

# **Diversité sociolinguistique et ressources partagées. Regards critiques sur les politiques d'intégration linguistique en Belgique**

par Philippe Hambye et Silvia Lucchini

## **Resum**

Cette contribution<sup>1</sup> examine les différentes actions menées par les pouvoirs publics belges qui visent, directement ou non, l'intégration linguistique des populations immigrées.<sup>2</sup> Après avoir décrit brièvement l'état des mouvements d'immigration en Belgique, nous présentons dans un premier temps les logiques sous-jacentes des politiques d'intégration belges, en distinguant le cas de la partie francophone du pays et celui de la partie néerlandophone, sachant que ces politiques sont du ressort d'instances de pouvoir différentes dans les deux communautés. Nous nous concentrons néanmoins sur la situation de la Wallonie et de Bruxelles qui constitue notre champ de recherche de prédilection. Nous proposons ensuite une évaluation critique des mesures prises par les gouvernements communautaires, avant de proposer une réflexion sur les enjeux d'une transformation des conceptions courantes de l'intégration et de l'immigration en Belgique.

## **Sumari**

1. L'immigration en Belgique: état des lieux
2. Les politiques d'intégration linguistique en Belgique: principes et conceptions sous-jacentes
  - 2.1 L'intégration linguistique selon la Communauté flamande
  - 2.2 L'intégration linguistique selon la Communauté française Wallonie-Bruxelles
3. Limites et échecs des politiques actuelles
4. Pour une égalisation des ressources linguistiques
5. Bibliographie

## **1. L'immigration en Belgique: état des lieux**

La Belgique est depuis longtemps une terre d'accueil. L'immigration organisée a commencé au lendemain de la deuxième guerre mondiale : ont d'abord été stipulés des accords avec l'Italie, en 1946, qui prévoyaient l'arrivée hebdomadaire d'hommes pour la mine en échange d'une certaine quantité de charbon, ensuite avec l'Espagne et le Portugal en 1956, avec la Grèce en 1957, enfin avec le Maroc et la Turquie en 1964 (Morelli 1992). Le but de ces accords était de trouver une solution au manque de main-d'oeuvre dans certains secteurs. En outre, on espérait un accroissement démographique,<sup>3</sup> en comptant sur le taux de fécondité plus élevé des populations immigrées (Martiniello & Rea 2001).

<sup>1</sup> Ce travail s'inscrit dans le programme de recherche "Régulation de l'hétérogénéité linguistique en contexte multiculturel" de l'Action de recherche concertée 04-09/319 financée par la Communauté française de Belgique.

<sup>2</sup> Précisons d'emblée que les personnes concernées ici ne sont pas celles qui s'installent en Belgique (principalement à Bruxelles) pour une courte durée, en raison d'une activité professionnelle déterminée, mais bien celles qui arrivent ou sont arrivées en Belgique pour s'y installer le plus souvent à long terme, sans bénéficier au départ d'une situation socio-économique stable et favorable. C'est d'ailleurs en raison de ces conditions d'immigration particulières que la question de l'intégration se pose aux pouvoirs publics.

<sup>3</sup> Suite au rapport du démographe Alfred Sauvy qui, en 1962, attira l'attention sur le problème du vieillissement.

Si l'immigration s'est officiellement arrêtée en 1974, l'arrivée d'étrangers n'a pas cessé pour autant. Parmi les facteurs qui ont permis l'arrivée de nouveaux migrants ces trente dernières années, citons le regroupement familial, qui a été depuis toujours autorisé par la Belgique, la reconnaissance du droit d'asile, les permis de travail octroyés pour des secteurs bien spécifiques, l'autorisation de séjour pour suivre des études, la perméabilité sélective des frontières prévue par le traité de Maastricht (1993) ainsi que la présence d'institutions internationales (à Bruxelles principalement). Ces nouvelles immigrations ont fait en sorte que le taux de personnes étrangères en Belgique soit resté assez stable depuis 1980 malgré le nombre important de naturalisations, suite aux réformes du code de la nationalité de 1984, 1991, 1995 et 2000.

Les dernières statistiques disponibles (1er janvier 2004 – données de l'Institut National de Statistique) font état de 860.287 personnes de nationalité étrangère résidant en Belgique, soit un peu plus de 8,2% de la population totale. La situation varie toutefois grandement selon les régions: sont de nationalité étrangère 26,3% des habitants de Bruxelles, 4,8% des résidents en région flamande et 9,1% des résidents en région wallonne. La composante de la population d'origine étrangère en Belgique est toutefois largement sous-représentée par ces chiffres qui ne concernent que la population de *nationalité* étrangère. Or, les modifications de l'accès à la naturalisation ont largement modifié la configuration de la population de ce point de vue, surtout pour les jeunes. A titre d'exemple, le pourcentage des jeunes de moins de 18 ans de nationalité étrangère chute de 18 % à Bruxelles entre 2000 (38%) et 2003 (20,2%).<sup>4</sup>

La composition de la population allochtone en termes de nationalités est aujourd'hui le résultat de ces diverses superpositions migratoires au fil du temps. Le tableau 1 (voir tableau 1) reprend les statistiques de population pour les groupes minoritaires (excepté ceux issus des pays limitrophes – France, Pays Bas, Allemagne) les plus représentés en Belgique, puis dans ses trois régions. Comme on peut le voir, les Italiens, les Marocains, les Espagnols et les Turcs figurent en nombre dans l'ensemble du pays et dans les trois régions. Seuls les Portugais à Bruxelles et les Britanniques en Flandre s'ajoutent au peloton de tête. À côté des Marocains et des Turcs, qui sont en grande partie issus de la migration d'avant 1974, les étrangers originaires de pays appartenant à l'Union Européenne restent nombreux suite à l'arrivée de fonctionnaires des institutions internationales (notamment dans la région bruxelloise et dans les communes flamandes limitrophes) et par la libre circulation des biens et des personnes instituée par le traité de Maastricht en 1993. Les nouvelles migrations en dehors de l'Union, qui restent minoritaires, proviennent des endroits du monde secoués par des changements de régime et des conflits armés.<sup>5</sup> En définitive, on peut s'accorder avec Martiniello et Rea (2001: 11) sur le constat suivant: «Comme de nombreux autres pays occidentaux, la Belgique est devenue une mosaïque de peuples et de cultures, un microcosme du monde. Assurer la cohabitation harmonieuse entre ces différentes composantes de la société belge est une nécessité qui s'impose à tous.»

---

<sup>4</sup> Une évaluation globale de la population d'origine étrangère en Belgique supposerait de tenir compte également de l'immigration clandestine. Les estimations de ce type sont donc ardues. À titre d'exemple, selon les estimations de différents rapports, n'ayant aucune prétention de scientificité, la population d'origine étrangère à Bruxelles représenterait 40 à 50% des habitants de cette région.

<sup>5</sup> Ces vingt dernières années, la reconnaissance du statut de réfugié a été octroyée surtout aux Rwandais, aux Turcs, aux ex-Zairois, aux Burundais, aux Kosovars et aux Vietnamiens (Ouali 2003). Sans tenir compte de l'importance numérique par groupe ethnique, les nationalités dernièrement immigrées sont très nombreuses, en provenance des pays de l'Est, d'ex-Yougoslavie, de pays africains et asiatiques.

**Tableau 1: Nationalités minoritaires non limitrophes les plus représentées en Belgique et selon les régions**  
**Source: INS 2004.**

	<b>Nombre total d'étrangers</b>	<b>Nationalités les plus représentées, nombre de ressortissants et pourcentage par rapport au nombre total d'étrangers de chaque région</b>	
<b>Belgique – 10396421 habitants</b>	860287	Italie Maroc Espagne Turquie	183021 (21,3%) 81763 (9,5%) 43802 (5,1%) 41336 (4,8%)
<b>Bruxelles – 999899 habitants</b>	263451	Maroc Italie Espagne Portugal Turquie	41987 (15,9%) 27953 (10,6%) 20428 (7,8%) 15958 (6%) 11595 (4,4%)
<b>Région flamande – 6016024 habitants</b>	288375	Maroc Italie Turquie Royaume Uni Espagne	26799 (9,3%) 23159 (8,1%) 19711 (6,8%) 12198 (4,2%) 10064 (3,5%)
<b>Région wallonne – 3380498 habitants</b>	308461	Italie Espagne Maroc Turquie	131909 (42,8%) 13310 (4,3%) 12977 (4,2%) 10030 (3,2%)

## **2. Les politiques d'intégration linguistique en Belgique: principes et conceptions sous-jacentes**

Nonobstant l'ancienneté de la migration en Belgique, la prise de conscience d'être face à un phénomène structurel et stable s'est produite récemment. Depuis le début des années 1980 –soit il y a seulement vingt-cinq ans et soit seulement trente-cinq ans après le début de l'immigration organisée– des politiques d'intégration commencent à voir le jour, dont les réformes sur les codes de la nationalité déjà citées. Du côté francophone, les premiers centres destinés à la population immigrée sont créés en 1981 et en 1982,<sup>6</sup> tandis que le premier centre national (fédéral ensuite) pour les politiques migratoires voit le jour en 1989.<sup>7</sup> D'une manière générale, le mot «immigration» tend à disparaître au fil du temps pour laisser place à celui d'«interculturalité», signe d'une prise de conscience quant au nouveau statut des personnes d'origine étrangère : les autorités ne sont plus face à des « bras » venus soutenir l'essor industriel, mais face à des individus et à des citoyens, ce qui suppose une idée de rapports égalitaires entre cultures, dont la définition sera d'ailleurs de moins en moins reliée à l'appartenance ethnique. Il faudra encore du temps pour que cette égalité se traduise, partiellement, en droits politiques : les étrangers issus de l'Union européenne auront seulement le droit de vote et d'éligibilité partielle aux élections communales en 2000 (et sous la pression du traité de Maastricht) ; les autres étrangers obtiendront le droit de vote en 2004, mais sans droit d'éligibilité.

Pour comprendre les politiques d'intégration menées de chaque côté de la frontière linguistique qui sépare Flamands et francophones en Belgique, il est nécessaire de cerner les conceptions de la société, de la nation, de la langue ou de la culture qui sont dominantes dans chacune des deux communautés et qui déterminent largement les prises de position politique à l'égard des communautés immigrées.

<sup>6</sup> Le Centre socioculturel des immigrés de Bruxelles et le Centre socioculturel des immigrés de la province de Namur, renommés Centres d'Action Interculturelle après une dizaine d'années.

<sup>7</sup> Le Commissariat royal à la politique des immigrés qui devient quatre ans après le Centre pour l'Égalité des chances et la lutte contre le racisme.

### 2.1 L'intégration linguistique selon la Communauté flamande

Les politiques d'intégration linguistique qui sont menées en Flandre sont profondément marquées par le rôle central que joue la langue dans la définition de l'identité collective flamande. L'idéologie dominante en Flandre place en effet le partage d'une même langue au cœur de l'appartenance à une communauté et fait de la connaissance du néerlandais une des conditions d'une intégration citoyenneté effective.<sup>8</sup> Ceci s'explique notamment par l'histoire de la communauté flamande qui a dû lutter pour la reconnaissance de sa langue et de ses droits au sein d'un État belge dirigé à l'origine par une élite flamande et wallonne mais exclusivement francophone (Beheydt 1994 ; Francard 1995).

C'est pourquoi la langue occupe une position centrale dans les politiques d'intégration des populations immigrées en Flandre. Au niveau de l'enseignement, des mesures prévoient depuis les années 1990 que des moyens supplémentaires soient alloués aux écoles comptant un certain nombre d'élèves allochtones considérés comme prioritaires pour la répartition des moyens éducatifs. Depuis 2002, le gouvernement flamand a mis en place un programme visant l'égalité des chances dans l'éducation (*Gelijke Onderwijskansen*) par des investissements prioritaires dans les classes comprenant des élèves défavorisés. Si ces mesures ne visent dès lors plus spécifiquement les communautés immigrées,<sup>9</sup> elles reconnaissent néanmoins comme prioritaires les élèves pour lesquels le néerlandais n'est pas la langue de l'environnement familial<sup>10</sup> (Eurydice 2004a : 7).

En outre, des classes d'accueil sont organisées pour les nouveaux arrivants, également dans le but de leur assurer une intégration dans la société flamande par l'apprentissage de la langue commune. Lorsqu'ils ne sont plus en âge de scolarisation, les immigrés récents qui ne sont pas citoyens européens doivent suivre depuis 2004 un « parcours d'intégration civique » (*inburgeringstraject*). À nouveau, l'apprentissage du néerlandais est au cœur de ce programme selon lequel le partage de la langue est le premier pas vers une pleine participation des immigrés à la société.<sup>11</sup>

La conception selon laquelle la langue est un des éléments clés de l'identité conduit par ailleurs les autorités flamandes à favoriser, du moins à travers leurs projets politiques, la vitalité des langues des communautés immigrées. Ainsi, l'enseignement biculturel et bilingue transitionnel italien-néerlandais (deux écoles actuellement), espagnol-néerlandais (deux écoles) et turc-néerlandais (trois écoles) a été institué dans les années 1986-87 (Byram & Leman 1990) par le Foyer, qui deviendra en 1998 un Centre régional d'intégration ayant en charge la coordination de la politique flamande à l'égard des minorités à Bruxelles. Par ailleurs, un programme d'enseignement des langues et cultures d'origine (*Onderwijs in eigen taal en cultuur*) a vu le jour en 1991.<sup>12</sup> Cette valorisation du multiculturalisme peut paraître paradoxale à la lecture de ce qui précède, mais elle s'inscrit en réalité dans une logique de promotion des identités linguistiques et culturelles qui permet de justifier la primauté du néerlandais.<sup>13</sup> C'est ce qui explique sans doute que ces projets ne soient pas réellement mis

<sup>8</sup> Avec les tensions que l'on sait dans les communes de la périphérie bruxelloise qui, bien que situées en territoire flamand, sont majoritairement francophones.

<sup>9</sup> « Although immigrants constitute an important target group in the context of the policy on equal educational opportunities, that policy uses indicators of underprivileged education as a criterion. With the exception of 'language spoken at home', these indicators tend to refer to features of underprivileged education rather than ethno-cultural characteristics. » (Eurydice 2004a : 4)

<sup>10</sup> Par ailleurs, un soutien supplémentaire peut être accordé aux écoles pour renforcer certains objectifs prioritaires dont la liste est définie par les autorités et parmi lesquels figure « l'éducation linguistique » (Eurydice 2004a : 8).

<sup>11</sup> La page internet du programme d'intégration citoyenne précise la logique qui le sous-tend en ces termes « The training programme may be in three parts: Dutch as a second language (NT2), social guidance and career guidance. (...) Most newcomers are anxious to find employment as soon as possible. They regard Dutch-language lessons as a vital tool in this respect. They are also a key to facilitating their communication with their new environment. » (<http://www.inburgering.be/>)

<sup>12</sup> La mise en place de ces programmes est soumise à certaines conditions : « The children involved require written consent to attend such classes. At least two thirds of the parents of the immigrant children concerned have to agree with the initiative and at least 20 pupils from one school location must sign up for such classes for them to go ahead » (Eurydice 2004a : 8).

<sup>13</sup> Comme l'indiquent Rea & Ben Mohammed (2000 : 8) : « [En Flandre,] (...) l'identité culturelle des communautés immigrées doit être respectée et soutenue par les pouvoirs publics qui doivent encourager la vie associative. Toutefois, la défense de l'identité culturelle des immigrés ne peut être préjudiciable à leur intégration en Belgique et ne peut aller à l'encontre des identités des autres communautés. Le principe essentiel en cette matière est une cohabitation harmonieuse des communautés culturelles basée

en application et connaissent de moins en moins de succès (Verlot 2002 ; Delrue & Hillewaere 1999 ; De Schutter 2001).

## 2.2 L'intégration linguistique selon la Communauté française Wallonie-Bruxelles<sup>14</sup>

À l'inverse de l'approche culturelle et linguistique de l'intégration qui domine en Flandre, la perspective francophone évite d'identifier les élèves allophones et allochtones comme un groupe particulier, au risque d'oblitérer les problèmes particuliers que connaissent les élèves de milieu immigré et défavorisé.<sup>15</sup> Ainsi, dans le cas de l'enseignement francophone, certaines écoles peuvent recevoir, depuis 1998, une aide complémentaire en termes de personnel dans le cadre de mesures de discrimination positive (D+), faisant suite aux « Zones d'éducation prioritaires » qui ont existé entre 1989 à 1999 en vue d'améliorer l'égalité des chances entre élèves. Ces mesures ne visent pas les communautés immigrées de manière spécifique puisque les critères qui conditionnent l'octroi de moyens supplémentaires sont liés au niveau socio-économiques de la population des écoles, bien que ces moyens bénéficient de fait aux établissements connaissant un taux important d'élèves issus de l'immigration et qui se trouvent dans des situations sociales précaires.<sup>16</sup> Dans le même ordre d'idées, des efforts considérables ont été accomplis du côté de l'alphabétisation<sup>17</sup> (Lire et Écrire 2004), tandis que d'autres mesures existent pour remédier, de près ou de loin, à des éventuelles difficultés scolaires : enseignement spécialisé, centres d'éducation et de formation en alternance (CEFA), enseignement à distance, éducation permanente, écoles de devoirs, etc.

La logique qui privilégie une approche socio-économique des inégalités scolaires n'a pas empêché la mise en place de politiques plus directement orientées vers les populations d'origine immigrée. Celles-ci concernent, d'une part, la reconnaissance de la diversité linguistique. En Communauté française, des cours de langue d'origine à l'école prennent place dans les années 1970 (pour l'italien), mais en dehors des heures de cours. Il s'agit dès lors plus de locations de salles de classe que d'une véritable intégration de l'altérité linguistique. Les politiques scolaires organisées débutent aussi dans les années 1980 : sous la poussée de la directive européenne de 1977, qui préconisait l'enseignement des langues et des cultures d'origine aux enfants migrants, deux projets pilotes d'éducation interculturelle ont vu le jour dans quelques écoles de l'enseignement secondaire bruxellois.<sup>18</sup> Une phase d'institutionnalisation a suivi dans les années 1990, par la signature des « Chartes de partenariat » (la première de 1996 à 2000, la seconde de 2001 à 2005) entre la Communauté française et les principaux États d'origine (Maroc, Italie, Portugal, Grèce, Turquie, mais pas l'Espagne). Le but poursuivi reste le même, à savoir l'organisation de

---

sur le respect mutuel. La condition essentielle pour cette cohabitation est la connaissance de la langue néerlandaise. » Par exemple, dans le cas des programmes d'enseignement bilingue, l'utilisation des langues d'origine n'est que transitionnelle, ce qui indique bien que le but final est avant tout l'acquisition du néerlandais.

<sup>14</sup> Ci-dessous sont présentées les mesures officielles, mais d'autres initiatives ont vu le jour ces quinze dernières années, soit sous la forme de recherches-actions en vue d'un changement des représentations des acteurs sociaux et éducatifs, soit en ce qui concerne la production de matériel et la proposition de pistes didactiques pour l'enseignement (pour une revue de la question, cf. Crutzen & Lucchini à paraître).

<sup>15</sup> Martiniello (1995 : 158) décrit l'opposition entre Flandre et Wallonie en ces termes : « La Flandre mettrait plus l'accent sur des politiques spécifiques favorisant l'intégration groupale des minorités ethniques. Quant à la Wallonie, elle parierait plutôt sur un dispositif général destiné à lutter globalement contre les différentes formes d'exclusion frappant tous les défavorisés en mettant en avant le concept de citoyenneté. » Voir également Rea (1995 : 193-199).

<sup>16</sup> Dans beaucoup de cas, les aides supplémentaires serviront à l'engagement de médiateurs scolaires. Ces médiateurs, d'origine étrangère pour la plupart, sont chargés de la détection et de la prévention du décrochage scolaire et de la violence par le déploiement de stratégies de liaison entre l'école et la famille.

<sup>17</sup> En ce qui concerne la région de Bruxelles-capitale, en 2002 est entré en action le Plan bruxellois pour l'alphabétisation qui prévoit l'engagement de 90 intervenants et un accroissement du budget de fonctionnement en vue d'augmenter la capacité d'accueil de 2000 places. Du côté de la Communauté française aussi, les moyens alloués ont augmenté de manière sensible ces dernières années. C'est ainsi que le nombre d'apprenants dans les cellules d'alphabétisation de Lire et Écrire se multiplie presque par cinq en douze ans de temps, en passant de 3183 apprenants en 1990 à 14214 en 2002-2003, année pendant laquelle on compte aussi un nombre relativement important de refus d'inscriptions (1151 personnes) faute de place ou de formateurs disponibles (Lire et Écrire 2004 : 43).

<sup>18</sup> Le premier entre 1984 et 1987 (Leunda *et al.* 1988), le deuxième entre 1988 et 1992 (Anciaux *et al.* 1992). Leur but était de mettre au point une pédagogie interculturelle par l'organisation à la fois de cours de langue d'origine pour les populations migrantes les plus représentées dans les écoles et d'activités conjointes entre les enseignants des différentes communautés autour de thèmes choisis.

cours de langue d'origine et des activités interculturelles à l'intention des enfants migrants, par les écoles qui en font explicitement une demande annuelle.<sup>19</sup> Depuis 2001, 70 écoles en moyenne ont adhéré à cet accord qui a touché environ 5000 enfants par an, dont plus de 90% sont originaires du Maroc et d'Italie (Blondin et Mattar 2003). Les changements intervenus récemment dans la formation initiale des enseignants sont un autre indice d'une prise en compte de l'hétérogénéité croissante des publics scolaires.<sup>20</sup>

D'autre part, les autorités publiques ont initié des actions qui visent l'acquisition des normes linguistique et culturelle par des didactiques de type compensatoire, qui cette fois tiennent compte de l'allophonie de la population migrante. Il s'agit par exemple de la création des classes-passerelles destinées aux enfants primo-arrivants par décret en 2001 (Eurydice 2004b). Ces classes-passerelles prévoient un séjour de quelques semaines à 6 mois, voire un an, dans une classe de remise à niveau où le français est appris de façon intensive. Les classes-passerelles, qui se sont avérées positives dans l'ensemble (Maravelaki & Collès 2004), sont en expansion actuellement.<sup>21</sup> Par ailleurs, là où le nombre d'enfants primo-arrivants ne permet pas l'ouverture d'une classe-passerelle, un cours d'adaptation à la langue de l'enseignement peut être organisé à raison de trois heures par semaine pour 20 élèves (décret de 1998).

### 3. Limites et échecs des politiques actuelles

Du point de vue de l'égalisation des conditions de vie des populations d'origine immigrée par rapport à celles des autochtones, les politiques décrites ci-dessus se révèlent largement insuffisantes.

En effet, selon les résultats de l'enquête internationale PISA,<sup>22</sup> les plus faibles performances en lecture concernent entre autres (a) les élèves immigrés nés et entièrement scolarisés en Belgique francophone dont les parents sont nés à l'étranger (13% des élèves interrogés), ce qu'on appelle classiquement la deuxième génération,<sup>23</sup> et (b) les élèves allochtones (5%), c'est-à-dire ceux qui sont nés à l'étranger.<sup>24</sup> Par rapport au score en lecture des élèves natifs (qui est de 495 et donc très proche de la moyenne internationale fixée à 500 points), les élèves de deuxième génération obtiennent 406 points et les élèves nés à l'étranger 414 points<sup>25</sup> (Lafontaine *et al.* 2003 : 87). La différence est importante avec les natifs mais minime entre les enfants immigrés eux-mêmes. Comme il est souligné dans le rapport de l'OECD (2001 : 155), c'est notamment l'écart entre les natifs et les élèves de deuxième génération qui est inquiétant, puisque ces derniers ont suivi tout leur cursus scolaire en

<sup>19</sup> Dans les activités interculturelles de la deuxième Charte ont en outre pris place des activités d'« Éveil aux langues » (Nollet 2003) dans la lancée de l'adaptation à la Belgique francophone (Blondin et Mattar 2003) du programme français Eulang (Candelier 2003) et du programme suisse Eole (Perregaux *et al.* 2003). Du matériel adapté à la situation belge francophone est en train de voir le jour, comme l'Éveil aux langues en chansons (Communauté française 2004).

<sup>20</sup> Des cours intitulés « Approche de la diversité culturelle » et « Éducation à la diversité culturelle » ont été introduits dans le programme de formation des enseignants du primaire et du secondaire inférieur en l'an 2000 (c'est-à-dire plus de cinquante ans après les accords miniers de 1946, autrement dit deux générations après l'arrivée des premiers immigrés). Parallèlement, un cours spécifique de ce cursus consacré à la didactique du français langue étrangère et seconde a également été institué par ce même décret en 2000. Dans les universités, l'interculturalité ou l'enseignement du français langue étrangère/seconde ont fait leur apparition dans les années 1990 (Collès & Lucchini 2003).

<sup>21</sup> « Pour l'année scolaire 2003/2004, quatorze établissements ont ouvert des classes-passerelles dans l'enseignement primaire en région de langue française et douze établissements en région bilingue de Bruxelles-Capitale. Au niveau de l'enseignement secondaire quatre établissements ont ouvert des classes-passerelles en région de langue française et douze établissements en région bilingue de Bruxelles-Capitale. Le nombre de primo-arrivants au niveau de l'enseignement secondaire est de 588 élèves pour l'année scolaire 2002/2003 dont 272 provenant d'Europe. » (Eurydice 2004b : 6).

<sup>22</sup> The OECD Programme for International Student Assessment (PISA) is an internationally standardised assessment that was jointly developed by participating countries and administered to 15-year-olds in schools.

<sup>23</sup> Nommée toutefois « first generation » dans le rapport de l'OECD.

<sup>24</sup> L'enquête PISA a concerné, en Belgique francophone, 103 écoles pour un total de 2.818 élèves de 15-16 ans.

<sup>25</sup> Ces chiffres peuvent être mis en parallèle avec ceux relatifs à la population d'origine allochtone parmi les personnes en alphabétisation pour l'année 2002-2003 : trois quarts d'entre elles n'ont pas la nationalité belge (dont seulement 15,6% sont réfugiés ou candidats réfugiés) et une partie du quart qui reste est naturalisée (Lire et Écrire 2004 : 43). Il ne nous est toutefois pas possible de dire combien de personnes, parmi la population étrangère en alphabétisation, ont suivi une scolarisation en Belgique depuis les primaires.

français. En même temps, de façon tout aussi inquiétante, les résultats des élèves de deuxième génération et ceux des élèves qui sont nés hors de Belgique sont presque similaires et légèrement plus faibles pour les premiers. Cela semble indiquer que le fait d'être né et scolarisé entièrement en Belgique n'améliore pas la situation scolaire des enfants issus de l'immigration, dont les performances en français semblent être plus que problématiques.<sup>26</sup> Le système éducatif flamand, bien que nettement plus efficace en moyenne, est également un des plus inéquitables : <sup>27</sup> en Flandre, les élèves nés en Belgique de parents étrangers (4%) et les élèves nés à l'étranger (3%) obtiennent respectivement des scores de 418 et 470, alors que la moyenne pour les natifs est de 541 points<sup>28</sup> (De Meyer *et al.* 2002 : 15).

Certains facteurs caractérisant la situation sociolinguistique des enfants de migrants pourraient expliquer leurs faibles performances en lecture : le fait de ne pas parler la langue de l'école dans l'environnement familial semble ainsi renforcer le risque de retard scolaire. En Communauté française de Belgique, « un élève ne parlant pas habituellement le français à la maison encourt un risque trois fois plus élevé qu'un élève parlant habituellement le français à la maison de se retrouver parmi les lecteurs les plus faibles.<sup>29</sup> » Ce risque est moins élevé (2,5) mais néanmoins présent en Communauté flamande (Lafontaine *et al.* 2003 : 82).

Il faut toutefois souligner que les enfants issus de l'immigration partagent leurs faibles performances en lecture avec tous les élèves défavorisés sur le plan socio-économique.<sup>30</sup> De ce point de vue, c'est en Communauté française que les disparités entre élèves sont les plus importantes.<sup>31</sup> À milieu social et parcours scolaire équivalents, les jeunes d'origine étrangère ne s'en sortent pas plus mal que les jeunes d'origine belge en Communauté française : « toutes autres choses étant égales par ailleurs, le fait pour un élève d'être d'origine étrangère ne constitue pas un facteur aggravant ou un "handicap" supplémentaire » (Lafontaine *et al.* 2003 : 80). Soulignons à ce propos que les effets du milieu socio-économique et de l'allophonie se conjuguent dans le facteur « établissement », qui joue un rôle considérable dans l'explication des faibles performances chez les jeunes d'origine immigrée et, plus globalement, chez les jeunes de milieu défavorisé :<sup>32</sup> « In fact, in the majority of OECD countries the effect of the average economic, social and cultural status of students within schools far outweighs the effects of the individual socio-economic background » (OECD 2001 : 199). Or, la Communauté française connaît des effets de concentration importants du point de vue ethnique et socio-économique dans certaines écoles, concentrations dues tant à la présence massive de la population d'origine étrangère dans certaines communes (jusqu'à 40% dans des communes de Bruxelles) qu'à la situation de « quasi-marché scolaire » que connaît la Belgique (Verhoeven 2003) : les établissements scolaires les plus attractifs en raison de leur réputation cherchent à attirer un maximum

<sup>26</sup> Signalons que parmi les autres pays européens à forte immigration, seule l'Allemagne montre un profil comparable à celui de la Belgique francophone en ce qui concerne les enfants immigrés. Dans d'autres pays, comme la Suisse, la France, le Luxembourg les performances des enfants de deuxième génération se situent à un niveau intermédiaire entre les natifs et les enfants allochtones. En revanche, au Canada et en Australie, les élèves de deuxième génération ont un niveau de performance en compréhension en lecture pratiquement comparable à celui des natifs (OECD 2001 : 155). Leur intégration scolaire est donc très rapide, contrairement à ce qui se passe en Belgique francophone où les difficultés scolaires, linguistiques entre autres, ne sont pas résolues après une génération. Il aurait été intéressant d'avoir une idée de l'évolution à la génération suivante, c'est-à-dire chez les élèves dont les grands-parents sont nés à l'étranger, mais l'enquête ne fournit pas de données à ce sujet.

<sup>27</sup> Parmi les pays dont la performance en lecture est supérieure à la moyenne, seuls trois pays présentent une inégalité supérieure à la moyenne, à savoir l'Australie, la Communauté flamande de Belgique et le Royaume-Uni (Lafontaine *et al.* 2003 : 70).

<sup>28</sup> Le score relativement élevé des élèves nés à l'étranger, observé dans une moindre mesure en Communauté française, s'explique par le fait que ce groupe est composé d'immigrés en provenance des pays voisins de l'Union européenne, notamment des Hollandais en ce qui concerne la Communauté flamande (De Meyer *et al.* 2002 : 15).

<sup>29</sup> À cet égard, Lafontaine et ses collègues soulignent le résultat suivant : « Alors que plus de trois quarts des élèves déclarant parler habituellement le français à la maison atteignent ou dépassent le niveau 2 [sur une échelle de 1 à 5], on voit que près de 60 % des élèves déclarant parler habituellement une autre langue que le français à la maison ne réussissent pas à atteindre ce niveau 2. » (Lafontaine *et al.* 2003 : 88)

<sup>30</sup> Ainsi, le score des élèves venant des 25 % de familles les moins privilégiées sur le plan socio-économique en Communauté française de Belgique s'élève à 412 (Lafontaine *et al.* 2003 : 87).

<sup>31</sup> « En Belgique, les différences nord-sud sont nettes : alors que l'écart [entre élèves les plus et les moins favorisés socialement] en Communauté flamande est de 94 points, il atteint, en Communauté française, la valeur record de 124 points. » (Lafontaine *et al.* 2003 : 85)

<sup>32</sup> La Belgique est un des trois pays dans lesquels les effets de cette ségrégation sur le niveau des apprentissages sont les plus importants (OECD 2001 : 199).

d'élèves, pour augmenter leurs moyens financiers, mais de préférence ceux qui sont les plus proches des normes scolaires ; cette logique de concurrence induit une ségrégation entre les élèves les plus favorisés qui se retrouvent ainsi dans les établissements de renommée et les élèves en difficulté scolaire qui se concentrent dans les établissements moins prestigieux. Ce mécanisme est en quelque sorte doublé ou renforcé par les stratégies parentales qui, dans un contexte de libre-choix scolaire, visent à offrir à leurs enfants des contextes de scolarisation les plus proches de leurs préférences et de leurs représentations des "possibles". Le résultat est que certaines écoles de la capitale sont fréquentées à 100% par des élèves d'origine étrangère de milieu défavorisé.<sup>33</sup>

Il semblerait donc que l'échec principal des politiques d'intégration consiste en leur incapacité à favoriser la mixité des publics scolaires et à éviter que l'environnement social, linguistique et surtout scolaire des enfants de migrants ne détermine leur parcours éducatif et leurs chances de réussite. Le constat qui s'impose est dès lors celui de la ségrégation scolaire et de la marginalisation sociale des communautés immigrées, marginalisation que les actions menées en faveur de la reconnaissance interculturelle citées plus haut ne semblent pas en mesure de freiner. On peut s'interroger, par ailleurs, sur la pertinence des mesures mises en place pour favoriser cette reconnaissance. Nous pouvons en effet constater que :

- Les cours d'enseignement des langues et cultures d'origine s'adressent uniquement aux immigrés, même si rien n'empêcherait, en soi, que les enfants francophones les suivent aussi. Les écoles qui ont accepté d'adhérer à la Charte de partenariat restent très minoritaires – notamment en raison de contraintes organisationnelles (Campolini *et al.* 2001) – et il est clair que seuls les langues nationales (français, néerlandais, allemand), ainsi que l'anglais et l'espagnol, dans une moindre mesure (Fabry & Lucchini 2003), sont considérées comme des atouts pour l'ensemble des élèves belges, puisque ce sont les seules langues ayant droit de cité dans les curricula de tous les élèves (Blondin & Mattar 2003), malgré le discours soulignant la richesse du plurilinguisme et du multiculturalisme de la Belgique contemporaine.

- Les Chartes de partenariat ont été signées avec les ambassades des états d'origine, qui ont décidé quelle était la langue et/ou la variété de langue à enseigner (nous lisons ainsi que la langue à enseigner dans le cas des enfants marocains est l'arabe littéral). Aucune place n'est faite aux langues régionales ou minoritaires des pays d'origine. Cela signifie que les langues enseignées ne sont pas toujours celles avec lesquelles les élèves sont familiers et que leur place au sein de l'école ne contribue dès lors par nécessairement à la valorisation de l'identité linguistique et culturelle des élèves.

- Enfin, telle qu'elle est appliquée aujourd'hui, la reconnaissance linguistique et culturelle apparaît comme octroyée à *la place* de l'autre en fonction d'un savoir *sur* l'autre et d'un statut qu'on lui réserve, sans que cet autre soit présent dans les décisions qui le concernent.

En somme, la reconnaissance d'une diversité linguistique et culturelle ne se produit pas dans un cadre à la fois de parité de statut et de consultation des populations migrantes. Cette prétendue reconnaissance interculturelle peut de fait augmenter la violence symbolique à l'égard de ces populations et peut donc aboutir au résultat inverse à celui qu'elle s'est fixé : « Ainsi, tout enseignement des cultures construit sur une nomination de faits culturels risque de n'être qu'une prise de pouvoir, qu'une possession de l'Autre. [...] En ce sens, les connaissances culturelles n'améliorent pas nécessairement, ni la rencontre, ni la relation pédagogique, mais elles peuvent au contraire servir d'écran et de filtre. » (Pretceille 2003 : 12)

---

<sup>33</sup> Soulignons que la ségrégation n'est pas que scolaire. La commune de Saint-Gilles, dans la région bruxelloise, dont 40,6% des habitants sont de nationalité étrangère (INS 2003), connaît un taux de chômage de 40% au sein de la population active de moins de 25 ans (ORBEM 2003). D'autres communes de Bruxelles sont dans le même cas. Sans vouloir établir des équivalences strictes entre niveau de formation et chômage chez la population immigrée, qui subit une discrimination à l'embauche certaine quoique voilée, nous pensons que la faible qualification reste un facteur de risque important et qu'elle peut empêcher l'accès aux ressources collectives à une bonne partie de personnes issues de l'immigration, mais aussi l'émergence d'une richesse professionnelle et humaine pour toute la collectivité.

#### 4. Pour une égalisation des ressources linguistiques

Bien que relativement différentes dans leur conception, les politiques décrites ci-dessus s'avèrent globalement incapables de donner aux personnes issus de l'immigration les moyens pour devenir des citoyens pleinement autonomes et pour mener leur projet de vie dans des conditions sociales et économiques favorables. Les différentes logiques qui coexistent en Belgique lorsqu'il s'agit de définir les politiques d'éducation en faveur des enfants de migrants pèchent par l'inadéquation des dispositifs qu'elles mettent en place, en l'absence d'une stratégie politique claire qui permettrait d'éviter les défauts des mesures actuelles. Parmi ceux-ci, il nous semble que quatre écueils majeurs doivent être évités.

Le premier de ces écueils consiste à proposer un modèle d'intégration qui, en inscrivant la langue au cœur de l'identité collective, promet un modèle assimilationniste dans lequel les personnes d'origine étrangère risquent de ne pas se reconnaître. Dans des sociétés de plus en plus hétérogènes, il est indispensable, faut-il le rappeler, de fonder la citoyenneté sur une communauté de droits, de devoirs et de ressources (économiques, culturelles, linguistiques, etc.) et non sur le partage d'une identité définie de façon essentialiste.

Pendant, un idéal égalitariste et universaliste prônant l'ouverture à l'altérité et la non-discrimination ne doit pas conduire à nier l'hétérogénéité sociale et culturelle ainsi que la nécessaire prise en compte des conditions particulières de certains groupes. Si l'égalisation des conditions socio-économiques des élèves issus de l'immigration est sans conteste un objectif fondamental, il ne saurait toutefois suffire pour améliorer la situation spécifique qui est la leur dans le système éducatif belge : ceux-ci font en effet partie des principales victimes principales d'un système qui permet une forte ségrégation et une concentration des élèves en trajectoire scolaire d'échec dans des classes où il sera toujours plus difficile de modifier cette trajectoire. En outre, il faudrait tenir compte des besoins spécifiques des élèves qui se trouvent en quelque sorte à distance du système de normes dominant. Du point de vue de cette distance par rapport aux pratiques socialement légitimes, la question qui se pose est celle de savoir si la situation des élèves issus de l'immigration n'est pas somme toute particulière. Il ne faudrait pas en effet qu'une logique "politiquement correcte" incite les acteurs du monde de l'éducation refuser d'ouvrir les yeux sur les difficultés propres à ces élèves, au nom de la non-discrimination.<sup>34</sup> Il est frappant à cet égard de constater le décalage entre, d'une part, les recherches scientifiques qui mettent l'accent sur la situation sociolinguistique particulière des enfants de la migration, sur l'intérêt des pédagogies interculturelles, etc., et d'autre part, des politiques qui ont tendance à postuler l'homogénéité des élèves. L'argument selon lequel des politiques de remédiation spécifiques en faveur des populations marginalisées risquerait d'entraîner une ghettoïsation est de peu de poids lorsque l'on sait que la situation actuelle ne parvient pas à égaliser les compétences des élèves et que cette ségrégation existe déjà en Belgique au niveau du marché scolaire (voir ci-dessus). Sans préjuger des spécificités et sans essentialiser les différences ethnique, culturelle ou linguistique, il paraît donc nécessaire de mettre en place des mesures tenant compte par exemple de l'environnement plurilingue de certains enfants, surtout au niveau de l'enseignement fondamental où se creusent déjà les écarts entre élèves<sup>35</sup> (Lire et Écrire

<sup>34</sup> Comme le soulignent Crutzen & Lucchini (à paraître) : « Le statut très contesté de la question culturelle à l'école en Communauté française repose à la fois sur un modèle de pensée universaliste et égalitariste, pour lequel évoquer les différences revient à "faire des différences", et sur le constat empirique d'effets pervers engendrés par des expériences d'inspiration culturaliste, qui risquent de renforcer des représentations erronées, réductrices ou stigmatisantes. » La « méfiance intellectuelle » face à ces questions, mêlée au souci éthique de ne pas stigmatiser des populations souvent abordées à partir d'explications réductrices et stéréotypées, conduit parfois à un aveuglement qui pose question. En effet, comment combattre un phénomène sans comprendre ce qui le produit et ce qu'il produit ? Comment comprendre, en d'autres termes, de quelle manière s'articulent les représentations sur la diversité culturelle et socio-économique, d'une part, et, d'autre part, l'acquisition de normes culturelles et linguistiques légitimées par le cadre scolaire, pour aboutir à des ségrégations qui renforcent à la fois les représentations et les failles des acquis ? Est-ce vraiment la recherche qui renforce la stigmatisation en délimitant, en construisant et donc en créant, en quelque sorte, un immigré « à problèmes » ? Cette stigmatisation ne réside-t-elle pas, tout d'abord, dans la ségrégation scolaire et professionnelle que le chercheur est appelé à comprendre en tant qu'agent de changement, parmi d'autres, vers une plus grande égalité des chances ?

<sup>35</sup> Se basant sur les statistiques de la Communauté française pour l'année 2002-2003, l'association Lire et Écrire (2004) fait le constat suivant : « À l'issue des primaires déjà, les inégalités se sont creusées. En 6<sup>e</sup> primaire, un élève sur cinq accuse un retard d'un an ou plus. Ces élèves continuent leurs cursus, avec leur retard, avec ou sans CEB [certificat d'études primaires]. En 1<sup>ère</sup> secondaire, 30% des élèves sont en retard. En 3<sup>e</sup>, ils sont plus de 44%. Un pourcentage qu'il faut fortement différencier selon les filières. En

2004). Dans la lignée de Crahay (2000), on peut ainsi insister sur l'urgence de mettre en place une école corrective qui renonce aux illusions de l'égalité des chances et reconnaisse l'inégalité des besoins.

Le troisième écueil est celui qui consisterait à voir dans toute politique de remédiation en faveur des populations immigrées une forme de déni de la valeur intrinsèque des usages qui leurs sont propres ou de rejet la diversité linguistique et culturelle des enfants au profit des normes dominantes des autochtones. D'aucuns considèrent ainsi que des recherches sur les retards scolaires des élèves d'origine immigrée identifient des déficits de compétence là où il n'y a que des comportements non standard et socialement "déviant". Toutefois, le but louable de ne pas imposer une vision unique de la réussite sociale ne doit pas conduire à refuser de faire de la maîtrise de certaines normes, parmi lesquelles la norme linguistique, un des objectifs prioritaires de l'enseignement. S'il est fondamental de ne pas tomber dans l'hypothèse d'un handicap irrécupérable des élèves en retard et de valoriser leurs ressources plutôt que de stigmatiser leurs lacunes, il serait néanmoins irresponsable de ne pas chercher à remédier aux carences des enfants de migrants en termes d'accès aux ressources linguistiques légitimes, en raison d'une approche valorisant les différences et intégrant les références culturelles et linguistiques des élèves. En ce sens, promouvoir une pédagogie interculturelle ne peut qu'être vain si elle ne s'accompagne pas d'une action en termes d'égalisation des compétences : elle veut donner une image positive d'eux-mêmes à des populations qui n'ont pas les ressources nécessaires pour se construire effectivement un parcours de réussite au sein de la société (Rea 1995 : 203-205).

Cela dit, il nous faut également éviter ce quatrième écueil qui pose a priori une incompatibilité entre partage de normes communes et valorisation des particularismes culturels. Offrir aux citoyens belges des chances égales de réussite sociale, qu'ils soient d'origine étrangère ou non, suppose de leur donner les ressources matérielles et symboliques appropriées pour répondre aux attentes normatives de la société, mais aussi pour disposer d'une image de soi positive. De ce fait, la reconnaissance de la richesse que représentent les langues et les cultures allochtones pour la société belge est un pas important pour permettre aux populations immigrées de choisir librement leur projet de vie en dehors des pressions aliénantes d'une société dans laquelle seule une forme d'identité serait légitimée. Cette reconnaissance dépasse dès lors la simple affirmation d'une égalité formelle ou d'un principe de non-discrimination (v. Honneth 1995 ; Taylor 1992). Il s'agit par exemple d'affirmer l'intérêt de tous les élèves à participer à un environnement multilingue et multiculturel, sans préjuger des besoins des différentes communautés à cet égard : une véritable reconnaissance implique cependant plus que l'imposition à l'autre de la vision que l'on a de lui, c'est pourquoi il serait donc opportun que les communautés immigrées elles-mêmes puissent manifester leurs souhaits en matière de gestion du plurilinguisme.

Par ailleurs, s'il peut être intéressant de favoriser la présence des langues de l'immigration dans l'école, pour tous les élèves, cette forme d'enseignement ne peut porter ses fruits que si elle succède à un programme de renforcement d'une langue au moins. En effet, les recherches menées sur des jeunes enfants de familles d'immigrés italiens nous incitent à penser que ces enfants souffrent surtout de l'absence d'une langue de référence qui puisse servir de support à l'écrit (Lucchini & Flamini 2005 ; Lucchini 2005). Étant donné la complexité linguistique des communautés d'origine, nous croyons que cette langue de référence ne peut être que la langue socialement dominante dans la société d'accueil. La reconnaissance des réalités sociales qui font de la maîtrise de la langue dominante le sésame indispensable pour une participation effective à la société doit toutefois s'accompagner d'une reconnaissance de la variété des usages et de leur égale valeur intrinsèque.

---

effet, dans notre système d'enseignement, l'accumulation des retards se convertit souvent en réorientation vers le technique ou le professionnel. Ainsi, le pourcentage d'élèves en retard d'un an ou plus est de 22,5% dans l'enseignement général, de 48,6% en technique de transition ; il monte à 64,5% en techniques de qualification pour atteindre 75% en professionnel. » (Lire et Écrire 2004 :34). Signalons que déjà en première primaire le pourcentage d'enfants en retard d'au moins un an avoisine les 10%. L'entrée dans l'enseignement obligatoire est donc retardée pour un enfant sur 10. Par ailleurs, signalons que la majorité du public fréquentant les cellules d'alphabétisation a transité par l'enseignement obligatoire. Lors d'une enquête (Lire et Écrire 1998), il est apparu que 91% de ce public a fréquenté l'enseignement primaire (dont 30% a été orienté vers l'enseignement spécialisé). 57% des adultes interviewés estiment avoir décroché avant l'âge de 13 ans, 32% avant 8 ans. La conclusion tirée pointe le décrochage et l'échec scolaire comme une cause importante de l'analphabétisme (Lire et Écrire 2004 : 33).

En conclusion, il nous semble que ce qui fait défaut aujourd'hui en Communauté française notamment, c'est une politique volontariste d'apprentissage des langues dominantes et une véritable reconnaissance de la complémentarité des apprentissages linguistiques. Certes, les mesures qui ont vu le jour vont parfois déjà dans ce sens et les récents projets de réforme du Ministère de l'enseignement francophone ont, semble-t-il, été inspirés par les constats alarmants des recherches fondamentales et appliquées menées sur le terrain scolaire. Pourtant, atteindre les objectifs fixés supposerait dans bien des cas des politiques plus radicales et plus ambitieuses que celles mises en place jusqu'à présent. Les modifications apportées dans la formation des enseignants par exemple sont souvent vagues, tandis que de nombreuses actions ne touchent en définitive qu'une part minimale des établissements d'enseignement. Des changements réels nécessitent selon nous des réformes plus radicales. Celles-ci ne pourraient cependant être acceptées que sous deux conditions: il faudrait, d'une part, que l'éducation soit effectivement considérée comme le principal moyen de lutte contre les inégalités, et d'autre part, que les mesures en faveur de l'égalité soient soutenues par une volonté commune de vivre ensemble. C'est dire si ces changements dépendent encore aujourd'hui d'une affirmation forte de l'égalité de valeur entre les cultures et entre les communautés, d'un combat contre la xénophobie et les discriminations, au-delà d'un frileux principe de non-discrimination.

## 5. Bibliographie

Anciaux, R., Baucy D., Blomart J. et Delvigne Y. (1992). *Rapport d'évaluation de l'expérience pilote d'éducation interculturelle dans trois établissements secondaires de l'agglomération bruxelloise (1988-1992)*. Bruxelles: Commission des Communautés européennes, Ministère de l'éducation, de la recherche et de la formation de la Communauté française de Belgique.

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

Blondin, C. & C. Mattar (eds). (2003). *S'ouvrir aux langues et aux cultures grâce à l'éveil aux langues*. Liège: Service de pédagogie expérimentale de l'Université de Liège – AGERS.

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

Campolini, L., Flamini, F., Jucquois, G. & S. Lucchini. (2001). « Le développement de partenariats multilingues. Une expérience aux dimensions européennes en Communauté française de Belgique ». In *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*. Bruxelles : De Boeck.

Collès, L. & S. Lucchini. (2003). « Les formations interculturelles en Belgique. Enjeux et perspectives ». In 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* <[www.eveilaulangues.be](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*. Bruxelles: De Boeck Université.

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

De Meyer, I., De Vos, H. & L. Van de Poele. (2002). *Worldwide Learning At Age 15. First Results from PISA 2000*. Ghent : University of Ghent.

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

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

Eurydice. (2004a). *Integrating immigrant children into schools in Europe. Belgium – Flemish Community. National Description – 2003/04*. Brussels: Eurydice European Unit <[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*. Bruxelles: Unité européenne d'Eurydice <[http://www.eurydice.org/Documents/Mig/fr/frameset\\_immigrant.html](http://www.eurydice.org/Documents/Mig/fr/frameset_immigrant.html)>.

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

Francard, M. (1995). «Nef des Fous ou radeau de la Méduse? Les conflits linguistiques en Belgique». In *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., & 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*. In *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale* 13-14.

Lucchini, S. & F. Flamini. (2005, à paraître). « Une langue de référence pour développer le plurilinguisme ». In A. Housen, L. Mettwie, M. Pierrard, L. Van Mensel & E. Witte (eds), *Language, Attitudes and Education in Multilingual Cities*. Brussels : Royal Academy of Belgium for Science and the Arts.

Lucchini, S. (2005, à paraître). «L'enfant entre plusieurs langues. À la recherche d'une langue de référence». In *Enfanc*, 4.

Leunda, J., Deprez P. & M. Tassin. (1988). *Rapport d'évaluation de l'expérience-pilote de l'enseignement multiculturel (1984-1987)*. Bruxelles: Commission des Communautés européennes, Ministère de l'Éducation Nationale.

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. & L. Collès. (2004). *Le développement des compétences langagières en français chez les adolescents primo-arrivants des classes-passerelles. Rapport de recherche*. Louvain-la-Neuve : Fonds Spécial de la Recherche Scientifique, Université catholique de Louvain.

Martiniello, M. & A. Rea. (2001). *Et si on racontait... Une histoire de l'immigration en Belgique*. Bruxelles: Communauté Française Wallonie Bruxelles, Coordination pédagogique Démocratie ou barbarie, Direction Générale de l'enseignement obligatoire – CEDEM / GERME.

Martiniello, M. (1995). «Question nationale et philosophie de l'intégration en Belgique». In *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*. Bruxelles: Editions Vie ouvrière – CBAI.

Nollet, J.-M. (2003). «Pourquoi l'éveil aux langues en Communauté française?» In C. Blondin & C. Mattar (eds), *S'ouvrir aux langues et aux cultures grâce à l'éveil aux langues*. Liège : Service de pédagogie expérimentale de l'Université de Liège – AGERS.

OECD. (2001). *Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000*. Paris: OECD Publications.

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://meta.fgov.be/pdf/pd/frdg10.pdf>>.

Perregaux, C., Goumoens, C. & 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*. Paris: Anthropos, p. 195-213.

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

Rea, A. & N. Ben Mohammed. (2000). *Politique multiculturelle et modes de citoyenneté à Bruxelles* (Partie 2). Rapport de recherche. Bruxelles: GERME, Institut de sociologie, Université libre de Bruxelles.

Rea, A. (1995). « L'apprentissage de la langue française et l'enseignement interculturel : deux outils des politiques d'intégration ». In *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 ». In *Revue française de Pédagogie* 144, p. 9-19.

### **Philippe Hambye**

FNRS, Centre de recherche Valibel, UCL (Louvain, Belgique)  
([hambye@rom.ucl.ac.be](mailto:hambye@rom.ucl.ac.be))

### **Silvia Lucchini**

UCL (Louvain, Belgique) et à l'ULg / HEC (Liège, Belgique)