fait quarante ans qu'on attendait la chose !* »

Depuis deux ou trois ans, une action se prépare *discrètement* dans le cadre du programme FEI avec l'aide de plusieurs organismes francophones. Ainsi, dans le cadre de ce projet interministériel, le CIRE a réalisé un document pédagogique constituant une « *introduction à la vie sociale en Belgique* ». Ce document initialement destiné aux migrants est très volumineux et complexe, nécessitant des mises à jour régulières. Une équipe coordonnée par le CBAI est actuellement chargée de son adaptation et simplification sous forme de fiches pédagogiques destinées à de futurs animateurs d'ateliers « citoyens ». Dans un proche avenir, la même équipe procédera à la formation de ces formateurs, avant, sans doute, d'accueillir les premiers migrants dans des animations. Cette mise en application est-elle déjà programmée et budgétisée ? Les personnes rencontrées, pourtant acteurs de la deuxième phase de ce programme, n'ont pas pu le dire.

Pour compléter le tableau, il faut encore ajouter que les pouvoirs publics, dans la partie francophone du pays, ne sont guère en capacité d'augmenter les budgets de formation et d'éducation permanente. Ainsi, depuis des années, la Communauté française, en raison d'une insuffisance de moyens, ne finance les actions reconnues qu'à hauteur de 89 % seulement. Les estimations proposées dans la présente étude montrent pourtant l'importance des budgets à consentir si un effet palpable est souhaité sur le plan de la maîtrise de la langue du pays d'accueil.

⁷⁹ Rappelons que, régulièrement, les études internationales pointent la Belgique francophone en fin de peloton des pays développés en matière d'égalité de réussite scolaire entre enfants autochtones et enfants migrants. La recherche de l'OCDE, *Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in Programme of International Student Assessment (PISA) 2003*, Paris, 2006, a montré que ce résultat est avant tout dû à l'absence d'une politique d'intégration scolaire des élèves issus des migrations, une politique devant considérer l'inégalité des enfants d'origine étrangère face à la langue d'enseignement, le français en l'occurrence. Plus profondément, si la Belgique francophone n'a pas de politique de FLE dans ses écoles, c'est qu'elle ne considère pas que des migrants fréquentent ses classes et qu'*in fine*, elle ne se considère pas comme un pays d'immigration. Tel est l'esprit qui doit changer car la réalité sociale est toute autre !

Aussi, tous les acteurs concernés, et probablement de nouveaux acteurs à intégrer dans l'échiquier, doivent unir leurs efforts. Toutes les ressources et les savoir-faire disponibles doivent être mis en synergie pour favoriser l'appropriation du français par les groupes de migrants⁸⁰.

C'est dans le cadre d'une telle *mobilisation linguistique et citoyenne* qu'il faut recevoir les recommandations pratiques et politiques du rapport.

La demande initiale pour ce travail était de partir de recherches précédentes – dont on s'inspire dans le cadre des recommandations –, solliciter des pratiques prometteuses et de produire des suggestions méthodologiques à l'égard des acteurs du terrain en matière d'appropriation du français par la culture.

Ce travail a montré la pertinence des actions socioculturelles en matière d'appropriation de la langue française par les migrants. Il a également montré la nécessité des pratiques visant l'appropriation, à côté des formations linguistiques plus classiques. La recherche a permis d'identifier la plus-value d'une transversalité entre des pratiques Alpha/FLE et des actions socioculturelles. Aussi, se sont posées des questions liées aux techniques et aux moyens d'une coordination ou d'une intégration de ces deux types d'initiatives.

Des champs de la politique culturelle ont été identifiés (musées, CEC, etc.) dans leurs capacités diversifiées à développer des espaces d'appropriation linguistique. Des pratiques de coopération ont été relevées avec le secteur de la formation en français pour adultes. Des critères de qualité des initiatives ont été notés. Des suggestions méthodologiques et documentaires faites.

En arpentant ce chemin, il est toutefois apparu avec force qu'aucune transformation méthodologique ne peut être obtenue de manière élargie et durable sur le terrain des pratiques particulières, si des effets de système ne sont pas produits de manière concertée au niveau de la politique de la langue, de la culture et de l'accueil des migrants. Cet objectif ambitieux nécessite une vraie réflexion de fond et une organisation de continuités entre secteurs à tous les niveaux de la chaîne : décision, coordination, action. La tâche est difficile, car notre expérience montre que les acteurs politiques des divers départements ne se parlent que très peu.

En conséquence, les recommandations issues de notre travail doivent donc viser autant, sinon davantage, les pratiques des décideurs, des responsables d'administrations et des coordonnateurs d'actions que celles des travailleurs socioculturels de base. Le contraire n'aurait tout simplement pas de sens.

Brièvement, les décideurs des politiques concernées dont on a mesuré l'éclatement et l'isolement mutuel doivent se concerter et se documenter davantage, et mettre leurs moyens en commun. Ils doivent ériger la politique du français langue étrangère au rang d'une importante question de citoyenneté transversale, centrale et urgente, au même titre que les politiques de l'égalité.

Par ailleurs, puisque l'« *on ne change pas la pratique par décret* », toutes les initiatives politiques coordonnées doivent s'appliquer en concertation avec les acteurs du terrain, dans un effort de dialogue, de débat constructif et de formation continue. On identifie la nécessité d'agents ou de structures relais qui facilitent les articulations entre offres : réussir la coordination des moyens sur le terrain, décliner l'offre selon les niveaux de maîtrise et le bon dosage apprentissage forme/informel, selon les régions et localités, etc.

C'est pourquoi nous avons pointé une série de pistes à l'intention des professionnels du secteur et des décideurs sans avoir la prétention d'être exhaustifs. Si cela alimente le débat entre professionnels et décideurs, et fait bouger les acteurs, le but sera atteint.

⁸⁰ Au sein de la Communauté française de Belgique, il faut aussi considérer les différences entre Bruxelles et Wallonie. Les espaces sont confinés à Bruxelles et étalés, voire parfois ruraux, en Wallonie. Les publics aussi sont différents : l'immigration massive est surtout présente à Bruxelles, depuis plus longtemps et y est surtout plus homogène. Le contexte politique bruxellois intègre la concurrence des Flamands. La région connaît un extraordinaire foisonnement associatif que l'on retrouve rarement en Wallonie. Du reste les régions wallonne et bruxelloises sont plus riches que la Communauté française dans son ensemble. Aussi, le niveau régional commence, par des voies multiples, à investir dans ce que la Communauté devrait faire, sans nécessairement en hériter les moyens. Notre réflexion sur la transversalité a semble-t-il été mieux perçue en Wallonie qu'à Bruxelles. La dimension géographique et la plus faible densité des services socioculturelles en Wallonie ne sont sans doute pas étrangères la chose. On sait que plusieurs « structures intégrées », observées lors de la recherche, sont en zone rurale ou assimilée : Malmedy, Marche, ... Elles existent pour répondre aux besoins de leurs usagers et palier aux manques d'autres types d'offres. Les recommandations doivent également être lues selon cette déclinaison régionale et sous-régionale.

Résumé

La recherche-action intitulée « Rappports à la langue française et plurilinguisme des populations issues des migrations en Wallonie et à Bruxelles : renforcement des pratiques éducatives travers l'application de résultats de recherches » est confiée à l'IRFAM (l'Institut de Recherche, Formation et Action sur les Migrations) par le Service de la Langue française de CFWB. Cette recherche étudie les pratiques culturelles favorisant l'appropriation, la socialisation, l'approche, l'introduction et l'usage de la langue française par les migrants. Elle ne porte donc pas sur l'apprentissage du français au sens strict (enseignement scolaire, cours FLE, etc.). Un échantillon d'une dizaine d'actions pilotes menées par des organismes culturels (centres d'expression et de créativité, maisons des jeunes, centres de théâtre-action, bibliothèques publiques, structures d'éducation permanente, etc.) et notamment sélectionnées sur base de leur pertinence et de leur caractère reproductible a été composé par le comité d'accompagnement de la recherche. Après l'étude de ces différentes actions, la recherche est passée par une phase de mobilisation et de rencontres avec des acteurs de terrain. L'enjeu final est de soumettre un cadre méthodologique de l'appropriation de la langue française par les migrants à travers les institutions culturelles. Il s'agit de proposer des référentiels et un document méthodologique pouvant intégrer des programmes de formation continue ou des programmes de sensibilisation des acteurs professionnels des secteurs, notamment, culturels, afin de favoriser l'appropriation du français par les migrants.

