

La culture comme espace d'appropriation du français par les immigrés¹ : observations en Communauté Wallonie-Bruxelles²

Altay Manço et Patricia Alen, Institut de Recherche, Formation et Action sur les Migrations³

1. INTRODUCTION

1.1. Contexte et objectifs

La présente contribution porte sur le rapport à la langue française des populations issues des migrations en Wallonie et à Bruxelles à travers le renforcement des pratiques socioculturelles. Elle part du postulat que le renforcement de l'appropriation de la langue française chez les personnes en situation post migratoire est un facteur de valorisation des identités à la fois individuelles et collectives. Elle suppose aussi 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 envisage 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, etc.

L'étude s'inscrit dans la continuité d'autres recherches relatives au français et au plurilinguisme des migrants (Martiniello et al., 2007 ; Lucchini et al., 2007 ; Zouali, 2004 ; Alem, 2007 ; Crutzen et Manço, 2004). Parmi les points communs de ces travaux, 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. Dans ce contexte, la finalité 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. *Il s'agit de contribuer à l'identification, au renforcement, à l'évaluation et à la valorisation d'actions socioculturelles dans le domaine de l'appropriation de la langue française par les migrants. Ces pratiques culturelles constituent dès lors l'unité d'analyse de la recherche. Les objectifs spécifiques 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.*

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 personnes migrantes et issues 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-arrivants. Parmi les adultes, les travaux de recherche et d'application concernant la situation des femmes sont bien plus nombreux que ceux concernant un public masculin.

¹ Le masculin est utilisé comme épïcène. Sauf mention du contraire, les personnes désignées sont des femmes et des hommes.

² Recherche commanditée par le Service de la langue française de la Communauté française Wallonie/Bruxelles.

³ 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.

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 (et de leurs intervenants.* 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. Nombre de ces personnes cumulent des difficultés socio-économiques.

Les résultats présentés 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.

Par ailleurs, 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. Lucchini et Hambye (2007) 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* ».

Les chercheurs 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 Belgique francophone est inférieure à la demande, tant en qualité qu'en quantité. Même les primo-arrivants en âge de scolarité obligatoire rencontrent des problèmes importants⁴. Les personnes installées en Belgique depuis longtemps vivent également les effets d'un manque de disponibilité de cours de langue adaptés. Du

⁴ *Diversités et citoyennetés*, n° 13, 1/2008, Dossier : « Accueillir des élèves non francophones à l'école ».

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 française (Manço, 2006).

1.3. Terminologie : apprentissage du français

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. 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. *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.*

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* 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 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 » (Foucault, 1966), portant sur l'interaction avec les publics 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

Outre l'équipe de recherche composée principalement de deux chercheurs qui ont réalisé les interviews et les analyses en duo, le travail a bénéficié de l'encadrement d'un comité d'accompagnement. Celui-ci, composé de professionnels du secteur et de représentants de l'administration a permis l'évaluation tant de la méthode que des contenus produits tout au long du processus. Il a alimenté les travaux en contenu et a également

sélectionné les structures à observer. Le comité s'est réuni à de nombreuses reprises de décembre 2009 à février 2011. Par ailleurs, la plupart des membres du comité ont été rencontrés en particulier, pour intégrer dans l'étude leurs expériences et visions de l'appropriation et du lien aux pratiques culturelles. Ces rencontres 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.

Le terrain constitue l'instance principale de cette recherche. Il a été abordé de deux façons : *intensive* et *extensive*. 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. 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 le pouvoir public : 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 de Belgique ;
- 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.

Régions	Bruxelles	Wallonie/Nord	Wallonie/Sud	Wallonie/Est	Wallonie/Ouest
Ecriture-action	« Lezarts urbains »		« Miroir	Maison de jeunes	
Bibliothèques	CEDAS et Bibliothèque de Schaarbeek		vagabond » Marche	Thier à Liège	
Accueil et socialisation		Collectif des femmes Louvain-la-Neuve		« Couleur café » Malmedy	
Centres d'expression et de créativité					« Blanc Murmure » Colfontaine
Musées	Musée Erasme				
Théâtre-Action				« Congo Santé » et « Acteurs de l'Ombre » Liège	« Lire et Ecrire » « Théâtre du Public » 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 étendue et couvre, au-delà des expériences d'écriture, notamment, les arts du spectacle et les activités d'expression plastique. 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 Schaerbeek, 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.

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 le pouvoir public, 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. Enfin, signalons également le nombre élevé des initiatives en province de Liège et en région de Bruxelles.

Les échanges avec les acteurs lors de des « 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 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.

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. 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.

La *phase extensive* consiste en l'organisation de trois séminaires : les opérateurs invités ont présenté et confronté leurs pratiques, entendu et réagi aux analyses des chercheurs. Cette technique utilisée 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 permis une valorisation des pratiques et a offert l'occasion d'intéressants débats : l'analyse des actions avec la participation d'autres acteurs a été très riche en information pour chacun. 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. 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.

Un troisième séminaire a été organisé à Bruxelles en septembre 2010. 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 débat.

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. ?

3. CONSTATS

3.1. 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 l'approche proposée : cela leur a permis d'être dans une démarche de réflexivité. 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. 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 acceptions 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.

3.1.1. 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 est 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* ». « *Parce que, dans ce contexte d'apprentissage, le terme appropriation signifie avant tout aimer la langue, 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.* »⁵

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.*

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, 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 image. 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

⁵ Citations issues du séminaire organisé à Bruxelles en juin 2010.

laquelle ?) est un outil de promotion ou de ségrégation, ou encore d'assimilation ? 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 classiques⁶ effectuées dans le cadre migratoire nord-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'accueil⁷ ; 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 socioculturelle⁸.

Quant à l'excellence dans les niveaux de maîtrise, selon la majorité des participants aux séminaires de la présente recherche, il n'est pas utile de viser un tel résultat. 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, etc⁹. 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 Klinkenberg¹⁰ 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.* » « *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.* »

« *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 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.

⁶ Labov et al. (1971).

⁷ Crutzen et Manço, 2003.

⁸ Héran (1993).

⁹ 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.* »

¹⁰ Entretien réalisé à Liège, le 2.6.2010.

3.1.2. Nature des approches observées

Si toutes ces institutions rencontrées 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 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.) et 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, 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). 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. 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.
- *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. Elle risque d'engendrer une déperdition des moyens et un manque d'efficacité dans l'encadrement des publics.

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

3.1.3. Un public 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 européenne. 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.

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 Ecrire (2010), 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 %.
- Enfin, troisièmement, des *adultes sachant parler le français et dont le diplôme scolaire le plus élevé est le Certificat d'études de base*. 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.

3.2. 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 près. 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.

3.2.1. 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 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 parole¹¹ des gens.* L'activité d'expression représente à ce titre une façon 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 personnes non scolarisées telles que les pictogrammes ou l'enregistrement de textes, 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).

« 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

¹¹ 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.

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).

3.2.2. 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. 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 (Manço, 2002). Pour les professionnels rencontrés les principes d'actions suivant 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 » (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. 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).

« 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).

3.2.3. 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 aisément¹².
- *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

¹² « 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).

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 jeunes¹³.
- *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.* 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.

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 ...

3.3. Les difficultés de l'appropriation

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

¹³ Il s'agit d'idées développées dans l'étude de Lucchini et al. (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) ».

l'appropriation linguistique. Elles concernent, d'une part, les professionnels et leurs structures et, d'autre part, les participants eux-mêmes.

3.3.1. 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 publics¹⁴, de l'institution et des formateurs/animateurs eux-mêmes.

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, etc¹⁵. 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. 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.*

« 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).

3.3.2. 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

¹⁴ 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.

¹⁵ 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.

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'emploi¹⁶.

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 du repli identitaire ou communautaire, les tensions interethniques entre divers groupes issus de l'immigration (Turcs-Kurdes, groupes politiques issus de l'Afrique centrale, 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, certaines 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 « apprivoiser », bien que nombre de projets visités sont animés par des hommes, sans pour autant provoquer la fuite des participantes.

3.4. Les impacts de l'appropriation

Les participants à l'étude notent de nombreux effets positifs de l'action d'appropriation. 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.

3.4.1. 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 de recherche 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'alphabetisation. Aussi, le développement

¹⁶ 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.

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).

3.4.2. 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 candidat¹⁷, 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* (Manço, 2002).

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.

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 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.

3.4.3. 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

¹⁷ 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.

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 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.

3.4.4. 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 intergénérationnelle¹⁸ 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).

3.4.5. 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.

3.4.6. Un développement des relations de genre

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

3.4.7. 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, enfin, 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 tant entre les partenaires institutionnels, qu'entre les institutions et les publics. 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 !* »

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

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

A la vue des observations, il est possible de répondre « oui » à cette question. Une des meilleures confirmations 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.

¹⁸ 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.

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. 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.

Indicateurs de l'appropriation de la langue française : observations des animateurs à partir des récits de vie des participants migrants aux animations culturelles		✓
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 ponts 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.

4.2. 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.*

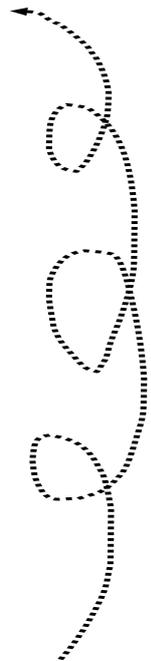
Cette multidimensionnalité semble faire glisser l'approche de la langue du champ de l'assimilation, quelques fois urgente et/ou forcée, à tout le moins due, à celui de *l'appropriation voulue*.

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

prises 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* dont il est question.

Au regard des constats dressés, nous pouvons proposer diverses pistes d'analyses sociopédagogiques. Aussi, la mise en corrélation des facteurs favorisant l'appropriation de la langue française par 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. 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.



...Apprentissage formel de la langue française ...

Niveau 6 – Former et accompagner les autres	Travail d'éducation permanente, d'évaluation, ... Professionnalisation.
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 <i>des associations de migrants</i> , ...

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* ».

4.2.1. Une dimension « émotionnelle »

Il s'agit de travailler les « récits » de soi 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 propres 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 soi (Manço, 2002).

4.2.2. 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.

4.2.3. 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.

4.3. 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, ...). Tout cela sans compter de l'intervention importante des pouvoirs locaux (communes et provinces), ainsi que de fondations privées. 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). Au niveau des montants qui financent les cours de l'Alpha/FLE, par exemple, seulement 12 à 15 % proviennent de la CFWB¹⁹. 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.

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 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 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. 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*. 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 les centres publics d'aide sociale, etc., pour les inciter à suivre des cours de français.

Une meilleure coordination des deux types d'offres et un renforcement des équipes et des structures qui les mettent en œuvre semblent nécessaires pour relever le défi de la participation citoyenne et de la valorisation culturelle des populations issues de l'immigration. 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.

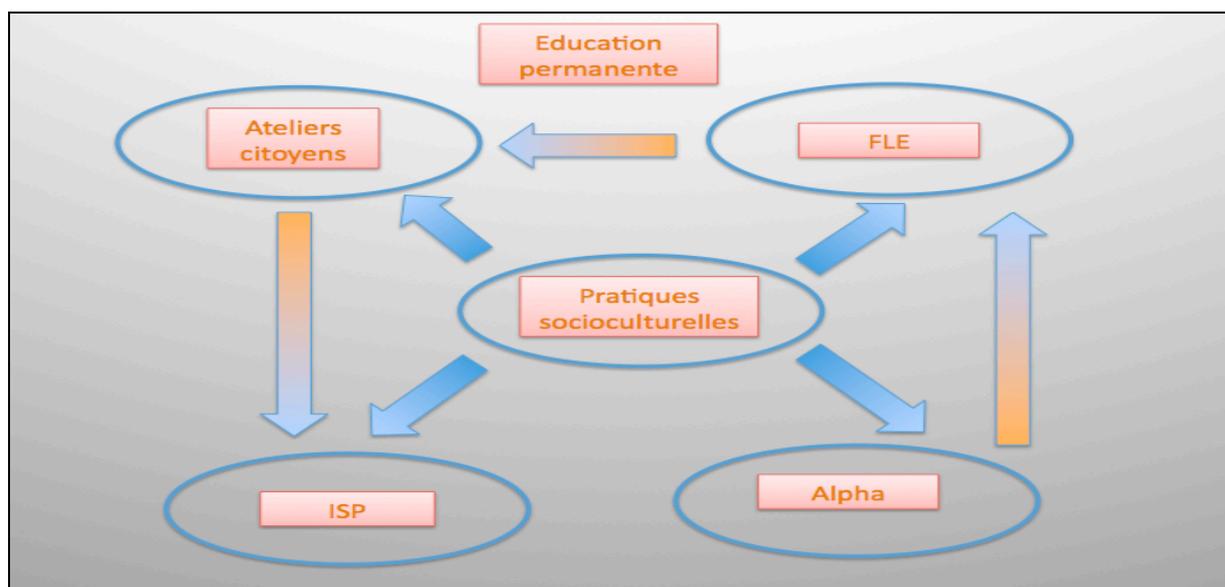
¹⁹ Données de Lire et Ecrire (2010).

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

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*. Ce parcours mène certains migrants de l'alphabétisation 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 analyses 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, sous la forme d'un *modèle de transversalité*. 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. 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. RECOMMANDATIONS : Une feuille de route pour la mobilisation en guise de conclusions.

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.

5.1. Sphère des « décisions »

Il s'agit d'instituer 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/FLE²⁰, 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 ;
- 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.

5.2. Sphère des « actions »

Cette seconde dimension de la mobilisation pour l'appropriation du français par les migrants, à travers la formation et la culture, doit être menée sous la coordination du groupe présenté au point 5.1. 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, 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.

²⁰ Les représentants de l'enseignement et notamment de la promotion sociale seraient des membres importants de ce groupe.

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.). Plus tard, il s'agira de coordonner une recherche évaluative à large échelle, sur base des données produites, 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.

Références bibliographiques principales

- Noureddine Alem, *Moroccan migrants' language choice and identity: a sociolinguistic study*, accès : <http://www.giovaniesocieta.unibo.it/paper/1a/alem.pdf>.
- Danièle Crutzen, Altay Manço, *Compétences linguistiques et sociocognitives des enfants de migrants Turcs et Marocains en Belgique*, Paris (Coll. « Compétences Interculturelles », L'Harmattan 2003).
- Silvia Lucchini, Philippe Hambye, Gilles Forlot et Isabelle Delcourt (2008), *Francophones et plurilingues, le rapport au français et au plurilinguisme des Belges issus de l'immigration*, Bruxelles et Fernelmont (coll. « Français et Société » n° 19).
- Altay Manço, *Compétences interculturelles des jeunes issus de l'immigration. Perspectives pratiques et théoriques*, Paris (Coll. « Compétences Interculturelles », L'Harmattan 2002).
- Marco Martinello, Lissia Jeurissen, Sonia Gsir, Jérôme Jamin, Nathalie Perrin (2008), *Langue française, allophonie et défis sociaux. Le cas des adultes en situation postmigratoire*, Bruxelles et Fernelmont (col. « Français et Société » n° 18).
- Ouafa Zouali, *Usages langagiers, les attitudes langagières et l'expression identitaire des Marocains vivant en milieu minoritaire (Bruxelles, Québec) ou en milieu majoritaire (Rabat)*, thèse de doctorat soutenue à l'Université Laval de Québec, 2004.