

# Diversitat sociolingüística i recursos compartits. Mirades crítiques a les polítiques d'integració lingüística a Bèlgica

per Philippe Hambye i Silvia Lucchini

## Resum

Aquesta aportació<sup>1</sup> examina les diferents accions portades a terme pels poders públics belgues que apunten, directament o no, a la integració lingüística de les poblacions immigrades.<sup>2</sup> Després de descriure breument l'estat dels moviments d'immigració a Bèlgica, presentem al principi les lògiques subjacents de les polítiques d'integració belgues, distingint el cas de la part francòfona del país i el de la part neerlandesa, sabent que aquestes polítiques depenen d'instàncies de poder diferents en les dues comunitats. Tanmateix, ens concentrem en la situació de Valònia i de Brussel·les, que constitueix el nostre camp d'investigació privilegiat. Proposem a continuació una avaluació crítica de les mesures preses pels governs comunitaris i fem per acabar una reflexió sobre els envits d'una transformació de les concepcions habituals de la integració i de la immigració a Bèlgica.

## Sumari

1. La immigració a Bèlgica: estat de la situació
2. Les polítiques d'integració lingüística a Bèlgica: principis i concepcions subjacents
  - 2.1 La integració lingüística segons la Comunitat Flamenca
  - 2.2 La integració lingüística segons la Comunitat Francesa de Valònia-Brussel·les<sup>3</sup>
3. Límits i fracassos de les polítiques actuals
4. Per a una igualació dels recursos lingüístics
5. Bibliografia

### 1. La immigració a Bèlgica: estat de la situació

Bèlgica és des de fa molt de temps una terra d'acollida. La immigració organitzada va començar l'endemà de la Segona Guerra Mundial: en primer lloc es van establir els acords amb Itàlia, el 1946, que preveien l'arribada setmanal d'homes per a les mines a canvi d'una certa quantitat de carbó; després amb Espanya i Portugal el 1956, amb Grècia el 1957, finalment amb el Marroc i Turquia el 1964 (Morelli, 1992). L'objectiu d'aquests acords era trobar una solució a la manca de mà d'obra en certs sectors. A més, s'esperava un creixement demogràfic<sup>3</sup> comptant amb la més alta taxa de fecunditat de les poblacions immigrades (Martiniello i Rea, 2001).

Per bé que la immigració es va aturar oficialment el 1974, l'arribada d'estrangers no ha parat. Entre els factors que han permès l'arribada de nous migrants aquests trenta últims anys podem esmentar la reagrupació familiar, des de sempre autoritzada a Bèlgica, el reconeixement del dret d'asil, els permisos de treball atorgats per a sectors ben específics, l'autorització d'estada per seguir estudis, la permeabilitat selectiva de les fronteres prevista pel tractat de Maastricht (1993) i la presència d'institucions internacionals (sobretot a Brussel·les). Aquestes noves immigracions han fet de manera que la taxa de persones estrangeres a Bèlgica ha continuat essent bastant estable des de 1980 malgrat l'important nombre de naturalitzacions, a conseqüència de les reformes del codi de la nacionalitat de 1984, 1991, 1995 i 2000.

<sup>1</sup> Aquest treball s'inscriu en el programa d'investigació "Regulació de l'heterogeneïtat lingüística en un context multicultural" de l'Acció d'investigació concertada 04-09/319 finançada per la Comunitat Francesa de Bèlgica.

<sup>2</sup> Precisem d'entrada que les persones a les quals ens referim aquí no són les que s'instal·len a Bèlgica (sobretot a Brussel·les) per poc temps, a causa d'una activitat professional determinada, sinó les que arriben o han arribat a Bèlgica per instal·lar-s'hi normalment a llarg termini, sense gaudir al principi d'una situació socioeconòmica estable i favorable. D'altra banda, la qüestió de la integració es planteja justament als poders públics a causa d'aquestes condicions d'immigració concretes.

<sup>3</sup> Segons l'estudi del demògraf Alfred Sauvy qui, el 1962, va cridar l'atenció sobre el problema de l'envelliment de la població.

Les últimes estadístiques disponibles (1 de gener de 2004 - dades de l'INS) donen compte de 860.287 persones de nacionalitat estrangera residint a Bèlgica, és a dir, una mica més del 8,2% de la població total. De totes maneres, la situació varia molt segons les regions: 26,3% dels habitants de Brussel·les són de nacionalitat estrangera, 4,8% dels residents a la regió flamenca i 9,1% dels residents a la regió valona. Tanmateix, el component de la població d'origen estranger a Bèlgica està molt infrarepresentat en aquestes xifres, referides només a la població de *nacionalitat* estrangera. Ara bé, els canvis en l'accés a la naturalització han modificat àmpliament la configuració de la població des d'aquest punt de vista, sobretot pel que fa als joves. A tall d'exemple, el percentatge de joves de menys de 18 anys de nacionalitat estrangera baixa un 18% a Brussel·les entre l'any 2000 (38%) i el 2003 (20,2%).<sup>4</sup>

La composició de la població al·lòctona en termes de nacionalitats és avui el resultat d'aquestes diverses superposicions migratòries al fil del temps. La taula 1 presenta les estadístiques de població per als grups minoritaris (excepte els procedents dels països limítrofs: França, Països Baixos, Alemanya) més representats a Bèlgica, després a les seves tres regions. Com es pot veure, el nombre d'italians, marroquins, espanyols i turcs apareix en el total del país i a les tres regions. Només els portuguesos a Brussel·les i els britànics a Flandes s'afegeixen al grup principal. Al costat dels marroquins i dels turcs, que procedeixen en gran part de la migració d'abans de 1974, els estrangers originaris de països pertanyents a la Unió Europea continuen essent nombrosos com a conseqüència de l'arribada de funcionaris de les institucions internacionals (sobretot a la regió de Brussel·les i als municipis flamencs limítrofs) i per la lliure circulació dels béns i de les persones instituïda pel tractat de Maastricht el 1993. Les noves migracions de fora de la Unió, que continuen essent minoritàries, provenen dels indrets del món sacsejats per canvis de règim i conflictes armats.<sup>5</sup> En definitiva, es pot estar d'acord amb Martiniello i Rea (2001: 11) sobre la següent constatació: tants altres països occidentals, Bèlgica ha esdevingut un mosaic de pobles i cultures, un microcosmos del món. Assegurar la cohabitació harmoniosa entre aquests diferents components de la societat belga és una necessitat que s'imposa a tothom.»

**Taula 1. Nacionalitats minoritàries no limítrofes més representades a Bèlgica i segons regions**

|   | <b>Nombre total d'estrangers</b> | <b>Nacionalitats més representades, nombre de ciutadans i percentatge en relació amb el nombre total d'estrangers de cada regió.</b> |  |
|---|----------------------------------|--|--|
| <b>Bèlgica –<br/>10.396.421 habitants</b>       | 860287                           | Itàlia<br>Marroc<br>Espanya<br>Turquia   | 183021 (21,3%)<br>81763 (9,5%)<br>43802 (5,1%)<br>41336 (4,8%)               |
| <b>Brussel·les –<br/>999.899 habitants</b>      | 263451                           | Marroc<br>Itàlia<br>Espanya<br>Portugal<br>Turquia   | 41987 (15,9%)<br>27953 (10,6%)<br>20428 (7,8%)<br>15958 (6%)<br>11595 (4,4%) |
| <b>Regió flamenca –<br/>6.016.024 habitants</b> | 288375                           | Marroc<br>Itàlia<br>Turquia<br>Regne Unit<br>Espanya   | 26799 (9,3%)<br>23159 (8,1%)<br>19711 (6,8%)<br>12198 (4,2%)<br>10064 (3,5%) |
| <b>Regió valona –<br/>3.380.498 habitants</b>   | 308461                           | Itàlia<br>Espanya<br>Marroc<br>Turquia   | 131909 (42,8%)<br>13310 (4,3%)<br>12977 (4,2%)<br>10030 (3,2%)               |

Font: INS, 2004.

<sup>4</sup> Una avaluació global de la població d'origen estranger a Bèlgica suposaria tenir també en compte la immigració clandestina. Les estimacions d'aquest tipus són difícils. A tall d'exemple, segons les estimacions de diferents informes sense cap pretensió de científicitat, la població d'origen estranger a Brussel·les representaria de 40 a 50% dels habitants d'aquesta regió.

<sup>5</sup> Aquests vint últims anys, el reconeixement de l'estatus de refugiat s'ha donat sobretot als ruandesos, als turcs, als exzairesos, als burundesos, als kosovars i als vietnamites (Ouali, 2003). Sense tenir en compte la importància numèrica per grup ètnic, les nacionalitats immigrades recentment són molt nombroses, procedents dels països de l'Est, de l'exIugoslàvia, de països africans i asiàtics.

## 2. Les polítiques d'integració lingüística a Bèlgica: principis i concepcions subjacents

Malgrat l'antiguitat de la migració a Bèlgica, la presa de consciència d'estar davant d'un fenomen estructural i estable s'ha produït recentment. Des del començament dels anys 1980 –és a dir, fa només vint-i-cinc anys i només trenta-cinc anys després del començament de la immigració organitzada- es comencen a plantejar polítiques d'integració, entre les quals les reformes ja citades sobre els codis de la nacionalitat. En l'àrea francòfona, els primers centres destinats a la població immigrada es creen el 1981 i el 1982,<sup>6</sup> mentre que el primer centre nacional (aleshores federal) per a les polítiques migratòries neix el 1989.<sup>7</sup> D'una manera general, la paraula «immigració» tendeix a desaparèixer al llarg del temps per deixar pas al terme «interculturalitat», signe d'una presa de consciència del nou estatus de les persones d'origen estranger: les autoritats ja no estan davant de «braços» arribats per sostenir el desenvolupament industrial, sinó davant d'individus i de ciutadans, fet que comporta una idea de relacions igualitàries entre cultures, la definició de les quals està d'altra banda cada vegada menys relacionada amb la pertinença ètnica. Encara caldrà temps perquè aquesta igualtat es tradueixi, parcialment, en drets polítics: els estrangers procedents de la Unió Europea tenen només el dret de vot i d'elegibilitat parcial en les eleccions municipals del 2000 (i sota la pressió del tractat de Maastricht); els altres estrangers obtindran el dret de vot el 2004, però sense dret d'elegibilitat.

Per comprendre les polítiques d'integració dutes a terme a cada costat de la frontera lingüística que separa flamencs i francòfons a Bèlgica, és necessari delimitar les concepcions de societat, nació, llengua o cultura dominants en cadascuna de les dues comunitats i que determinen àmpliament les posicions polítiques respecte de les comunitats immigrades.

### 2.1 La integració lingüística segons la Comunitat Flamenca

Les polítiques d'integració lingüística fetes a Flandes estan profundament marcades pel paper central que juga la llengua en la definició de la identitat col·lectiva flamenca. En efecte, la ideologia dominant a Flandes situa el fet de compartir una mateixa llengua en el nucli de la pertinença a una comunitat i fa del coneixement del neerlandès una de les condicions d'una integració ciutadana efectiva.<sup>8</sup> Això s'explica sobretot per la història de la comunitat flamenca, que ha hagut de lluitar pel reconeixement de la seva llengua i dels seus drets al si d'un Estat belga dirigit al principi per una elit flamenca i valona però exclusivament francòfona (Beheydt, 1994; Francard, 1995).

Per aquest motiu, la llengua ocupa una posició central en les polítiques d'integració de les poblacions immigrades a Flandes. En l'àmbit de l'ensenyament, hi ha mesures des dels anys 1990 que preveuen concedir mitjans suplementaris a les escoles amb un cert nombre d'alumnes al·lòctons considerats com a prioritaris per a la distribució dels mitjans educatius. Des de 2002 el govern flamenc ha establert un programa dirigit a la igualtat de les oportunitats en educació (*Gelijke Onderwijskansen*) amb inversions prioritàries en les classes amb alumnes desfavorits. Tot i que aquestes mesures ja no es dirigeixen des d'aleshores específicament a les comunitats immigrades,<sup>9</sup> reconeixen tanmateix com a prioritaris els alumnes que no tenen el neerlandès com a llengua del medi familiar.<sup>10</sup> (Eurydice, 2004a: 7)

A més a més, s'organitzen classes d'acollida per als nous nousvinguts, també amb l'objectiu d'assegurar-los la integració en la societat flamenca a través de l'aprenentatge de la llengua comuna. Quan ja no estan en edat d'escolarització, els immigrants recents que no són ciutadans europeus han de seguir des de 2004 un «recorregut d'integració cívica» (*inburgeringstraject*). De nou, l'aprenentatge del neerlandès és el nucli d'aquest programa segons el qual compartir la llengua és el primer pas cap a una plena participació dels immigrants en la societat.<sup>11</sup>

<sup>6</sup> El Centre Sociocultural dels Immigrants de Brussel·les i el Centre Sociocultural dels Immigrants de la província de Namur, anomenats Centres d'Acció Intercultural uns deu anys després.

<sup>7</sup> El Comissari reial per a la Política dels Immigrants, que quatre anys després es converteix en el Centre per a la Igualtat d'Oportunitats i la Lluita contra el Racisme.

<sup>8</sup> Amb les conegudes tensions en els municipis de la perifèria brussel·lesa que, tot i que situats en territori flamenc, són majoritàriament francòfons.

<sup>9</sup> «Tot i que els immigrants formen un grup destinatari important en el context de la política d'igualtat d'oportunitats educatives, aquesta política utilitza indicadors d'educació desfavorida com a criteri. Tret de "la llengua parlada a casa", aquests indicadors es refereixen a característiques d'educació desfavorida més que a característiques etnoculturals.» (Eurydice, 2004a: 4)

<sup>10</sup> D'altra banda, es pot concedir un suport complementari a les escoles per reforçar alguns objectius prioritaris la llista dels quals està definida per les autoritats i entre els quals figura «l'educació lingüística» (Eurydice 2004a: 8).

<sup>11</sup> La pàgina Internet del programa d'integració ciutadana precisa la lògica que el fonamenta en aquests termes «El programa de formació pot consistir en tres parts: neerlandès com a segona llengua (NT2), orientació social i

D'altra banda, la concepció segons la qual la llengua és un dels elements claus de la identitat porta les autoritats flamenques a afavorir, almenys en els seus projectes polítics, la vitalitat de les llengües de les comunitats immigrades. Així, l'ensenyament bicultural i bilingüe transicional italià-neerlandès (dues escoles en l'actualitat), espanyol-neerlandès (dues escoles) i turc-neerlandès (tres escoles), el va instituir en els anys 1986-87 (Byram i Leman 1990) el Foyer, convertit el 1998 en un Centre Regional d'Integració encarregat de coordinar la política flamenca per a les minories a Brussel·les. D'altra banda, el 1991<sup>12</sup> es va crear un programa d'ensenyament de les llengües i cultures d'origen (*Onderwijs in eigen taal en cultuur*). Aquesta valoració del multiculturalisme pot semblar paradoxal segons el que precedeix, però en realitat s'inscriu en una lògica de promoció de les identitats lingüístiques i culturals que permet justificar la primacia del neerlandès.<sup>13</sup> És això, sens dubte, el que explica que aquests projectes no s'apliquin realment i tinguin cada vegada menys èxit (Verlot, 2002; Delrue i Hillewaere, 1999; De Schutter, 2001).

## 2.2 La integració lingüística segons la Comunitat Francesa de Valònia-Brussel·les<sup>14</sup>

Al contrari de l'enfocament cultural i lingüístic de la integració dominant a Flandes, la perspectiva francòfona evita identificar els alumnes al·lòfons i al·lòctons com a grups concrets, amb el risc d'obviar els problemes específics que afecten als alumnes de mitjà immigrant i desfavorit.<sup>15</sup> Així, en el cas de l'ensenyament francòfon, certes escoles poden rebre, des de 1998, una ajuda complementària en termes de personal en el marc de mesures de discriminació positiva (D+), com a continuació de les «Zones d'educació prioritàries» que van existir de 1989 a 1999 per millorar la igualtat d'oportunitats entre alumnes. Aquestes mesures no s'adrecen a les comunitats immigrades de manera específica, ja que els criteris que condicionen la concessió de mitjans suplementaris estan vinculats al nivell socioeconòmic de la població de les escoles, encara que aquests mitjans beneficien de fet els centres amb una taxa important d'alumnes procedents de la immigració i que es troben en situacions socials precàries.<sup>16</sup> En el mateix sentit, s'han fet esforços considerables pel que fa a l'alfabetització<sup>17</sup> (Lire et Écrire, 2004), mentre que s'han establert altres mesures per solucionar, en més o menys grau, possibles dificultats escolars: ensenyament especialitzat, centres d'educació i de formació en alternança (CEFA), ensenyament en distància, educació permanent, escoles de deures, etc.

---

orientació professional. (...) La majoria de nousvinguts esperen trobar feina com més aviat millor. Consideren les classes de neerlandès com una eina vital en aquest sentit. Les classes també són clau per facilitar la comunicació amb el nou entorn." <<http://www.inburgering.be/>>

<sup>12</sup> La posada en marxa d'aquests programes està sotmesa a certes condicions: «Els infants afectats han de tenir l'autorització escrita per participar en les classes. Almenys dos terços dels pares dels nens immigrants afectats han d'estar d'acord amb la iniciativa, i com a mínim 20 alumnes d'una localitat escolar han d'inscriure's a les classes perquè es posin en funcionament.» (Eurydice, 2004 a: 8).

<sup>13</sup> Tal com indiquen Rea i Ben Mohammed (2000: 8): «[A Flandes] (...) la identitat cultural de les comunitats immigrades ha de ser respectada i sostinguda pels poders públics que han de fomentar la vida associativa. Tanmateix, la defensa de la identitat cultural dels immigrants no pot ser perjudicial per a la seva integració a Bèlgica i no pot anar en contra de les identitats de les altres comunitats. El principi essencial en aquesta qüestió és una convivència harmoniosa de les comunitats culturals basada en el respecte mutu. La condició essencial per a aquesta convivència és el coneixement de la llengua neerlandesa.» En el cas dels programes d'ensenyament bilingüe, per exemple, la utilització de les llengües d'origen només és transicional, fet que mostra que l'objectiu final és en primer lloc l'adquisició del neerlandès.

<sup>14</sup> Més endavant es presenten les mesures oficials, però hi ha hagut altres iniciatives en els últims quinze anys, tant en forma d'investigacions com d'accions per a un canvi de les representacions dels actors socials i educatius, com en allò relacionat amb la producció de material i la proposició de pistes didàctiques per a l'ensenyament (per a una revisió del tema, vegeu Crutzen i Lucchini, en premsa).

<sup>15</sup> Martiniello (1995: 158) descriu l'oposició entre Flandes i Valònia en aquests termes: «Flandes posa més èmfasi en polítiques específiques per afavorir la integració grupal de les minories ètniques. Valònia, en canvi, aposta més aviat per un dispositiu general destinat a lluitar globalment contra les diferents formes d'exclusió que afecten tots els desfavorits, i prioritza el concepte de ciutadania.» Vegeu igualment Rea (1995: 193-199).

<sup>16</sup> En molts casos, les ajudes suplementàries serviran per a la contractació de mediadors escolars. Aquests mediadors, la majoria d'origen estranger, s'encarreguen de detectar i prevenir l'abandonament escolar i la violència amb el desplegament d'estratègies de relació entre l'escola i la família.

<sup>17</sup> Pel que fa a la regió de Brussel·les-capital, el 2002 va entrar en vigor el Pla brussel·lès per a l'alfabetització que preveu la contractació de 90 interventors i un creixement del pressupost de funcionament per tal d'augmentar en 2000 llocs la capacitat d'acollida. També per part de la Comunitat Francesa han augmentat de manera significativa els mitjans concedits aquests últims anys. D'aquesta manera es multiplica gairebé per cinc en dotze anys el nombre d'aprenents de les cèl·lules d'alfabetització de Lire et Écrire, que passen de 3.183 estudiants el 1990 a 1.4214 el 2002-2003, any durant el qual es rebutja també un nombre relativament important d'inscripcions (1.151 persones) per falta de lloc o de formadors disponibles (Lire et Écrire, 2004: 43).

La lògica que privilegia un enfocament socioeconòmic de les desigualtats escolars no ha impedit l'aplicació de polítiques orientades més directament a les poblacions d'origen immigrant. Estan relacionades, per un costat, amb el reconeixement de la diversitat lingüística. A la Comunitat Francesa s'ofereixen en els anys 1970 cursos de llengua d'origen a l'escola (per a l'italià), però fora de les hores de classe. Des d'aleshores, es tracta més del lloguer d'aules que d'una veritable integració de l'alteritat lingüística. Les polítiques escolars organitzades comencen també en els anys 1980: sota l'empenta de la directriu europea de 1977, que preconitzava l'ensenyament llengües i cultures d'origen als nens migrants, es van posar en marxa dos projectes pilot d'educació intercultural en algunes escoles d'ensenyament secundari brussel·lès.<sup>18</sup> En els anys 1990 va continuar una fase d'institucionalització amb la firma de les «Cartes de col·laboració» (la primera de 1996 a 2000, la segona de 2001 a 2005) entre la Comunitat Francesa i els principals Estats d'origen (Marroc, Itàlia, Portugal, Grècia, Turquia, però no Espanya). L'objectiu continua essent el mateix, és a dir, l'organització de cursos de llengua d'origen i d'activitats interculturals per a infants migrants, per part de les escoles que en fan explícitament una demanda anual.<sup>19</sup> Des de 2001, 70 escoles de mitjana s'han adherit a aquest acord que ha afectat aproximadament 5.000 nens anualment, més de 90% dels quals són originaris del Marroc i d'Itàlia (Ros i Mattar, 2003). Els canvis que han tingut lloc fa poc en la formació inicial dels professors són un altre indicatiu de la consideració de l'heterogeneïtat creixent dels públics escolars.<sup>20</sup>

D'altra banda, les autoritats públiques han iniciat accions dirigides a l'adquisició de les normes lingüística i cultural amb didàctiques de tipus compensatori, que aquesta vegada tenen en compte l'alfabetització de la població migrant. Es tracta, per exemple, de la creació per decret de les classes-passarel·les destinades als nens d'arribada recent el 2001 (Eurydice, 2004b). Aquestes classes-passarel·les preveuen l'estada entre algunes setmanes fins a 6 mesos, fins i tot un any, en una classe de posada a nivell on s'aprèn el francès de manera intensiva. Les classes-passarel·les, que s'han demostrat positives en general (Maravelaki i Collès, 2004), estan ara en expansió.<sup>21</sup> D'altra banda, allà on el nombre de nens d'arribada recent no permet l'obertura d'una classe-passarel·la, es pot organitzar un curs d'adaptació a la llengua de l'ensenyament a raó de tres hores per setmana per a 20 alumnes (decret de 1998).

### 3. Límits i fracassos de les polítiques actuals

Des del punt de vista de la igualació de les condicions de vida de les poblacions d'origen immigrant amb les dels autòctons, les polítiques que acabem de descriure demostren ser àmpliament insuficients.

<sup>18</sup> El primer entre 1984 i 1987 (Leunda *et alii*, 1988), el segon entre 1988 i 1992 (Anciaux *et alii*, 1992). Tenien com a objectiu elaborar una pedagogia intercultural amb l'organització de cursos de llengua d'origen per a les poblacions migrants més representades a les escoles i alhora d'activitats conjuntes entre els professors de les diferents comunitats sobre temes escollits.

<sup>19</sup> Entre les activitats interculturals de la segona Carta també han tingut lloc les activitats del «Despertar a les llengües» (Nollet, 2003) en l'impuls d'adaptació a la Bèlgica francòfona (Ros i Mattar, 2003) del programa francès Evlang (Candelier, 2003) i del programa suís Eole (Perregaux *et alii*, 2003). S'està publicant material adaptat a la situació belga francòfona, com *Despertar a les llengües en cançons* (Comunitat Francesa, 2004).

<sup>20</sup> L'any 2000 (és a dir, més de cinquanta anys després dels acords miners de 1946, en altres paraules dues generacions després de l'arribada dels primers immigrants) es van introduir cursos titulats «Aproximació a la diversitat cultural» i «Educació per a la diversitat cultural» en el programa de formació dels professors de primària i primer cicle de secundària. Paral·lelament, el mateix decret també va instituir un curs específic en aquest currículum consagrat a la didàctica del francès llengua estrangera i segona llengua. A les universitats, la interculturalitat o l'ensenyament del francès llengua estrangera/segona llengua van aparèixer en els anys 1990 (Collès i Lucchini, 2003).

<sup>21</sup> «Per a l'any escolar 2003/2004, catorze centres han obert classes-passarel·les en l'ensenyament primari a la regió de llengua francesa i dotze centres ho han fet a la regió bilingüe de Brussel·les-Capital. En l'àmbit de l'ensenyament secundari quatre centres han obert classes-passarel·les a la regió de llengua francesa i dotze centres a la regió bilingüe de Brussel·les-Capital. El nombre d'alumnes d'arribada recent a nivell de l'ensenyament secundari és de 588 per a l'any escolar 2002/2003, de què 272 procedeixen d'Europa.» (Eurydice, 2004b: 6).

En efecte, segons els resultats de l'enquesta internacional PISA,<sup>22</sup> les actuacions més febles en lectura es refereixen entre altres (a) als alumnes immigrants nascuts i totalment escolaritzats a la Bèlgica francòfona amb pares nascuts a l'estranger (13% dels alumnes interrogats), anomenats habitualment segona generació,<sup>23</sup> i (b) els alumnes al·lòctons (5%), és a dir, els nascuts a l'estranger.<sup>24</sup> En relació amb el resultat en lectura dels alumnes nadius (que és 495 i, per tant, està molt a prop de la mitjana internacional fixada en 500 punts), els alumnes de segona generació obtenen 406 punts i els alumnes nascuts a l'estranger, 414 punts<sup>25</sup> (Lafontaine *et alii*, 2003: 87). La diferència és important amb els nadius però mínima entre els mateixos nens immigrants. Tal com s'assenyala en l'informe de l'OECD (2001: 155), la desviació entre els nadius i els alumnes de segona generació és allò realment inquietant, ja que aquests últims han fet tota la seva trajectòria escolar en francès. Al mateix temps, de manera igualment inquietant, els resultats dels alumnes de segona generació i els dels alumnes que van néixer fora de Bèlgica són gairebé similars i lleugerament més febles per als primers. Això sembla indicar que el fet d'haver nascut i estat completament escolaritzat a Bèlgica no millora la situació escolar dels nens procedents de la immigració i les seves actuacions en francès semblen més que problemàtiques.<sup>26</sup> El sistema educatiu flamenc, encara que amb una mitjana clarament més eficaç, és igualment un dels més desigualtaris:<sup>27</sup> a Flandes, els alumnes nascuts a Bèlgica de pares estrangers (4%) i els alumnes nascuts a l'estranger (3%) obtenen respectivament resultats de 418 i 470, mentre que la mitjana per als nadius és de 541 punts<sup>28</sup> (De Meyer *et alii*, 2002: 15).

Certs factors que caracteritzen la situació sociolingüística dels nens de migrants podrien explicar les seves febles actuacions en lectura: el fet de no parlar la llengua de l'escola en el medi familiar sembla així reforçar el risc de retard escolar. A la Comunitat Francesa de Bèlgica, «un alumne no que parla habitualment el francès a casa s'exposa a un risc tres vegades més elevat que un alumne que parla habitualment el francès a casa de trobar-se entre els lectors més febles.»<sup>29</sup> Aquest risc és menys elevat (2,5) però encara present a la Comunitat Flamenca (Lafontaine *et alii*, 2003: 82).

Tanmateix, cal subratllar que els nens procedents de la immigració comparteixen les seves baixes habilitats lectores amb tots els alumnes desfavorits en l'aspecte socioeconòmic.<sup>30</sup> Des d'aquest punt de vista, a la Comunitat Francesa és on hi ha les diferències més importants entre alumnes.<sup>31</sup>

<sup>22</sup> El Programme for International Student Assessment (PISA, Programa per a l'Avaluació Internacional d'Estudiants) de l'OCDE és una avaluació estandaritzada internacionalment elaborat conjuntament pels països participants i administrat a estudiants de 15 anys a les escoles.

<sup>23</sup> Anomenada tanmateix «primera generació» a l'informe de l'OCDE

<sup>24</sup> L'enquesta PISA s'ha referit, a la Bèlgica francòfona, a 103 escoles per a un total de 2.818 alumnes de 15-16 anys.

<sup>25</sup> Aquestes xifres es poden comparar amb les relatives a la població d'origen al·lòcton entre les persones en procés d'alfabetització l'any 2002-2003: tres quarts parts no tenen la nacionalitat belga (només un 15,6% són refugiats o candidats a refugiats) i una part del quart que queda és naturalitzada (Lire et Écrire, 2004: 43). De totes maneres, no és possible dir quantes persones, entre la població estrangera en alfabetització, han seguit una escolarització a Bèlgica des dels estudis primaris.

<sup>26</sup> Assenyalem que entre els altres països europeus amb forta immigració, només Alemanya mostra un perfil comparable al de la Bèlgica francòfona pel que fa als nens immigrants. En altres països com Suïssa, França o Luxemburg, les actuacions dels infants de segona generació se situen en un nivell intermedi entre els nadius i els nens al·lòctons. Per contra, al Canadà i a Austràlia els alumnes de segona generació tenen un nivell d'actuació en comprensió lectora pràcticament comparable al dels nadius (OCDE, 2001: 155). La seva integració escolar és molt ràpida, contràriament al que passa a la Bèlgica francòfona, on les dificultats escolars, lingüístiques entre altres, no es resolen en una generació. Hauria estat interessant tenir una idea de l'evolució en la generació següent, és a dir, en alumnes amb avis nascuts a l'estranger, però l'enquesta no dona dades sobre aquest punt.

<sup>27</sup> Entre els països amb una actuació superior a la mitjana en lectura, només tres tenen una desigualtat superior a la mitjana: Austràlia, la Comunitat Flamenca de Bèlgica i el Regne Unit (Lafontaine *et alii*, 2003: 70).

<sup>28</sup> El resultat relativament bo dels alumnes nascuts a l'estranger, observat en menys grau a la Comunitat Francesa, s'explica pel fet que aquest grup està compost per immigrants procedents dels països veïns de la Unió Europea, sobretot per holandesos, en el cas de la Comunitat Flamenca (De Meyer *et alii*, 2002: 15).

<sup>29</sup> En aquest sentit, Lafontaine i els seus col·legues subratllen el següent resultat: «Mentre que més de tres quarts parts dels alumnes que declaren parlar habitualment el francès a casa arriben o superen el nivell 2 [en una escala d'1 a 5], prop del 60% dels alumnes que declaren parlar habitualment a casa una llengua diferent al francès no aconsegueixen arribar a aquest nivell 2.» (Lafontaine *et alii*, 2003: 88)

<sup>30</sup> Així, el resultat dels alumnes que vénen del 25% de famílies menys privilegiades en l'aspecte socioeconòmic a la Comunitat Francesa de Bèlgica puja a 412 (Lafontaine *et alii*, 2003: 87).

<sup>31</sup> «A Bèlgica, les diferències nord-sud són clares: mentre que la desviació [entre els alumnes més i menys afavorits socialment] a la Comunitat Flamenca és de 94 punts, a la Comunitat Francesa arriba al valor rècord de 124 punts.» (Lafontaine *et alii*, 2003: 85)

En un entorn social i trajectòria escolar equivalents, els joves d'origen estranger no se'n surten més malament que els joves d'origen belga a la Comunitat Francesa: «si la resta d'aspectes són iguals, per a un alumne el fet de ser d'origen estranger no constitueix un factor agreujant o un "handicap" complementari» (Lafontaine *et alii*, 2003: 80).

En aquest sentit, remarquem que els efectes del medi socioeconòmic i de l'al·lofonia es conjuguen en el factor «centre escolar», que juga un paper considerable en l'explicació de les febles actuacions entre els joves d'origen immigrant i, més globalment, en els joves d'entorn desfavorit:<sup>32</sup> «De fet, a la majoria de països de l'OECD, l'efecte de l'estatus mitjà econòmic, social i cultural dels estudiants a les escoles té prou més influència que els efectes de l'origen econòmic de cadascú» (OECD, 2001: 199). Ara bé, la Comunitat Francesa pateix importants efectes de concentració des del punt de vista ètnic i socioeconòmic a certes escoles, concentracions causades tant per la presència massiva de població d'origen estranger en certs municipis (fins al 40% en municipis de Brussel·les) com per la situació de «quasimercat escolar» viscuda a Bèlgica (Verhoeven, 2003): els centres escolars els més atractius en base a la seva reputació intenten atreure un màxim d'alumnes per augmentar els seus mitjans financers, però especialment els més propers a les normes escolars; aquesta lògica de competència porta a una segregació entre els alumnes més afavorits, que es troben així en els establiments de renom, i els alumnes en dificultat escolar, que es concentren en els establiments menys prestigiosos. Aquest mecanisme queda d'alguna manera duplicat o reforçat per les estratègies paternes que, en un context de lliure elecció escolar, volen oferir als seus fills els contextos d'escolarització més propers a les seves preferències i a les seves representacions de "possibles". El resultat és que el 100% dels alumnes de certes escoles de la capital són d'origen estranger i entorn desfavorit.<sup>33</sup>

Així doncs, semblaria que el principal fracàs de les polítiques d'integració consisteix en la seva incapacitat d'afavorir el caràcter mixt dels públics escolars i d'evitar que l'entorn social, lingüístic i sobretot escolar dels nens d'immigrants no en determini la trajectòria educativa i les oportunitats d'èxit. La constatació que s'imposa és des d'aleshores la de la segregació escolar i de la marginació social de les comunitats immigrades, marginació que les accions fetes a favor del reconeixement intercultural citades abans no semblen poder frenar. Ens podem interrogar, d'altra banda, sobre la pertinència de les mesures establertes per afavorir aquest reconeixement. Així, podem comprovar que:

- Els cursos d'ensenyament de les llengües i cultures d'origen s'adrecen només als immigrants, fins i tot si res no impediria, en si, que els nens francòfons també els seguissin. Les escoles que han acceptat adherir-se a la Carta de col·laboració continuen essent molt minoritàries sobretot per restriccions organitzatives (Campolini *et alii*, 2001)- i és clar que només les llengües nacionals (francès, neerlandès, alemany), així com l'anglès i l'espanyol, en menor mesura (Fabry i Lucchini, 2003), són considerades trumfos per al conjunt dels alumnes belgues, ja que són les úniques llengües que tenen dret de ciutadania en els currículums de tots els alumnes (Ros i Mattar, 2003), malgrat el discurs que subratlla la riquesa del plurilingüisme i del multiculturalisme de la Bèlgica contemporània.

- Les Cartes de col·laboració es van signar amb les ambaixades dels estats d'origen, que van decidir quina era la llengua i/o la varietat de llengua a ensenyar (així, l'anglès que la llengua a ensenyar en el cas dels nens marroquins és l'àrab literàl). No es deixa cap lloc per a les llengües regionals o minoritàries dels països d'origen. Això significa que les llengües ensenyades no sempre són conegudes dels alumnes i que el lloc que té al si de l'escola no contribueix des d'aleshores necessàriament a la valoració de la identitat lingüística i cultural dels alumnes.

<sup>32</sup> Bèlgica és un dels tres països en els quals els efectes d'aquesta segregació sobre el nivell d'aprenentatge són més importants (OCDE, 2001: 199).

<sup>33</sup> Subratllem que la segregació no és només escolar. El municipi de Saint-Gilles, a la regió brusel·lesa, amb un 40,6% dels habitants de nacionalitat estrangera (INS, 2003), pateix una taxa d'atur del 40% entre la població activa de menys de 25 anys (ORBEM, 2003). Altres municipis de Brussel·les estan en la mateixa situació. Sense voler establir equivalències estrictes entre nivell de formació i atur en la població immigrada, que experimenta una discriminació per a la contractació certa, encara que velada, pensem que la baixa qualificació continua essent un factor de risc important i que pot impedir l'accés als recursos col·lectius a una bona part de persones procedents de la immigració, però també l'emergència d'una riquesa professional i humana per a tota la col·lectivitat.

- Finalment, tal com s'aplica avui, el reconeixement lingüístic i cultural apareix com a atorgat *en el lloc* de l'altre en funció d'un saber *sobre* l'altre i d'un estatus que se li reserva, sense que aquest altre sigui present en les decisions que l'afecten.

Resumint, el reconeixement d'una diversitat lingüística i cultural no es produeix en un marc de paritat d'estatus i alhora de consulta a les poblacions migrants. De fet, el pretès reconeixement intercultural pot augmentar la violència simbòlica cap a aquestes poblacions i per tant portar al resultat invers al plantejat: «així, qualsevol ensenyament de les cultures construït sobre un nomenament de fets culturals té el perill de no ser més que una presa de poder, una possessió de l'Altre. [...] En aquest sentit, els coneixements culturals no milloren necessàriament la trobada ni la relació pedagògica, sinó que, al contrari, poden servir de pantalla i de filtre.» (Pretceille, 2003: 12)

#### 4. Per a una igualació dels recursos lingüístics

Encara que relativament diferents en la concepció, les polítiques descrites més amunt es mostren globalment incapaces de donar a les persones procedents de la immigració els mitjans per esdevenir ciutadans plenament autònoms i portar el seu projecte de vida en condicions socials i econòmiques favorables. Les diferents lògiques que coexisteixen a Bèlgica quan es tracta de definir les polítiques d'educació a favor dels nens de migrants pequen d'inadequació dels dispositius que apliquen, mentre falta una estratègia política clara que permetria evitar els defectes de les mesures actuals. Entre aquests, pensem que cal evitar sobretot quatre esculls.

El primer d'aquests esculls consisteix a proposar un model d'integració que, inscrivint la llengua al nucli de la identitat col·lectiva, promou un model assimilacionista en el qual les persones d'origen estranger poden no reconèixer-se. En societats cada vegada més heterogènies, cal recordar que és indispensable fonamentar la ciutadania en una comunitat de drets, de deures i de recursos (econòmics, culturals, lingüístics, etc.) i no en el fet de compartir una identitat definida de manera essencialista.

Tanmateix, un ideal igualitarista i universalista que promou l'obertura a l'alteritat i la no-discriminació no ha de portar a negar l'heterogeneïtat social i cultural ni la necessària consideració de les condicions específiques de certs grups. Si la igualació de les condicions socioeconòmiques dels alumnes procedents de la immigració és sens dubte un objectiu fonamental, no és tanmateix suficient per millorar la seva pròpia situació específica en el sistema educatiu belga: en efecte, ells formen part de les principals víctimes d'un sistema que permet una forta segregació i una concentració dels alumnes en trajectòria escolar de fracàs en classes on sempre serà més difícil modificar aquesta trajectòria. A més, caldria tenir en compte les necessitats específiques dels alumnes que es troben lluny d'alguna manera del sistema de normes dominant. Des del punt de vista d'aquesta distància respecte de les pràctiques socialment legítimes, la pregunta que es planteja és saber si la situació dels alumnes procedents de la immigració no és molt específica. No seria desitjable que una lògica "políticament correcta" incités els actors del món de l'educació a negar-se a obrir els ulls sobre les dificultats pròpies d'aquests alumnes en nom de la no-discriminació.<sup>34</sup> En aquest sentit, és colpidor comprovar el decalatge entre, d'una part, les investigacions científiques que emfasitzen la situació sociolingüística concreta dels nens de la migració, l'interès de les pedagogies interculturals, etc., i de l'altra part, les polítiques que tendeixen a postular l'homogeneïtat dels alumnes. L'argument segons el qual les polítiques específiques de millora a favor de les poblacions marginades amenacen portar cap a una guetoització té molt poc pes si es recorda que la situació actual no aconsegueix igualar les competències dels alumnes i que aquesta segregació ja existeix a Bèlgica en l'àmbit del mercat

---

<sup>34</sup> Tal com subratllen Crutzen i Lucchini (en premsa): «L'estatus molt discutit de la qüestió cultural a l'escola a la Comunitat Francesa descansa alhora en un model de pensament universalista i igualitarista, segons el qual esmentar les diferències porta a "fer diferències", i en la constatació empírica d'efectes perversos generats per experiències d'inspiració culturalista, que poden reforçar representacions errònies, reductores o estigmatitzants.» La «desconfiança intel·lectual» davant d'aquestes qüestions, barrejat amb la preocupació ètica de no estigmatitzar poblacions sovint abordades amb explicacions reductores i estereotipades, porta de vegades a una ceguesa que planteja preguntes. En efecte, com combatre un fenomen sense comprendre allò que el produeix i el que ell produeix? Com comprendre, en altres paraules, de quina manera s'articulen les representacions sobre la diversitat cultural i socioeconòmica, d'una part, i, d'altra banda, l'adquisició de normes culturals i lingüístiques legítimes pel marc escolar, per portar a segregacions que reforcen a la vegada les representacions i les errades de les experiències? És veritablement la investigació la que reforça l'estigmatització en delimitar, construir i, en conseqüència, crear d'alguna manera un immigrant «amb problemes»? No rau aquesta estigmatització, primer de tot, en la segregació escolar i professional que l'investigador està cridat a comprendre en tant que agent de canvi, entre altres, cap a una major igualtat d'oportunitats?

escolar (vegeu més amunt). Així, sense prejutjar les especificitats i sense essencialitzar les diferències ètnica, cultural o lingüística, sembla necessari establir mesures tenint en compte, per exemple, l'entorn multilingüe d'alguns nens, sobretot en l'àmbit de l'ensenyament bàsic, on es creen ja les desviacions entre alumnes<sup>35</sup> (Lire et Écrire, 2004). Seguint Crahay (2000), es pot insistir en la urgència d'establir una escola correctiva que renunciï a les il·lusions de la igualtat d'oportunitats i reconegui la desigualtat de les necessitats.

El tercer escull és el que consistiria a veure en tota política de millora a favor de les poblacions immigrades una forma de negació del valor intrínsec dels usos que els són propis o de rebuig de la diversitat lingüística i cultural dels infants a favor de les normes dominants dels autòctons. Així, alguns consideren que les investigacions sobre els retards escolars dels alumnes d'origen immigrant identifiquen déficits de competència allà on no hi ha altra cosa que comportaments no estàndards i socialment "desviats". Tanmateix, l'objectiu il·loable de no imposar una única visió de l'èxit social no ha de portar a rebutjar el domini de certes normes, entre elles la norma lingüística, domini que és un dels objectius prioritaris de l'ensenyament. Si és fonamental no caure en la hipòtesi d'un *handicap* irrecuperable dels alumnes retardats i valorar-ne els recursos més que no estigmatitzar-ne les llacunes, seria irresponsable no intentar posar remei a les mancances dels infants de migrants en termes d'accés als recursos lingüístics legítims, en base a un enfocament que valori les diferències i integri les referències culturals i lingüístiques dels alumnes. En aquest sentit, promoure una pedagogia intercultural només pot ser inútil si no va acompanyada d'una acció en termes d'igualació de les competències: vol donar una imatge positiva d'elles mateixos a poblacions que no tenen els recursos necessaris per construir-se efectivament una trajectòria d'èxit al si de la societat (Rea, 1995: 203-205).

Dit això, ens cal igualment evitar el quart escull, que formula a priori una incompatibilitat entre compartir normes comunes i valorar els particularismes culturals. Oferir als ciutadans belgues oportunitats iguals d'èxit social, siguin o no siguin d'origen estranger, suposa donar-los els recursos materials i simbòlics adaptats per respondre a les esperes normatives de la societat, però també per disposar d'una imatge positiva d'ells mateixos. A partir d'aquí, el reconeixement de la riquesa que representen les llengües i les cultures al·loctones per a la societat belga és un pas important per permetre a les poblacions immigrades escollir lliurement el seu projecte de vida fora de les pressions alienants d'una societat amb una única forma d'identitat legitimada. Des d'aquest moment, el reconeixement supera la senzilla afirmació d'una igualtat formal o d'un principi de no discriminació (vegeu Honneth, 1995; Taylor, 1992). Es tracta, per exemple, d'afirmar l'interès de tots els alumnes a participar en un entorn multilingüe i multicultural, sense prejutjar les necessitats de les diferents comunitats en aquest sentit: un verdader reconeixement implica més que la imposició a l'altre de la visió que es té d'ell, i justament per això seria oportú que les mateixes comunitats immigrades puguin manifestar els seus desigs en matèria de gestió del plurilingüisme.

D'altra banda, per bé que pot ser interessant afavorir la presència de les llengües de la immigració a l'escola, per a tots els alumnes, aquesta forma d'ensenyament només pot portar fruits si va després d'un programa de reforç d'una llengua com a mínim. En efecte, les investigacions fetes sobre joves fills de famílies d'immigrants italians ens fan pensar que aquests nens pateixen sobretot per l'absència d'una llengua de referència que pugui servir de suport a l'escrit (Lucchini i Flamini, 2005; Lucchini, 2005). Tenint en compte la complexitat lingüística de les comunitats d'origen, creiem que aquesta llengua de referència només pot ser la llengua socialment dominant

---

<sup>35</sup> Basant-se en les estadístiques de la Comunitat Francesa per a l'any 2002-2003, l'associació Lire et Écrire (2004) fa la constatació següent: «Ja al final dels estudis primaris s'han creat les desigualtats. A 6è de primària, un alumne de cada cinc mostra un retard d'un any o més. Aquests alumnes continuen el seu currículum, amb el seu retard, amb CEB [diploma d'estudis primaris] o sense. A 1r de secundària, 30% dels alumnes van endarrerits. A 3r, són més del 44 %, percentatge amb importants diferències segons els itineraris. En efecte, en el nostre sistema d'ensenyament, l'acumulació dels retards es converteix sovint en reorientació cap a l'ensenyament tècnic o el professional. Així, el percentatge d'alumnes en retard d'un any o més és del 22,5% en l'ensenyament general, de 48,6% en el tècnic de transició; puja al 64,5% en tècniques de qualificació/ensenyament tècnic qualificat i arriba al 75% en l'ensenyament professional.» (Lire et Écrire, 2004: 34). Assenyalem que ja en el primer curs de primària el percentatge de nens amb retard d'almenys un any frega el 10%. Així, l'entrada a l'ensenyament obligatori està retardada per a un nen de cada 10. D'altra banda, assenyalem que la majoria del públic que freqüenta les cèl·lules d'alfabetització ha passat per l'ensenyament obligatori. En una enquesta (Lire et Écrire, 1998), es va assenyalar que el 91% d'aquest públic havia assistit a l'ensenyament primari (30% del qual s'havia orientat cap a l'ensenyament especialitzat). 57% dels adults entrevistats consideren haver abandonat abans dels 13 anys, el 32% abans dels 8 anys. Les conclusions apunten a l'abandonament i el fracàs escolar com una causa important de l'analfabetisme (Lire et Écrire, 2004: 33).

en la societat d'acollida. Tanmateix, el reconeixement de les realitats socials que fan del coneixement de la llengua dominant la clau indispensable per a una participació efectiva en la societat ha d'anar acompanyada per un reconeixement de la varietat dels usos i del seu valor intrínsec equivalent.

En conclusió, pensem que allò que falta avui, sobretot a la Comunitat Francesa, és una política voluntarista d'aprenentatge de les llengües dominants i un veritable reconeixement de la complementarietat dels aprenentatges lingüístics. Certament, les mesures proposades ja van de vegades en aquest sentit i els recents projectes de reforma del Ministeri de l'ensenyament francòfon semblen haver estat inspirats per les alarmants constatacions de les investigacions fonamentals i aplicades fetes sobre el terreny escolar. Tanmateix, assolir els objectius fixats comportaria en molts casos polítiques més radicals i més ambicioses que les establertes fins ara. Així per exemple, les modificacions dutes a terme en la formació dels professors són sovint vagues, mentre que moltes accions només afecten, en definitiva, una part mínima dels centres d'ensenyament. En la nostra opinió, els canvis reals exigeixen reformes més radicals. Tanmateix, aquestes només es podrien acceptar amb dues condicions: per un costat, caldria que l'educació sigui efectivament considerada com el principal mitjà de lluita contra les desigualtats, i per l'altre, que les mesures a favor de la igualtat estiguin sostingudes per una voluntat comuna de viure plegats. És a dir, aquests canvis depenen encara avui d'una clara afirmació de la igualtat de valor entre les cultures i entre les comunitats, d'una lluita contra la xenofòbia i les discriminacions, més enllà d'un tebi principi de no-discriminació.

## 5. Bibliografia

Anciaux, R., Baucy D., Blomart J. i Delvigne Y. (1992). *Rapport d'évaluation de l'expérience pilote d'éducation interculturelle dans trois établissements secondaires de l'agglomération bruxelloise (1988-1992)*. Brussel·les: Comissió de les Comunitats Europees, Ministeri de l'Educació, la Recerca i la Formació de la Comunitat Francesa de Bèlgica.

Beheydt, L. (1994). «The linguistic situation in the new Belgium». *Current issues in Language and Society* 1, p. 147-163.

Blondin, C. i C. Mattar (eds) (2003). *S'ouvrir aux langues et aux cultures grâce à l'éveil aux langues*. Lieja: Servei de Pedagogia Experimental de la Universitat de Lieja – AGERS.

Byram, M. i J. Leman (eds) (1990). *Bicultural and trilingual Education*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

Campolini, L., Flamini, F., Jucquois, G. i S. Lucchini (2001). «Le développement de partenariats multilingues. Une expérience aux dimensions européennes en Communauté française de Belgique». *Annales d'études européennes* 5, p. 279-308.

Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang: bilan d'une innovation européenne*. Brussel·les: De Boeck.

Collès, L. i S. Lucchini (2003). «Les formations interculturelles en Belgique. Enjeux et perspectives». M. A. Pretceille (ed), *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris: Anthropos, p. 195-213.

Communauté française de Belgique (2004). *Éveil aux langues en chansons* <<http://www.eveilaulangues.be>>.

Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Brussel·les: De Boeck Université.

Crutzen, D. i S. Lucchini. (en premsa). «État des savoirs concernant l'éducation et la scolarité des enfants issus de l'immigration en Communauté française de Belgique». M. Martiniello, A. Rea i F. Dassetto (eds), *Immigration et intégration en Belgique francophone: l'état des savoirs*.

De Meyer, I., De Vos, H. i L. Van de Poele (2002). *Worldwide Learning At Age 15. First Results from PISA 2000*. Gant: Universitat de Gant.

De Schutter, H. (2001). «Taalpolitiek en multiculturalisme in het Brussels Nederlandstalige onderwijs». E. Witte i A. Mares (eds), *19 keer Brussel*. Brussel·les: VUBPress, p. 375-421.

Delrue, K. i C. Hillewaere (1999). «Het OETC in intercultureel perspectief». J. Leman (ed), *Moedertaalonderwijs bij allochtonen. Ceïntegreerd onderwijs in de eigen taal en cultuur*. Lovaina: Acco, p. 73-88.

Eurydice. (2004a). *Integrating immigrant children into schools in Europe. Belgium – Flemish Community. National Description – 2003/04*. Brussel·les: Unitat Europea d'Eurydice <[http://www.eurydice.org/Documents/Mig/fr/frameset\\_immigrant.html](http://www.eurydice.org/Documents/Mig/fr/frameset_immigrant.html)>.

Eurydice. (2004b). *L'intégration scolaire des enfants en Europe. Belgique – Communauté française. Description nationale 2003/2004*. Brussel·les: Unitat Europea d'Eurydice <[http://www.eurydice.org/Documents/Mig/fr/frameset\\_immigrant.html](http://www.eurydice.org/Documents/Mig/fr/frameset_immigrant.html)>.

Fabry, G. i S. Lucchini. (2003). «État des lieux. L'espagnol, l'italien et les autres langues romanes en Belgique francophone». L. Collès, J.-L. Dufays i C. Maeder (eds), *Enseigner le français, l'espagnol et l'italien*. Brussel·les: De Boeck, p. 108-114.

Francard, M. (1995). «Nef des Fous ou radeau de la Méduse? Les conflits linguistiques en Belgique». *Linx* 33, p. 31-46.

Honneth, A. (1995). *The Struggle for Recognition. On the Moral Grammar of Social Conflicts*. Cambridge: Polity Press.

INS (Institut national de statistique). (2003). *Population et ménages. Population étrangère* <[http://www.statbel.fgov.be/pub/home\\_fr.asp#2](http://www.statbel.fgov.be/pub/home_fr.asp#2)>.

INS (Institut national de statistique). (2004). *Population et ménages. Population étrangère* <[http://www.statbel.fgov.be/pub/home\\_fr.asp#2](http://www.statbel.fgov.be/pub/home_fr.asp#2)>.

Lafontaine, D., Baye, A., Burton, R., Demonty, I., Matoul, A., i C. Monseur. (2003). *Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française en lecture, en mathématiques et en sciences: résultats de l'enquête PISA 2000. Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, p.13-14.

Lucchini, S. i F. Flamini. (2005, en premsa). «Une langue de référence pour développer le plurilinguisme». A. Housen, L. Mettwie, M. Pierrard, L. Van Mensel i E. Witte (eds), *Language, Attitudes and Education in Multilingual Cities*. Brussel·les: Reial Acadèmia de Bèlgica per a la Ciència i les Arts.

Lucchini, S. (2005, en premsa). «L'enfant entre plusieurs langues. À la recherche d'une langue de référence». *Enfance*, 4.

Leunda, J., Deprez P. i M. Tassin. (1988). *Rapport d'évaluation de l'expérience-pilote de l'enseignement multiculturel (1984-1987)*. Brussel·les: Comissió de les Comunitats Europees, Ministeri de l'Educació Nacional.

Lire et Écrire. (1998). *Pour avancer dans une politique de lutte contre l'illettrisme: éléments pour un plan d'action en Région wallonne*. <<http://www.lire-et-ecrire.be>>.

Lire et Écrire. (2004). *Vers un plan wallon pour l'alphabétisation. Le point de vue de Lire et Ecrire* <<http://www.lire-et-ecrire.be>>.

Maravelaki, A. i L. Collès. (2004). *Le développement des compétences langagières en français chez les adolescents primo-arrivants des classes-passerelles. Rapport de recherche*. Lovaina-la-Nova: Fons Especial de la Recerca Científica, Universitat Catòlica de Lovaina.

Martiniello, M. i A. Rea. (2001). *Et si on racontait... Une histoire de l'immigration en Belgique*. Brussel·les: Comunitat Francesa de Valònia-Brussel·les, Coordinació Pedagògica Democràcia o Barbàrie, Direcció General de l'Ensenyament Obligatori – CEDEM / GERME.

Martiniello, M. (1995). «Question nationale et philosophie de l'intégration en Belgique». *Le français, une langue pour l'Europe. Actes du colloque de Bruxelles*, 18-19 novembre 1993. *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain* 21 (1-2), p. 157-164.

Morelli, A. (1992) *Histoire des étrangers et de l'immigration en Belgique des origines à nos jours*. Brussel·les: Editions Vie ouvrière – CBAI.

Nollet, J.-M. (2003). «Pourquoi l'éveil aux langues en Communauté française?» In C. Blondin i C. Mattar (eds), *S'ouvrir aux langues et aux cultures grâce à l'éveil aux langues*. Lieja: Servei de Pedagogia Experimental de la Universitat de Lieja – AGERS.

OECD (2001). *Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000*. París: Publicacions de l'OCDE.

ORBEM (Office Régional Bruxellois de l'Emploi) (2003). *Rapport statistique* <<http://www.orbem.be/Fr/Statistiques/ra.htm>>.

Ouali, N. (2003). *L'immigration en Belgique. Effectifs, mouvements et marché du travail*. Rapport 2001 de la Direction générale Emploi et marché du travail <<http://www.meta.fgov.be/pdf/pd/frdg10.pdf>>.

Perregaux, C., Goumoens, C. i D. Jeannot (eds) (2003). *Éducation et Ouverture aux Langues à l'École*. Neuchâtel: CIIP.

Pretceille, M. A. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. París: Anthropos, p. 195-213.

Taylor, Ch. (1992). «The Politics of Recognition». A. Gutmann (ed), *Multiculturalism and "The Politics of Recognition"*. Princeton: Princeton University Press, p. 25-73.

Rea, A. i N. Ben Mohammed. (2000). *Politique multiculturelle et modes de citoyenneté à Brussel·les* (Partie 2). Rapport de recherche. Brussel·les: GERME, Institut de Sociologia, Universitat Lliure de Brussel·les.

Rea, A. (1995). «L'apprentissage de la langue française et l'enseignement interculturel: deux outils des politiques d'intégration». *Le français, une langue pour l'Europe*. Actes du colloque de Bruxelles, 18-19 novembre 1993. *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain*, 21 (1-2), p. 193-209.

Verhoeven, M. (2003). «Modèles d'intégration nationaux, dynamiques d'établissements et processus identitaires en contextes multiculturels. Regards croisés Angleterre Communauté française de Belgique». *Revue française de Pédagogie* 144, p. 9-19.

### **Philippe Hambye**

Iinvestigador del FNRS, Centre d'investigació Valibel, UCL (Lovaina, Bèlgica)  
<hambye@rom.ucl.ac.be>

### **Silvia Lucchini**

Professora a la UCL (Lovaina, Bèlgica) i a la ULG / HEC (Lieja, Bèlgica)