

Faculté de philosophie, arts et lettres

Immigration et intégration(s) : quelles politiques linguistiques pour quels enjeux ?

Le cas du module linguistique du parcours d'intégration en Wallonie (Belgique)

Autrice : Julie CHAMPENOIS

Promoteur : Prof. Philippe HAMBYE

Année académique 2022-2023

Master en linguistique, finalité spécialisée « Linguistics and its Applications for a Multilingual Society »

Faculté de philosophie, arts et lettres

Immigration et intégration(s) : quelles politiques linguistiques pour quels enjeux ?

Le cas du module linguistique du parcours d'intégration en Wallonie (Belgique)

Autrice : Julie CHAMPENOIS

Promoteur : Prof. Philippe HAMBYE

Année académique 2022-2023

Master en linguistique, finalité spécialisée « Linguistics and its Applications for a Multilingual Society »

Ce mémoire n'aurait pas vu le jour sans l'aide, le soutien, et la bienveillance de nombreuses personnes. Je voudrais avant tout remercier mon promoteur, Philippe Hambye, pour sa patience, son professionnalisme et ses commentaires éclairés qui m'ont aidés à clarifier mes intuitions et à mettre des mots sur ce qui n'était pas évident au premier abord. Outre ce mémoire, je souhaite aussi le remercier pour l'ouverture et l'aventure intellectuelle que l'ensemble de ses cours m'ont offertes tout au long de mon parcours d'étudiante ainsi que pour l'engouement certain pour la sociolinguistique que ceux-ci ont suscité chez moi. Ce fut un réel plaisir d'assister à ses cours et je lui suis très reconnaissante pour son enthousiasme infatigable à répondre à mes nombreuses questions, même lorsque celles-ci venaient interrompre la quiétude de l'intercours.

Il va sans dire que ce mémoire ne pourrait être ce qu'il est sans l'accueil chaleureux reçu par l'équipe pédagogique et les apprenant·e·s de l'école où j'ai effectué mon terrain, et le temps qu'ils et elles m'ont accordé. Merci à Anne, Esther, Myriam, Yuriy, Amal et tou·te·s les autres.

Merci à mes relecteur·rice·s et ami·e·s de toujours, Camille et Benoît, qui ont traqué les erreurs d'orthographe et les phrases sans queue ni tête que j'avais laissé passer, et qui m'ont offert un regard extérieur neuf et rafraîchissant sur ma recherche. Plus globalement, j'adresse également mes plus sincères remerciements à toutes les personnes qui m'ont entourée au cours de ces dernières années particulièrement difficiles : merci à mes parents et à ma famille pour leur amour inconditionnel, à Antoine, à mes collègues de cours, avec une pensée pour Jérôme et Tom en particulier, et à mes ami·e·s chanteur·euse·s avec qui j'ai pu décompresser.

Enfin, merci à Musa, pour son soutien infaillible ces derniers mois, pour ses encouragements quotidiens et pour sa confiance précieuse en moi. Sa détermination à m'amener travailler en bibliothèque lorsque ma motivation était aux abonnés absents et les repas de lentilles à 21h30 ont rendu les longues semaines de recherche et de rédaction beaucoup plus supportables — oserais-je dire agréables ? —. Pour ceci et pour tout le reste, je lui suis immensément reconnaissante.

1 TABLE DES MATIERES

Glossaire.....	7
Introduction	10
1 La langue dans les trajectoires d'intégration : entre objectifs et réalités	13
1.1 Contexte de recherche : Parcours d'intégration en Wallonie	13
1.1.1 Evolution des politiques migratoires en Belgique	13
1.1.2 Le parcours d'intégration en Wallonie : raisons d'être et panorama du parcours....	20
1.2 L'apprentissage de la langue nationale dans les autres trajectoires de citoyenneté en Europe	25
1.2.1 Panorama des politiques d'intégration en Europe.....	25
1.2.2 Le cas de la Flandre.....	26
1.3 L'importance accordée à la maîtrise de la langue du pays accueillant	29
1.3.1 Quels objectifs pour les cours et les tests de langue ?.....	29
1.3.2 Efficacité et retombées : ces objectifs sont-ils atteints ?.....	33
1.3.3 La langue comme seul facteur d'intégration ?	36
2 Méthodologie	41
2.1 L'entretien compréhensif : une approche à la croisée des chemins	41
2.2 Contexte spécifique à la présente enquête	43
2.2.1 De la souplesse dans l'échantillon.....	43
2.2.2 De la diversité dans les profils.....	45
2.2.3 Données ethnographiques	46
2.3 Préparation des entretiens – la grille d'entretien	46
2.3.1 La grille d'entretien pour les enseignantes	48
2.3.2 La grille d'entretien pour les élèves.....	49
2.3.3 La grille d'entretien pour la coordinatrice FLE	50
2.4 Déroulement des entretiens – contexte et critique	51
2.5 Traitement et analyses des données récoltées.....	52
2.5.1 Retranscription des entretiens	52
2.5.2 Critique à l'encontre de l'entretien compréhensif.....	53
3 Fragmentation du processus d'apprentissage de la langue : fausse bonne idée ?.....	55
3.1 Outiller : quels sacrifices ?	56
3.1.1 Hétérogénéité des profils d'apprenant·e·s.....	56
3.1.2 Rigidité du cadre	62
3.1.3 Offre insuffisante	66
3.2 Résultats du module : entre facteurs externes et situations de vie personnelles	70

3.2.1	Déresponsabilisation des promoteur·rice·s du parcours.....	71
3.2.2	Les conditions de vie : tremplin ou frein à l'apprentissage	73
3.2.3	De l'autre côté : relations entre opérateurs.....	78
3.3	Intégration(s) : un processus multifactoriel	82
Conclusion		86
Bibliographie.....		89
	Littérature grise.....	89
	Littérature scientifique.....	90

GLOSSAIRE

TERME	NOM COMPLET (SI NÉCESSAIRE)	COMMENTAIRE
CECR	Cadre européen commun de référence pour les langues	
CISP	Centres d'Insertion Socio-Professionnelle	Assurent la formation de stagiaires éloignés de l'emploi et couvrent notamment les domaines suivants : alphabétisation, remise à niveau, développement personnel, bâtiment, horeca, métiers verts, services à la personne, secrétariat et commerce
COCOF	Commission communautaire française de la Région de Bruxelles-Capitale	
CRI	Centres Régionaux d'Intégration pour les personnes étrangères et d'origine étrangère	Chargés de développer, de mettre en œuvre et d'organiser le Parcours d'intégration
CRIBW	Centre Régional d'Intégration du Brabant Wallon	CRI pour la province du Brabant Wallon
DisCRI	Dispositif de concertation et d'appui aux Centres Régionaux d'Intégration	4 missions (voir site). Offre un contrôle et aide à l'amélioration continue des modules proposés par les CRI
ELAO	Efficient Language Assessment Online	Test de langue utilisé par les autorités belges dans le cadre d'une demande de nationalité
FEI	Fonds Européen d'Intégration	A pour objectif général - De contribuer à la gestion efficace des flux migratoires - À la mise en œuvre, au renforcement et au développement de la politique commune en matière d'asile, de protection subsidiaire et temporaire et de la politique commune en matière d'immigration dans le plein respect des droits et principes consacrés dans la charte des droits

		fondamentaux de l'Union européenne ¹ .
FLE	Français Langue Etrangère	
<u>ILI</u>	Initiative Locale d'Intégration	Asbl, pouvoirs locaux, fondations, établissements d'utilité publique et associations internationales sans but lucratif qui réalisent une ou plusieurs actions en faveur de l'intégration des personnes étrangères ou d'origine étrangère
<u>IWEPS</u>	Institut wallon de l'évaluation, de la prospective et de la statistique	Un institut scientifique public d'aide à la prise de décision à destination des pouvoirs publics
<u>PI</u>	Parcours d'Intégration	Acteurs : CRI, initiatives locales d'intégration, SeTIS wallon, administrations communales, Forem et CPAS.
<u>PIIS</u>	Projet individualisé d'intégration sociale	Vise à établir les étapes nécessaires et les objectifs en vue de l'insertion sociale et/ou professionnelle progressive de tout bénéficiaire du DIS ² , pour lequel l'emploi n'est pas (encore) possible ou souhaitable dans un premier temps.
Primo-arrivant		Selon les décrets bruxellois francophone et wallon, il s'agit de « toute personne étrangère de plus de 18 ans qui séjourne en Belgique depuis moins de trois ans et qui dispose d'un titre de séjour de plus de trois mois et est inscrite au registre des étrangers d'une commune wallonne ou bruxelloise ». Notons que les citoyens

¹ Selon <https://grdr.org/Fonds-Europeen-d-Integration-FEI,679>.

² « Ainsi, depuis 2002, la loi DIS stipule que le jeune de moins de 25 ans a droit à l'intégration sociale « par l'emploi adapté à sa situation personnelle et à ses capacités » et que ce droit à l'intégration sociale « par l'emploi » peut faire l'objet soit d'un contrat de travail, soit d'un PIIS menant, dans une période déterminée, à un contrat de travail. Dans cette hypothèse du « droit à l'intégration sociale par l'emploi », la conclusion d'un PIIS est obligatoire. Le PIIS est aussi obligatoire lorsque le CPAS accepte, sur la base de motifs d'équité, que le jeune de moins de 25 ans entame, reprenne ou continue des études de plein exercice. » [http://www.ocmw-info-cpas.be/fiche_FT_fr/le_projet_individualise_dintegration_sociale_piis_ft#m3]

		d'un État-membre de l'Union européennes (UE), de l'Espace économique européen (EEE), de la Suisse et les membres de leur famille ne sont pas pris en compte dans le décret wallon alors qu'ils sont aussi considérés comme primo-arrivant·e·s dans le décret bruxellois francophone ³ .
SeTIS wallon	Service de Traduction et d'Interprétariat en milieu social	L'association a pour objet(s) de développer et de gérer, dans un esprit d'économie sociale, le service d'interprétariat en milieu social afin de faciliter la communication entre les personnes d'origine étrangère et tout service public ou asbl travaillant dans le cadre du non marchand.

³ Selon [https://www.vivrebelgique.be/sejour-en-belgique/accueil-et-integration-des-primo-arrivant·e·s](https://www.vivrebelgique.be/sejour-en-belgique/accueil-et-integration-des-primo-arrivant-e-s).

INTRODUCTION

Aujourd'hui en Belgique et de manière générale en Europe, l'immigration et l'intégration des personnes étrangères fait débat : il suffit de lire les programmes des partis politiques pour se rendre compte qu'il s'agit d'un sujet de société important. Entre autres suite aux polémiques autour de l'intégration des personnes immigrées, la Région wallonne a donc mis en place en 2014 une trajectoire civique d'intégration appelée « parcours d'intégration » à destination des personnes dites primo-arrivantes. Le décret du 27 mars 2014 relatif à l'intégration des personnes étrangères ou d'origine étrangère⁴ définit les primo-arrivant·e·s comme « les personnes étrangères séjournant en Belgique depuis moins de trois ans et disposant d'un titre de séjour de plus de trois mois, à l'exception des citoyens d'un état membre de l'Union européenne, de l'Espace économique européen, de la Suisse, et des membres de leur famille ». Ces personnes ont l'obligation de suivre le parcours d'intégration dans un délai de dix-huit mois. Seul le suivi du parcours est exigé, et non sa réussite.

Le parcours d'intégration (PI⁵) en Wallonie comporte plusieurs modules, dont un module linguistique dont les objectifs, précisés dans la circulaire relative au parcours d'intégration des primo-arrivants du 11 mai 2017⁶, sont les suivants : « permettre [...] à chaque individu d'acquérir des aptitudes orales et écrites en langue française ». Dans la mesure où ce module fait partie d'un parcours d'*intégration* avec comme volonté transversale d'« accueillir et [...] accompagner les nouveaux résidents étrangers de Wallonie, [...] les aider à acquérir les connaissances de base sur le fonctionnement de la société et des relations sociales en Belgique et [...] faciliter leur intégration sur le territoire » (comité de coordination, 2017: 2 ; cité dans Gossiaux, Mescoli, & Rivière, 2019: 16), on peut se demander quel est l'impact du parcours sur l'intégration des primo-arrivant·e·s.

Or le concept d'intégration, bien qu'à priori univoque, cache plusieurs réalités, chacune selon l'idéologie en place. Ainsi, si l'on regarde depuis la fin du XXe siècle, la tendance européenne a été emprunte d'une logique assimilationniste. Les travailleur·se·s immigré·e·s ne sont alors plus uniquement considéré·e·s dans leur dimension économique : ils·elles ne sont plus traité·e·s comme des résident·e·s temporaires mais bien définitif·ve·s (Pradeau, 2018: 84–85). Aujourd'hui, les migrant·e·s qui souhaitent s'installer dans un pays européen sont invité·e·s – parfois obligé·e·s – à suivre des « trajectoires de citoyenneté » (*citizenship trajectories*, Jacobs & Rea, 2007), celles-ci valorisant « l'acquisition de compétences linguistiques et de connaissances civiques » (Gossiaux et

⁴ Disponible à l'adresse suivante : <https://wallex.wallonie.be/contents/acts/0/795/1.html?doc=27778&rev>.

⁵ Pour un tableau reprenant l'ensemble des sigles et autres termes techniques employés tout au long de la recherche, voir la section Glossaire.

⁶ Disponible à l'adresse suivante : https://etaamb.openjustice.be/fr/circulaire-du-11-mai-2017_n2017012298.html.

al., 2019: 26). Ces trajectoires de citoyenneté, matérialisées en Belgique au sein des parcours d'intégration, fleurissent au début du XXI^e siècle avec notamment l'instauration de l'obligation d'apprendre la langue nationale (Martiniello, 2011: 68). En Belgique, bien que le parcours comporte un module linguistique, celui-ci ne requiert pas l'acquisition d'un certain niveau en fin de parcours pour obtenir l'attestation de suivi du parcours. Puisque le parcours a pour objectif d'accompagner l'intégration de la personne, alors la présence d'un module linguistique laisse entendre qu'il s'agit d'un facteur important pour l'intégration (toujours sans définir ce qui est entendu par intégration).

La relation entre langue et intégration n'est toutefois pas aussi transparente qu'il n'y paraît. Contrairement à l'idée reçue selon laquelle l'apprentissage de la langue du pays d'accueil précède l'intégration, les études récentes montrent qu'un tel lien de causalité est questionnable (Hambye & Romainville, 2014; Lucchini, 2012; Milani, 2008). Cela est d'autant plus vrai dans une société où le paradigme idéologique selon lequel la cohésion sociale dépend du partage d'une norme commune (Shohamy, 2009; Van Avermaet, 2009) est en train de changer : il n'est plus envisageable aujourd'hui de penser que l'ensemble des Wallon·ne·s forment un tout homogène – et donc de penser la langue comme garante de l'ordre social. Pourtant, il s'agit encore aujourd'hui d'une logique qui traverse le parcours d'intégration, à travers notamment la mise en place même d'un module linguistique. Cette logique d'assimilation coexiste toutefois avec une déresponsabilisation de l'Etat dans la prise en charge de l'intégration des personnes primo-arrivantes, dans la mesure où l'objectif sous-jacent du parcours est de rendre les primo-arrivant·e·s autonomes et indépendant·e·s des structures étatiques : « il [le PI] est perçu comme un ensemble d'actions visant à [...] « outiller » [les primo-arrivant·e·s] pour arriver à cette finalité d'autonomisation » (Gossiaux et al., 2019: 84). Assimilation et outillage, dans quelle mesure le parcours d'intégration wallon allie-t-il ces deux logiques et comment celles-ci se traduisent-elles concrètement ?

J'ai choisi d'explorer cette question au sein du module linguistique du parcours d'intégration en Wallonie (Belgique). La présente recherche tente donc de déconstruire les conceptions de l'intégration qui sous-tendent le parcours d'intégration wallon et d'en clarifier les effets, au vu des moyens déployés et de leur cohérence avec les objectifs du parcours. La problématique a été abordée selon trois axes principaux : la cohérence entre les objectifs (explicites et implicites) du parcours et l'offre de cours de Français Langue Etrangère (FLE) ; les résultats du module linguistique en termes d'apprentissage du français et les raisons derrière ces résultats ; enfin, l'impact du module linguistique sur le reste du parcours, et sur l'intégration des personnes primo-arrivantes.

Le présent rapport est construit comme suit. Dans le premier chapitre, je dresse un historique de l'évolution de la perception de l'immigré·e en Belgique et puis en Wallonie au cours du siècle

dernier. Je compare ensuite les politiques linguistiques d'immigration de la Wallonie à celles de la Flandre et des autres pays d'Europe. Enfin, je reviens sur les objectifs explicites et latents des modules linguistiques des trajectoires civiques d'intégration en Europe, sur leurs résultats, et sur l'importance de la langue dans le processus d'intégration. Pour répondre à ma question de recherche, j'ai choisi de combiner la réalisation d'entretiens compréhensifs et l'observation sur le terrain. La manière dont j'ai choisi de procéder est détaillée dans le deuxième chapitre. J'y développe d'abord le cadre théorique choisi, avant de décrire le déroulement de mon enquête. Dans le troisième et dernier chapitre, je rapporte les résultats et propose une interprétation de ceux-ci dans l'optique de répondre à ma question de recherche, telle qu'explicitée en fin de premier chapitre.

1 LA LANGUE DANS LES TRAJECTOIRES D'INTÉGRATION : ENTRE OBJECTIFS ET RÉALITÉS

Le présent chapitre fait état de la littérature scientifique dans le domaine des politiques d'intégration et de leur dimension linguistique en Europe et même plus spécifiquement en Wallonie, et sur l'adéquation de ces politiques avec les moyens mis en place pour y répondre. Il est divisé en trois sections : la première pose le contexte (wallon) dans lequel s'inscrit ma recherche, dans une logique historique d'abord, et puis à travers une description des enjeux auxquels le parcours d'intégration wallon tente d'apporter une réponse. Dans la deuxième section, je passe en revue les équivalents au parcours d'intégration wallon ailleurs en Europe, principalement en termes de raisons d'existence, et j'accorde une attention particulière au cas de la Flandre. Enfin, la dernière section explore la relation entre langue et intégration, notamment à travers les objectifs déclarés et latents des trajectoires civiques d'intégration, leurs retombées, et les idéologies et les présupposés qui en découlent à propos de l'intégration.

1.1 CONTEXTE DE RECHERCHE : PARCOURS D'INTÉGRATION EN WALLONIE

1.1.1 Evolution des politiques migratoires en Belgique

Le parcours d'intégration en Wallonie, cadre au sein duquel ma question de recherche s'inscrit, n'a ni toujours existé, ni toujours eu la forme que nous lui connaissons aujourd'hui. Pour comprendre son évolution, il est intéressant de considérer le cas de la Belgique (et plus spécifiquement de la Wallonie) au sein de l'évolution plus globale des parcours d'accueil au niveau européen au cours des dernières dizaines d'années. En plus d'offrir une compréhension plus contextualisée des parcours d'intégration en Belgique, l'analyse de l'évolution des parcours d'accueil en Europe permet de proposer une comparaison plus pertinente entre ce qui se passe en Wallonie et ailleurs. Une telle démarche vise à éclairer ma critique du PI en Wallonie. Cette section s'attachera donc à retracer l'évolution des politiques d'accueil en Belgique tout en inscrivant celles-ci au sein du contexte européen.

De tout temps, il y a eu des mouvements de population sur la planète, avec une fréquence variable et pour de multiples raisons (économiques, politiques, familiales, d'éducation) (Simon, 1995). En Europe, ces mouvements d'individus se sont fortement ralentis au XIXe siècle, avec l'émergence des Etats-Nations et la fixation des frontières de ces Etats. L'industrialisation et la nécessité d'avoir

accès à de la main-d'œuvre toujours plus conséquente ont alors favorisé les mouvements internes aux Etats, avec un délaissement des milieux ruraux au profit de la ville (Martiniello & Rea, 2013: 9). Les Etats ont eu, à ce moment-là et jusque dans les années 1970, une politique d'accueil plutôt multiculturaliste, dans une démarche où la pluralité des cultures est prise en charge – a minima tolérée – par les structures étatiques. Gossiaux *et al.* (2019: 26) définissent le multiculturalisme comme « la coexistence de plusieurs cultures dans un même espace national, régional, local, etc. ». Dans la mesure où l'Etat accepte cette diversité, « les individus et les groupes sont libres de s'organiser pour préserver leur culture et leur identité tout en respectant la loi » (Martiniello, 2011: 68).

Au cours du XXe siècle et particulièrement après la première guerre mondiale, les industries, notamment en Belgique, recrutent à large échelle pour subvenir au manque de main-d'œuvre locale. C'est la crise de 1929 qui enclenche entre autres la mise en place de réglementations plus strictes sur l'immigration au niveau national. Ainsi, en 1933, pour contrôler la main-d'œuvre étrangère et tenter de limiter le chômage, l'Etat belge met en place la nécessité de présenter un visa d'entrée délivré au préalable par le consulat belge du pays d'origine pour venir s'installer sur le territoire belge. Ce visa ne peut être obtenu que sur la présentation d'un contrat de travail. Cette première réglementation annonce déjà la couleur de la politique migratoire actuelle : il faut obtenir, avant d'arriver sur le territoire belge, une double autorisation – un permis de travail et un permis de séjour (Martiniello & Rea, 2013: 10). Cela dénote de la politique d'immigration choisie qu'adoptera par la suite la Belgique : l'immigré·e est bienvenu·e à la condition qu'il·elle représente un avantage économique pour le pays.

Après 1946, la Belgique signe des accords bilatéraux avec plusieurs pays, dont l'Italie (1946), l'Espagne (1956), la Grèce (1957), le Maroc (1964), la Turquie (1964), la Tunisie (1969), l'Algérie (1970) et la Yougoslavie (1970). Ces accords visent à favoriser une immigration de main-d'œuvre pour travailler dans les charbonnages, la métallurgie, la construction et les transports, parce que les travailleur·se·s belges ne sont pas suffisamment nombreux·ses ou refusent de travailler dans ces domaines. Initialement, notamment lors de la signature du premier accord avec l'Italie, rien n'est pensé ni mis en place pour la prise en charge de l'accueil des immigré·e·s (Martiniello & Rea, 2013: 13), qui sont perçus comme des résident·e·s temporaires :

L'immigration n'est pensée que sous sa dimension économique, et il n'y a pas de politique d'accueil en matière de logement, d'enseignement, de culture (Martiniello & Rea, 2013). Il n'est pas question encore de politique d'intégration, mais de « politique d'accueil des travailleurs immigrés » (Adam, 2011: 255). (Pradeau, 2018: 84)

D'ailleurs, au niveau politique, c'est au ministère de l'Emploi et de la Prévoyance sociale, puis au ministère national de l'Emploi et du Travail, qu'incombe la compétence par rapport à l'immigration.

Mais, dans les années 1960, face à la pénurie croissante de main-d'œuvre et au déficit démographique, un premier changement de paradigme s'opère dans les raisons qui amènent l'Etat belge à favoriser l'immigration : celles-ci ne sont plus uniquement économiques, mais deviennent aussi familiales, dans un souci de pallier la stagnation démographique à laquelle la Belgique fait face, en stabilisant les travailleur·se·s étranger·ère·s (Pradeau, 2018: 84). Dans cette logique-là, l'attention à la famille et la mise en place du regroupement familial se fait relativement tôt comparativement à d'autres pays (Martiniello & Rea, 2013: 15). Cette particularité offre à la Belgique un avantage compétitif, qui prévient l'envol des travailleur·se·s immigré·e·s vers d'autres zones où les conditions de travail sont meilleures (avec par exemple, un salaire plus élevé). Concrètement, le gouvernement agit en amont et en aval : en amont, la Belgique communique (à l'aide de brochures disponibles dans ses différents consulats, surtout en Afrique du Nord) sur les conditions de vie et de travail en Belgique pour les familles immigrées, en détaillant notamment le fonctionnement des allocations familiales et de la sécurité sociale. En aval, à partir de 1965, les frais de déplacement des membres d'une famille dans le cadre d'un regroupement familial sont pris en charge par l'Etat belge à hauteur de 50%, à condition que l'épouse soit accompagnée d'au moins trois enfants mineurs (Martiniello & Rea, 2013: 15–16).

Parallèlement à cela, la Belgique met en place une série d'organes à différents niveaux politiques de l'Etat belge : au niveau étatique (1965), un Conseil consultatif de l'immigration (CCI) en charge d'« examiner et [d'] émettre des avis sur tous les problèmes sociaux, économiques et administratifs posés par l'immigration » et qui a pour but « la création de conditions permettant l'intégration et l'assimilation des familles de travailleurs migrants au sein de la communauté belge » (Blaise & Martens, 1992: 11) ; au niveau local, des conseils consultatifs communaux (fin des années 1960). Malgré la volonté affirmée par le gouvernement de fixer les travailleur·se·s étranger·ère·s sur le territoire belge, Blaise & Martens (1992: 10) soulignent que les politiques d'immigration ne favorisent pas une installation sur le long terme. Rien n'est fait pour accompagner activement les immigré·e·s, que ce soit au niveau du logement, de l'enseignement, ou des aspects culturels.

Les années 1970 représentent une période de transition. Avec l'apparition de la CEE⁷ et dès 1968, les ressortissant·e·s des pays européens sont en droit de circuler librement d'un pays à l'autre et ne doivent donc plus recourir à un permis de travail pour accéder à une activité salariée. Cela crée *de facto* un clivage important entre les travailleur·se·s étranger·ère·s européen·ne·s, qui ont plus de droits et dont la circulation est facilitée, et les autres, qui ne bénéficient pas des mêmes avantages et ne sont pas protégé·e·s par le droit européen (Martiniello & Rea, 2013: 18–20). En outre, dès

⁷ Communauté économique européenne

1974, sous la pression de l'augmentation du taux de chômage et des difficultés économiques que rencontrent certains secteurs où la main-d'œuvre étrangère est importante, l'Etat belge prend deux mesures migratoires restrictives. D'un côté, le gouvernement arrête définitivement l'importation de main-d'œuvre étrangère non-qualifiée (Pradeau, 2018: 84) : en théorie, il faut désormais être formé dans un domaine en pénurie ou posséder des qualifications non-disponibles en Belgique pour obtenir un permis de travail. De l'autre, il renforce les sanctions à l'encontre des employeurs qui cherchent de la main-d'œuvre étrangère (Martiniello & Rea, 2013: 22). C'est également au cours de l'année 1974 que le culte musulman est reconnu (Blaise & Martens, 1992: 16). Cette dernière mesure entérine l'établissement sur le long terme des populations immigrées en Belgique et témoigne ainsi d'une réalité qui n'est à cette époque pas encore vraiment conscientisée par les Belges, à savoir le caractère non-temporaire du séjour des personnes immigrées.

Au niveau politique, on assiste avec la loi du 1^{er} août 1974, dite Loi Périn-Van de Kerckhove, à un nouveau transfert de compétence du ministre de l'Emploi et du Travail vers les Régions en matière « d'accueil des travailleurs immigrés » (art. 4, 6^o, cité par Blaise & Martens, 1992: 17). Cette loi permet de débloquent pour la première fois des fonds pour « l'organisation de cours de langue à l'attention des immigrés », « l'achat de matériel didactique » et pour tous les « frais inhérents aux activités déployées en vue de l'intégration des travailleurs migrants et de leur famille, de faciliter leur adaptation et d'améliorer la compréhension entre Belges et étrangers » (cité par Blaise & Martens, 1992: 18).

Cette période de transition marque donc un passage entre un certain lâcher-prise sur les mouvements d'immigration en Belgique (avant 1970) et une restriction de l'accès au territoire belge ainsi qu'une volonté de contrôle beaucoup plus rigoureux, notamment de l'immigration irrégulière (après 1980). Au niveau de la législation, cela se concrétise avec la loi du 15 décembre 1980 – dite loi Moureaux – qui statue sur les aspects administratifs des étrangers en Belgique. Celle-ci « [clarifie] la législation existante et [...] y [inclut] formellement les obligations internationales qui nous incombent en vertu de la Convention de sauvegarde des droits de l'homme, le Traité de Rome, les règlements et directives de la Communauté économique européenne ou toutes autres conventions ou accords bilatéraux. Elle entend aussi assurer une protection plus efficace des droits individuels en précisant dans la loi elle-même les droits et les obligations de l'étranger et en institutionnalisant les voies de recours dont les actes administratifs peuvent faire l'objet ». Elle se saisit également de la responsabilité de protéger la communauté « contre les agissements d'étrangers démunis de moyens d'existence, qui troublent l'ordre public et vivent d'expédients » (cité dans Blaise & Martens, 1992: 17). La loi Moureaux confirme également un nouveau transfert de compétences en matière d'intégration : les Régions sont responsables de la dimension économique

des travailleur·se·s, les Communautés sont quant à elles compétentes pour tous les autres domaines d'action liés à l'intégration. Pradeau (2018: 85) parle de « glissement terminologique » pour désigner le changement de termes mobilisés au niveau légal : la loi ne parle plus seulement d'« accueil des travailleurs migrants », mais bien « [d']accueil et [d']intégration des immigrés » (art. 5, par. II, 3°, cité par Pradeau). Ce « glissement terminologique » correspond au changement de paradigme évoqué ci-dessus. Par ailleurs, cette loi, ainsi que l'attitude générale de l'Etat belge face à l'immigration, dénote l'évolution de la conception de l'immigré·e et plus généralement de l'étranger·ère :

Les modifications apportées au statut des étrangers (c'est-à-dire à la loi de 1980 sur l'accès au territoire, le séjour, l'établissement et l'éloignement des étrangers) et l'instauration d'un code de la nationalité indiquent l'importance accordée au statut juridique dans la politique d'intégration : élargissement et assouplissement des conditions d'octroi de la nationalité et restrictions pour ceux qui demeurent de nationalité étrangère. (Blaise & Martens, 1992: 24)

Une série de lois votées dans les années 1980 confirme ce changement : l'accès à la nationalité devient plus facile, alors que pour les étranger·ère·s, les limitations en termes de regroupement familial, de permis de travail et d'aide du CPAS augmentent (Blaise & Martens, 1992: 25). Ce changement au niveau du traitement des étranger·ère·s va ainsi de pair avec un glissement dans la conception des travailleur·se·s immigré·e·s : il y a désormais une conscience que ceux·celles-ci peuvent s'installer durablement sur le territoire et ne sont plus impérativement amené·e·s à rentrer dans leur pays d'origine tôt ou tard (Pradeau, 2018: 85).

Même si la Belgique (et les autres Etats membres de l'Union européenne) indique clairement vouloir restreindre l'immigration, il est impossible de contrôler les flux migratoires de manière stricte et totale, particulièrement dans un contexte où les ressortissants de l'UE peuvent circuler librement. Les flux migratoires diminuent donc sans pour autant s'arrêter. Martiniello et Rea (2013: 24) parlent de différenciation des migrations, « notamment en ce qui concerne leurs formes et les origines nationales des migrants », après l'interdiction de 1974 fixée par l'Etat belge sur l'immigration des travailleur·se·s migrant·e·s non-qualifié·e·s :

- Au cours des décennies qui suivent, une grande majorité des étranger·ère·s présent·e·s sur le territoire belge sont des ressortissant·e·s de l'Union européenne, même s'ils·elles ne sont plus vraiment perçu·e·s comme des étranger·ère·s, mais bien, à l'instar des Belges, comme des citoyen·ne·s européen·ne·s (Martiniello & Rea, 2013: 24) ;
- L'immigration de travail de pays tiers se poursuit elle aussi, mais plus sous forme d'accords bilatéraux comme c'était le cas auparavant. Martiniello & Rea (2013: 24) soulignent toutefois que les permis de travail sont à partir de ce moment-là majoritairement délivrés à

des « étrangers hautement qualifiés et possédant un niveau d'éducation supérieur », à l'inverse de ce qui se faisait avant 1974 ;

- Le regroupement familial est la voie d'immigration la plus fertile. Petit à petit, en lien avec les discussions au niveau européen sur l'immigration et la question des Droits de l'Homme, l'enjeu de la vie en famille prend de l'ampleur (Martiniello & Rea, 2013: 25) : ainsi de nombreuses familles rejoignent les travailleur·se·s immigré·e·s déjà installé·e·s en Belgique depuis de nombreuses années ;
- Enfin, l'Etat belge octroie plusieurs permis de séjour à des étudiant·e·s étranger·ère·s originaires de pays tiers pour qu'ils et elles puissent venir étudier et se former en Belgique. La durée du permis ne s'étend normalement pas au-delà de la longueur du programme d'étude et il est attendu de ces étudiant·e·s qu'ils et elles rentrent chez elles·eux une fois leur diplôme en poche (Martiniello & Rea, 2013: 26).

1993 voit l'arrivée d'un énième et ultime transfert de compétences en matière d'intégration : c'est maintenant la Région wallonne et la Commission communautaire française de la Région de Bruxelles (COCOF) qui sont compétentes, et non plus la Communauté française (Pradeau, 2018: 86). Au même moment, avec la fin de la Guerre froide⁸, le monde est secoué par un accroissement des mouvements de population. La Belgique et les autres pays européens voient le nombre de demandes d'asile augmenter fortement. Pourtant, l'asile est loin d'être octroyé à la majorité des gens le demandant. Aujourd'hui par exemple, seulement 10% des demandes d'asile aboutissent en Belgique (Martiniello & Rea, 2013: 27) : les 90% restants reçoivent une obligation de quitter le territoire. Certain·e·s partent volontairement, d'autres sont renvoyé·e·s de force. D'autres encore choisissent de rester de manière illégale sur le territoire. Deux mesures, parfaitement inscrites dans la nouvelle perception post-1970 de la place et du statut des personnes étrangères immigrées, seront mises en place par l'Etat belge : en 1993, pour lutter contre l'installation illégale de demandeur·se·s d'asile n'ayant pas obtenu leurs papiers, et le travail irrégulier, et pour faciliter le rapatriement, des centres fermés sont ouverts ; en 2000, pour tenter de limiter l'attractivité du pays, les aides financières accordées aux demandeur·se·s d'asile sont supprimées et remplacées par un soutien en nature (Martiniello & Rea, 2013: 27–28).

Au niveau européen, ce changement de paradigme est également visible. Dans les années septante, les pays membres de l'UE « [considèrent] l'asile comme une nécessité humanitaire » et « agissent comme s'ils avaient le devoir moral, mais aussi politique, de secourir toutes victimes des régimes

⁸ Martiniello & Rea (2013: 27–28) mentionnent parmi les causes de l'augmentation des demandes d'asile « les guerres dans l'ex-Yougoslavie, les effets de l'effondrement des régimes communistes dans les pays de l'Europe centrale et orientale, les guerres au Moyen-Orient et en Afrique centrale ».

totalitaires qui demandent leur protection » (Martiniello & Rea, 2013: 28). Mais dans les années 1990, les politiques multiculturalistes des pays européens basculent dans une visée assimilationniste (Gossiaux et al., 2019: 26; Joppke, 2007). L'Union européenne met en place le Fonds Européen de l'Intégration (FEI) pour encourager ses Etats membres à mettre en place des parcours d'intégration civique :

Les politiques d'intégration civique traduisent l'idée qu'une inclusion réussie dans une société d'accueil repose sur l'emploi (intégration économique), sur l'engagement civique (intégration politique) et sur des engagements individuels envers des attributs caractérisant la citoyenneté nationale, en particulier la connaissance du pays, la compétence linguistique et des valeurs libérales et sociales. (Goodman, 2010: 754 ; cité dans Gossiaux et al., 2019: 26)

Même si la dynamique est similaire dans de nombreux pays de l'Union européenne, il n'y a aucune législation contraignante sur la question de la mise en place de trajectoires d'intégration civique au niveau européen (Jacobs & Rea, 2007: 265–266) : il n'existe aujourd'hui qu'onze principes de base communs, adoptés par le Conseil Justice et Affaires intérieures de l'UE en novembre 2004⁹. Petit à petit, de plus en plus de pays de l'UE¹⁰ ont mis en place des cours d'intégration, des trajectoires et tests de citoyenneté, comme outils concrets servant leur politique d'intégration (Jacobs & Rea, 2007: 265). Cette tendance a ainsi participé « au développement et à la normalisation du parcours d'intégration (obligatoire) dans les politiques européennes de l'intégration » (Adam & Martiniello, 2013: 87).

Cet historique de la place et de la perception de l'immigré·e en Wallonie et plus généralement en Europe au cours du dernier siècle met en lumière deux façons d'appréhender la relation entre l'immigré·e et le pays accueillant. La Belgique (et puis la Wallonie, lors des transferts de compétences) est en effet passée d'une perception multiculturaliste, avec une immigration de travail, vers une logique beaucoup plus assimilationniste, avec cette volonté d'*intégration* sans que le terme ne soit jamais clairement défini. Depuis quelques dizaines d'années, cette dernière logique a de moins en moins le vent en poupe : résultat d'un sentiment d'échec de ne pouvoir transformer l'autre en 'nous' ou impossibilité de nier le caractère multiculturel de la société wallonne (et belge) à l'heure actuelle ? Telle n'est pas ma question de recherche ; toujours est-il que la volonté d'assimilation se voit concurrencer sur le plan idéologique par une logique d'efficacité. L'Europe a aujourd'hui, qu'il y ait intégration ou non, besoin de main-d'œuvre pour toute une série de métiers en pénurie. Sa politique d'immigration est orientée en ce sens : en Belgique, l'obtention d'un visa

⁹ Ces principes de base communs sont disponibles à l'adresse suivante : https://www.eesc.europa.eu/sites/default/files/resources/docs/principes-de-base-communs_fr.pdf.

¹⁰ Tels que le Danemark en 2001, l'Autriche en 2003, l'Allemagne en 2005, ou la France en 2006 (Gossiaux, Mescoli, & Rivière, 2019: 27).

long séjour doit nécessairement tomber sous l'une des catégories suivantes, à savoir pour motif d'étude ou de travail¹¹. Les immigré·e·s sont donc bienvenu·e·s à la condition de représenter un intérêt économique pour le pays.

Au regard de l'entremêlement de ces paradigmes d'accueil et d'intégration des immigré·e·s, il n'est plus possible aujourd'hui de faire l'hypothèse que le parcours d'intégration s'inscrit uniquement dans une logique d'assimilation. Ma recherche tente donc d'éclaircir quelles logiques traversent à l'heure actuelle le parcours d'intégration en Wallonie et comment celles-ci se retrouvent dans les moyens mis en œuvre pour concrétiser les objectifs du parcours. Répondre à cette question nécessite, comme le précise ma question de recherche, de déterminer les objectifs de ce parcours et d'en évaluer l'impact au vu de ces objectifs préalablement identifiés.

1.1.2 Le parcours d'intégration en Wallonie : raisons d'être et panorama du parcours

1.1.2.1 Genèse du parcours

La Belgique fait figure à part sur l'échiquier européen des politiques d'intégration. En effet, comme nous l'avons vu ci-dessus, il y a eu deux transferts de compétence en matière « d'accueil [et d'intégration] des [travailleurs] immigrés »¹² (Adam & Martiniello, 2013: 82). Dès 1980, il y a communautarisation de la matière et ce sont les communautés linguistiques qui deviennent compétentes en matière d'intégration. En 1993, on assiste à un nouveau transfert de compétences en Belgique francophone : la Communauté française transfère ses compétences à la Région wallonne et la Commission communautaire française de la Région de Bruxelles-Capitale (COCOF) respectivement pour la Wallonie francophone et pour la région bilingue de Bruxelles-Capitale (Gossiaux et al., 2019: 28). La Belgique compte donc aujourd'hui quatre parcours d'intégration :

- Le parcours de la Communauté flamande, pour la Flandre et en région de Bruxelles-Capitale (néerlandais) ;
- Le parcours de la Région wallonne, pour les communes francophones de Wallonie ;
- Le parcours de la COCOF, pour la région de Bruxelles-Capitale (français) ;
- Le parcours de la Communauté germanophone, pour les communes germanophones de Wallonie.

¹¹ Voir <https://diplomatie.belgium.be/fr/venir-en-belgique>.

¹² Les crochets sont là pour indiquer le glissement terminologique qu'il y a eu avec le transfert de 1980 (voir section 1.1.1).

Dans le cadre de cette recherche, c'est bien entendu le parcours de la Région wallonne qui m'intéresse. Je reviens dans la section suivante sur le parcours de la Communauté flamande pour une mise en perspective du parcours d'intégration wallon.

Le parcours d'intégration wallon prend ses racines dans le décret « Intégration » du 4 juillet 1996 relatif à l'intégration des personnes étrangères ou d'origine étrangère¹³. Ce décret, qui s'aligne directement dans le transfert de compétence de 1993, comporte trois points essentiels (de Jonghe & Doutrepoint, 2012: 50 ; cité dans Gossiaux et al., 2019: 28) : la création de Centres Régionaux d'Intégration (CRI), un soutien financier aux initiatives locales de développement social, et la mise en place de mesures d'« actions positives ». Ces « actions positives » comprennent des actions transversales « favorisant l'égalité des chances des personnes étrangères ou d'origine étrangère » (art. 2). Ce texte ne propose toutefois que peu de mesures concrètes, et c'est d'ailleurs la critique qui lui sera faite dans l'évaluation du décret en 2002. Il propose une structure pour l'intégration des personnes immigrées, mais l'interprétation du décret et le degré d'engagement qui en découle sont laissés à l'appréciation des acteurs de terrain (tels que les CRI) (Adam, 2011). Gossiaux *et al.* (2019: 29) remarquent à ce propos que la question est à l'époque peu politisée, ce qui entraîne sa faible visibilité. Par conséquent, peu de débats et de réflexions ont lieu à ce sujet : la problématique n'est pas traitée comme une question idéologique partisane qui entraînerait des débats et par rapport à laquelle le politique devrait se positionner de manière claire. D'ailleurs, jusqu'à 2009, l'opinion générale est relativement critique (Adam & Martiniello, 2013: 87) de l'*inburgeringstraject* flamand, le parcours d'intégration en Flandre, qui est lui déjà obligatoire depuis 2003 et comprend un cours de langue et un cours de citoyenneté avec un volet pratique sur le fonctionnement de la société ainsi qu'un volet moral sur les « valeurs qui fondent la société flamande » (Adam & Martiniello, 2013: 79–80). Cette situation est donc fondamentalement différente de celle d'aujourd'hui, où la question de l'immigration est largement médiatisée, suscite de vives réactions au sein de la population, et est un domaine dans lequel tous les partis du spectre politique doivent prendre position.

Les débats qui émergent petit à petit à partir de 2009 s'inscrivent dans une visée de structuration du parcours d'accueil en Wallonie et se concentrent sur la question du caractère obligatoire de ce parcours (de Jonghe & Doutrepoint, 2012 ; cité dans Gossiaux et al., 2019: 31). Il faudra attendre fin mars 2014 pour que le décret régissant le parcours d'intégration dans ses grandes lignes tel qu'aujourd'hui voie le jour (décret du 27 mars 2014 remplaçant le livre II du Code wallon de l'Action sociale et de la Santé relatif à l'intégration des personnes étrangères ou d'origine étrangère). Ce décret comprend « différents volets qui abordent successivement l'action régionale (concrétisée

¹³ Disponible à l'adresse suivante : <https://wallex.wallonie.be/contents/acts/7/7682/1.html?doc=489&rev=476-6444>.

par un plan quinquennal d'intégration), l'action des CRI, les initiatives locales d'intégration, l'interprétariat social, et le volet Parcours d'intégration » (Gossiaux et al., 2019: 32) dont le caractère obligatoire sera étendu en 2016¹⁴ (décret du 19 mai 2016). Le décret du 27 mars 2014 définit les primo-arrivant·e·s comme « des personnes majeures disposant d'un titre de séjour de plus de trois mois et présent[e]s en Belgique depuis moins de trois ans »¹⁵ (Gossiaux et al., 2019: 34).

Ce parcours, qui s'appelle en 2014 « parcours d'accueil », comporte quatre axes dont seulement l'un est obligatoire avant 2016 : un module d'accueil¹⁶ pris en charge par les CRI¹⁷, une formation linguistique, une formation à la citoyenneté et un module d'insertion socio-professionnelle. À l'origine (décret de 2014), au niveau linguistique, le parcours a ainsi pour objectif de langue de « reconnaître [le] niveau de connaissance du français [des réfugié·e·s] et faciliter leurs démarches pour s'inscrire dans une formation linguistique » (décret du 23 février 2015¹⁸). À ce moment-là, la formation linguistique en français n'est pas encore obligatoire : « dans une seconde phase non-obligatoire, les primo-arrivant·e·s ont la possibilité de souscrire à une convention avec le CRI compétent et d'accéder en fonction de leurs besoins aux trois axes suivants : un module de formation à la langue française, un module de formation à la citoyenneté et une orientation socioprofessionnelle. Ces modules sont dispensés par des opérateurs du secteur public ou associatif, tandis que les CRI sont censés assurer l'orientation et le suivi » (Gossiaux et al., 2019: 33).

La réforme de 2016 précise ces objectifs dans une logique inclusive : il est fait souhait d'« améliorer la qualité de l'accueil [des primo-arrivant·e·s] en garantissant les mêmes dispositifs à chacun et ***de permettre ainsi à chaque individu d'acquérir des aptitudes orales et écrites en langue française*** ainsi qu'une connaissance de la société wallonne » (circulaire du 11 mai 2017, je souligne¹⁹). La responsabilité de l'intégration est, à partir de ce moment-là, attribuée de manière prédominante à la personne primo-arrivante. L'entièreté du parcours devient obligatoire et celui-ci prend le nom de « parcours d'intégration » (vs. « parcours d'accueil » avant) (Gossiaux et al., 2019: 34). Sont exemptées de l'obligation de suivre le parcours d'intégration les personnes âgées de moins

¹⁴ Entre 2014 et 2016, seul le module d'accueil est obligatoire, pour des raisons tant pragmatiques que budgétaires (Gossiaux et al., 2019: 31).

¹⁵ Gossiaux *et al.* précisent que cette définition ne s'applique pas aux citoyens d'un État membre de l'UE, de l'espace Schengen, de la Suisse et des membres de leur famille.

¹⁶ Celui-ci comprend « un module d'accueil personnalisé [...], avec un bilan social, un module d'information sur les droits et devoirs, ainsi qu'une aide ou une orientation pour les démarches administratives » (Gossiaux et al., 2019: 32). Le CRI délivre, une fois les modules suivis, une attestation de fréquentation.

¹⁷ Notons que les CRI ne sont que peu voire pas en contact direct avec la population. Leurs missions sont « d'accompagner les organismes qui offrent [des] initiatives [d'intégration locale], de coordonner l'accueil, l'orientation, l'accompagnement et l'intégration des personnes étrangères installées depuis peu en Région wallonne, et de former le personnel intervenant dans les dispositifs d'intégration des personnes étrangères » (Pradeau, 2018: 91).

¹⁸ Disponible à l'adresse suivante : https://etaamb.openjustice.be/fr/decret-du-23-fevrier-2015_n2015027035.html.

¹⁹ Disponible à l'adresse suivante : https://etaamb.openjustice.be/fr/circulaire-du-11-mai-2017_n2017012298.html.

de 18 ans ou de plus de 65 ans, ayant étudié (et obtenu un diplôme) ou suivant des études en Belgique, ayant achevé un parcours d'intégration en Flandre ou à Bruxelles, exerçant une activité professionnelle au moins à mi-temps, ressortissantes turques, ayant résidé plus d'un an au sein de l'espace Schengen, sévèrement malades ou porteuses d'un handicap les empêchant de suivre le parcours (uniquement sur attestation médicale) (circulaire du 28 janvier 2019²⁰).

Le tableau suivant, tiré de Gossiaux *et al.* (2019: 37), résume les principales différences entre les décrets de 2014 et de 2016 :

Appellation	Parcours d'accueil	Parcours d'intégration
Caractère obligatoire	Limité au module d'accueil	La convention d'accueil, le suivi et le module de citoyenneté sont obligatoires. Les modules de FLE et d'ISP le sont également si le bilan social indique qu'ils sont nécessaires.
Délais obligatoires de complétion du parcours	Obligation de présentation au CRI dans les 3 mois qui suivent l'inscription à la commune. La convention a une durée maximale de 2 ans.	Obligation de finir l'ensemble du parcours dans les 18 mois à partir de la commande du titre de séjour. Des prorogations sont possibles.
Entretiens de suivi par le CRI	Tous les ans	Au minimum tous les 6 mois
Définition des organismes pouvant réaliser les modules de FLE, citoyenneté et ISP	Partiellement identifiés	Identifiés
Module de FLE	Maximum 6 mois et minimum 120h	Maximum 8 mois et minimum 120h
Module de citoyenneté	Maximum 4 semaines et minimum 20h	Maximum 8 semaines et minimum 20h
Module d'ISP	Non précisé	Obligation de 4h d'orientation socio professionnelle ; puis relayé sur base volontaire par le Forem et le secteur de l'ISP

1.1.2.2 La formation linguistique au sein du parcours (après 2016)

Le·la primo-arrivant·e doit suivre 400 heures²¹ de français pour valider le module de formation linguistique (circulaire du 28 janvier 2019). Compte comme heure de français toute heure suivie pendant la durée du parcours (18 mois maximum), mais également toute heure suivie avant le début de celui-ci, moyennant une attestation de fréquentation. Ces heures peuvent être dispensées par « [les] établissements d'enseignement de promotion sociale, [les] établissements d'enseignement supérieur, [les] universités en Communauté française, [les] associations d'éducation permanente

²⁰ Disponible à l'adresse suivante : https://etaamb.openjustice.be/fr/circulaire-du-28-janvier-2019_n2019030212.html.

²¹ Taux de 20% d'absences toléré.

agréées par la Communauté française, [le] Forem, [les] CISP²², [les] organismes bénéficiant d'une reconnaissance spécifique dans le cadre de l'appel à projets thématique, [les] ILI agréées et [les] pouvoirs publics » (circulaire du 28 janvier 2019 ; citée dans Gossiaux et al., 2019: 38). Notons que le parcours d'intégration est gratuit pour toute personne le suivant, y compris sur base volontaire. Il en va donc de même pour les heures de français, qui sont financées par la Région wallonne.

Les cours de français peuvent prendre deux orientations : cours de français langue étrangère (FLE) ou cours d'alphabétisation français langue étrangère (alpha-FLE). Afin de déterminer l'orientation qui convient ainsi que le niveau au sein de ces orientations, le·la primo-arrivant·e passe un test de positionnement, souvent effectué dans un organisme dispensant des cours de FLE ou alpha-FLE, basé sur le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). Le test évalue les quatre compétences : expressions écrite et orale, productions écrite et orale. Si le·la primo-arrivant·e obtient un niveau égal ou supérieur au niveau A2 du CECR²³, il est déchargé de l'obligation de suivre le module linguistique du parcours d'intégration (circulaire du 28 janvier 2019, p. 8). En fin de formation, le·la primo-arrivant·e passe un test de validation des acquis, non contraignant pour la validation du module linguistique du PI : en effet, l'objectif « n'est pas d'atteindre un niveau de connaissance spécifique de français, mais bien de **proposer une formation de base, gratuite**, à tout primo-arrivant en fonction de son niveau » (Gossiaux et al., 2019: 38). Toutefois, si en cours de parcours, le niveau A2 est acquis (et certifié), la circulaire du 28 janvier 2019 prévoit la possibilité d'interrompre l'obligation de suivi des heures de français.

« Accueillir et [...] accompagner les nouveaux résidents étrangers de Wallonie, [...] les aider à acquérir les connaissances de base sur le fonctionnement de la société et des relations sociales en Belgique et [...] faciliter leur intégration sur le territoire » (comité de coordination, 2017: 2 ; cité dans Gossiaux et al., 2019: 16), tel est l'objectif transversal du parcours d'intégration en Wallonie. L'importance de l'intégration sur le territoire wallon, et plus largement à l'échelle européenne, a pris, comme détaillé dans cette section, beaucoup d'ampleur au cours des dernières dizaines d'années. Sur base de l'apport de la littérature à ce sujet, je vais donc m'efforcer de démontrer que, dans la façon dont le parcours d'intégration est aujourd'hui construit, la responsabilité de l'intégration repose majoritairement sur les épaules de l'immigré·e. Dans le paradigme actuel, l'Etat a quant à lui certes le devoir de fournir les outils aux personnes immigrées pour que celles-ci puissent s'intégrer, mais pas d'accompagner à proprement parler le public primo-arrivant. Il y a

²² Centres d'Insertion Socioprofessionnelle.

²³ Les implications de ce choix de niveau sont discutées dans la section 1.3.

fragmentation et compartimentation du processus d'intégration : dans une logique d'outillage, chacun a un devoir et si tout le monde s'acquitte de son devoir et remplit son rôle, alors le processus aboutira. Cette logique d'outillage n'est pas nécessairement évidente lorsque l'on parle d'intégration dans une logique assimilationniste. En effet, elle donne des outils aux personnes primo-arrivantes pour qu'elles puissent fonctionner dans la société, mais elle ne cherche pas à assimiler l'étranger·ère au groupe relativement homogène que le peuple wallon formerait supposément. La charge de la responsabilité de la réussite de son intégration pèse alors lourdement sur les épaules de la personne primo-arrivante. Ainsi, dans cette logique, si l'Etat propose des cours de français, alors il incombe à la personne primo-arrivante (1) de suivre ces cours, (2) de les réussir, (3) d'en retirer des apprentissages suffisants, (4) de mettre ces apprentissages en pratique pour acquérir une maîtrise suffisante de la langue. Or, l'apprentissage d'une langue n'est pas un processus linéaire et dépendant de la seule volonté de la personne apprenante, mais bien le résultat de nombreux facteurs, comme l'environnement de vie ou les opportunités de pratiquer la langue avec des personnes dont c'est la langue maternelle. Comme évoqué à la fin de la sous-section 1.1.1, le parcours d'intégration entremêle une logique d'assimilation et une logique d'efficacité.

Cette volonté d'outiller le·la primo-arrivant·e passe donc dans le parcours d'intégration wallon entre autres par l'apprentissage de la langue. C'est bien l'efficacité de cet outil comme participant à l'intégration effective des primo-arrivant·e·s que j'ai cherché à évaluer. Afin d'obtenir des points de comparaison pertinents pour ma recherche, la section suivante s'attache à mettre en lumière l'importance accordée à l'apprentissage de la langue en Flandre et ailleurs en Europe, et développe les attentes qui sont liées à l'apprentissage de la langue, ainsi que leurs résultats effectifs.

1.2 L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE NATIONALE DANS LES AUTRES TRAJECTOIRES DE CITOYENNETÉ EN EUROPE

1.2.1 Panorama des politiques d'intégration en Europe

En Europe aujourd'hui, de nombreux pays possèdent des trajectoires civiques d'intégration. Malgré qu'il n'y ait que très peu²⁴ de *guidelines* édictées par l'Union européenne pour ses pays membres en termes de politiques d'accueil et d'intégration, il semble y avoir un consensus sur la nécessité de mettre en place des trajectoires civiques d'intégration pour les personnes immigrées (Jacobs & Rea, 2007; Joppke, 2007). Bien que ces trajectoires soient multiples et variées au sein de l'UE, l'ensemble des pays possédant une trajectoire d'intégration civique insistent sur le fait que celles-ci ne sont pas

²⁴ Voir section 1.1.1.

prises en place dans une logique assimilationniste (Jacobs & Rea, 2007: 274). Jacobs et Rea (2007) identifient dès lors trois objectifs principaux aux trajectoires civiques d'intégration adoptées au cours des dernières années par les pays membres de l'Union européenne :

1. La raison d'être des trajectoires d'intégration civique est avant tout (1) de faciliter l'accès au marché du travail (inclusion socio-économique) et (2) de limiter la dépendance aux aides et bénéfices sociaux (Jacobs & Rea, 2007: 274) ;
2. Toutefois, certains pays vont plus loin : leurs trajectoires civiques d'intégration et les potentiels examens qui les ponctuent deviennent en eux-mêmes des politiques d'immigration et servent comme filtre des populations souhaitant s'installer sur le territoire du pays accueillant (Jacobs & Rea, 2007: 275). C'est notamment le cas des Pays-Bas et du Danemark, dont les trajectoires civiques de citoyenneté sont explicitement reconnues comme un critère de sélection pour l'obtention d'un permis de résidence ;
3. Enfin, les trajectoires civiques d'intégration sont utilisées également comme prérequis à la demande de naturalisation (Jacobs & Rea, 2007: 275). Là encore, les pays s'échelonnent sur un spectre allant d'une certaine maîtrise de la langue du pays (Autriche, Royaume-Uni) à une connaissance approfondie de la société d'accueil et une acculturation beaucoup plus importante (Pays-Bas, Danemark). Notons que dans tous les cas, une maîtrise suffisante²⁵ de la langue du pays accueillant est toujours absolument nécessaire, que ce soit pour l'obtention d'un permis de résidence (permanent) ou pour une demande de nationalité.

1.2.2 Le cas de la Flandre

Comme mentionné dans la section précédente, la Flandre possède une trajectoire civique d'intégration différente du parcours d'intégration wallon²⁶. Celle-ci porte le nom d'*inburgeringstraject* et est en place depuis 2003 (Jacobs & Rea, 2007: 268). Bien que faisant partie d'un même pays, les politiques d'intégration choisies par les entités fédérées divergent, pour Adam et Martiniello (2013: 78), sur trois points principaux : « le degré de centralisation des politiques d'intégration, la reconnaissance des particularismes culturels et [...] les parcours d'intégration pour les nouveaux migrants ».

Ces trois éléments apparaissent et se déclinent également dans une dimension temporelle. Dès 1984, la Flandre reconnaît une série d'organismes aidant à l'intégration comme « service accompagnateur des immigrés » (Adam, 2013) et met en place une plateforme parapluie pour

²⁵ Pouvant aller de A1 à B2 pour le permis de résidence et de A2 à B2 pour la nationalité (Van Avermaet, 2009).

²⁶ Rappelons que la compétence en termes d'accueil et d'intégration des personnes immigrées revient aux entités fédérées depuis la réforme de l'Etat de 1980.

coordonner les efforts. Au même moment, en Wallonie et partiellement à Bruxelles, il existe des subsides pour une multitude de petites associations œuvrant dans le domaine de l'intégration, mais sans institutionnalisation d'un quelconque organisme de chapeautage qui centraliserait les initiatives et autres bonnes idées (Adam & Martiniello, 2013: 78). Peu avant le début des années 90, une seconde divergence apparaît dans la valeur et les financements accordés aux associations (belges ou d'immigrés) encourageant le maintien des particularités culturelles et la connaissance des cultures d'origine propres aux populations immigrées (Adam & Martiniello, 2013: 78), qu'elles soient installées sur le territoire belge de longue date ou nouvellement arrivées (Xhardez, 2014) : alors que la logique flamande les considère favorablement (émancipation), le système wallon les perçoit comme un obstacle à l'intégration (assimilation). Enfin, la dernière distinction est la plus évidente et a déjà été évoquée dans la section précédente : alors que la Flandre lance son *inburgeringstraject* en 2003 (déjà obligatoire), il faudra attendre 2014 pour que le parcours d'intégration wallon voit le jour, et 2016 pour qu'il devienne obligatoire comme c'est le cas aujourd'hui.

Concrètement, le 12 février 2003, le décret relatif à la politique flamande d'intégration civique²⁷ est promulgué (entré en vigueur au 1^{er} avril 2004). C'est lui qui met en place le parcours d'intégration flamand et qui le rend obligatoire pour certain·e·s migrant·e·s majeur·e·s récemment installé·e·s en Flandre (Adam & Martiniello, 2013: 83). Il comprend quatre catégories ou piliers : l'apprentissage du néerlandais, l'orientation sociale, un programme d'insertion professionnelle, et un programme de participation (bénévolat, stage, projet de compagnonnage)^{28,29}. D'un point de vue structurel, le parcours de la Communauté flamande est donc très similaire au parcours d'intégration wallon, exception faite du dernier pilier. Malgré cette ressemblance de forme, il existe toutefois plusieurs divergences, que ce soit au niveau de la prise en charge de la personne souhaitant (ou étant dans l'obligation) de suivre le parcours, ou dans la manière dont les différents axes se concrétisent. Au niveau du module linguistique, la différence majeure réside dans l'obligation de réussir le niveau A2 pour obtenir son attestation de participation, là où en Wallonie, la participation aux 400h de cours est suffisante. Au niveau des autres modules, la principale différence qui m'intéresse consiste en l'usage récurrent de traducteur·rice·s (dans les rendez-vous d'orientation) ou de formateur·rice·s enseignant dans les langues d'origine des personnes suivant le parcours :

[En orientation sociale], vous apprenez sur l'emploi, le logement, l'éducation, la santé et bien plus encore. Vous apprendrez également les valeurs, les normes, les droits et les devoirs. Votre enseignant vous aidera à vous orienter, afin que vous puissiez trouver vous-même les réponses à toutes vos questions. **L'enseignant parle votre propre langue ou une autre langue que vous comprenez.** (Agentschap Integratie en Inburgering, n.d.)

²⁷ Decreet van 28 februari 2003 betreffende het Vlaamse inburgeringsbeleid.

²⁸ <https://www.integratie-inburgering.be/nl/inburgering-bron-vertaling>.

²⁹ Ce dernier programme ne sera d'actualité qu'à partir de 2023.

Dans le cas où une personne dans l'obligation de suivre le parcours ne le ferait pas, l'amende peut aller de 50€ à 5000€ (Jacobs & Rea, 2007: 268). Notons également qu'en Flandre depuis 2006, l'accès aux logements sociaux est limité aux personnes parlant suffisamment correctement néerlandais ou suivant le parcours.

Le parcours flamand démontre donc une logique de résultats, là où le parcours wallon insiste sur l'importance de la participation : on oppose ici une obligation de résultats à une obligation de moyens. À nouveau, cette obligation de moyen rejoint la logique d'outillage des publics primo-arrivants. Quant au parcours flamand, il s'inscrit dans la droite lignée de la trajectoire civique d'intégration des Pays-Bas, pensée comme une politique d'immigration et dont l'un des objectifs principaux est d'effectuer un tri dans les personnes pouvant prétendre à un permis de résidence permanent (Jacobs & Rea, 2007: 275). Malgré cet objectif et celui de favoriser un certain degré d'assimilation au niveau linguistique et culturel à travers l'*inburgeringstraject*, la Flandre se défend de l'idée que son parcours d'intégration ait été mis en place dans une logique prioritairement assimilationniste :

Nous voulons parvenir à une cohésion sociale dans laquelle la spécificité et l'identité culturelle de chacun peuvent prospérer, mais où les valeurs, normes et règles actuelles de notre État démocratique et de l'État de droit restent la pierre angulaire de la société flamande. Le Gouvernement flamand estime qu'il est important que les Flamands allochtones ne renoncent pas à leurs valeurs culturelles et religieuses, mais qu'ils les intègrent en tant que valeurs ajoutées à la société flamande. Le respect de la diversité est une des valeurs fondamentales de la société flamande : tout comme l'égalité de tous les êtres humains, la séparation de l'église et de l'état, et la liberté d'expression. (Gouvernement flamand, 2004: 5 ; ma traduction)

Deux objectifs sont identifiés et associés avec chacune des deux parties du parcours. L'apprentissage de la langue, les cours de citoyenneté et l'insertion professionnelle doivent permettre l'autonomie (*zelfredzaamheid*) ; alors que la seconde partie se centre sur la pleine participation (*volwaardige participatie*) (Adam & Martiniello, 2013: 83).

Tant en Wallonie qu'en Flandre, et qu'ailleurs en Europe, l'acquisition de la langue est donc devenue une condition perçue comme essentielle à l'intégration. C'est en effet un point d'attention qui est présent dans toutes les trajectoires civiques d'intégration européennes mises en place au cours des deux dernières dizaines d'années. Pourtant, il ne s'agit pas nécessairement d'une évidence, quand on compare cela avec les politiques d'accueil en place avant 1980. La section suivante approfondit les objectifs avancés par les concepteurs de trajectoires civiques d'intégration pour justifier le choix d'un module linguistique, ainsi que les objectifs latents. J'y propose une analyse critique de la relation langue-intégration afin de mettre en évidence l'importance, dans l'atteinte des objectifs du parcours, des facteurs externes à l'apprentissage de la langue.

1.3 L'IMPORTANCE ACCORDÉE À LA MAÎTRISE DE LA LANGUE DU PAYS ACCUEILLANT

Après ce panorama de l'évolution des tendances dans les politiques d'intégration en Wallonie et en Europe en général au cours du dernier siècle, cette section a pour but de proposer des clés d'interprétation des objectifs du parcours d'intégration wallon à l'aulne de ces tendances : comment les objectifs de cet outil particulier s'inscrivent-ils dans les différentes logiques d'accueil et d'intégration qui traversent aujourd'hui l'Europe ? La section se divise en trois et rassemble les informations disponibles dans la littérature pour répondre aux questions suivantes : quels sont les objectifs – explicites ou sous-jacents – qui sont visés par les cours et les tests de langue dans le cadre des trajectoires civiques d'intégration ? Les moyens choisis sont-ils efficaces et permettent-ils de répondre aux objectifs ? Enfin, quels sont les éléments – autres que l'apprentissage de la langue – qui impactent la réalisation des objectifs des trajectoires civiques d'intégration ?

1.3.1 Quels objectifs pour les cours et les tests de langue ?

En termes d'immigration, deux changements de paradigme importants sont apparus en Europe à la fin du XXe siècle. Le premier, que j'évoque – pour le cas belge – dans la première section de ce chapitre, est lié à la baisse démographique et à la conscientisation des Etats que les (travailleur·se·s) immigré·e·s s'installent souvent de manière définitive sur le territoire du pays accueillant. Avec cette prise de conscience vient la mise en place d'outils facilitateurs tels que des cours de langue ou de citoyenneté pour aider les populations immigrées à s'adapter puis à s'intégrer³⁰ dans la société d'accueil, dans une logique où ces outils sont au service d'une facilitation de l'obtention d'un permis de résidence ou de la nationalité (Pochon-Berger & Lenz, 2014: 8). Le deuxième s'opère à l'aube du XXIe siècle : à partir de ce moment-là, la donne change et l'obtention du permis de résidence devient une 'récompense' de la bonne conduite de l'immigré prospectant (suivi de la trajectoire d'intégration, pas de dossier criminel, etc) (Adamo, 2008; Böcker & Strik, 2011; Kostakopoulou, 2010). C'est notamment le cas des Pays-Bas dont la politique d'immigration a fait un volte-face au tournant du siècle (Jacobs & Rea, 2007). Milani (2008: 43) explique ce changement dans la perception de l'obtention d'un permis de résidence permanent ou de la nationalité par un basculement du concept de citoyenneté :

La citoyenneté est envisagée comme un signe qui SYMBOLISE la reconnaissance institutionnelle de la réalisation d'un ensemble de prérequis qui sont prétendument indispensables si un individu veut recevoir en guise de récompense l'identité de citoyen [...], et par là même entrer pleinement dans la société [...].

³⁰ Pradeau (2018: 143–145) met en lumière le changement de terminologie employée dans la législation belge pour décrire les objectifs de sa politique d'immigration (voir sous-section 1.1.1).

À ce sujet, Pulinx et Van Avermaet (2015: 338) mentionnent que cette dynamique de récompense est possible précisément parce que la conceptualisation actuelle de la relation entre l'Etat et son citoyen a changé : la responsabilité du citoyen envers l'Etat prend de plus en plus de place par rapport aux devoirs de l'Etat vis-à-vis de ses citoyens. Il n'est dès lors pas étonnant que la citoyenneté devienne quelque chose de précieux et qui nécessite preuve de mérite.

Dans un monde toujours plus globalisé, avec plus de tourisme, plus de mouvements dus notamment à des facteurs éducatifs, dans une Europe où bouger est facilité, et où les flux migratoires augmentent, notamment en raisons de persécutions politiques et de guerres, le multilinguisme est perçu par les citoyens comme une menace pour l'identité nationale (Pochon-Berger & Lenz, 2014: 9), précisément parce que l'identité nationale est construite aussi autour d'une (prétendue) unité linguistique³¹. En conséquence entre autres de ce sentiment d'insécurité, les Etats ont rendu leurs politiques linguistiques plus strictes. C'est dans ce contexte-ci que les modules linguistiques et les tests de langue des trajectoires civiques d'intégration se sont développés, et c'est en les comprenant dans leur contexte qu'il est possible d'en dégager les objectifs profonds.

Pour comprendre l'importance accordée à la langue, il est nécessaire de prendre la mesure de la place et de la valeur qui lui a été attribuée depuis le siècle passé. La majorité des études sur l'usage de tests linguistiques comme facteur d'approbation pour l'obtention de la nationalité critiquent les idéologies linguistiques justifiant la mise en place de tests de langue (Pochon-Berger & Lenz, 2014: 16). Parmi ces idéologies, on retrouve le « mythe du langage comme symbole de l'identité nationale et d'appartenance à une communauté » (Extra, Spotti, & Van Avermaet, 2009; Piller, 2001; Shohamy, 2009; Van Avermaet, 2012).

La présence sous-jacente de ce mythe dans la lecture qui est faite de la situation d'intégration des personnes primo-arrivantes entraîne une confusion entre causalité et corrélation. D'une part, il y a l'idée que si les personnes primo-arrivantes ne maîtrisent pas la langue, c'est parce qu'elles ne font pas suffisamment d'efforts ; et que si la langue est maîtrisée, alors l'intégration de la personne est effective et réussie (Shohamy, 2009). Or, les études récentes sur le sujet écartent systématiquement le facteur 'volonté' pour expliquer les difficultés d'apprentissage de la langue par les publics primo-arrivants (voir sous-section 1.3.3). D'autre part, Milani (2008) observe la prégnance de la croyance selon laquelle l'engagement politique, social et économique des personnes migrantes est dépendant de leur maîtrise de la langue nationale (et a fortiori, que la faiblesse de cet engagement est dû à une maîtrise insuffisante de la langue). En outre, le présupposé est fait que la langue est « le SEUL

³¹ Voir section 1.3.2.

moyen pour les migrants de réellement comprendre une société donnée, y inclus ses lois, sa vie quotidienne et ses normes culturelles »³² (Milani, 2008: 44, ma traduction).

Dans cette logique, l'intégration est à comprendre comme un concept complexe et dont la définition vague sert le pouvoir politique en place. En ne précisant pas ce qui est entendu par la notion d'intégration, celui-ci se préserve de la perte d'une partie de son électorat pour qui *intégration* signifierait autre chose – on peut par exemple penser l'intégration comme une assimilation, ou à l'inverse comme une nécessité pratique de fonctionnement pur des personnes immigrées au sein de la société d'accueil. Les attentes et les objectifs des différents acteur·rice·s sont multiples et variés : certains secteurs en pénurie seraient ravis d'accueillir des travailleurs immigrés, alors que l'opinion publique est généralement plutôt défavorable à l'arrivée d'étranger·ère·s (non occidentaux) et se sent menacée par ceux·celles-ci. Pour pouvoir prétendre au statut de citoyen·ne, certain·e·s attendent de la personne primo-arrivante uniquement qu'elle reconnaisse toutes les institutions étatiques, là où d'autres voudraient qu'elle adopte toutes les valeurs de la société d'accueil, au détriment de sa propre identité culturelle et de sa langue maternelle (Kostakopoulou, 2010). C'est seulement à ce prix qu'elle peut prétendre appartenir à la société d'accueil et s'y être intégrée de manière réussie. Notons que même dans ce cas de figure d'adhérence totale aux valeurs et normes de la société d'accueil, la personne migrante doit tout de même constamment démontrer cette adhérence (voir sous-section 1.3.3).

Derrière cette logique de 'une langue – une nation', se cache une conception de la société comme uniforme et homogène. La pratique d'exiger des personnes migrantes qu'elles apprennent la langue nationale (parfois au détriment de langues ou variétés régionales du pays d'accueil) a entretenu cette idéologie essentialiste selon laquelle la cohésion sociale est intimement liée à la langue (standard), en favorisant l'apprentissage de cette dite norme. C'est également un exemple concret de sa mise en place, où la langue est une des valeurs principales de la société et sert d'outil de pouvoir (Shohamy, 2009; Van Avermaet, 2009).

Si la langue est la garante de l'ordre social, alors les tests de langue donnent le sentiment à l'Etat (et aux citoyens) que l'immigration est « sous contrôle ». En effet, dans une société où l'une des valeurs fondatrices du groupe social a été pendant de nombreuses années la langue (standard), la diversité linguistique et culturelle mettraient *de facto* la nation en danger (Kostakopoulou, 2010; Milani, 2008). Dans quelle mesure cette idéologie se retrouve-t-elle toujours dans les objectifs des modules linguistiques des trajectoires civiques d'intégration ?

³² « Knowledge of a common language [...] is actually the ONLY way that immigrants will properly understand a given society, together with its laws, life, and cultural norms. »

En Europe, l'objectif explicite des modules et tests linguistiques au sein des trajectoires civiques d'intégration est de « faciliter l'intégration » des personnes primo-arrivantes (Böcker & Strik, 2011: 165). Cette collocation parapluie recouvre deux sous-objectifs. Le premier est de rendre les personnes financièrement autonomes en diminuant le taux de chômage au sein de ces populations, afin de réduire les aides sociales dont elles bénéficient. Böcker et Strik (2011: 166) citent en exemple une série de justifications aux tests et modules linguistiques : « permettre aux étrangers de se débrouiller dans tous les domaines de la vie quotidienne sans l'aide ou l'intervention de tiers » (Allemagne) ; « les migrants permanents doivent être aussi actifs économiquement que possible, peser le moins possible sur l'État et être aussi intégrés socialement que possible » (Royaume-Uni). Cet objectif se rattache à l'idée d'*outiller* les primo-arrivant·e·s pour que ceux-ci ne coûtent rien à la société : dans une telle conception du rôle de l'Etat, *être intégré* signifie alors *ne pas être un poids pour la société accueillante*.

Le deuxième sous-objectif est lié au contexte post-2001 et est initialement pensé pour les communautés musulmanes : il consiste en la transmission et l'inculcation « des valeurs et principes de la démocratie libérale » (Böcker & Strik, 2011: 166). Là où le Royaume-Uni parle d'« identité fédératrice » et de « sens commun d'appartenance », l'Allemagne, plus pragmatique, voit dans les cours de langue un moyen de sortir les femmes musulmanes de chez elles et de les « intégrer dans la société allemande » (Böcker & Strik, 2011: 167). Cet objectif répond aux deux logiques – assimilation et efficacité – : l'« identité fédératrice » anglaise rejoint l'idée d'assimilation de l'autre, là où l'Allemagne justifie ce même objectif dans une logique de fonctionnement de la société : si la femme musulmane reste chez elle, elle ne travaille pas et elle ne *fonctionne* pas dans la société.

À côté de ces objectifs établis, il existe également une volonté latente d'utiliser les tests linguistiques comme moyen de dissuasion à poursuivre sa trajectoire d'immigration dans le pays concerné pour une partie de la population immigrée (Möllering, 2010). C'est notamment le cas des Pays-Bas et du Danemark, comme évoqué à la section 1.2.1. Notons que cet objectif se manifeste particulièrement dans le cadre des tests requis pour une demande de nationalité ou de permis de résidence (Jacobs & Rea, 2007). L'idée sous-jacente est de limiter l'accès à la résidence permanente aux seul·e·s immigré·e·s « bien intégré·e·s », le test étant rendu de plus en plus compliqué et les critères stricts (Böcker & Strik, 2011: 167).

Il y a donc ici un certain décalage entre les objectifs explicites et ceux latents. D'une part, les modules linguistiques des trajectoires d'intégration sont pensés dans une volonté d'aider la personne primo-arrivante à acquérir une série d'outils (ici linguistiques) censés l'aider à s'intégrer mieux et plus vite au sein de la société accueillante. D'autre part, ces mêmes modules cherchent (parfois) à effectuer *de facto* un tri entre les 'bons' et les 'mauvais' immigrés. Il y a donc un risque

certain que les cours dispensés visent des objectifs différents que ceux que les tests cherchent à évaluer, et que le taux de réussite en soit dès lors significativement impacté. Notons que cette question se pose également en Belgique, même si le parcours d'intégration ne requiert pas la réussite d'un test. En effet, ce sont les mêmes structures qui dispensent les cours de français dans le cadre du parcours d'intégration, mais également pour la préparation au test ELAO (niveau A2) en vue d'une demande de nationalité. Dès lors, il n'est pas étonnant que des problèmes émergent.

1.3.2 Efficacité et retombées : ces objectifs sont-ils atteints ?

Entre objectifs globaux et résultats concrets, il existe souvent un écart plus ou moins important. Le cas des modules linguistiques des trajectoires civiques d'intégration n'échappe pas à la règle. Avant de pouvoir en évaluer les effets en termes d'intégration, il convient d'abord de regarder aux résultats des cours en eux-mêmes en termes de suivi et de réussite.

Dans l'ensemble, Böcker et Strik (2011) indiquent que le taux de présence aux cours, lorsque ceux-ci sont obligatoires, est assez élevé. C'est au niveau de la participation et la réussite aux tests que le bât blesse : les taux de réussite varient effectivement fortement entre autres en fonction de la nationalité et de la catégorie d'immigrants (Böcker & Strik, 2011: 172). La vaste majorité des immigré·e·s originaires de pays développés tels que l'Irlande, la Nouvelle-Zélande ou encore le Japon, réussissent les tests, là où des personnes originaires de pays en voie de développement ont un taux de réussite significativement plus faible. Böcker et Strik (2011: 172, ma traduction) précise qu'au Royaume-Uni, « parmi les nationalités dont le taux de réussite est relativement faible, un grand nombre de personnes ont obtenu le statut humanitaire [...] au cours de la dernière décennie »³³. Au Danemark, les personnes n'étant pas originaires de pays occidentaux sont surreprésentées dans les classes de niveaux plus faibles. De même, les candidats en-dessous de 35 ans réussissent également beaucoup plus que ceux ayant plus de 55 ans.

L'objectif 'intégration' est plus difficile à évaluer, dans la mesure où encore peu d'études ont été menées sur le sujet. Böcker et Strik (2011: 173–174), à travers la série d'entretiens sur laquelle ils se basent, relèvent plusieurs points. De manière générale, les immigrant·e·s rencontré·e·s sont favorables aux cours de langue (estiment que c'est légitime) et précisent qu'ils ou elles auraient sans doute également cherché à apprendre la langue, même sans obligation. Toutefois, dans les pays où les exigences sont particulièrement élevées (Danemark, Pays-Bas), beaucoup de personnes interrogées disent se sentir plus exclues de la société qu'encouragées à apprendre la langue.

³³ « Many of the nationalities with relatively low pass rates had had substantial numbers of persons granted humanitarian status in Britain over the past decade or more. »

Pour les autres acteur·rice·s de terrain (enseignant·es et ONG), il semblait clair que les cours de langue ne « contribuaient pas » à l'intégration : pour eux, le niveau requis est largement en-dessous de ce qui serait nécessaire pour s'intégrer sur le marché de l'emploi. En même temps, demander un niveau supérieur n'est pas non plus possible pour une partie de la population immigrée qui ne serait jamais à même de rencontrer les exigences³⁴. Comme évoqué dans la sous-section précédente, cette logique d'outillage, et les moyens mis en œuvre pour répondre à ses objectifs, est sujette à discussion : si l'on met en parallèle le niveau requis en Wallonie pour être dispensé du module linguistique (à savoir A2³⁵), on se rend rapidement compte que l'objectif visé ne peut être – ou ne concerne pas seulement – une assimilation complète des personnes. En effet, le niveau permet au mieux de survivre dans la société wallonne, mais ne donne certainement pas les outils suffisant pour s'intégrer efficacement sur le marché du travail wallon francophone ou dans la société au sens large. Dans ce cas de figure, l'émancipation de la personne primo-arrivante est partiellement compromise : les outils³⁶ fournis par l'Etat ne sont pas suffisants et ce manque d'investissement de l'Etat couplé à la responsabilisation de la personne immigrée quant à sa propre intégration entretiennent des différences socio-économiques déjà présentes en amont (degré de scolarité, profession(s) exercée(s) dans le pays d'origine, accès à un réseau de personnes ou à une communauté sur place, etc) au lieu de les gommer. Mais cette logique se mêle avec la logique d'assimilation toujours latente et rend le choix des moyens discutables, selon que l'on y regarde dans une perspective assimilationniste ou dans une perspective d'outillage.

Les acteur·rice·s de terrain relèvent cependant une certaine émancipation, possible grâce aux cours, de publics plus isolés, comme les jeunes mères par exemple. Pour les acteur·rice·s de terrain, l'apprentissage de la langue est moins important que l'impact psychologique de faire partie d'un groupe, d'avoir un projet à soi (apprendre la langue) et d'être en contact avec des gens ayant ce même projet. Les acteur·rice·s de terrain soulignent néanmoins que « en fin de compte, des facteurs tels que la discrimination et la nature cloisonnée de la société dominante sont plus importants pour le processus d'intégration des immigrants que les programmes d'intégration et les examens »³⁷

³⁴ Les taux de réussite actuels montrent que déjà en l'état, certains publics ne parviennent jamais à réussir les tests de langue.

³⁵ Au terme du niveau A2, le locuteur est capable de « comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail) ; [...] communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels ; [...] décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats ». Selon <http://www.delfdalf.fr/niveau-a2-du-ccer-cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues.html>.

³⁶ Par outils, j'entends les cours de langue, mais aussi la prise en charge plus globale de la personne immigrée – de la formation professionnelle, en passant par la reconnaissance des compétences, à la création d'espaces et d'occasions pour faciliter et encourager la rencontre entre immigré·e·s et autochtones.

³⁷ « In the end, factors such as discrimination and the closed nature of mainstream society are more important for the integration process of immigrants than integration programmes and examinations. »

(Böcker & Strik, 2011: 174, ma traduction) : le processus d'intégration est bilatéral et nécessite, outre l'investissement des personnes immigrées, que la société accueille et soit active dans l'intégration des publics primo-arrivants.

Pour ce qui est de l'objectif de dissuasion et de tri dans l'attribution de permis de résidence permanent, l'effet est bien là. Dans tous les pays où des tests de langue ont été introduits pour accéder à un permis de résidence permanent ou la nationalité, tant le taux de candidatures que le taux de permis effectivement délivrés ont chuté (Böcker & Strik, 2011: 174). Böcker et Strik tirent comme conclusion que ces mesures participent bien à limiter l'accès à la résidence temporaire aux immigrant·e·s déjà 'bien intégré·e·s'.

Cette disparité entre les niveaux de langue requis dans les différents pays pose la question de savoir si ces obligations sont pertinentes en termes d'intégration : qu'est-ce qui est finalement vraiment nécessaire pour accompagner et favoriser l'intégration dans la société d'accueil ? D'ailleurs, le sens du mot 'intégration' n'est jamais défini de manière précise : s'agit-il uniquement de l'intégration sur le marché du travail ? Ou bien faut-il y comprendre un aspect social ? Et si tel est le cas, quelles en sont les caractéristiques ? Böcker et Strik (2011: 182) établissent deux critiques à la mise en place de ces modules évaluatifs d'intégration. D'une part, même si les trajectoires civiques procurent aux Etats accueillants le sentiment de contrôler le processus d'intégration, elles empêchent que les modules linguistiques soient adaptés précisément aux besoins et compétences des primo-arrivant·e·s : les données des interviews montrent en effet que les enseignant·e·s estiment que le niveau requis est à la fois insuffisant pour permettre une intégration efficace sur le marché de l'emploi et à la fois trop élevé pour une certaine frange de la population (2011: 173–174). D'autre part, les personnes qui ne réussissent pas à passer les tests permettant d'obtenir un permis de séjour permanent ne quittent généralement pas le territoire du pays accueillant pour autant. Or, sans accès aux droits et aides associés aux permis de résidence de longue durée, et sans les apports positifs de la formation linguistique (lorsqu'elle est correctement assimilée), il est évident que l'intégration de ces personnes est plus entravée qu'améliorée, dans un cercle vicieux duquel sortir semble compliqué (Böcker & Strik, 2011: 183).

L'adéquation entre les objectifs et les moyens mis en place pour réaliser ces objectifs n'est donc pas évidente au premier abord. Démêler les différentes logiques imprégnant les choix en matière de formation linguistique au sein du parcours d'intégration en Wallonie, tel est donc l'un des objectifs de ma recherche.

1.3.3 La langue comme seul facteur d'intégration ?

Aujourd'hui, il n'existe pas dans la législation belge (ni dans aucune législation européenne) de définition précise de ce qui est entendu par le concept d'*intégration* : ni les critères, ni les groupes-cibles, ni ce qui permet de dire de quelqu'un qu'il ou elle est intégré·e ne sont définis. Pour comprendre les changements dans la conception de l'intégration – et donc à priori dans la conception de la citoyenneté, puisque le citoyen est par définition un membre du groupe – au cours des dernières dizaines d'années, Schinkel (2008; cité dans Pulinx & Avermaet (2008: 338)) propose d'appréhender le concept de citoyenneté en distinguant deux couches distinctes : la citoyenneté « officielle » et la citoyenneté « morale »³⁸. La citoyenneté officielle passe par (l'obtention de) la nationalité et est déclinée à travers les droits et devoirs découlant de la nationalité ; la citoyenneté morale dépend elle de la maîtrise de la langue nationale et l'adhérence aux normes, valeurs et principes de la société d'accueil. Selon Pulinx et Van Avermaet (2015), le tournant du siècle a vu un changement de conception de la citoyenneté avec une prédominance de la couche « morale », même si les différentes conceptions continuent de coexister. Or, si la citoyenneté est de plus en plus perçue comme l'adhérence à un système de valeurs communes, non-définies et donc toujours sujettes à modification, alors l'étranger ne peut jamais vraiment prétendre à cette citoyenneté. Il s'agit d'un processus qui ne se finit jamais, comme le montre la phrase « Pour un migrant, ton néerlandais n'est vraiment pas mal ! », souvent entendue en Belgique flamande (et son équivalent français en Belgique francophone) (Pulinx & Van Avermaet, 2015: 340). Ainsi, ces normes et valeurs que tout·e immigrant·e se doit d'assimiler pour réussir son intégration morale – et donc être reconnu comme faisant partie du groupe 'citoyens' – sont implicites, dans l'intérêt de la majorité à pouvoir sans cesse redéfinir les limites de l'intégration et en faire un processus infini, dont la responsabilité de sans cesse prouver sa bonne intégration morale est transmise de génération en génération dans les populations immigrées (Pulinx & Van Avermaet, 2015: 341). Notons également que cette idéologie ne s'attache qu'à vaguement – et de manière incomplète – définir ce qui est entendu par *s'intégrer* et qu'il n'est pas vraiment fait état de ce qu'il faudrait faire pour *intégrer l'autre*. Cette conception de l'intégration se définit alors comme un phénomène unilatéral, et l'intégration en elle-même ne peut donc évidemment pas avoir lieu de manière fluide et efficace puisque, comme nous le verrons ci-dessous, s'intégrer requiert que le groupe accueille.

Dans ce contexte, la langue – et la connaissance de la société d'accueil – sont donc utilisées comme outils 'objectifs' pour évaluer l'intégration des personnes immigrantes (Pulinx & Van Avermaet, 2015: 341). Comme mentionné, l'idéologie linguistique dominante du siècle précédent a longtemps

³⁸ « formal and moral citizenship ».

associé le partage d'une langue commune comme ciment de la nation, élément intrinsèque et essentiel pour assurer le maintien du groupe. Elle se décline comme suit (Pulinx & Van Avermaet, 2015; Milani, 2008; Shohamy, 2009) :

- Pour maintenir le groupe, il faut que chacun·e partage une langue commune ;
- C'est la variété standard de cette langue commune qui doit être acquise par tous·te ;
- La maîtrise linguistique doit arriver avant de pouvoir participer à la vie sociale, puisqu'elle en est l'une des conditions ;
- La connaissance de la langue va de pair avec une compréhension et une assimilation des normes et valeurs de la société (si la langue est maîtrisée, on suppose que ces normes et valeurs sont comprises et intégrées) ;
- Enfin, le refus d'utiliser cette langue nationale est perçu comme une menace pour la cohésion sociale.

Dans cette idéologie, les tests de langue deviennent des outils objectifs et au-delà de tout questionnement, alors même que « les tests de langue sont des constructions sociales et reflètent les normes et les valeurs de ceux qui ont le pouvoir de [les] concevoir »³⁹ (Pulinx & Van Avermaet, 2015: 342, ma traduction). Aujourd'hui cependant, cette idéologie se heurte à la réalité difficilement ignorable des sociétés actuelles. Dans un monde globalisé et constamment en mouvement, il devient compliqué de voir un groupe homogène, qui partagerait les mêmes valeurs, derrière l'ensemble des Wallons par exemple, ou l'ensemble des Français. La perspective plus multiculturaliste (en lien avec la logique d'outillage) fait son chemin et impacte le rapport à la langue en termes d'intégration. Cette coexistence des deux perspectives se marque dans le parcours d'intégration wallon. La présente recherche clarifie autant que faire se peut l'impact de l'apprentissage de la langue (avec les moyens qui sont ceux des enseignant·e·s de FLE) en termes d'intégration.

Pour en revenir à la question de la corrélation entre langue et intégration, et partant de l'idée que ces derniers semblent, de prime abord et pour les raisons évoquées ci-dessus, aller de pair, Hambye et Romainville (2014) identifient une série d'idées préconçues et d'amalgames autour de la question et en discutent les implications. Bien qu'il soit évident que, toutes choses égales par ailleurs, maîtriser la langue du pays est un atout sur le marché du travail, il n'arrive que très rarement – voire jamais – qu'aucun autre facteur n'entre en ligne de compte. Même si connaître la langue est certainement un avantage « pour une *meilleure* intégration », ce n'est pas pour autant qu'il s'agit du

³⁹ « Language tests are social constructs and reflect the norms and values of those who have the power to develop the language test. »

« facteur déterminant de l'intégration », de la « condition première », et « [d']une condition suffisante » pour l'intégration, et que la non-maitrise de cette langue expliquerait à elle seule (ou principalement) la non-intégration de certaines personnes primo-arrivantes (Hambye & Romainville, 2014: 29). Cela reviendrait à dire que le facteur de maitrise linguistique fonctionnerait en parallèle d'autres facteurs (situation socio-économique, lieu de vie, etc) sans être influencé par ces derniers. Or, comme le remarquent Hambye & Romainville (2014: 30), poser la question de savoir si les populations issues de l'immigration éprouvant des difficultés à s'intégrer (sur le marché de l'emploi) sont dans l'ensemble non-francophones permet d'emblée de nuancer les présupposés développés ci-dessus.

Dans le cadre qui m'occupe, prendre conscience de ces présupposés et amalgames comme tels permet de questionner la légitimité et la pertinence du module linguistique au sein du PI. En effet, si les causes d'une mauvaise intégration – encore faudrait-il définir ce que qu'est une bonne et mauvaise intégration⁴⁰ – sont mal identifiées, il est peu probable que les solutions proposées soient efficaces. Outre le fait que penser la langue nationale comme condition d'accès au marché de l'emploi nie l'existence d'espaces économiques où soit sa maitrise n'est pas nécessaire soit les interactions se font principalement dans une langue autre – souvent une langue d'immigration – (Blaser, 2006; Kossoudji, 1988; Piché, Renaud, & Gingras, 2002 ; cités dans Hambye & Romainville (2014: 30)), ce présupposé amalgame causes et conséquences de l'intégration. Hambye et Romainville (2014: 31) suggère la perspective suivante : « plutôt que de considérer que la maitrise du français est la condition de base de l'intégration, on pourrait ainsi se demander si elle n'est pas en général le résultat d'une intégration sociale et économique qui ne peut se faire que lorsque certaines conditions sont réunies ». À ce sujet, Lucchini (2012: 97 ; cité dans Hambye & Romainville (2014: 53)) précise que « c'est parce que le jeune enfant est intégré dans un réseau communicatif dès sa naissance qu'il peut acquérir une langue ; c'est parce que la langue qui l'entoure est normée qu'il peut développer à son tour une langue normée même s'il n'a pas une conscience explicite des règles grammaticales ; c'est parce que les apprenant·e·s d'une langue étrangère sont “baignés” ou “immergés”, à certaines conditions, dans cette langue qu'ils développent une compétence communicative ».

Pour autant, il y a beaucoup de sens à enseigner la langue du pays aux personnes primo-arrivantes allophones : les informateur·rice·s rencontré·e·s dans le cadre de l'étude d'Hambye et Romainville

⁴⁰ Cela dépend également à la conception qui est faite de l'intégration : souhaite-on que l'autre devienne comme nous ? Veut-on qu'il puisse participer activement à la vie économique ? Ou aussi à la vie sociale ? Veut-on qu'il ne soit juste pas un poids pour l'économie du pays ? Autant de conceptions nécessitant des moyens différents et relativement conséquents. Ce qui peut être évalué se résume à l'adéquation entre les moyens choisis et les objectifs poursuivis.

(2014: 32) précisent que l'apprentissage de la langue, bien que non-indispensable pour accéder au marché de l'emploi, favorise grandement l'intégration « au sens large »⁴¹. Si la langue est effectivement un facteur *parmi d'autres* d'intégration, il convient dès lors de se demander dans « quelles conditions cet apprentissage est [...] rendu accessible ou non pour une personne immigrant dans un pays donné » (Hambye & Romainville, 2014: 51). Si l'on prend l'exemple de minorités linguistiques (comme les francophones au Québec), on remarque rapidement que, dans une société où les personnes linguistiquement minoritaires sont intégrées, à travers notamment l'enseignement et le monde du travail, le phénomène inverse s'opère : ces populations minoritaires vont avoir tendance à rapidement s'assimiler si des politiques linguistiques de protection ne sont pas mises en place (Laponce, 2006).

Logiquement, si les populations issues de l'immigration peinent à apprendre le français – et en excluant le facteur 'volonté' que toutes les études antérieures menées auprès des populations immigrées écartent (Hambye & Romainville, 2014: 52) –, on peut donc en conclure « qu'elles [les populations issues de l'immigration] n'ont pas été intégrées à la société d'accueil d'une manière qui leur aurait spontanément permis d'apprendre le français » (Hambye & Romainville, 2014: 53). Les trois facteurs globaux qui définissent en général les conditions pour l'apprentissage de la langue majoritaire (parfois au détriment des langues minoritaires) sont le fait de travailler dans cette langue, le fait de scolariser ses enfants dans cette langue, et le fait d'habiter un quartier où cette langue est la langue véhiculaire (Hambye & Romainville, 2014: 53), conditions rarement entièrement réunies dans le cas des populations immigrées. Pourtant, certaines personnes primo-arrivantes apprennent rapidement la langue du pays d'accueil : Lucchini *et al.* (2008) démontrent que c'est moins des facteurs globaux que « les caractéristiques des trajectoires sociales particulières des individus – les rencontres qu'ils font, les opportunités qui leur sont offertes, le bagage culturel dont ils disposent, etc. – » (Hambye & Romainville, 2014: 54) qui permettent d'expliquer pourquoi telle personne apprendra ou non le français.

⁴¹ Milani (2008 ; cité dans Pochon-Berger & Lenz (2014: 18)) note que les tests de langue présents dans certains modules linguistiques – contrairement aux modules linguistiques sans obligation de résultats comme c'est aujourd'hui le cas en Wallonie et dont il est ici question – ont toutefois l'effet inverse, en ce sens qu'ils favorisent l'exclusion sociale. Pour elle, il y a contradiction entre les objectifs explicites des tests (intégration des personnes immigrées) et leurs effets concrets : « alors que les tests de langue pour la naturalisation sont censés encourager l'inclusion des migrants dans la société d'accueil – dans la mesure où l'on présuppose que la cohésion sociale et l'identité nationale peuvent être réalisées au moyen d'une langue commune – les effets de ces tests tendent en réalité plutôt à l'exclusion, puisque certains individus vont inévitablement échouer au test ». Outre cette distinction entre ceux qui réussissent le test et ceux qui le ratent, il y a donc également une autre opposition, concrétisée par les tests de langue et concrétisant la bipartition entre immigrés et autochtones, à savoir la nécessité ou non (pour les autochtones) de devoir passer un test pour obtenir la nationalité.

Au vu de l'analyse scientifique déjà réalisée sur le sujet et dans l'optique de venir confirmer ou infirmer les études déjà menées en les enrichissant de données de terrain neuves et propres à un contexte spécifique, je cherche dans ce mémoire à apporter une réponse à la question suivante : les formations linguistiques dispensées aux primo-arrivant·e·s dans le cadre du parcours d'intégration en Wallonie (Belgique) leur donnent-elles les ressources nécessaires pour entamer leur intégration sur le marché du travail ainsi que leur intégration sociale en général à la mesure de ce que ces formations ou leur promoteur·rice·s promettent ? Autrement dit, quelle(s) conception(s) de l'intégration se trouve(nt) derrière le parcours d'intégration wallon et quels en sont les résultats au vu des moyens déployés ? Cette question se développe selon trois axes : l'offre proposée correspond-elle aux objectifs du parcours et si non, à quels objectifs répond-elle ? Quels sont les résultats du module linguistique du parcours en termes d'apprentissage de la langue ? Plus globalement, dans quelle mesure ces cours participent-ils *effectivement* à l'intégration des personnes migrantes et quel impact le module linguistique a-t-il sur le reste du processus d'intégration de la personne primo-arrivante ?

Pour répondre à ces questions, j'ai rencontré des bénéficiaires du parcours d'intégration wallon ainsi que des enseignantes de Français Langue Etrangère (FLE). Mon corpus a été construit dans l'optique d'évaluer l'impact du module linguistique dans (1) l'apprentissage du français par les personnes primo-arrivantes et dans (2) l'intégration de celles-ci sur le marché de l'emploi. Mon hypothèse ici est que l'impact (positif) existe, mais est conditionné par toute une série d'autres facteurs tels que :

- Du côté du·de la primo-arrivant·e : le degré de scolarisation ; le réseau de connaissances francophones du primo-arrivant·e ; le degré d'avancement dans le processus d'insertion socio-professionnel ; la situation familiale et financière du bénéficiaire ; etc ;
- Du côté des formations : la prise en compte des besoins en *communication* du bénéficiaire (qu'est-ce qui est attendu de lui lorsqu'il emploie la langue dans des situations réelles ?) et l'adaptation des tests de compétence en fonction de ces besoins (Pradeau, 2017: 252) ; la facilité d'accès – tant physique que scolaire – aux formations FLE ; la prise en compte de la diversité des *backgrounds* des primo-arrivant·e·s ; etc.

2 MÉTHODOLOGIE

Pour parvenir à répondre à ma question de recherche, j'ai choisi de récolter mes données à l'aide d'entretiens semi-directifs, ou « compréhensifs » (Kaufmann, 2013). Ma démarche part du postulat que c'est moins le nombre que la qualité des réponses récoltées qui importent pour parvenir à reconstruire une image la plus fidèle possible d'un fragment de la réalité vécue par les acteurs de terrain et les bénéficiaires, particulièrement dans un contexte comme celui qui me concerne où l'information recherchée n'est de prime abord pas évidente. Ce format permet d'approfondir des questions qui pourraient n'être abordées qu'en surface dans un formulaire en ligne. En outre, rencontrer d'une part les enseignant·e·s et d'autre part des élèves a permis de rééquilibrer les informations reçues et de confronter les différents points de vue afin d'extraire de manière plus pertinente les points forts et les difficultés rencontrées dans le fonctionnement des cours de français au sein du parcours d'intégration. Pour compléter l'apport des entretiens, remettre ceux-ci en contexte et avoir une vision d'ensemble sur les interactions réelles au sein des classes, j'ai également mené une ethnographie pendant plusieurs semaines au sein d'une Initiative Locale d'Intégration (ILI).

Le présent chapitre s'attache donc dans un premier temps à préciser et à motiver le choix du cadre méthodologique, et justifie dans un second temps les différentes décisions pratiques que j'ai été amenée à prendre lors de ma recherche, notamment lors de la création des guides d'entretien, du choix des intervenant·e·s que j'ai rencontré·e·s, et de l'analyse menée au chapitre **Erreur ! Source du renvoi introuvable.**

2.1 L'ENTRETIEN COMPRÉHENSIF : UNE APPROCHE À LA CROISÉE DES CHEMINS

Dans son ouvrage *L'entretien compréhensif*, Kaufmann (2013) souligne la multiplicité des approches quant à la conception et à la conduite d'entretiens en sciences humaines. Il rapporte la tendance observée au cours du dernier siècle à osciller entre des approches plus « dures » (et donc strictes au niveau des préceptes à suivre en matière de conception et de conduite d'entretien) et des approches plus « molles » ; les premières entraînent des données plus pauvres et plus dépersonnalisées, là où les secondes apportent un contenu plus riche, mais avec une méthode laissée à l'appréciation du·de la chercheur·euse et parfois plus sujette à la critique ou en tout cas à la remise en question face à la communauté scientifique (Kaufmann, 2013: 16–19).

À la suite de sa rétrospective de l'histoire de l'entretien en sciences humaines et pour ce qu'il appelle « l'entretien compréhensif »⁴², Kaufmann (2013: 19) propose donc de limiter l'influence des approches trop formalistes qui déshumanisent l'enquêteur·rice et réduisent considérablement la richesse de contenu et d'implication de l'informateur·rice. Dans sa perspective compréhensive, l'enquêteur·rice joue sans cesse le jeu de l'équilibriste entre théorie (hypothèses développées à partir du terrain) et données empiriques (confrontations du terrain). L'objet étudié est ainsi objectivé, « construit, peu à peu, par une élaboration théorique qui progresse jour après jour, à partir d'hypothèses forgées sur le terrain » (Kaufmann, 2013: 23).

Dans l'entretien compréhensif (et plus largement en sociologie compréhensive), le terme « compréhension » n'est pas à comprendre comme l'opposé de l'« explication », ce qui laisserait entendre que l'intuition, la curiosité intellectuelle et l'empathie soient suffisantes pour problématiser l'objet d'étude et l'analyser avec toute la rigueur que la recherche scientifique requiert. L'une des définitions les plus répandues aujourd'hui de la sociologie compréhensive s'appuie ainsi sur les travaux de Max Weber (1992) : lors d'une enquête compréhensive, il faut effectivement faire preuve d'*intropathie* : il faut certes accéder aux particularités de l'objet étudié, que les individus construisent sans cesse dans leurs interactions sociales et à travers le récit qu'ils font des réalités qu'ils vivent, mais sans oublier que le travail de sociologie compréhensive nécessite également de pouvoir expliquer les données récoltées en les interprétant dans un cadre plus global que celui où elles ont été collectées, pour ainsi construire du savoir un peu moins spécifique et un peu plus généralisable.

Pour théoriser cela, Kaufmann parle de « renversement du mode de construction de l'objet » (2013: 26). Dans la mesure où la démarche compréhensive cherche plutôt à mettre en lumière des comportements ou des processus sociaux, il devient non pertinent de vouloir imposer un canevas méthodologique très rigoureux dès lors que le terrain lui-même détermine le cadre, et que les hypothèses émergent des observations de celui-ci. Il y a donc bien un renversement des processus de construction de l'objet, même s'ils ne sont pas résolument distincts l'un de l'autre :

Il n'y a pas deux phases, l'une de formulation, l'autre de falsification des hypothèses, mais un double mouvement d'engendrement des codes, des catégories, de leurs propriétés, et de leurs relations dans l'analyse des données, et simultanément, de mise à l'épreuve de leur validité, d'élimination des cas négatifs, de modification des échantillons qualitatifs, de raffinement contrôlé des identités et des différences jusqu'à saturation. Découverte et justification vont ensemble. (Strauss & Corbin, 2003, in Kaufmann, 2013: 26)

C'est donc bien au travers d'entretiens compréhensifs que j'ai choisi de répondre à ma question de recherche. En effet, cette enquête cherche à mettre en lumière trois aspects sur la question des

⁴² Autrement appelé « entretien semi-directif » dans la littérature (Blanchet, 1982).

apports de la formation linguistique pour les primo-arrivant·e·s en parcours d'intégration. Ces trois aspects peuvent difficilement s'évaluer à l'aide d'un questionnaire : cela supposerait en effet que les critères déterminants soient déjà connus à l'avance. Or, l'objectif ici est d'avoir accès à des représentations spécifiques et de laisser de la place à l'émergence d'éléments qui ne se trouvent pas encore (ou n'ont pas encore été étudiés) dans la littérature. Pour susciter un tel engagement de la part de mes informateur·rice·s, il était essentiel d'établir un lien de confiance et un rapport privilégié avec ces dernier·ère·s, ce qui n'aurait pas été possible avec un questionnaire, au format papier ou en ligne. Enfin, les entretiens compréhensifs m'ont permis de réagir en direct aux réponses qui m'étaient faites, et de demander des clarifications ou des précisions lorsque j'estimais la réponse insuffisante. C'est également cela qui a permis d'accéder à des comptes-rendus d'expériences qui ne m'auraient sans doute pas été partagés autrement.

2.2 CONTEXTE SPÉCIFIQUE À LA PRÉSENTE ENQUÊTE

L'entretien compréhensif ayant été choisi pour les raisons citées dans la section précédente, il convient maintenant de définir l'échantillon d'informateur·rice·s que j'ai rencontré·e·s et d'exposer les raisons qui m'ont amenée à faire ces choix.

2.2.1 De la souplesse dans l'échantillon

Kaufmann (2013: 40) souligne que, dans l'enquête qualitative, les critères habituellement utilisés pour caractériser un échantillon (âge, profession, situation familiale, résidence) sont moins porteurs de sens. En effet, c'est la question de recherche et le terrain lui-même qui doivent être utilisés comme grandes lignes de conduite à suivre pour sélectionner les informateur·rice·s avec bon sens. Dans le cadre de ma recherche, il est par exemple peu pertinent de prendre le critère de l'âge comme définitoire : c'est d'abord la caractéristique « élève en FLE dans le cadre du parcours d'intégration » qui prime, et ce critère-là est constitué par le choix même de la question de recherche. Ainsi, c'est lors du dépouillement du matériau qu'apparaissent une multitude d'éléments de cadrage qu'il n'aurait pas été possible d'identifier à l'avance et qui font partie de la réponse à la question de recherche posée.

Dans ce cadre, j'ai donc initialement choisi de rencontrer l'ensemble de l'équipe pédagogique (deux enseignantes respectivement pour le niveau A1 et pour le niveau A2) travaillant au sein de la même structure d'enseignement et deux élèves suivant ou ayant suivi au moins un module de leurs cours. Je détaille dans la section suivante les profils de mes différent·es informateur·rice·s. Mon objectif au travers de ces entretiens a été « d'évaluer le degré auquel une intervention contribue de façon

crédible aux résultats observés » (Gossiaux et al., 2019: 20), l'intervention étant ici le module linguistique du PI et les résultats observés l'intégration des primo-arrivant·e·s.

Notons que l'échantillon que j'avais ici délimité ne peut être considéré comme représentatif de la population suivant des cours de FLE dans le cadre du parcours d'intégration. Par soucis de temps et de praticité⁴³, je n'ai rencontré d'intervenant·es et de bénéficiaires qu'au sein d'une seule école. Pour palier partiellement la question de la non-généralisation, j'ai discuté avec, en plus de mes quatre informateur·rice·s de base, la coordinatrice de l'équipe d'enseignant·es de FLE au sein de la structure où j'ai effectué mon enquête. C'est en effet elle qui se rend aux réunions organisées par le CRIBW⁴⁴ où se rassemblent les différents opérateurs FLE de la province, et elle m'a donc apporté une perspective plus globale sur les problèmes rencontrés par ses enseignantes et ses élèves.

Kaufmann (2013: 41) parle ainsi de souplesse dans la constitution de l'échantillon : plus l'informateur·rice est situé lors de l'analyse et de l'interprétation des entretiens, plus la constitution de l'échantillon peut être souple. La contrepartie de cette souplesse réside dans la nécessité de constamment s'interroger lors de l'analyse sur l'identité de la personne qui parle et sur les raisons pour lesquelles elle parle comme elle parle (que ce soit en termes de contenu ou de comment l'information est amenée linguistiquement parlant). Kaufmann (2013: 43) conclut ainsi : « dans l'entretien compréhensif, plus que de constituer un échantillon, il s'agit plutôt de bien choisir ses informateur·rice·s ».

Pour garder une cohérence entre les entretiens malgré la diversité intrinsèque au public que j'ai rencontré, j'ai défini plusieurs axes pour apporter une réponse à ma question de recherche. Pour cela, il m'a fallu déterminer :

Du côté des opérateurs	Du côté des bénéficiaires
1. Les objectifs des cours	1. Le bagage linguistique et scolaire préalable → profil du primo-arrivant
2. Leur contenu et sa pertinence par rapport aux objectifs	2. L'intérêt et les attentes présents au début du cours
3. Les difficultés rencontrées lors des cours	3. Les éléments extérieurs aux cours qui ont favorisé ou non l'acquisition de la langue
4. Les résultats observés en fin de parcours	4. Les résultats en fin de parcours

⁴³ Le choix de l'école a été arbitraire et a dépendu de mes propres contacts préalables au sein de cette structure spécifiquement.

⁴⁴ Centre Régional d'Intégration du Brabant Wallon.

Quant à ma rencontre avec la coordinatrice, j'ai précisé les grands points que je souhaitais aborder avec elle dans un second temps, après mes entretiens avec les enseignantes. J'en ai déterminé trois : les instances supérieures avec lesquelles la coordinatrice a des contacts, la place et la structuration du FLE au sein du parcours d'intégration, et enfin les cours de FLE eux-mêmes, en comparaison avec les autres structures enseignant le FLE.

2.2.2 De la diversité dans les profils

Cette sous-section a pour objectif de caractériser les trois profils rencontrés et de déterminer les appellations qu'ils auront par la suite. Toutes les informateur·rice·s ont en commun de travailler ou d'étudier au sein de la même Initiative Locale d'Intégration (ILI) située en Brabant Wallon en Belgique. Cette ILI ne propose donc pas que des cours de français, mais possède également une branche de formation à la citoyenneté⁴⁵ et une permanence sociale. Elle se trouve en ville et est facilement accessible en transports en commun (gare ferroviaire et gare des bus à proximité immédiate). Elle compte quatre classes de FLE, de niveaux débutants A1 et A2. Trois classes (deux classes A1 et la classe A2) bénéficient de trois périodes de cours par semaine, pour un total de neuf heures. La dernière classe, de niveau A1, n'est dispensée qu'à raison de deux fois trois heures par semaine. Chaque niveau est assuré par une enseignante. L'école sera ci-après désignée par l'acronyme ILI.

Les enseignantes ont quant à elles des profils légèrement différents. L'enseignante en A1 travaille au sein de l'école depuis quatre ans et demi et a suivi une formation certifiante en FLE de dix-huit mois en tant qu'adulte. Elle sera ci-après désignée sur le pseudonyme d'Anne. La seconde enseignante sort de l'UCLouvain avec un master en langue et lettres romanes et françaises orientation français langue étrangère qu'elle a obtenu en 2019 et enseigne depuis deux ans au sein de l'ILI. Elle sera ci-après dénommée Esther. La coordinatrice, Nour, est à la base enseignante de FLE. Au sein de l'ILI, elle occupe aujourd'hui exclusivement le poste de coordinatrice de l'équipe pédagogique et assure le lien entre l'ILI et le CRIBW.

Les deux élèves que j'ai interviewé s'appellent Yuriy et Amal⁴⁶. Le premier est Ukrainien, installé en Belgique depuis 2019, est marié et a deux enfants scolarisés à l'école primaire. Il travaille à mi-temps dans la construction, et a obtenu l'asile en Belgique en mars 2022. Amal est Palestinienne. Elle vit en Belgique depuis 2018, où elle est arrivée avec quatre de ses cinq enfants. Son mari l'a rejointe en 2021. Elle est femme au foyer. Pour pouvoir parler avec elle, à sa demande, j'ai fait appel

⁴⁵ Comme évoqué au chapitre **Erreur ! Source du renvoi introuvable.**, il s'agit d'un autre grand axe obligatoire du P I.

⁴⁶ Prénoms d'emprunt.

à une connaissance soudanaise qui a servi d'interprète, afin de fluidifier l'échange et de mettre tout le monde plus à l'aise. Cela a eu un impact considérable sur l'échange que nous avons eu : alors que les autres entretiens ressemblaient davantage à une discussion, la rencontre avec Amal a, malgré mes efforts, rapidement pris la forme d'une interview, la barrière de la langue n'aidant pas.

2.2.3 Données ethnographiques

Outre ma rencontre avec la coordinatrice de l'équipe pédagogique, j'ai également passé plusieurs semaines à suivre les cours des différentes classes au sein de l'école. L'école compte deux classes, situées à dix minutes à pied l'une de l'autre et qui se présentent sous la forme de locaux donnant directement sur la rue. Il n'y a donc pas d'espace de rencontre en dehors de l'espace-classe en lui-même. Comme il y a deux classes, il y a parfois des cours qui se donnent en même temps. Mes données ont donc été recueillies sur plusieurs semaines, temps qu'il m'a fallu pour assister à l'ensemble des cours.

Les cours sont dispensés soit en matinée – de 9h à 12h – soit en après-midi – de 13h à 16h. Les enseignantes font toutes toujours une pause d'un quart d'heure au milieu du cours. Outre les cours, j'ai également assisté à une réunion hebdomadaire de l'équipe enseignante, animée par Nour, durant laquelle chacune partage les difficultés qu'elle rencontre et où l'on organise la semaine suivante (activités communes, planification de city-trip, etc).

Au cours de mon observation, j'ai donc eu l'occasion de discuter avec d'autres apprenant·e·s dans un cadre plus informel que celui observé avec Amal et Yuriy. Je ne détaille pas ici leurs profils – ceux-ci sont développés dans le chapitre suivant lorsque c'est pertinent pour l'analyse.

2.3 PRÉPARATION DES ENTRETIENS – LA GRILLE D'ENTRETIEN

Dans l'entretien directif, très peu de libertés sont laissées à l'appréciation de l'informateur·rice en termes de structure et de déroulement de l'interview, celui·elle-ci répondant à une série de questions préalablement définies dans une logique se rapprochant de celle du questionnaire. À l'inverse, l'entretien compréhensif (ou semi-directif) se prépare au moyen de la construction d'une grille. Cette grille a pour objectif de soutenir l'enquêteur·rice dans la stimulation d'une discussion avec l'informateur·rice, pour ainsi obtenir des réponses plus riches que celles que la logique question-réponse amènerait, tout en restant dans le thème global de la recherche. Elle n'est ainsi pas censé être partagée avec l'informateur·rice, mais plutôt servir de repères à l'enquêteur·rice.

La grille et son degré de précision varie d'un·e chercheur·euse à un·e autre, certain·es se contentant d'identifier plusieurs grands thèmes à explorer lors de l'entretien. Kaufmann (2013: 44) lui invite à écrire dans la grille des questions les plus précises possible en s'imaginant un·e interlocuteur·rice

fictif·ve, et surtout à organiser les dites questions en sous-thèmes, dans un ordre logique. Cette catégorisation des questions répond pour lui à la nécessité d'apparaître comme cohérent face à l'informateur·rice afin d'encourager sa confiance et d'ainsi l'amener à s'exprimer plus ou plus librement sur le(s) sujet(s) abordé(s) en augmentant son degré d'implication dans la discussion. Dans le cadre de mon enquête, j'ai donc choisi de procéder en rédigeant à l'avance une série de questions très précises, en imaginant ce que j'aurais envie de répondre ou de clarifier face aux interventions de mes informateur·rice·s. Je les ai organisées sous différentes catégories qui correspondent aux grands axes que j'avais identifiés comme nécessaires d'explorer pour répondre à ma question de recherche (voir section 2.2).

Pour organiser les questions et plus spécifiquement pour le choix des premières questions – qui donneront le ton pour le reste de l'interview –, il y a deux approches possibles : soit on opte pour des questions brise-glace, courtes et n'appelant pas à un long développement, soit on profite du fait qu'aucun cadre thématique n'ait été intériorisé par l'informateur·rice (puisque aucune question ne lui a encore été posée) pour lui poser une question centrale de fond afin d'accéder ses représentations de l'objet vierges de l'intervention de l'enquêteur·rice (Kaufmann, 2013: 45). Ces deux pôles déterminent un continuum au sein duquel il est possible d'adapter la grille d'entretien pour qu'elle soutienne le mieux l'enquête : dans le cas de mes interviews, j'ai choisi de toujours commencer par quelques questions d'information sur le profil de mes informateur·rice·s dans le domaine du FLE, avant d'entrer dans le vif du sujet. J'ai opté pour cette approche particulièrement pour mes entretiens avec les apprenant·e·s dans un souci d'instaurer de la confiance et de rompre au maximum la hiérarchie, et ainsi réduire la distance induite par la barrière linguistique et culturelle. Cette hiérarchie entre enquêteur·rice et informateur·rice est d'ailleurs l'un des points d'attention à garder en tête lors de l'entretien. Il s'agit de trouver le point d'équilibre entre l'interrogation pure dans laquelle l'informateur·rice ne s'engagerait que très peu, et la discussion complètement libre, sans structure et où l'information se perd :

L'enquêteur·rice est maître du jeu, il définit les règles et pose les questions ; l'informateur·rice au début se contente de répondre. C'est ensuite que tout se joue : il doit sentir que ce qu'il dit est parole en or pour l'enquêteur, que ce dernier le suit avec sincérité, n'hésitant pas à abandonner sa grille pour lui faire commenter l'information majeure qu'il vient de livrer trop brièvement. L'informateur·rice est surpris de se sentir écouté en profondeur et il se sent glisser, non sans plaisir, vers un rôle central. Il n'est pas vaguement interrogé sur son opinion, mais parce qu'il possède un savoir, précieux, que l'enquêteur·rice n'a pas, tout maître du jeu qu'il soit. Ainsi, l'échange parvient à trouver son équilibre, entre deux rôles forts et contrastés. Et l'informateur·rice comprend que s'il plonge plus profondément en lui-même, parvenant à exprimer davantage de savoir, il renforce encore son pouvoir dans l'interaction. (Kaufmann, 2013: 47)

C'est précisément ce basculement du rapport hiérarchique initial vers un équilibre où chacun endosse un rôle complémentaire, dans un cercle vertueux où l'engagement de l'un entraîne

l'engagement de l'autre, qui permet à l'entretien de se développer dans toute la fluidité qui lui est propre et qui en fait un outil tellement précieux à la recherche.

Gardons à l'esprit que la grille d'entretien est un soutien, et qu'une grande partie du travail de l'enquêteur·rice prend place au cours de l'entretien lui-même, dans la mobilisation dont il·elle doit faire preuve pour parvenir à réagir de manière juste et pertinente à l'information reçue de son informateur·rice (Kaufmann, 2013: 48). En effet, les questions en réaction à une réponse ou les demandes de clarification d'un élément majeur trop peu développé nécessitent une attention de tous les instants : elles requiert de l'enquêteur·rice la capacité à garder une vue d'ensemble de l'entretien tout en écoutant intensément les réponses de l'informateur·rice, sans l'interrompre mais en identifiant les points qui mériteraient éclaircissement ou développement pour y revenir par la suite. L'exercice n'en est donc pas moins exigeant que ce que la rigueur nécessaire à la rédaction de la grille d'entretien requiert.

J'ai donc rédigé trois grilles d'entretien, une par type d'informateur·rice. Pour chaque grille, j'ai opté pour la rédaction de mes questions sous forme d'un continuum conversationnel logique : j'ai commencé par définir les grands thèmes auxquels je souhaitais avoir des réponses dans le cadre de ma recherche (voir section 2.2 ci-dessus). Indépendamment de ces lignes directrices, j'ai ensuite imaginé les questions que j'aurais envie de poser et j'ai utilisées comme fil conducteur une logique de conversation imaginaire que j'aurais avec l'informateur·rice. J'ai ensuite réorganisé légèrement les questions par catégorie tout en gardant au maximum un lien logique dans la suite de questions, abstraction faite de leur assignation à une catégorie.

2.3.1 La grille d'entretien pour les enseignantes

La grille d'entretien pour les enseignantes est disponible en Annexe 1. Mon objectif avec cette grille d'entretien a été double. J'ai voulu d'une part récolter un avis critique de la part des enseignantes (1) à la fois sur les moyens mis en œuvre par la Région wallonne dans le cadre du PI et les réponses apportées lorsque certaines difficultés sont exprimées, (2) à la fois sur celles auxquelles les enseignantes font face au quotidien. C'est le cas de questions telles que :

Que penses-tu du cadre européen commun de référence (CECR) pour les langues ? Est-il pertinent et pourquoi ?

Dans la même veine, qu'est-ce qui pose problème lors des cours ? Observes-tu des difficultés récurrentes, si oui lesquelles ?

D'autre part, j'ai cherché à mettre le focus sur les solutions pratiques que les enseignantes mettent en place pour répondre à la réalité du terrain et sur leur manière d'enseigner le FLE face au public qui est le leur :

Tes cours ne sont pas uniquement proposés pour des personnes suivant le parcours d'intégration. Comment favorises-tu/que mets-tu en place pour allier différents objectifs en fonction des publics en face de toi ?

As-tu des hypothèses sur les raisons pour lesquelles ces difficultés apparaissent ? Que mets-tu en place pour tenter d'y répondre ?

Outre ces deux dimensions, la grille comporte également une série de questions uniquement informatives (bien que souvent j'aie laissé la porte ouverte à l'opinion), destinées à corroborer ou infirmer les informations que j'ai moi-même pu lire au sujet du déroulement pratique du parcours d'intégration, tout en apportant un éclairage critique sur ce déroulement :

Quels sont les objectifs des cours de FLE au sein du parcours d'intégration et quelle pertinence ont-ils pour toi ?

Cela te semble-t-il pertinent qu'il n'y ait pas de niveau requis pour valider la partie « langue » du PI ? Je lis toutefois dans les documents officiels de la Région Wallonne disponibles sur le portail de l'action sociale que les primo-arrivant·e·s sont dispensés des heures de français si leur niveau est équivalent ou supérieur à A2 et que la formation peut être allongée dans le cadre du PI si l'évaluation montre que le niveau A2 n'est pas acquis. Peux-tu m'en dire plus ?

Cette diversité dans le type de questions a permis lors des entretiens d'alterner entre du contenu peut-être parfois un peu plus lourd, lorsqu'il concerne les difficultés (récurrentes) rencontrées, et des questions plus légères et axées sur des solutions, lorsque les enseignantes parlent par exemple de ce qu'elles mettent en place pour rendre leur cours le plus adapté et accessible possible. Cela a rendu les entretiens plus agréables tant pour les informatrices que pour moi-même, et a permis d'éviter la lassitude dans l'échange.

2.3.2 La grille d'entretien pour les élèves

La grille d'entretien que j'ai utilisée lors de mes rencontres avec les élèves est disponible en Annexe 2. Ici, mon premier souci a été de casser le plus possible le rapport hiérarchique entre eux·elles et moi. Pour ce faire, outre une attention particulière à la grille d'entretien, ma participation en tant qu'observatrice lors des cours a permis que l'on apprenne à se connaître. Mon objectif était ici de mettre en place une relation de confiance afin de favoriser l'engagement des élèves dans l'entretien que j'allais mener avec eux.

Au niveau de la grille, j'ai choisi de commencer mes entretiens par une série de questions courtes et superficielles, avec deux objectifs : d'un côté, récolter des informations sur le parcours scolaire des élèves et leur rapport au français ; de l'autre, poser un cadre global pour leur permettre d'avoir une idée de ce vers quoi l'entretien va, et favoriser le confort. Ces questions étaient de type :

Quelle(s) langue(s) parles-tu ? Dans quel contexte as-tu appris ces langues (à la maison, à l'école, ailleurs...) ?

Parlais-tu déjà français avant d'arriver dans ce cours ? Si oui, où as-tu appris ?

Dans un deuxième temps, j'ai opté pour des questions avec une formulation relativement courte et contenant plusieurs exemples, afin d'une part d'augmenter mes chances d'être claire et donc comprise par les élèves, et d'autre part d'avoir à ma disposition une série de relances possibles au cas où les réponses n'étaient pas assez étoffées :

Qu'espères-tu du cours ? quelles sont tes attentes ? tu espères pouvoir faire quoi avec ce que tu apprends/as appris/apprendra ici ?

Y a-t-il des personnes avec qui tu as l'occasion de parler français en dehors du cours de français ? Si oui, comment les as-tu rencontrées ?

Que fais-tu lorsque tu n'es pas au cours de français ? Travailles-tu ? Etudies-tu ?

J'ai choisi de laisser les questions qu'il me serait peut-être plus difficile de relancer pour la fin de l'entretien, dans l'espoir que l'ambiance ait eu le temps de se détendre et que les élèves soient alors plus à l'aise pour développer leurs discours et se sentent plus libres d'interagir hors du cadre question-réponse. Il s'agit également de questions portant sur une opinion, là où la première moitié de l'entretien comporte des questions plus factuelles et nécessite moins d'engagement, comme en témoignent les exemples suivants :

Est-ce que tu as le sentiment d'avoir atteint le niveau de français que tu voulais atteindre en t'inscrivant ?

Qu'as-tu pensé des cours ? Qu'est-ce qui était bien et qu'est-ce qui était moins bien ?

2.3.3 La grille d'entretien pour la coordinatrice FLE

La grille d'entretien qui m'a servi de support lors de ma discussion avec la coordinatrice FLE de l'ILI se trouve en Annexe 3. Cette grille d'entretien est différente des deux autres en ce sens qu'elle cherche à donner une vision plus globale de l'enseignement du FLE en parcours d'intégration en Wallonie. En outre, là où enseignantes et élèves partagent une même réalité – le cours de FLE –, la coordinatrice a un rôle de supervision et de lien avec les autres entités enseignant le FLE en Brabant Wallon, ce qui lui offre une autre perspective. J'ai donc organisé ma grille d'entretien à travers trois grands axes thématiques : les instances supérieures avec lesquelles la coordinatrice avait des contacts, la place et la structuration du FLE au sein du parcours d'intégration, et les cours de FLE en eux-mêmes, dans une perspective comparative avec les autres structures enseignant le FLE.

Mon objectif ici était de pouvoir comparer les réponses apportées par la coordinatrice à celles données par les enseignantes et les élèves, et pouvoir ainsi épinglez les problèmes récurrents dans d'autres organisations afin de proposer une vision plus globale de la problématique ici étudiée. Pour

ce faire, j'ai systématiquement orienté mes questions à la coordinatrice (particulièrement dans la deuxième partie) vers une logique de comparaison avec les autres structures :

Tu as à la fois les retours de tes enseignantes et à la fois les retours des autres ILI ou structures enseignant le FLE en parcours d'intégration. Y a-t-il des similitudes dans les difficultés rencontrées par les différentes associations ?

L'école fonctionne-t-elle en « partenariat » avec d'autres ILI ? Vous épauliez-vous mutuellement pour améliorer les cours / échanger sur vos solutions faites maison / etc ?

J'ai reproduit un phénomène similaire au sein de la section abordant le rapport aux institutions hiérarchiques, en questionnant sur ce rapport entre ILI et CRI dans leur dimension globale et non spécifique à l'école :

Peux-tu m'expliquer comment fonctionne le rapport avec le CRIBW en pratique ? (réunions, retours, demandes, etc)

Est-ce que tu as le sentiment que les discussions entre les ILI et le CRIBW sont productives et mènent à quelque chose ? Peux-tu me donner un exemple concret ?

2.4 DÉROULEMENT DES ENTRETIENS – CONTEXTE ET CRITIQUE

Les entretiens ont eu lieu à différents moments de ma recherche, pour des questions organisationnelles purement pratiques. J'ai donc d'abord effectué les entretiens avec les deux enseignantes, puis avec les élèves, et enfin avec la coordinatrice. En ayant commencé les entretiens avec les enseignantes, j'ai pu affiner la grille d'analyse pour les élèves et construire celle pour la coordinatrice sur base des informations que les enseignantes m'ont communiquées lors de mes rencontres avec elles.

Le déroulement des entretiens a légèrement varié d'une interview à l'autre. J'ai toujours commencé les entretiens hors enregistrement par expliquer brièvement le cadre dans lequel s'inscrivent les interviews et par préciser le contexte (notamment d'anonymisation) dans lequel seraient traitées les données récoltées. Chaque informateur·rice a également signé un consentement de participation éclairée, dont une version vierge est disponible en Annexe 4. Cela a toujours détendu l'atmosphère et a permis de rassurer les informateur·rice·s d'une part quant au caractère sérieux de l'enquête – ce qui, dans une certaine mesure, a sans doute permis plus d'engagement – et d'autre part sur le fait que leurs propos ne seraient pas transmis en clair – ce qui garantit un cadre d'échange plus sécurisant et plus propice à la confiance. C'est notamment pour les entretiens menés avec les apprenant·e·s que ce dernier élément prend toute son importance : le fait d'être rencontré·e·s pour leur statut d'élève (et donc comme faisant partie d'un système hiérarchique) posait d'emblée la question d'un rapport égalitaire.

Une fois le cadre clairement établi, j'ai vérifié avec les informateur·rice·s qu'ils·elles n'avaient plus de questions et j'ai lancé l'enregistrement. Avec les deux enseignantes que je connaissais déjà auparavant, il n'a pas été compliqué d'entrer rapidement dans une dynamique de conversation. J'ai dû avoir recours à la grille d'entretien, mais seulement de manière ponctuelle et souvent, une partie des questions avaient déjà reçu une réponse. Le fait de ne pas faire les entretiens à la chaîne (et donc de retranscrire une partie du premier avant le second) m'a permis de porter un regard critique sur la manière dont je procédais. Ainsi, j'ai rapidement remarqué que je donnais beaucoup de continueurs vocaux⁴⁷ tels que *mm*, *ben oui*, *j'imagine*. Ils étaient nécessaires dans une certaine mesure pour assurer le suivi du dialogue et montrer mon attention, mais ils étaient trop nombreux dans la première interview. Cela a rendu la retranscription parfois plus chaotique.

Les entretiens ont pris place dans différents lieux, à nouveau pour des questions pratiques. Les entretiens avec les enseignantes ont eu lieu dans un lieu privé ; j'enregistrais en effet avec mon ordinateur et un café, mon choix de lieu initial par souci de neutralité, aurait été trop bruyant pour la retranscription. Les entretiens n'ont pas non plus pu se faire dans les locaux de l'ILI car ils ont eu lieu au moment où d'autres cours s'y déroulaient. L'entretien avec la coordinatrice s'est déroulé quant à lui dans les locaux de l'école. Enfin, j'ai rencontré les élèves après leurs cours dans leur salle de classe. C'est un choix que j'ai fait pour des raisons pragmatiques, mais il n'est pas idéal dans la mesure où la classe est le lieu où l'élève est élève, ce qui a entretenu le rapport hiérarchique que j'avais cherché à diminuer au maximum.

2.5 TRAITEMENT ET ANALYSES DES DONNÉES RÉCOLTÉES

2.5.1 Retranscription des entretiens

Les entretiens ont été enregistrés avec l'application magnétophone de mon ordinateur, au format M4A. Ils ont été retranscrits selon les modalités disponibles en Annexe 5. Celles-ci se basent sur les conventions de transcription VALIBEL (Bachy et al., 2007), dans une version allégée, étant donné que c'est moins ici l'exactitude du déroulement de la conversation que les informations transmises par les informateur·rice·s qui m'intéressent. Ainsi, je n'ai par exemple pas jugé nécessaire de noter toutes mes interventions de type continueurs vocaux, sauf dans le cas où ils ont eu une incidence marquante sur le discours de l'informateur·rice.

⁴⁷ Ces marqueurs de communication n'ont pas été retranscrits dans les transcriptions des entretiens pour des questions de lisibilité – sauf lorsqu'ils ont été jugés comme ayant une incidence notoire sur l'interaction.

2.5.2 Critique à l'encontre de l'entretien compréhensif

La critique souvent faite à l'entretien compréhensif tel que mené dans le cadre de cette enquête consiste précisément dans la remise en question de la validité des résultats. En effet, le cadre méthodologique étant partiellement laissé à l'appréciation du chercheur, il est plus facile de remettre en question la pertinence et la justesse des analyses présentées à travers un tel travail. Blanchet (1982: 187–188), paraphrasant Roethlisberger & Dickson (1939), relève plusieurs problèmes méthodologiques spécifiques :

- Les interventions du chercheur tiennent plus de « [son propre] entraînement que d'une théorie de son propre rôle » ;
- Il y a un paradoxe entre le fait de chercher à accéder aux « convictions spontanées » des intervenants (et donc à les laisser parler sans intervenir de manière intempestive) et le fait de vouloir garder une cohérence globale à l'entretien sans l'éloigner trop de la thématique ;
- « L'interview elle-même, constitue une situation sociale et par conséquent, la relation sociale qui existe entre l'interviewer et l'interviewé est un facteur qui détermine ce qui est dit » (Roethlisberger & Dickson, 1939: 83).

Ainsi, le modèle de l'entretien compréhensif remet en question plus que d'autres modèles le rapport entre théorie et terrain, et fait ressortir la composante interprétative de manière plus explicite : Kaufmann rappelle que dans le cadre d'un travail purement théorique, « la question de la validité des propositions est rarement posée, des références à d'autres théories suffisant à les légitimer » (Kaufmann, 2013: 25). Pourtant, requérir l'usage d'un « modèle fort de rigueur méthodologique » pour la méthode qualitative en sciences sociales serait désavantageux et limiterait les « possibilités de découverte » que la fluidité de la méthode telle qu'employée majoritairement aujourd'hui avec cette plus grande liberté méthodologique laissée au chercheur permet (Schwartz, 1993: 266). Contrairement à un questionnaire quantitatif, la catégorisation des données passe donc nécessairement par une étape d'interprétation. Les données brutes sont alors interprétées comme les signes d'une représentation. Cette interprétation s'inscrit toutefois dans une réelle perspective scientifique puisqu'elle est toujours étayée des extraits desquels elle émane et peut donc ainsi être contrôlée par le lecteur.

Le nombre restreint d'informateur·rice·s pose également la question de la généralisation à un contexte plus global de l'interprétation des données. Pour permettre cette généralisation, la démarche qualitative s'appuie justement sur la rigueur de l'interprétation : si on arrive à extraire grâce à l'interprétation les facteurs explicatifs des discours des informateur·rice·s – et à en avoir une bonne compréhension –, alors on suppose que dans des conditions similaires, les observations

seront elles aussi similaires. Ainsi, la démarche qualitative renonce à la représentativité de l'échantillon pour mieux avoir accès aux causes des discours tenus par les informateur·rice·s et aux explications de leur façon d'appréhender le réel. C'est précisément le choix de la méthode compréhensive qui permet cela. L'identification et la compréhension des facteurs explicatifs offre une connaissance approfondie et significative de l'influence de tel ou tel élément sur le phénomène observé.

Comme cadre de sécurité pour le·la chercheur·euse, Kaufmann (2013: 27) propose trois angles d'attention à porter sur les résultats d'une enquête qualitative. Dans un premier temps, la démarche de recherche scientifique doit, dans son ensemble, faire preuve de cohérence : les hypothèses doivent être fondées sur les observations du·de la chercheur·euse et faire sens les unes par rapport aux autres. Ensuite, le modèle construit sur base des observations doit être pertinent par rapport à la réalité du terrain. Enfin, les interprétations d'éléments plus concrets doivent s'inscrire dans un contexte plus global, notamment connu au travers de travaux antérieurs sur le sujet. Pour ce qui est de cet ultime élément, je renvoie le lecteur au chapitre **Erreur ! Source du renvoi introuvable..**

Mes hypothèses de recherche, formulées en fin de chapitre 1, se fondent tant sur les rapports des ILI en termes d'expérience de terrain, que sur les recherches rapportées dans la littérature scientifique. Les cours de langue des trajectoires civiques d'intégration ne sont aujourd'hui pas suffisants pour permettre l'acquisition d'un niveau de français acceptable pour entrer sur le marché du travail. En outre, la maîtrise de la langue nationale n'est pas non plus reconnue comme étant *la condition première et principale* pour une intégration réussie. C'est sur base de ces données et parce que la critique vient entre autres des acteur·rice·s de terrain que j'ai construit mon modèle en partant d'entretiens avec lesdit·e·s acteur·rice·s. En recoupant les données obtenues dans les entretiens avec les observations menées sur le terrain, je tente ainsi de rendre une image la plus fidèle possible de la problématique étudiée.

3 FRAGMENTATION DU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE : FAUSSE BONNE IDÉE ?

Les formations linguistiques dispensées aux primo-arrivant·e·s dans le cadre du parcours d'intégration en Wallonie (Belgique) leur donnent-elles les ressources nécessaires pour entamer leur intégration sociale en Belgique ? Soulignons que l'intégration doit idéalement s'effectuer à de nombreux niveaux, allant de l'entrée dans le marché du travail et de l'exercice d'un métier au développement d'un projet socio-professionnel et au développement d'une vie sociale au sens large. Chacun de ces niveaux mobilise des compétences linguistiques propres. La question est donc plus spécifiquement de savoir si, en termes linguistique, le parcours d'intégration fournit aux primo-arrivant·e·s toutes les ressources nécessaires à cette multiplicité de besoins, et s'il le fait à la mesure de ce que promettent les promoteur·rice·s de ces formations. Autrement dit, quelle(s) conception(s) de l'intégration se trouve(nt) derrière le parcours d'intégration wallon et quels en sont les résultats au vu des moyens déployés ? Cette reformulation de ma question de recherche initiale invite dans un premier temps à revenir sur cette idée que les promoteur·rice·s des formations promettent, selon une certaine mesure, des résultats. Comme indiqué dans le chapitre **Erreur ! Source du renvoi introuvable.**, ce que les 'promoteur·rice·s promettent' – les objectifs d'onc – est largement dépendant de la conception de l'intégration à laquelle lesdit·e·s promoteur·rice·s adhèrent. L'objectif de ce chapitre est donc de mettre en lumière les conceptions de l'intégration qui sous-tendent le parcours d'intégration, afin de comprendre dans quelle mesure elles se manifestent au sein du module linguistique. De cette manière, il sera possible d'examiner s'il existe une cohérence entre les objectifs de ce parcours et les moyens mis en place pour les atteindre.

Au vu de cela, je me suis attachée à éclaircir – sur base des données récoltées et dans la lignée de ma problématique telle que définie en fin de chapitre **Erreur ! Source du renvoi introuvable.** – (1) la pertinence de l'offre de cours par rapport aux publics auxquels elle s'adresse et au vu des objectifs du parcours, (2) les résultats – linguistiques – de cette offre et les raisons expliquant (ou pouvant expliquer) ces résultats, et enfin (3) la relation entre apprentissage de la langue et intégration, dans une vision plus globale où sont aussi pris en compte les facteurs ayant un impact sur l'intégration.

3.1 OUTILLER : QUELS SACRIFICES ?

3.1.1 Hétérogénéité des profils d'apprenant·e·s

Les objectifs du parcours d'intégration en général, et du module linguistique en particulier, sont pluriels et cette section s'attache à clarifier la cohérence de l'offre avec ces objectifs, afin d'illustrer la prégnance de ces différents objectifs dans le module linguistique en particulier. Pour rappel (voir section 1.3.1 du chapitre 1), j'ai identifié trois principaux objectifs du parcours d'intégration. Les deux premiers se rassemblent sous la volonté exprimée de « faciliter l'intégration » des personnes primo-arrivantes (Böcker & Strik, 2011: 165). D'une part, le PI ambitionne de rendre les personnes financièrement autonomes en diminuant le taux de chômage au sein de ces populations, afin de réduire les aides sociales dont elles bénéficient ; d'autre part, le parcours vise toujours dans une certaine mesure la transmission et l'inculcation « des valeurs et principes de la démocratie libérale » (Böcker & Strik, 2011: 166). Ces deux objectifs traduisent déjà toute l'ambiguïté du terme *intégration* : dans le premier cas, *être intégré* signifie *être autonome financièrement*, dans une logique d'efficacité ; dans le deuxième cas, *être intégré* s'approche plutôt d'une logique assimilationniste, où l'on cherche à ce que l'autre devienne comme nous. Le concept d'intégration est donc tout sauf univoque et reflète en réalité plusieurs conceptions parfois diamétralement opposées. Le dernier objectif identifié consistait dans la volonté latente d'utiliser les tests linguistiques comme moyen de dissuasion à poursuivre sa trajectoire d'immigration dans le pays concerné pour une partie de la population immigrée, dans un souci de limitation de l'accès à la résidence permanente aux seul·e·s immigré·e·s ayant parvenu à « bien [s']intégrer » (Böcker & Strik, 2011: 167).

Le premier élément qui saute aux yeux dans les interviews et dans mes notes de terrain est l'étonnante diversité des publics qui suivent les cours de Français Langue Etrangère au sein de l'association. Cette hétérogénéité se marque à plusieurs niveaux :

- Au niveau de la nationalité et des langues parlées : dans l'une des classes de A1, on retrouve une palette de nationalités avec des personnes provenant d'Ukraine, d'Espagne, de Hong Kong, du Maroc et de Chine ; la classe de A2 quant à elle est constituée d'un Ukrainien, d'une Ukrainienne, d'un Pakistanais, de deux Marocaines, d'une Palestinienne, d'une Congolaise, d'une Thaïlandaise et d'un Kurde syrien ;
- Au niveau de l'âge : au sein de l'école, l'âge des apprenant·e·s s'étale sur un spectre allant de 15 à plus de 60 ans. Dans les classes d'Anne et d'Esther (les deux enseignantes qui ont été rencontrées dans le cadre de cette recherche), les trois quarts des apprenant·e·s avaient entre 30 et 50 ans, avec une diminution de la tranche 40-50 ans dans la classe de A2 où toute la classe, à l'exception de deux élèves, avait entre 30 et 40 ans ;

- Au niveau de la situation familiale : on retrouve dans les classes beaucoup de parents (mariés et avec des enfants à la maison), mais également des femmes enceintes, et quelques personnes célibataires (jeunes femmes, ayant moins de 30 ans) ;
- Au niveau des raisons qui amènent les gens à suivre les cours de français, plusieurs motivations sont avancées : par choix et envie d'apprendre la langue, par obligation pratique (pour le travail par exemple, ou pour pouvoir communiquer avec l'école des enfants), ou par obligation ferme (dans le cadre du parcours d'intégration) ;
- Enfin, au niveau du statut : les classes comportent tant des personnes régularisées, parfois possédant la nationalité belge, que des demandeur·se·s d'asile et des réfugié·e·s.

Cette répartition au niveau des profils des apprenant·e·s que j'ai observée au sein de l'école cette année ne peut être généralisée sur la durée. Au niveau restreint de cette école, les publics varient énormément d'une année à l'autre (Anne, lg. 53-58). À titre d'exemple, la classe d'Anne était, il y a deux ans, exclusivement composée de Syriens réfugiés ou en demande d'asile, alors qu'à l'heure actuelle, les apprenant·e·s au sein des associations de FLE sont en grande partie des Ukrainien·ne·s récemment arrivés à la suite de la guerre entre la Russie et l'Ukraine :

ANNE : [...] maintenant / ben on a une majorité d'Ukrainien·ne·s quoi // comme partout (Anne, lg. 155)

NOUR : [...] et hier c'était vraiment faire un peu les nouvelles de tous les opérateurs / comment ça se passe la rentrée / donc il y a plein d'Ukrainien·ne·s partout (Nour, lg. 386-387)

Cette hétérogénéité et la variation de celle-ci au cours des années n'est pas prise en compte par les concepteur·rice·s du module linguistique du parcours d'intégration. Certes, le parcours commence par un rendez-vous d'orientation afin d'orienter au mieux le·la primo-arrivant·e, notamment au niveau de son insertion socio-professionnelle ; mais au niveau du module linguistique, à l'exception du test de positionnement (et de l'orientation alpha versus FLE), il n'y a aucune prise en charge individuelle de la personne afin de lui proposer un parcours réellement adapté à ses spécificités. Dans la perspective où outillage est le maître-mot quant au rôle de l'Etat, cela fait sens : les outils partagés à tou·te·s sont les mêmes, et chacun·e est supposé·e s'en saisir et en faire bon usage. Or, comme vu tout au long de cette section, cela ne fait pas sens face à un public si hétérogène.

Il ne semble toutefois pas contre-productif de mélanger le public primo-arrivant en obligation de suivre le parcours avec d'autres personnes suivant les cours de français. Les enseignantes ne notent en effet que peu voire pas de différences entre les personnes en obligation de suivi du parcours et

les autres. Les différences se marquent ailleurs et dépendent d'autres facteurs plus prégnants, comme nous le verrons plus loin :

ESTHER : [...] et encore maintenant / c'est quelque chose qui intervient très peu à mon échelle et à mon niveau quoi tu vois / si quelqu'un est dans le parcours d'intégration / ben ouais / c'est un petit papier en plus et peut être je vais être plus attentive à sa présence / mais c'est à peu près tout

En classe, il ne m'aurait pas été possible différencier dans les groupes les personnes suivant le parcours des autres. Cela pose la question du caractère obligatoire de ce module au sein du parcours : les classes de l'école ne contiennent pas majoritairement de personnes en parcours, et pourtant plusieurs des apprenant·e·s n'étant pas eux·elles-mêmes dans le parcours sont également nouvellement⁴⁸ arriv·e·s sur le territoire belge. Cela montre une volonté certaine d'une grande partie des personnes ne parlant pas le français d'apprendre cette langue, qu'elles y soient obligées ou non. Les entretiens et les données ethnographiques récoltées en classe montrent une participation active et volontaire de l'ensemble des apprenant·e·s, à l'exception de quelques personnes souffrant par exemple de problèmes de santé. Cela rejoint plusieurs études récentes menées au contact de personnes primo-arrivantes dans les pays de l'UE, qui témoignent toutes de leur volonté d'apprendre la langue du pays. L'hypothèse du manque de motivation comme explication à l'absence de progrès dans la langue cible est systématiquement écartée (Böcker & Strik, 2011; Hambye & Romainville, 2014).

Si volonté il y a, alors pourquoi exiger le suivi de ces heures de français, qui seraient de toute façon suivies par les personnes primo-arrivantes à un moment ou un autre, et peut-être dans de meilleures conditions ? À cette question, l'on peut répondre par le souci de l'Etat de répondre à l'inquiétude de la population (voir sous-section 1.3.1) face à la population immigrée. Rendre le parcours obligatoire permet de montrer à la population qu'elle est entendue et lui donne le sentiment que l'Etat est en situation de contrôle.

En parallèle de l'hétérogénéité des profils, Anne remarque une diversité importante dans les vitesses d'apprentissage de ses apprenant·e·s. Alors que certains acquièrent rapidement la matière, d'autres sont « complètement à l'ouest » et nécessiteraient un accompagnement individuel plus poussé que ce que les enseignantes sont en mesure d'offrir dans leurs cours. Notons que cette difficulté n'est pas propre au milieu associatif, ni au milieu du FLE, mais se retrouve également dans l'enseignement en général, peu importe la matière enseignée.

⁴⁸ En Belgique depuis moins de cinq ans, en prenant en compte la potentielle période sans statut des bénéficiaires des cours.

ANNE : et // en fait / je m'aperçois que il y en a pour qui c'est beaucoup plus compliqué que d'autres euh / qui sont beaucoup plus à la traîne / etcetera / donc le niveau est pas homogène // alors là t'essaies soit d'occuper ceux qui se tournent les pouces parce qu'ils s'ennuient / parce qu'ils apprennent rien de nouveau avec d'autres trucs / mais alors du coup tu les laisses un peu livrés à eux-mêmes en leur donnant du travail en autonomie / ce qui est pas très fun // ou alors t'essaies de complexifier les choses pour elles et simplifier les choses pour les autres // donc c'est vrai que parfois je donne pas toujours le même type d'exercice / par exemple / pour celles qui auront beaucoup plus difficile / je vais faire des exercices d'association avec des images et très peu de texte / tandis que pour les autres ben je vais mettre plus de texte et moins d'images // je vais leur poser d'autres questions // enfin voilà / j'essaie de: de différencier / mais franchement c'est pas toujours possible // ce qui est chouette / c'est que en cours de FLE / on peut faire des activités ludiques et des activités orales comme des brise-glace et des trucs comme ça / et ça / c'est des super occasions justement pour permettre à celles à ceux ou celles qui s'expriment déjà vachement bien d'aller beaucoup plus loin quoi / parce qu'avec un bête brise-glace du style je me présente // ben je peux dire / je m'appelle Anne et je suis belge / mais y en a d'autres qui vont dire // voilà / je m'appelle Anne / je suis belge / j'ai déménagé / j'habite à Bruxelles / maintenant j'habite ici et voilà // elles vont partir dans quelque chose donc en fait // il faut essayer d'alimenter le cours avec plein de trucs différents pour que à un moment donné de la leçon / tout le monde puisse s'y retrouver un peu quoi // mais c'est pas évident / maintenant / c'est pas du tout évident // là je suis en plein dans un truc / je suis en train de me dire / mais je vais devoir / à un moment donné / dire à certaines de ne pas venir pour me concentrer sur celles qui / enfin faire un peu de renforcement / avec celles qui ont du mal // mettre à profit les vacances / tu vois les congés scolaires pour dire bah vous vous restez à la maison / vous vous venez enfin je sais pas / je vais devoir trouver une solution quoi

L'extrait ci-dessus témoigne du désarroi général (aussi rapporté par Nour de ses réunions avec les autres opérateurs FLE) des enseignantes face à la diversité des profils auxquels elles enseignent et au manque d'outils et de moyens mis en place pour y faire face de manière adéquate. Cela vient ajouter un second facteur au problème posé par la logique d'outillage : outre la difficulté des personnes elles-mêmes à être toutes capables⁴⁹ de tirer le meilleur des outils que sont les cours de FLE, les enseignant·e·s souffrent du manque d'accompagnement dans leur tâche face à la variété des publics qui sont les leurs :

ESTHER : t'avais des personnes analphabètes / t'avais des universitaires ensemble quoi / tu vois / ou est-ce que tu veux / qu'est-ce que tu veux faire avec un groupe pareil / tu sais rien faire un format/ un formateur ou une formatrice seule n'est pas capable n'est pas outillé pour pour enseigner le français de façon optimale à un public pareil quoi

Bien que le niveau d'éducation ait nécessairement un impact sur l'apprentissage et soit l'un des facteurs participant à l'hétérogénéité du groupe, les enseignantes pointent également du doigt une divergence au niveau de la culture scolaire de leurs apprenant·e·s (Anne, lg. 323-346). Les attentes implicites du système scolaire occidental – comme par exemple le fait de ne pas reproduire l'exemple de consigne tel qu'il est donné, mais de l'adapter à une situation propre – ne sont pas toujours connues ou comprises par les apprenant·e·s venant de régimes politiques plus coercitifs et où la liberté de parole est fortement restreinte. Parfois, l'idée même de ce que signifie *apprendre une*

⁴⁹ Par « capables », j'entends *ce que leurs conditions de vie et leur santé, mentale et physique, leur permet.*

langue est fondamentalement différent entre les apprenant·e·s et l'ILI. En effet, l'attitude pédagogique choisie et utilisée à l'ILI s'éloigne d'un enseignement traditionnel et axe l'apprentissage sur l'aspect communicatif. Leur but déclaré est d'accompagner leurs apprenant·e·s pour qu'ils puissent rapidement être autonomes :

ANNE : mais si tu veux / moi / mes objectifs spécifiques à moi c'est véritablement qu'ils puissent être le plus rapidement possible un tout petit peu autonomes en français parce qu'ils sont dans des situations personnelles et familiales souvent compliquées // ben moi je pars de leur réalité quotidienne et concrète / à savoir s'inscrire à la // commune / aller au CPAS // euh

Or, pour certain·e·s apprenant·e·s, apprendre une langue revient à traduire mot-à-mot un texte, ou passe uniquement par l'écrit :

NOUR : [...] et donc il y en a qui arrivent tout simplement pas à franchir le pas parce que pour eux / apprendre une langue / ça se limite à traduire un mot dans la langue française et comme ça / ils arriveront à construire des phrases / mais c'est pas ça en fait la communication // donc il y en a qui apprendront jamais le français parce que dans leur esprit / ils restent coincés à une époque (silence) qui n'existe plus (silence) ou alors à une époque de littéraires tu vois / ou ou le la traduction passe par la lecture et c'est tout // enfin tu vois / c'est pas quelque chose qui leur permet de communiquer / de s'en sortir au quotidien // même la communication à l'écrit c'est / enfin / c'est pas ça quoi

Ici, il y a donc bien conflit entre la représentation que se font certain·e·s apprenant·e·s de l'apprentissage d'une langue et les objectifs que l'école (et le parcours d'intégration dans son ensemble) se fixe. Là où les premiers s'attendent uniquement à aborder la langue dans une perspective littéraire, de connaissance, les autres cherchent avant tout à favoriser l'interaction orale et la compréhension mutuelle avec les Belges francophones. Tant les outils mis en place pour parvenir à ces deux objectifs que l'investissement et l'attitude qu'ils supposent sont diamétralement opposés. En ce sens, les cours ne sont pas adaptés pour ce profil d'apprenant·e·s-là, ou du moins mériteraient au préalable une clarification des objectifs, ainsi qu'une vérification que chacun·e a compris les enjeux de la formation. Cette fois, il ne s'agit pas d'une question de prise en charge individuelle, mais d'une information plus collective : il serait utile d'investir du temps dans la compréhension de ce qui est compris par les publics primo-arrivants de la formation qui les attend, mais aussi de prendre la peine de clarifier le déroulement des formations à l'avance. Etant donné la diversité des offres et la dimension tentaculaire de l'organisation du parcours d'intégration, il paraît évident qu'un tel exercice d'explicitation et de compréhension des attentes et représentations des primo-arrivant·e·s soit difficilement réalisable. À nouveau, cela témoigne de la position de l'Etat (et ici de la Région wallonne) en tant qu'« outilleur ». Cela est visible même dans le déroulement administratif du parcours, dans la mesure où la Région n'organise en rien les

formations ; elle subventionne des organismes indépendants (les ILI) pour que ceux-ci organisent et gèrent la mise en place des cours de Français Langue Etrangère.

Les enseignantes renseignent un autre profil d'apprenant·e·s qui pose problème. Il s'agit de ceux qui ne parviennent pas à envisager la langue de manière métalinguistique :

ANNE : ah oui / voilà / voilà / voilà / ça me revient complètement // donc t'as aussi certaines personnes / euh / qui quand ils ont étudié leur langue maternelle / euh / ça date parfois de d'il y a plus de enfin / j'ai parfois des personnes de plus de soixante ans

JULIE : oui bah à l'école tu veux dire ?

ANNE : oui c'est ça // ouais donc quand ils ont appris leur langue maternelle / que ce soit l'arabe ou ou l'ukrainien / enfin avec les Ukrainiens j'ai pas encore suffisamment de recul / mais euh // euh / ont pas / vraiment acquis tout ce qui est recul sur leur langue / quoi tu vois / ils maîtrisent pas tout ce qui est tiens / c'est quoi un adjectif et pourquoi ça s'accorde avec le nom

JULIE : ah oui / oui

ANNE : tout le métalangage autour de la langue / en fait / ils n'ont pas de vision / ils n'ont pas une compréhension / euh

JULIE : ouais méta linguistique

ANNE : voilà de leur langue // et donc du coup quand tu fais appel / en fait / on a besoin : qu'ils sachent faire cette abstraction de la langue

JULIE : les rapports quoi

ANNE : voilà / moi j'ai besoin qu'ils puissent l'appliquer aux français mais en fait / ils font pas du tout les liens / ils font pas du tout les relations / donc en fait ils // et donc c'est très difficile d'enseigner une langue à quelqu'un qui en fait / même si / moi j'utilise pas le métalangage en français / je vais jamais leur dire / voilà ici nous avons un infinitif etcetera etcetera / en A1 / c'est vraiment pas du tout nécessaire quoi // mais que ils comprennent / tu vois // de la façon dont ils veulent / ils peuvent nommer comme ils peuvent / parfois j'entends bien / qu'en arabe ou quoi ils disent / oui regarde ça c'est un nom ça c'est un verbe ou quoi / ça me dérange pas du tout / mais qu'ils comprennent les liens et les relations // et en fait / ce qu'on enseigne à nos enfants / à l'école / tu vois la nature et la fonction des mots dans une langue quoi / parce que ça pose vraiment un vrai problème quoi et donc j'ai à faire / parfois des personnes qui qui n'ont pas ce recul sur leur propre langue // et donc quand tu leur demandes de faire ce travail avec le français / bah c'est mission impossible quoi

L'éducation scolaire passée des primo-arrivant·e·s ne leur a pas toujours appris à manipuler leur langue maternelle avec recul : elles·ils n'en ont qu'une expérience concrète et n'ont pas reçu les outils qui leur permettraient de comprendre comment la langue est construite, d'en appréhender la grammaire, la syntaxe, et de pouvoir en parler. Or sans cette capacité d'analyse de sa propre langue, l'apprentissage d'une deuxième langue est plus laborieux, plus lent et nécessite une approche différente de celle habituellement employée.

Il y a donc plusieurs facteurs qui rendent le public des cours de FLE très varié et qui ont un impact sur l'apprentissage du français. Celui qui est relevé de manière majoritaire par mes informatrices

réside dans la compréhension du contexte scolaire. Ainsi, la progression fulgurante de l'une des apprenantes suivant les cours l'année passée et que j'avais rencontrée lors de mes observations s'explique en partie par le fait qu'elle sortait du milieu scolaire (elle avait 19 ans) et n'avait donc pas vécu de rupture dans son contexte d'apprentissage. Outre ce facteur, le type d'éducation reçue impacte également la compréhension des attentes implicites liées au système d'éducation belge et la capacité des apprenant·e·s à rentrer dans une posture d'élève telle qu'attendue. Enfin, la perception que les apprenant·e·s ont de leur langue maternelle et la compréhension métalinguistique qu'ils en ont influence résolument leur capacité à appréhender la langue cible (ici le français) comme un système et à établir des parallèles efficaces avec leur propre langue, de manière à intégrer plus rapidement la structure, la grammaire et la syntaxe de la langue.

3.1.2 Rigidité du cadre

À côté des facteurs internes que je viens d'évoquer, le cadre externe fixé par la Région wallonne en termes de critères pour la détermination du niveau entre également en compte dans l'évaluation des objectifs du parcours et des logiques dont ils témoignent. Comme mentionné dans le chapitre **Erreur ! Source du renvoi introuvable.**, le test de positionnement que les primo-arrivant·e·s doivent passer avant d'entamer leurs heures de français se base sur les critères du CECR. Ceux-ci sont toutefois loin de faire l'unanimité au sein de l'équipe enseignante de l'école, et ce pour plusieurs raisons. D'une part, l'obligation d'évaluer de manière équivalente les quatre compétences (compréhension écrite, compréhension orale, expression écrite, expression orale) pose problème : elle ne prend pas en compte les besoins communicatifs urgents des apprenant·e·s pour qui savoir s'exprimer oralement et pouvoir comprendre une communication est prioritaire. Ceci est un exemple criant de la confrontation entre plusieurs logiques au sein du parcours. Le choix du niveau A2 sous-entend d'outiller dans une logique de survie et de fonctionnement, précisément comme le voudrait une logique d'intégration en termes d'efficacité. Toutefois, le cadre imposé – celui du CECR – ne correspond pas à un outillage linguistique rapide et efficace pour un fonctionnement en autonomie des apprenant·e·s. Cette logique se heurte donc à une construction du module linguistique qui semble être pensé sur le long terme (avec un objectif d'apprentissage complet de la langue – ou du moins plus haut que A2), comme le laisse entendre l'emploi du CECR.

Dans les classes, cette obligation à travailler les quatre compétences se traduit par une répartition du temps déséquilibrée entre le temps consacré à l'apprentissage des normes orthographiques du français et le temps passé à pratiquer l'expression orale. Dans les cours auxquels j'ai assisté, au moins la moitié du cours était systématiquement dédiée à l'apprentissage de l'orthographe au sens large (en ce compris la conjugaison par exemple) et à la réalisation d'exercices pour intégrer les

règles apprises, au détriment de jeux ou autres activités permettant de travailler l'expression et la compréhension orales. Les enseignantes estiment qu'il serait judicieux et préférable de donner la primeur à celles-ci, avant d'attaquer l'écrit, afin d'accélérer le processus d'apprentissage. Cela permettrait de réconcilier les cours donnés dans les structures d'enseignement du FLE avec les compétences jugées comme nécessaires dans l'immédiat – par les enseignantes – pour les primo-arrivant·e·s.

Dans la pratique, il est difficile de mettre cela en place. En effet, les exigences liées au parcours d'intégration et à l'évaluation du niveau de langue rendent l'usage du CECR – et donc la nécessité d'avoir recours à l'ensemble des compétences – obligatoire. De plus, les tests de français desquels sont inspirés les tests axent souvent majoritairement leur évaluation sur l'expression écrite de la langue. C'est notamment le cas du test ELAO, dont la réussite est nécessaire pour accéder à la nationalité. Dès lors, il y a alors un décalage entre l'enseignement de la langue si la perspective est de réussir un test écrit, ou d'acquérir un outil pour pouvoir communiquer avec son environnement. La préparation est alors *de facto* très différente.

ESTHER : le test ELAO / c'est un test de positionnement et là tu as genre cinq ou six parties je pense / sur les cinq parties t'en as quatre c'est écrire des mots quoi / écrire des mots / connaître des adjectifs // mais t'imagines quoi // mais par exemple en A2 // et ça / je je me souviens très bien parce que j'ai moi / j'ai fait passer le test ELAO / genre / il faut que tu / aller / à la pharmacie / aille / mais / en A2 / c'est ridicule // tu vois / ça n'a aucun sens et en fait c'est ça // donc tu vois notre petit apprenant syrien qui a plein de difficultés / qui a étudié / qui a fait des efforts pendant toute l'année / 9h semaine / il va faire son test ELAO et il se retrouve face à ça / il faut que tu ailles à la pharmacie // c'est pas un niveau A2 // en fait / le test ELAO s'adapte / le test est ELAO / va te balancer des questions plus difficiles exprès pour voir si t'arrives à y répondre / mais en fait c'est horrible quoi // enfin ça n'a aucun sens // et puis surtout c'est écrire / donc t'es face à ton ordinateur / t'as des lettres en français et tu dois écrire / a i l l e s / et en fait il y en a plein plein qui savent le dire et / surtout genre les Marocaines et tout ça elles savent bien / il faut que tu ailles / elles vont l'écrire a y e / et ça va être faux quoi enfin tu vois je trouve que c'est / c'est dans / c'est c'est / c'est du non-sens / quoi / tu vois ça ne fait pas sens // mais c'est à ça que je dois les préparer et c'est ça qui est compliqué

Une deuxième critique adressée au cadre fixé par le CECR concerne les réalités auxquelles il fait référence et la construction des consignes, pensées avant tout pour des Occidentaux. En effet, les niveaux du CECR se subdivisent en objectifs de maîtrise du français exprimés sous forme d'actes de parole spécifiques, tels que *réserver une chambre d'hôtel* ou *raconter ses vacances*. Les enseignantes pointent du doigt l'inadéquation entre ces réalités et celles vécues – actuellement et par le passé – par les publics auxquels elles enseignent.

ANNE : alors je trouve que le CECR par rapport au public que nous / on reçoit en parcours d'intégration / c'est pas du tout pertinent parce que c'est // c'est pensé pour des Européens qui voyagent au sein de l'Europe / pour un italien qui apprendrait l'anglais // tu vois donc c'est pas du tout du tout pensé pour des personnes qui sont // en parcours migratoire / qui sont en demande d'asile et donc non / enfin / c'est pas parlant / on part pas des mêmes: //

conditions de scolarité préalable / on part pas du tout des mêmes conditions de vie actuelles // enfin donc non pour moi c'est aussi bon après // il y a des grandes choses qui se rejoignent parce que le niveau A1 // finalement / c'est un niveau qui est / très concret parce qu'on est vraiment un peu dans la survie / quand on est débutant dans une langue donc // forcément / il y a des choses du CECR qui se rejoignent

[...]

ANNE : enfin / quand tu regardes les manuels de FLE // les manuels de FLE qui sont conçus pour des / des apprenant·e·s FLE même niveau A1 et ben ils ont euh: // organiser un week-end // à Paris / réserver une auberge de jeunesse ils vont parler de colocation / comment choisir son colocataire parce que c'est dans une perspective d'étudiants internationaux quoi // et comment / et faire une sortie en ville ce genre de choses

Il va sans dire que cela rajoute une difficulté inutile à l'apprentissage de la langue, puisque les personnes ne peuvent, pour comprendre ce qui est attendu d'elles et pour apprendre, se rattacher ni à la langue, ni au contexte/exemple qui leur est donné.

Cette inadéquation du CECR – et à fortiori du test ELAO – avec les contextes de vie des apprenant·e·s pose également la question des outils dont l'usage est requis. Si parmi les actes de parole, on retrouve *rédiger un email pour solliciter un entretien d'embauche*, le présupposé veut que le concept d'email et l'utilisation de l'ordinateur (ainsi que la compréhension des codes du marché du travail occidental) soient connus et maîtrisés. Or, c'est loin d'être toujours le cas : mes informatrices rapportent la difficulté récurrente due à l'obligation de l'usage d'un ordinateur pour passer le test ELAO, qui se déroule en ligne, étant donné l'illettrisme numérique d'une partie du public fréquentant les cours de FLE. Les enseignantes mettent en place des séances de cours pour que les néophytes puissent préalablement apprivoiser l'environnement informatique, mais dénoncent le fait que cela ne relève pas de leurs compétences ni de leur cahier des charges.

Cela pose la question plus globale de l'éducation – et l'accès – aux outils numériques contingents à une intégration sur le marché du travail. Si l'objectif du parcours d'intégration tel que mentionné officiellement est de « [garantir] les mêmes dispositifs à chacun », alors, dans un souci de cohérence, il serait pertinent de dégager du temps, que ce soit dans le module de citoyenneté ou dans un module à part, pour permettre aux primo-arrivant·e·s de se familiariser avec la réalité numérique en Belgique.

ESTHER : ouais mais du coup ce monsieur-là a raté chez nous / il a quand même fait des progrès / il a quand même réussi des trucs / il a maîtrisé // mais il a raté parce que c'était le test sur l'ordinateur / il était sur l'ordinateur // je t'ai expliqué tout à l'heure / c'est vraiment pas approprié ça / on est pas en accord

JULIE en plus / vous faites jamais ça pendant les cours ?

ESTHER : on a fait des formations à l'informatique / mais // d'où / tu vois ? Je suis pas formée à ça là / mais il faut il faut le faire // donc ouais / je leur ai appris à maîtriser un peu le clavier / on faisait des exercices de dactylographie / enfin bref / tout un truc

La volonté de « [garantir] les mêmes dispositifs à chacun » traduit une logique d'outillage : la Région a le devoir d'offrir la même chose à chacun·e, et chacun·e a le devoir d'utiliser les outils à bon escient. Toutefois, même si l'on reconnaît cette logique comme étant fondatrice du module linguistique, l'absence de prise en charge au niveau de l'éducation numérique est problématique puisqu'elle est absolument déterminante pour pouvoir s'intégrer, sur le marché de l'emploi mais aussi en général dans la société. Fonctionner sans accès à l'informatique est de nos jours et dans nos sociétés occidentales fortement compromis. Sous cette tendance à l'outillage, on retrouve également la logique d'assimilation dans une moindre mesure : le module linguistique est un compromis entre l'idéologie d'outillage déjà maintes fois évoquée et le désir latent d'assimiler l'autre malgré tout.

Malgré les problèmes liés à l'emploi du CECR dans le cadre de l'enseignement du FLE dans le parcours d'intégration, les enseignantes sont toutefois d'accord pour en reconnaître l'utilité et la pertinence lorsqu'il s'agit d'évaluer le niveau effectif de maîtrise d'une langue. Il convient alors de se demander s'il ne serait pas nécessaire de reconsidérer les critères retenus pour l'encadrement de l'enseignement du FLE en Wallonie (utilisation du CECR) dans le cadre du module linguistique du parcours d'intégration. En effet, le CECR apparaît comme un outil – partiellement – inadéquat dans un contexte où (1) il s'adresse à une certaine frange de la population qui n'est pas celle majoritaire dans les classes de FLE et (2) il nécessite la connaissance et la maîtrise de réalités numériques auxquelles les apprenant·e·s n'ont pas accès à priori et où rien n'est proposé au sein du parcours pour remédier à ces lacunes. Pour autant, les cours de FLE, dans leur visée d'outillage pour la communication, sont importants et les personnes primo-arrivant·e·s sont en demande d'espace où apprendre le français. L'objectif de « permettre [...] à chaque individu d'acquérir des aptitudes orales et écrites en langue française », bien qu'extrêmement vague, a donc bien le mérite de proposer une réponse à cette demande du public primo-arrivant en Belgique, même si cette réponse n'est dans l'ensemble pas adéquate. L'aspect non-pertinent de l'offre vient donc – entre autres – de l'obligation de se conformer au CECR pour l'évaluation – et donc pour la construction des cours.

Pour pallier ces points problématiques dus au cadre imposé par le CECR, l'équipe enseignante met donc en place, comme déjà évoqué ci-dessus, une série d'adaptations. Outre le fait de ne pas employer certains actes de parole qui ne font pas sens (cf. extraits précédents), sont régulièrement organisées des sorties pour que l'apprentissage soit mis en contexte, dans une situation la plus réelle possible :

NOUR : [...] nous / ce qu'on fait pour enrichir aussi nos cours / c'est que on organise des des activités extra / des sorties / des petites animations / qui travaillent sur la cohésion de

groupe et tout // et ça / ça permet vraiment de d'être en situation plus ou moins réelle / parce que tout enfin / c'est pas réel quoi // la situation / elle est quand même un peu euh: fabriquée quoi // et donc je pense que ce serait intéressant de multiplier ces petites / ces petites actions-là

Ces activités sont d'ailleurs perçues par les apprenant·e·s comme bénéfiques et efficaces dans leur apprentissage de la langue. Dans les interviews réalisées avec les apprenant·e·s, ils font mention de ces activités extrascolaires comme pertinentes car elles permettent d'entrer en interaction avec des francophones et que c'est cela qui aide réellement à progresser :

MUSA (pour AMAL, traduction) : et elle dit aussi il y en a certains qui / qui même pense que / bah il faut pas passer trop longtemps dans l'école parce que tant que tu sors pas et t'es en communication directe avec les personnes francophones / bah ça sert à rien de rester à l'école parce que / voilà / ça avance pas

C'est également un élément qui participe à créer des liens entre les apprenant·e·s, et qui donne un sens à l'apprentissage du français. J'ai ainsi assisté à une matinée de rencontre entre toutes les classes de A1 de l'association. À travers de petits jeux, les apprenant·e·s étaient amenés à entrer en contact avec des personnes qu'elles·ils ne côtoyaient pas quotidiennement (ou avec qui elles·ils n'avaient habituellement que peu d'interactions). Dans certains cas, le français étant la seule langue commune, elles·ils étaient alors amené·e·s à devoir s'exprimer en français pour pouvoir communiquer. Lors de cette matinée, et même si lors des moments de détente entre les activités, les apprenant·e·s parlaient plus souvent dans leur langue maternelle qu'en français, certaines personnes ont noué des liens avec d'autres apprenant·e·s ne parlant pas la même langue qu'elles – notamment un Syrien avec une Taïwanaise. Ces interactions étaient toutefois minoritaires par rapport aux conversations entre personnes originaires du même pays ou parlant la même langue.

3.1.3 Offre insuffisante

Je viens de discuter les logiques sous-tendant le module du parcours d'intégration en relation avec les moyens mis en œuvre pour répondre aux objectifs. Il est nécessaire d'ajouter aux éléments évoqués ci-dessus le fait que cette offre n'est actuellement pas suffisante, entre autres – mais pas uniquement – suite à l'arrivée des Ukrainien·ne·s fuyant la guerre. Les listes d'attente s'allongent chez tous les opérateurs FLE – atteignant parfois plus de vingt-cinq personnes en attente d'une place – sans pour autant que des solutions soient proposées. La Région a ainsi rendu le parcours non-obligatoire pour les réfugié·e·s ukrainien·ne·s, sans que cela soit d'une réelle aide pour les opérateurs : les Ukrainien·ne·s souhaitent toujours suivre des cours de français (comme nous l'avons vu ci-dessus, la motivation à apprendre la langue du pays est présente en amont de l'obligation de suivre une quelconque trajectoire civique d'intégration) et les opérateurs ne peuvent pas refuser des apprenant·e·s sous prétexte de leur exemption du suivi du parcours d'intégration,

puisque les ILI ne sont pas financées dans le cadre exclusif du parcours d'intégration, mais bien à l'échelle globale de la Wallonie pour tout·e qui souhaiterait apprendre le français.

Selon la coordinatrice que j'ai rencontrée, une manière efficace de rendre l'offre pertinente et de remédier en partie au manque de places est d'améliorer la communication entre les opérateurs sur les profils d'apprenant·e·s qu'ils·elles accueillent et pour qui ils·elles ne conviennent visiblement pas :

NOUR : [...] quand il y a des apprenants en fait / qui terminent / par exemple au XXX / ils vont venir chez nous / ben au XXX / ils ont une attestation B1 / ils viennent chez moi / je leur fais passer le test / mais ils vont avoir une attestation / enfin un test de niveau qui va révéler un niveau euh / A1.2 // c'est arrivé hein / sinon je le dirais pas comme ça // mais alors / qu'est-ce qui s'est passé // ben j'essaie de questionner en fait la personne / qu'est-ce qu'elle a eu dans son parcours / pourquoi est-ce que là elle est classée B1 / et puis là elle se retrouve A1.2 / bah tu te rends compte qu'en fait c'est une personne qui est extrêmement timide et qui n'a jamais communiqué / en cours / et donc / là on va pas / on va pas la remettre dans un cours où elle va apprendre // tout ce qu'elle a appris parce que si elle est arrivée au niveau B1 / elle a acquis de la matière // mais non / on va plutôt tabler sur la conversation / le dépassement de soi / enfin le travail est ailleurs quoi // et ça / c'est c'est ça // qui est intéressant quand on travaille // où tout le monde parle de manière tout à fait honnête // eh ben là c'est intéressant parce qu'on va se dire / ben tiens / toi tu travailles plus cet axe communication orale // eh ben je t'envoie un tel qui a besoin // ah oui / toi t'es vraiment calé là-dedans / dans tout ce qui est conjugaison / de manière ludique et tout / bah voilà / t'as un tel quoi tu vois ça / c'est c'est intéressant alors à ce moment-là / parce que ça veut dire que l'offre dans le Brabant Wallon se complète // que les personnes qui sont plus // douées pour la communication orale / elles vont // elles ont pas besoin de / de refaire des tables de conversation parce que ça va aller tout seul / mais elles ont besoin d'aborder la grammaire d'une autre façon / et donc / on voit plus les orienter vers quelque chose de plus ludique / pour pouvoir intégrer tout ça quoi // mais ça / c'est l'idéal quoi / mais on on en est loin // si déjà / on aborde des problématiques communes / et qu'on essaie de se donner des pistes de solutions // c'est déjà ça

Il y a donc bien une conscience que la pédagogie choisie ne convient pas à tout un profil d'apprenant·e·s, pour les raisons évoquées précédemment, à qui un enseignement plus traditionnel conviendrait mieux (voir sous-section 3.1.1). Anne précise par exemple que la notion de jeu, qui occupe une place assez centrale dans la pédagogie de l'ILI (plusieurs fois par cours, les apprenant·e·s sont amené·e·s à faire de activités ludiques autour d'un point de grammaire spécifique ou d'un aspect de la prononciation du français), est parfois difficilement reçue par des publics originaires de pays où le système d'enseignement reste plus classique. Elle souligne la nécessité de jongler entre outils pédagogiques efficaces (et ludiques) et le fait de ne pas infantiliser – ou susciter un sentiment d'infantilisation chez – les adultes qu'elle a en face d'elle.

En ce sens, la multiplicité de l'offre et les types d'enseignement parfois assez différents entre les associations est un avantage indéniable, à la condition que l'orientation en début de parcours pour placer correctement les apprenant·e·s en fonction de leur connaissance du français prenne en compte des facteurs autres que la maîtrise pure de la langue (scolarisation préalable, demandes de

la personne, etc). Pour que cela soit efficace, il faut que la communication entre les opérateurs puisse (1) bénéficier d'un espace où prendre place, ce qui est le cas grâce aux réunions trisannuelles organisées par le CRI compétent, et (2) permettre la mise en place pratique d'un moyen d'orientation des apprenant·e·s vers les structures les plus adaptées (sans qu'ils·elles ne doivent, par exemple, nécessairement repasser leur test de positionnement), ce qui n'est pour le moment pas le cas. Les redirections se font de manière informelle et ne sont pas favorisées par une homogénéisation à l'échelle de la province – ou, encore mieux, de la Région.

Plus globalement, et indépendamment de la cohérence entre les objectifs du PI et les cours proposés, l'ensemble des intervenant·e·s que j'ai rencontré·e·s remettent en question l'obligation de terminer le parcours dans les dix-huit mois suivant l'arrivée en Belgique et/ou l'obtention d'un permis de résidence :

ANNE : et donc en fait / je pense qu'il y a une question vraiment de base dans cette histoire de parcours d'intégration / c'est // faudrait qu'il / qu'il arrive au moment où c'est le plus opportun / et où les gens sont dans de bonnes dispositions pour apprendre et ne pas l'imposer quand ils ne sont pas du tout / réceptifs à ça

JULIE : oui

ANNE : parce que alors oui / ils vont venir faire leurs heures de français / mais / si il y a rien sur le côté / s'il y a pas d'investissement / parce que le gros problème / c'est qu'alors / il y a pas d'investissement / ils se mobilisent pas pour apprendre / et donc ils viennent un peu / parce qu'ils sont obligés / et donc / je dirais que c'est aussi pour ça qu'il y a beaucoup de personnes qui // qui qui n'apprennent pas euh // comme on l'aimerait // c'est parce qu'elles sont pas du tout dans les bonnes euh dans les bonnes conditions quoi

En effet, l'obtention de papiers ou l'arrivée sur le territoire correspondent à un moment de changement important impliquant beaucoup de gestion administrative et encore peu de stabilité, que ce soit au niveau financier ou au niveau du logement. À titre d'exemple, Issam, apprenant syrien en A2, a dû rater le premier cours auquel j'avais assisté parce que la commune avait mal identifié son nom sur un document officiel dont il avait besoin pour inscrire sa fille à l'école, et qu'il se voyait dès lors obligé de retourner à la commune pour obtenir une modification (notons que cet unique rendez-vous n'a pas suffi et qu'il a dû effectuer plusieurs démarches pour obtenir le document à jour). Yuriy, l'un des apprenant·e·s que j'ai rencontré, a commencé les cours de français seulement cette année, alors qu'il est en Belgique depuis trois ans (avec un statut). Contrairement à son statut actuel, qui lui impose de suivre le parcours d'intégration, il n'avait jusqu'à pas d'obligation à compléter celui-ci, ce qui lui a permis de prendre le temps de s'installer en Belgique avant d'envisager d'apprendre la langue. Il avait d'ailleurs déjà ce projet d'apprentissage de la langue depuis plusieurs mois, mais n'a pas trouvé le temps et la disponibilité pour le faire avant maintenant :

YURIY : non non / nous déjà réfléchir pour faire le cours français avant // et nous déjà demander pour faire l'inscription à XXX // j'ai oublié l'école // il y a une école besoin payer 800€ pour trois mois quelque chose comme ça // il y en a Ukrainien·ne·s qui font l'école là oui (rires) oui et nous déjà réfléchir année passée / mais moi / mais maintenant c'est qu'on donne / c'est gratuit pour nous (silence) j'ai pas pensé / je vais écrire / mais juste pour parler / pour comprendre mais / besoin sans doute (silence)

Ces facteurs font que les gens sont généralement peu disponibles à l'apprentissage pendant cette période-là, et ne sont donc pas en mesure de fournir le travail nécessaire à une acquisition effective de la langue, tant au niveau du travail à domicile que de la disponibilité à emmagasiner de la matière :

NOUR : [...] parce que certaines personnes sont pas du tout dans une // ils sont pas dans l'état d'esprit d'apprentissage en fait // quand il y a des gens qui viennent de pays en guerre / qui sont réfugiés et tout / ils ont tout un tas d'autres soucis à côté // et tout simplement psychologiquement / ils sont pas là au cours quoi / donc ils viennent / ils participent aux activités mais ils arrivent à rien retenir quoi

Enfin, tou·te·s, enseignant·e·s et apprenant·e·s, pointent du doigt que l'apprentissage est un processus qui ne dépend pas uniquement de la personne apprenante, mais aussi des contacts et des occasions qu'elle a de pratiquer la langue avec des personnes francophones. Toutefois, la question de savoir à qui incombe la responsabilité de favoriser ces échanges ne fait pas l'unanimité. Amal, apprenante, parle du fait que l'apprenant·e ne doit pas rester trop longtemps à l'école parce que c'est en allant à la rencontre des francophones qu'il·elle va apprendre – la responsabilité revient à la personne apprenante. À l'inverse, l'équipe pédagogique emploie des tournures de phrase passives ou impersonnelles, pour dénoncer un manquement de la prise en charge de cet aspect de l'apprentissage – on peut supposer que l'entité qu'elles désignent de manière implicite est la Région wallonne ou l'Etat belge, en tant que concepteur et promoteur du parcours d'intégration :

ANNE : [...] c'est bien beau de faire un parcours d'intégration / ils viennent admettons chez nous ils vont venir 9h / et on pense à passer à 12 donc ils auront 12h de français / c'est quand même pas mal sur la semaine // mais si il y a rien qui est fait en dehors des heures de français pour qu'ils se / pour qu'ils se mélangent / pour qu'ils se mêlent à la population francophone / pour qu'ils parlent le français en dehors des heures de cours / c'est peine perdue

À la question « l'offre proposée correspond-elle aux objectifs du parcours et si non, à quels objectifs répond-elle ? », les entretiens et l'interprétation proposée montre que le module linguistique répond majoritairement à un souci d'*outillage* des personnes primo-arrivantes. Dans l'ensemble, le module tel que construit actuellement ne cherche pas à prendre en compte la diversité des profils d'apprenant·e ni leurs spécificités. Parmi les grandes problématiques propres au public fréquentant les cours de FLE, mes informatrices citent la question de la compréhension du contexte scolaire : outre des différences au niveau du degré de scolarisation, le type d'éducation reçue – notamment

lorsque les personnes sont originaires de régimes politiques plus coercifs – impacte significativement la capacité de ce profil d'apprenant·e à prendre la mesure des attentes implicites du système d'éducation belge. L'autre difficulté rencontrée réside dans la compréhension métalinguistique que les apprenant·e·s ont de leur langue maternelle et leur aptitude à transférer ces connaissances au français, afin d'en faciliter l'apprentissage. En ne proposant pas d'accompagnement adéquat tant du côté des formateur·rice·s que de celui des apprenant·e·s, la Région répond à son objectif d'outillage. La situation telle qu'elle est décrite par l'équipe pédagogique que j'ai rencontrée montre toutefois que cette approche de la langue est problématique puisqu'elle entretient des écarts déjà présents en amont de l'entrée dans le parcours d'intégration en s'appuyant sur l'idée que l'équivalence des chances ne passe pas par une formation adaptée à chaque profil, mais bien par l'accès pour tou·te·s aux mêmes ressources. La sous-section 3.2 remet en question cette question même de l'accès à des ressources identiques, idéal inexistant dans la réalité.

En parallèle des facteurs internes, le cadre du module linguistique, finalement assez réduit, qui oblige l'usage du CECR dans l'évaluation et donc dans la façon dont les cours sont pensés, pose question à la lumière du seuil de niveau A2 choisi. Il est difficile d'expliquer cette décision autrement que par une logique d'outillage ; si désir d'assimilation il y a, il est en concurrence avec la volonté *d'en faire le moins possible pour atteindre l'autonomie (financière) des personnes primo-arrivantes*. Alors que le cadre du CECR laisse entendre une exigence plus haute de la maîtrise de la langue (assimilation), le choix du A2 vient contredire cette impression. Il y a donc un décalage entre les moyens mis en place et les objectifs, puisque le choix d'imposer le CECR rend difficile le travail de l'expression orale, jugée par les enseignantes plus importante dans un premier temps, précisément si l'objectif est de rendre les personnes rapidement autonomes.

Enfin, l'offre de FLE est insuffisante. Bien que la diversité des opérateurs permette, dans l'idéal, une meilleure prise en charge des différents profils d'apprenant·e, la réalité de l'état de la communication entre les opérateurs rend cette diversité plus problématique qu'autre chose. L'absence de centralisation efficace empêche une répartition fonctionnelle des apprenant·e·s entre les différentes structures.

3.2 RÉSULTATS DU MODULE : ENTRE FACTEURS EXTERNES ET SITUATIONS DE VIE PERSONNELLES

J'ai examiné la cohérence de l'offre de FLE par rapport aux objectifs tels que définis dans le parcours d'intégration, dans l'optique de mettre en lumière les logiques traversant le module

linguistique. Cette sous-section tente d'évaluer les résultats dudit module en termes d'apprentissage(s) linguistique(s).

3.2.1 Déresponsabilisation des promoteur·rice·s du parcours

Comme évoqué dans la sous-section 3.1.3 et sur base de la littérature (voir à ce sujet la sous-section 1.3.3), l'apprentissage du français dépend en partie des occasions que la personne apprenante a de pratiquer la langue. Plusieurs personnes de l'équipe pédagogique de l'école signalent que le module linguistique actuel nie cette dimension de l'apprentissage de la langue :

ANNE : voilà / c'est ça que c'est très xxx donc en fait / c'est là que pour moi le bât blesse / parce que pour moi le parcours d'intégration il pourrait // franchement / donner des résultats etcetera / mais le bât blesse parce que / en dehors des heures de cours / il y a personne qui pratique le français alors / j'exagère hein / certains le font // mais c'est très limité / c'était vraiment très très limité / donc quand t'as des personnes qui viennent 9h semaine / comment / veux-tu // que ça rentre quoi / que le français / qu'il faut créer des automatismes quoi et donc il faut:

Cette caractéristique de la mise en place du module linguistique fait écho et sens par rapport à la responsabilité grandissante accordée à la personne primo-arrivante dans son processus d'intégration : si la Belgique accepte d'offrir les outils d'apprentissage, alors il incombe au·à la primo-arrivant·e de faire le nécessaire pour acquérir les compétences linguistiques manquantes – on suppose selon sa volonté. Or, on sait que la volonté n'est pas un facteur significatif dans l'acquisition de la langue. En classe, les apprenant·e·s montrent d'ailleurs un grand intérêt pour les cours et plus de 90% de la classe répond et participe au cours : c'est ce que j'ai observé dans toutes les classes de l'ILI. Si l'objectif du PI est d'équiper les personnes primo-arrivantes d'« aptitudes orales et écrites en langue française », alors il est incohérent de ne rien mettre en place de manière officielle au sein du PI pour stimuler la rencontre entre apprenant·e·s et Belges francophones, et ainsi mettre toutes les chances du côté des apprenant·e·s. D'emblée, l'apprentissage est donc partiellement compromis, ou du moins les résultats obtenus ne peuvent être qu'en partie attribués au module linguistique du parcours.

Outre le problème posé par l'emploi du CECR dans l'apprentissage, l'incohérence entre le caractère « oral » des aptitudes que les bénéficiaires du parcours doivent retirer de celui-ci et les moyens choisis pour l'enseignement et l'évaluation des compétences linguistiques entrave un apprentissage fluide et des résultats rapides et pertinents. En effet, les tests de fin de niveau sont basés sur des tests de français disponibles en ligne suivant les critères du CECR – comme c'est le cas par exemple du test ELAO pour la nationalité. Pourtant, ceux-ci sont avant tout destinés à évaluer les compétences écrites des apprenant·e·s. Dans ce contexte, les cours préparés et donnés par les

enseignantes de FLE sont construits dans une logique de préparation à la maîtrise de l'écrit, parfois au détriment de l'oral.

À côté de ces problèmes observés, les enseignantes soulignent quand même l'importance du fait que les bénéficiaires du parcours ne soient pas tenus à la réussite d'un niveau spécifique, comme c'est le cas dans de nombreux pays (voir chapitre **Erreur ! Source du renvoi introuvable.**). Elles estiment, à l'unanimité, qu'il serait catastrophique d'introduire une obligation de réussite. En effet, si tel était le cas, une série de bénéficiaires du parcours ne parviendraient jamais à acquérir le niveau de français requis et resteraient donc *ad vitam aeternam* dans le parcours. L'observation de ces résultats pose nécessairement la question de la pertinence même de l'existence du module linguistique : le fait d'admettre d'emblée que le A2 ne peut être obtenu par tous (interprétation basée sur l'absence d'obligation de réussite) reconnaît donc soit que les moyens ne sont pas suffisants soit que d'autres facteurs sur lesquels le parcours n'a pas possibilité d'avoir prise entrent en ligne de compte. On se retrouve bien face à une logique d'outillage : les résultats n'importent somme toute pas, puisque ceux-ci dépendent *in fine* de l'investissement des personnes en elles-mêmes.

En Belgique, le fait d'atteindre le niveau A2 ou non n'a pas de conséquences sur l'obtention ou le maintien d'un permis de résidence. Toutefois, l'on peut imaginer que si la Belgique choisit d'exiger l'obtention d'un certain niveau de français pour compléter sa trajectoire civique d'intégration, elle pourrait également marcher dans les pas de ses voisins et utiliser son parcours comme critère requis pour l'obtention de droits de résidence et/ou d'accès aux aides sociales.

JULIE : mais du coup ça a du sens tu trouves / qu'il y ait pas d'obligation de // résultat / à la fin

ANNE : ben parce que pour certains le A2 / ce sera ça restera // inaccessible quoi tu vois / on a eu des apprenant·e·s bon avec le covid en plus ça a pas aidé mais on a eu des apprenant·e·s qui sont restés 3 ans chez nous et on peut toujours pas dire qu'ils // sont A2 // quoi / tu vois ?

JULIE : ah ouais

ANNE : y'en a pour qui A2 / c'est vraiment un objectif assez // lointain or pourtant // au niveau de la demande de nationalité / quand ils ont un séjour en Belgique / ils peuvent demander la nationalité à condition d'être niveau A2 / dans une des langues nationales

JULIE : mais oui / c'est ça

ANNE : donc on en a pour lesquels on a essayé de faire passer le fameux test ELAO / qui est le test qui te permet de demander la nationalité

JULIE : ouais ok

ANNE : et donc tu dois avoir le A2 // ben ils l'ont pas

Il y a donc un décalage entre le souhait des enseignantes que les primo-arrivant·e·s progressent réellement, et leur non-souhait d'imposer que ce progrès soit acté par une obligation de test de niveau. La demande s'oriente alors plutôt vers une amélioration des moyens disponibles que vers une modification du cadre. En ce sens, elles s'inscrivent en porte-à-faux du principe d'outillage fortement présent dans la mise en œuvre du module linguistique, puisqu'elles souhaitent une implication plus importante des concepteurs du parcours, dans une logique où précisément la fragmentation du processus d'apprentissage est réduite et celui-ci est pensé comme un échange constant.

3.2.2 Les conditions de vie : tremplin ou frein à l'apprentissage

NOUR : oui / heureusement d'ailleurs que / ils n'ont pas de niveau à atteindre sinon ce serait vraiment la cata // mais ils doivent juste suivre 400h / donc ils peuvent rester en A1 pendant // durant toutes ces 400h sans aucune évolution évolution / mais si on leur mettait en plus / la pression d'atteindre un niveau / ce serait vraiment difficile // parce que certaines personnes sont pas du tout dans une // ils sont pas dans l'état d'esprit d'apprentissage en fait // quand il y a des gens qui viennent de pays en guerre / qui sont réfugiés et tout / ils ont tout un tas d'autres soucis à côté // et tout simplement psychologiquement / ils sont pas là au cours quoi / donc ils viennent / ils participent aux activités mais ils arrivent à rien retenir quoi / et donc si on leur demandait en plus d'atteindre le niveau A2 / donc ce qui leur permettrait d'avoir la nationalité // ça serait vraiment difficile // mais du coup / je trouve que ça c'est très bien / c'est très correct de la Région wallonne de pas mettre de niveau à atteindre // s'ils le mettent ce sera la révolution (rires)

Parmi les facteurs impactant considérablement la réussite des cours de langue, la question de la disponibilité à l'apprentissage des personnes suivant le parcours représente une part importante dans l'explication de la réussite ou de l'échec (des tests, même si ceux-ci ne sont en rien contraignants) des participant·e·s aux cours. Cette disponibilité à l'apprentissage est dépendante des conditions de vie des personnes : il s'agit d'un facteur bien plus déterminant dans l'apprentissage que la proximité avec le français des langues parlées par les apprenant·e·s. Les enseignantes, même si elles ont conscience de l'impact des conditions de vie, montrent tout de même des dispositions à expliquer l'apprentissage efficace d'une personne par la proximité de sa langue maternelle avec le français :

ANNE : en plus elle est hispanophone quoi donc elle forcément la langue // le feeling de la langue / elle l'a

ESTHER : ouais ouais ouais / c'est vrai // c'est vrai que les Italiens / les Espagnols / les Américains du sud / ça roule quoi // c'est si facile pour eux d'apprendre le français c'est c'est / c'est presque injuste

Cependant, dans les classes, j'ai souvent observé (1) des disparités au niveau de la rapidité d'apprentissage entre les gens partageant pourtant la même langue maternelle et (2) peu voire pas d'apprentissage nécessairement plus rapide de la part des personnes parlant, par exemple, une langue romane. Ainsi, Patricia, colombienne d'une soixantaine d'années, parle espagnol et elle fait pourtant partie des élèves éprouvant le plus de difficultés dans l'apprentissage de la langue. À l'inverse, la personne dont parle l'extrait ci-dessus, Elena, cubaine de 20 ans, a appris à parler français en cinq mois, au bout desquels nous étions capables de tenir une conversation à deux sur la vie de tous les jours et où elle était capable de rebondir sur ce que je disais.

Ces observations vérifient donc l'hypothèse selon laquelle les conditions de vie (en ce compris les conditions de santé) impactent plus grandement l'apprentissage de la langue que le reste. Ces conditions de vie se divisent en plusieurs niveaux. Le premier niveau concerne la stabilité (ou l'incertitude) de la situation de la personne. Parmi les personnes suivant les cours de français dans une perspective de parcours, certain·e·s n'ont pas encore de statut stable en Belgique : en effet, les heures de français comptant pour le parcours peuvent avoir été suivies avant l'obtention de papiers et le début de l'obligation de suivre le parcours. Ces personnes en procédure d'asile sont donc dans une situation particulièrement instable : elles ignorent l'issue de la procédure, elles ignorent où elles vivront dans les prochains mois, quel type de travail elles auront, etc.

ANNE : ouais / alors moi je suis quasi convaincue que ils sont pas dans les meilleures dispositions // toujours pour apprendre une langue étrangère

JULIE : bah oui

ANNE : quand tu sais pas si dans un mois toujours ici / quand tu sais pas si tu vas pas être envoyé en Flandre // parce que certains sont demandeurs d'asile reconnus / d'autres sont encore en procédure // et ceux-là // un peu bon / on n'en a pas qui viennent de centres Fedasil et Croix-Rouge / bien souvent ils sont en I.L.A. dans la région / mais

Cette instabilité de vie rend l'apprentissage du français significativement plus compliqué pour les personnes vivant de telles situations. Cette instabilité ne résulte d'ailleurs pas que de problèmes liés à l'obtention des papiers ou d'un logement. Elle peut également venir d'une situation familiale compliquée, ou de problèmes de santé :

ESTHER : ouais l'âge // les enfants / non (silence) pff / quand je pense aux personnes qui ont eu le plus de difficultés / c'était effectivement ceux qui avaient une situation familiale / administrative beaucoup plus compliquée // mais tu vois / on parle de sept huit enfants / une femme enceinte / trois enfants handicapés / des problèmes / pas de papier / des menaces d'expulsion de son logement de Belgique // enfin bref tu vois / ces difficulté-là // ça / et évidemment le cours de fran/ / enfin malgré tous mes efforts de de rendre ces moments agréables / xxx

Dans mes observations en classe, j'ai en effet remarqué que les apprenantes enceintes étaient moins actives lors du cours. Loin d'être suffisant pour en faire une généralité, cela confirme en tout cas qu'il puisse s'agir d'un facteur diminuant la disponibilité à l'apprentissage. De même, les parents – plus souvent les mères que les pères, mais les classes étaient loin d'être équilibrées au niveau du genre – avec des enfants en bas âge ou avec des problèmes de santé manquent plus de cours que les autres. Leur apprentissage en est inévitablement impacté négativement, malgré une participation active au cours quand ils·elles y sont et une assiduité dans la réalisation du travail à domicile. Enfin, dans le cas où les personnes ne sont plus en procédure mais ont obtenu les papiers, la longueur de leur permis de résidence ne leur permet pas toujours d'avoir de la stabilité. Yuriy, l'un des apprenant ukrainien avec qui j'ai discuté, m'a ainsi rapporté que son permis de résidence – et celui de sa femme – avait une durée d'un an, et que cela avait notamment impacté leur recherche d'emploi.

JULIE : c'est renouvelable la carte non ?

YURIY : bah je sais pas ça // à la commune si la guerre sont finie / il y a beaucoup personnes qui obliger partir / c'est Belgique ou Allemagne ou Pologne cette année / juste pour le juste / donner le papier pour le temps qu'on a qu'on le guerre là-bas / si la guerre finie / il y a beaucoup de gens qui va retourner // c'est pour ça oui / nous vouloir toujours rester / mais nous peur aussi un jour police ou bien gens de la commune / et dire ah comme ci comme ça / une semaine vous besoin partir // je ne sais pas (silence) et pour ce: par exemple comme Issam // Syrien // mais pour Syrien c'est une chose pour Ukrainien c'est l'autre / oui c'est différent // mais bon / on va regarder // mais la guerre va pas finir 4 mars // ça va continuer // les Russes vouloir pas partir (silence) j'ai déjà demandé beaucoup personnes et il y a personne qui xxx renouveler toute l'année

JULIE : xxx

YURIY : oui il y a besoin que le CRIBW va regarder / qu'il va dire oui / il va dire / si on va rester / si on va partir / si / je sais pas (silence) mais j'ai aussi / quand j'ai commencé xxx cours français / et ma femme aussi / mais cours français va finir jusqu'à juin / juin ou: / comme ça peut-être nous va pas partir 4 mars // mais je sais pas / peut-être nous va renouveler pour une année et après la carte

Pour ces deux personnes, cette incertitude liée au futur rend difficile toute conception de projet d'avenir, et est pour eux une source de stress : lui et sa femme souhaitent en effet rester en Belgique, au moins le temps de la scolarisation de leurs enfants, mais n'ont pas de garantie sur le fait que cela sera possible. Dans le cas de Yuriy, sa disponibilité à l'apprentissage est toutefois différente de celle de personnes venant d'obtenir les papiers. Il vit en effet en Belgique depuis plus de trois ans, avec des papiers portugais qu'il avait obtenu suite à plusieurs années de travail au Portugal. Il a donc déjà une certaine stabilité – notamment financière – que d'autres n'ont pas au sortir de la procédure de demande d'asile.

Outre l'incertitude face à l'évolution du statut légal et les situations familiales complexes, les conditions matérielles de vie des apprenant·e·s ont également un impact significatif sur leur

capacité à apprendre. Cette réalité se perçoit avec l'arrivée des Ukrainien·ne·s en Belgique suite à la guerre entre la Russie et l'Ukraine. L'arrivée des réfugié·e·s ukrainien·ne·s a vu naître un mouvement de solidarité important de la part des citoyen·ne·s, mais aussi une prise en charge efficace et humaine au niveau étatique. Grâce à cela, les Ukrainien·ne·s ont été – et sont toujours – accompagné·e·s par les familles qui les accueillent, et leurs démarches administratives sont relativement simplifiées⁵⁰ en comparaison avec les personnes d'une autre nationalité, réfugiées elles aussi. Ainsi, l'une des enseignantes raconte la différence flagrante qu'elle observe entre les Ukrainien·ne·s – et la quasi absence de problèmes administratifs, financiers et de logement qu'ils·elles rencontrent – et les Syriens qu'elle avait dans ses classes les années précédentes – pour qui tout était compliqué et qui ne bénéficiaient que de peu voire pas d'accompagnement, que ce soit au niveau de la population ou des services publics :

ANNE : mais ça dépend des années / ça dépend des années // c'est vrai que les premières années on avait beaucoup de Syriens et cetera // oui / c'était souvent des personnes en procédure de demande d'asile / maintenant / moins // maintenant / ben on a une majorité d'Ukrainien·ne·s quoi // comme partout et là / leur situation est déjà beaucoup plus vite / beaucoup plus stable quoi // tu vois elles ont déjà quasi toutes leurs logements là où les Syriens au bout de quelques années / ils sont encore nulle part quoi tu vois / ils galèrent encore beaucoup beaucoup plus

Pour cette enseignante, il est évident qu'elle ira beaucoup plus loin dans l'apprentissage du français avec les Ukrainien·ne·s que ce qu'elle a pu faire par le passé avec un public syrien, par exemple, dont la prise en charge par l'Etat belge était beaucoup plus discutable :

maintenant par exemple avec les Urkainiens enfin les Urkainiennes parce que j'ai que des femmes / et ben elles adorent la grammaire c'est des bêtes de grammaire / donc là je sens que je vais devoir faire beaucoup plus de d'exercices de drill en grammaire etcetera // donc je m'adapte vraiment à la motivation du groupe / au profil de mes apprenants // et euh: du coup les objectifs sont pas les mêmes quoi pour les uns et pour les autres / parce que je vais pouvoir aller par exemple cette année je vais aller beaucoup plus loin / et je vais aller beaucoup loin que le A1 en réalité / et l'an dernier j'ai déjà été beaucoup plus loin que le A1 / ça dépend vraiment du groupe que j'ai au départ

Ces témoignages viennent donc appuyer l'importance d'avoir des conditions matérielles de vie suffisamment correctes que pour avoir la disponibilité pour apprendre, qu'il s'agisse d'une langue ou d'autre chose. L'accompagnement et la prise en charge des réfugiés ukrainiens peuvent être corrélés à leur meilleure disposition face à l'apprentissage. Il est toutefois évident qu'il ne s'agit pas du seul facteur, même s'il s'agit sans doute d'un facteur important.

⁵⁰ À titre d'exemple, un centre d'accueil autre que celui du Petit-Château à Bruxelles a été ouvert spécifiquement pour recevoir les demandes d'asile ukrainiennes. Le Petit-Château était jusqu'alors le point d'entrée unique pour les demandeurs de protection internationale en Belgique (et l'est toujours pour les demandes de protection internationale autres que la protection temporaire à laquelle les Ukrainien·ne·s ont droit).

La troisième dimension impactant les conditions de vie touche aux problèmes administratifs auxquels les personnes primo-arrivantes font face quotidiennement. L'exemple d'Issam, étudiant syrien en A2, qui avait dû manquer des cours pour une question de problèmes administratifs, est parlant. Je peux également citer le cas de Ali, pour qui la vérification pour le droit à l'intervention majorée ne s'est pas faite automatiquement et qui n'a pas pu assister au cours tant que la question n'était pas régularisée, car le coût des transports était trop élevé.

Enfin, les résultats dépendent également des objectifs des bénéficiaires. La coordinatrice de l'équipe enseignante parle de « projet » des apprenant·e·s :

NOUR : [...] et puis il y en a qui sont dans le parcours / mais qui ont un projet quoi / ils ont envie de réaliser leur projet // et c'est ça leur motivation // donc la motivation / on est d'accord / ça fluctue aujourd'hui t'es motivé pour apprendre le français demain tu l'es plus / c'est normal / mais par contre si t'as un objectif et que tu veux trouver de l'emploi dans dans un an // ou alors t'inscris à des cours ou une formation // ben tu vas aller à tes cours de français même si t'es / t'as un petit coup de mou // donc / même si t'es pas motivé donc tu vas quand même y aller parce que t'as un objectif / c'est / ça dépend vraiment du du parcours et de la volonté de / enfin du du projet / de de de chaque apprenant

Elle fait bien la distinction entre la motivation et le « projet ». Alors que la première est fluctuante en fonction d'autres facteurs, le projet que chaque apprenant·e peut avoir lui permet d'avoir un objectif à moyen terme qui sert de stimulus lorsque des facteurs dissuasifs viennent impacter la motivation au quotidien. Dans les classes, j'ai effectivement observé que les apprenant·e·s qui avaient un projet – avec qui j'avais pu parler et identifier ce projet – apprenaient de manière plus rapide ou, en tout cas, faisaient des progrès visibles, là où ceux qui ne parvenaient pas à se projeter dans un objectif à moyen terme montraient un apprentissage plus lacunaire et moins régulier. Ainsi, Yuriy, l'apprenant ukrainien, a comme projet de rester en Belgique pour assurer une continuité dans la vie de ses enfants. Cette motivation est pour lui suffisante et l'amène à utiliser le français le plus possible dans les situations où c'est possible :

YURIY : oui // oui à l'école c'est toujours / quand je vois le professeur / je demander combien / combien de aussi / s'il fait bon / s'il fait mal / si étudier bien // mais ma fille étudier bien / c'est toujours 95

Amal, l'apprenante palestinienne avec qui j'ai également discuté, souhaite elle pouvoir s'exprimer de manière fluide afin de pouvoir interagir avec ses voisin·e·s. Cet objectif lui permet donc d'avoir un objectif final auquel elle aspire et qui la motive à suivre des cours de français, et notamment à participer à des activités autres qu'un cours classique, comme des tables de conversation, qui lui permettent de travailler les compétences qu'elle a besoin pour atteindre son but. Le cas d'Amal exemplifie bien la disparité entre la place accordée à l'écrit et celle accordée à l'oral. En effet, le français d'Amal à l'écrit relève du niveau B1, alors que son expression et sa compréhension orale

oscillent entre A1 et A2. Rien d'étonnant à cela quand on connaît le temps et l'importance accordés au travail de l'écrit dans les classes de FLE.

L'exemple de Issam témoigne de l'effet « projet » dans l'autre sens. L'homme suit des cours de français uniquement parce qu'il y est obligé dans le cadre du parcours d'intégration. Il a déjà un travail où le français n'est pas nécessaire, il connaît beaucoup de Syrien·ne·s en Belgique, et il a donc peu d'intérêt à apprendre le français, puisque ni dans le cadre de son insertion professionnelle, ni dans le cadre de son intégration sociale, cette langue n'est nécessaire. Toutefois, la capacité à se projeter en Belgique dépend fortement de la stabilité ou de l'instabilité du statut de la personne. Parmi les apprenant·e·s qui avaient un projet à moyen terme, tou·te·s avaient déjà un statut relativement stable.

3.2.3 De l'autre côté : relations entre opérateurs

Voilà donc ce qu'il en est pour les éléments impactant les résultats du parcours du côté des bénéficiaires. Du côté des opérateurs, le soutien du CRIBW est un élément déterminant dans les moyens que les ILI ont à leur disposition pour adapter leur offre, moyens ayant donc un impact sur les résultats du parcours. En effet, les associations rencontrent toutes divers problèmes liés à la réalité du service qu'elles proposent, mais aussi au public à qui elles s'adressent. La coordinatrice, Nour, évoque ainsi la question de l'absentéisme, relativement important au sein de l'école. Face à la récurrence de ce phénomène, son équipe pédagogique se sent fort démunie, ne voyant pas comment remédier à ce problème. Or, il s'agit d'une réalité nécessairement partagée par d'autres associations. Pourtant, la communication entre les ILI est chaotique et porte peu de fruits :

NOUR : celle d'hier / elle était productive / les autres non (rires) / en fait / pour que ce soit productif / il faut que les opérateurs soient // enfin / participent en toute transparence // et certains opérateurs ne (silence) ne donnent pas les infos qui concernent leur structure // je sais pas pour quelles raisons / mais pour eux / par exemple hein / dire que l'absentéisme est un / que que le les apprenants ne viennent pas / et que qu'il y a de l'absentéisme et tout ça / je sais pas comment ils le considèrent mais moi je trouve que c'est normal // et donc / c'est une question légitime à se poser / c'est une question tout à fait normale à discuter au CRIBW // ben / pour les opérateurs non / il y a pas d'absentéisme // donc // enfin / tu vois ? c'est pas possible / donc ça veut dire quoi / qu'ils sont abonnés à vie / et puis voilà / ils vont pointer tout le temps / tout le temps / ils sont jamais malades / ils sont jamais / ils sont / jamais de soucis // enfin / tu vois / c'est: il faut que les opérateurs soient quand même: // assez // enfin / qu'ils se prennent au jeu / et qu'ils trouvent une utilité dans ces réunions-là / sinon ça / sinon ça marche pas

Les opérateurs semblent donc rechigner à communiquer sur les problèmes qu'ils rencontrent avec leurs apprenant·e·s. Or, pour Nour, parler des problèmes qu'ils rencontrent permettrait de réfléchir ensemble à des solutions – ou en tout cas, de recevoir un peu de soutien et de voir que toutes et tous traversent des difficultés similaires. Cette réticence à échanger sur ce qui est difficile peut s'expliquer par le sentiment de responsabilité que les associations ressentent par rapport à ces

questions. On pourrait paraphraser la problématique comme suit : si les choses ne se passent pas bien, peut-être est-ce parce que nous ne mettons pas en place ce qu'il faut pour que tout se déroule de manière fluide. C'est d'ailleurs l'une des explications à laquelle Nour est arrivée à force de ne pas recevoir de retours lorsqu'elle partageait des problèmes – liés par exemple à l'absentéisme – : elle en est venue à se demander si le problème n'était pas propre à leur école et qu'elles avaient mal pensé – ou communiqué sur – leur gestion des absences, avant de se rendre compte au cours de discussions plus informelles que d'autres associations faisaient l'expérience de la même problématique. Cela dénote d'un manque de confiance mutuel entre les différents opérateurs, où chacun·e veut renvoyer la meilleure image de soi-même, quitte à ignorer des points problématiques importants.

L'extrait ci-dessous évoque quant à lui cette difficulté de communication par rapport à la question des profils d'apprenant·e·s qui ne répondent pas bien à la pédagogie employée par l'ILI :

ANNE : alors bah t'as un peu tous les profils dans toutes les professions mais euh: // voilà // et donc c'est vrai que / que ce soit dans notre assoc // alors je sais pas comment ça se passe dans les autres assoc / parce que / j'ai l'impression que ça communique assez peu que les associations entre elles donc les ILI / communiquent assez peu sur leurs difficultés

JULIE : c'est bête quand même

ANNE : voilà / c'est vraiment dommage / parce que nous on bute vraiment / depuis quatre cinq ans sur des difficultés du du type // nos cours ne correspondent pas / ne conviennent pas à tout un profil de personnes / mais comment on fait pour rendre nos cours euh accessibles à tout le monde quoi parce que: ils doivent tous passer par ce parcours

Communiquer est peut-être difficile, mais l'expérience de l'équipe pédagogique, lorsque la communication a lieu, est extrêmement positive. Cette même enseignante, Anne, évoque un exemple spécifique de solution – ou plutôt de proposition de solution – ayant émergé d'un partage au sujet de la difficulté à faire percevoir aux apprenant·e·s les frontières phonologiques des morphèmes, voire même parfois des lexèmes :

ANNE : [...] alors donc: / l'an dernier j'ai une de mes collègues qui a eu l'occasion d'aller / c'était justement à l'initiative du CRIBW / à une espèce d'après-midi où les profs de FLE pouvaient échanger au sujet de leurs difficultés etcetera // bon c'était un mercredi après-midi donc moi mission impossible / je pouvais pas du tout y être // mais alors du coup / apparemment il avait là-bas une prof qui expliquait que elle pour tous ces soucis-là elle travaillait avec des duplos // tu vois ce que c'est les duplos / c'est les tout gros legos que les enfants de un ou deux ans utilisent

JULIE : ah ouais ?

ANNE : c'est pas les petits legos euh / petits / c'est vraiment le gros bloc

JULIE : pour faire ça c'est: c'est le nom ?

ANNE : pour faire le voilà le duplo bleu / c'est le nom // le duplo rouge / c'est le verbe le duplo euh

Le fait d'avoir pu échanger avec d'autres enseignant·e·s de FLE au sujet de difficultés communes a permis (1) de prendre conscience qu'il s'agissait effectivement de problèmes transversaux, communs à l'ensemble (ou à la majorité) des opérateurs FLE, et (2) de partager des solutions individuelles mises en place par les enseignant·e·s un peu partout, afin de les mutualiser et d'améliorer les pratiques d'enseignement du FLE à partir de l'expérience de chacun·e et de l'intelligence collective.

Remplir ce rôle de plateforme d'échange entre les opérateurs FLE est une prérogative du CRIBW. Celui-ci offre un espace de parole pour que les opérateurs FLE puissent échanger au sujet des difficultés qu'ils et elles rencontrent. Dans cette optique, il serait opportun qu'il y ait, outre la mise à disposition d'une salle de réunion et la prise en charge d'autres détails pratiques, une réelle implication dans l'animation de ces rencontres entre opérateurs. Les données que j'ai recueillies ne me permettent pas d'affirmer avec certitude que l'effort d'accompagnement par le CRIBW est suffisant ou non, mais selon mes informatrices, le CRIBW manque parfois de leadership par rapport à la nécessité de lister les problèmes et de rassembler les expériences et vécus de chacun·e autour de la table pour chercher à les résoudre. Or, le partage d'expériences et de solutions participe à l'amélioration de l'offre de FLE, et devrait donc théoriquement avoir un impact sur les résultats du module linguistique.

Cependant, si l'aspect 'animation d'équipe' est moins présent, le CRIBW montre une oreille attentive aux demandes concrètes d'aide. Cela produit, chez nos informatrices, un sentiment de soutien qui est primordial : en plus d'aider pratiquement parlant, si les opérateurs sentent qu'ils et elles peuvent s'appuyer sur le CRIBW pour les assister lorsqu'ils et elles rencontrent des difficultés pratiques, alors on entre dans un cercle vertueux. Si confiance il y a, alors la parole se libère, permettant de réfléchir collectivement à des solutions qui sont stimulantes pour les enseignant·e·s, ce qui encourage le partage, et ainsi de suite. Comme exemple des aides que le CRIBW a déjà mis en place, il y a un service d'interprétariat, pour les rendez-vous d'orientation/les tests de positionnement. Le CRIBW a aussi mis sur pieds, à la demande de Nour, une formation FLE pour bénévoles. En effet, les opérateurs emploient tous des bénévoles pour assurer une partie de leur offre de cours, mais ils sont dans l'obligation d'avoir des bénévoles formé·e·s à l'enseignement du FLE. Or, d'une part ceux·celles-ci sont rares, et d'autres part, l'école n'a ni les moyens financiers ni les ressources temporelles de mettre en place un module de formation pour ses bénévoles. Le traitement de cette demande faite par Nour et la formation qui en a découlé témoigne d'une volonté

du CRIBW d'être présent pour ses opérateurs, ce qui renforce la confiance et laisse espérer une amélioration de la communication et de la collaboration entre les différents opérateurs :

NOUR : [...] ouais ouais mais là il y avait une demande / qui a abouti / donc l'an dernier / avec l'arrivée des Ukrainien·ne·s / à la dernière réunion du mois de mai / j'avais / j'avais eu des / j'étais la seule d'ailleurs à le dire aussi / que j'avais des bénévoles / des bénévoles FLE pas formés / donc des // ouais / et donc là / tout le monde me regardait euh / sacrilège / qu'est-ce qu'elle a fait / elle a ramené des bénévoles non formés / mon dieu // au bûcher (rires) ouais / je t'assure tout le monde me regardait avec les grands yeux / mais moi j'étais étonnée parce que je sais qu'il y a des bénévoles pas formés partout // et donc le fait qu'on me regarde comme ça / j'ai pas compris tout de suite // puis après j'entends / oui mais dans le parcours / on peut pas ramener des bénévoles non formés / j'étais là ah ben vous êtes culottés quoi / vous avez tous des bénévoles non formés // bref / j'avais fait une demande très claire au CRIBW c'était de mettre sur pied une petite formation pour les bénévoles / et donc qu'on puisse les outiller // et du coup / la formation aura lieu en décembre // donc voilà [...] et donc ils la font et je suis super contente parce que je m'attendais pas à ce que : / moi j'étais prête à donner de mon temps pour créer cette formation mais du coup ils ont contacté là une formatrice de formateurs / qui a mis sur pied quatre jours de formation en décembre // ouais franchement / c'est nickel // donc tu vois ce genre de demande qui aboutit / c'est vraiment essentiel / mais nous / on n'a pas les moyens / de d'engager un formateur pour donner ce genre de formation et on ne peut pas envoyer nos bénévoles comme ça dans la nature quoi / donc voilà

Au sortir de cette section et pour déterminer les résultats du module linguistique du parcours en termes d'apprentissage de la langue, il convient de retenir plusieurs éléments. Les résultats en termes d'apprentissage du français sont très disparates entre les étudiant·e·s et ne semblent au final dépendre que peu de la qualité des cours – mais bien d'autres facteurs, soit propres au système d'enseignement, soit externes. Après leurs quatre-cents heures de français, une partie des apprenant·e·s n'atteignent pas le niveau A2. L'une des explications est à trouver dans le canevas des cours lui-même : alors que l'apprentissage d'une langue se fait dans un jeu de va-et-vient entre l'étude et la pratique en contexte, le module linguistique du parcours d'intégration ne prend en compte que l'aspect étude. Cela n'est pas en soi un problème, mais ne correspond pas exactement aux objectifs définis par le parcours. De plus, lorsque maîtrise du français il y a, l'écrit ressort souvent comme mieux maîtrisé que l'oral. Ce déséquilibre entre les compétences orales et les compétences écrites est dû au système même sur lequel les cours se basent, puisque d'une part le cadre est celui du CECR – où toutes les compétences ont de l'importance – et d'autre part les tests qui servent notamment à pouvoir introduire une demande de naturalisation favorisent grandement l'écrit. Il reste toutefois important que ces résultats, quels qu'ils soient, ne déterminent pas la validation du parcours d'intégration car, si c'était le cas, dans les conditions actuelles du parcours, une partie des apprenant·e·s ne parviendrait jamais à atteindre le niveau de français requis, et le parcours deviendrait alors un outil de tri au sein de la politique d'immigration (et changerait donc fondamentalement de rôle).

Voilà qui explique les raisons globales aux résultats que le module linguistique du parcours peut donner. Pour ce qui est de la variation entre les différent·e·s apprenant·e·s, l'analyse montre que ce sont les conditions de vie qui déterminent en grande partie la disponibilité des apprenant·e·s à apprendre le français. L'incertitude au niveau de l'évolution du statut légal (demandeur·euse·s d'asile, permis de résidence temporaire) et l'instabilité due à la situation familiale des apprenant·e·s (grossesses, enfants en bas âge, mères seules) ainsi qu'à de potentiels problèmes de santé (handicaps) impactent significativement l'implication que les personnes sont capables d'avoir dans le cours de français. Nous noterons également les conditions de vie matérielles comme frein à l'apprentissage : la différence dans la prise en charge accordée aux Ukrainien·ne·s et aux autres réfugié·e·s en corrélation avec leur disponibilité à l'apprentissage montre que de bonnes conditions de vie matérielles et le sentiment d'être accompagné·e (ou le fait de l'être effectivement) a un impact sans doute important. Les problèmes d'ordre administratif jouent également un rôle, d'une part parce que les apprenant·e·s sont parfois amené·e·s à courir d'un bout à l'autre de la province – voire de la Wallonie – pour les résoudre, et d'autre part parce que ces problèmes prennent une place non négligeable au niveau psychologique. Enfin, les motivations des apprenant·e·s et leur projet de vie à moyen terme affectent leur capacité et leur rapidité d'apprentissage.

Le dernier élément que l'analyse a relevé comme pertinent se trouve du côté des opérateurs. La qualité des résultats dépend également du soutien que vivent les équipes enseignantes à travers leurs rapports avec d'autres instances, telles que le CRIBW et les autres opérateurs FLE de la province. Cela se marque d'une part avec une aide pratique (mise en place de services d'interprétariat, formations au FLE pour bénévoles, etc) qui améliore *de facto* l'offre, et d'autre part au niveau moral des enseignant·e·s.

3.3 INTÉGRATION(S) : UN PROCESSUS MULTIFACTORIEL

Le troisième axe développé dans la question de recherche concerne l'impact du module linguistique du parcours d'intégration sur l'intégration *effective* des personnes en bénéficiant. Cette section tente donc de répondre aux questions suivantes à la lumière des données récoltées lors de l'enquête : plus globalement, dans quelle mesure ces cours participent-ils *effectivement* à l'intégration des personnes migrantes ? Quel impact le module linguistique a-t-il sur le reste du processus d'intégration de la personne primo-arrivante ?

En dehors de toute question de l'apprentissage du français, la situation-cours – et par là, j'entends la situation où des personnes ne se connaissant pas mais ayant un objectif commun se rassemblent dans un même endroit, la classe, pour y apprendre la langue – permet aux apprenant·e·s de se rencontrer et de créer des liens qui n'auraient pas pu se développer autrement. Ces rencontres

permettent donc une intégration, certes dans un groupe social restreint et spécifique (personnes allophones, pour une grande majorité non belge), mais dans un groupe social autre que celui auquel appartient de base de l'apprenant·e. Mes observations sur le terrain montrent que la plupart des gens créent avant tout du lien avec les personnes de qui elles sont proches soit au niveau linguistique, soit au niveau culturel (ces deux dimensions se recouvrant évidemment en partie). Les interviews avec l'équipe pédagogique et mes observations en classe montrent que ces liens sont peut-être même précédents à l'apprentissage de la langue. Des étudiant·e·s ont ainsi exprimé la nécessité pour eux de partager les moments de cours avec des personnes à qui ils s'identifient, et avec qui ils peuvent faire du lien :

NOUR : [...] donc on a j'ai eu un apprenant l'an dernier / qui était au niveau A2 chez Esther / et donc lui / il relève plutôt de l'alpha / et donc il a décroché une place en alpha / mais il a quitté l'alpha / parce qu'il se retrouvait seul // donc c'était le seul homme de la classe et il avait pas de copains ni rien alors il est venu chez moi / et il m'a demandé de l'inscrire / je lui ai dit bah non (rires) mais moi / moi c'est important d'apprendre le français / mais c'est aussi important d'être avec d'autres / d'autres hommes il m'a expliqué un peu sa situation et tout / je lui ai dit écoute / je veux bien essayer / mais si / si t'avances pas alors on te réoriente quoi // tu retournes chez Lire et écrire // bah quand je suis revenue pour lui dire bah / écoute ça va pas / t'avances pas des masses donc il faut retourner chez Lire et écrire / ah c'était la cata hein // j'ai cru que j'allais / qu'il allait me coller au mur quoi // ouais c'était: enfin il se sentait mal

Cette détresse liée à la solitude que cet apprenant vivait, je l'ai observée chez d'autres pendant les activités mélangeant les différentes classes de A1 de l'école. L'un des étudiants était le seul Afghan et il était de fait isolé des autres groupes d'apprenant·e·s majoritairement rassemblé·e·s par langue. Il ne parlait donc à personne – son niveau de français étant insuffisant – et physiquement, il était éloigné des autres dans la salle. Il est rapidement parti, avant la fin de l'activité. Il y a donc un facteur d'intégration à travers le cours de français (il pourrait s'agir d'un cours de biologie, l'effet serait sans doute similaire), et ces liens stimulent – voire permettent ? – l'apprentissage du français. Celui-ci est donc en partie conditionné par une première forme d'intégration au groupe-classe, à travers les liens qu'un·e apprenant·e forme avec un·e ou plusieurs condisciples.

ESTHER : et en fait oui / le cours de français ne va pas servir / vraiment concrètement / tu vois l'intégration / mais par contre / venir au cours de français et rencontrer des personnes qui sont pas de ta communauté qui / même être en contact avec moi // qui suis francophone // et ben c'est déjà un pas / si tu veux // vers euh peut-être pas une intégration / mais vers une ouverture et l'intégration doit commencer par une ouverture d'esprit // parce que si / t'es à jamais convaincu que les belges ne veulent pas de toi ou tu vois bah / tu vas pas y arriver quoi / donc il y a vraiment ce truc de / on fait des activités différentes / on fait des excursions et tout / et c'est pour ça que ce cet / cet enjeu de l'intégration / oui / c'est important / mais en même temps on sait qu'on agit pour ça et que dans nos actions / on promeut si tu veux / une sorte d'intégration // quoi là dans ma classe / j'ai des Ukrainien·ne·s / j'ai des Marocains / j'ai un Syrien / une Palestinienne / une Congolaise / voilà / ils sortent de chez eux // ils rencontrent des personnes d'autres nationalités / ils se rendent compte qu'il y a des personnes en Belgique qui ont appris le français // enfin / tu vois ? Allez est-ce que / à la fin / le but ultime d'intégration / est

atteint / non / je ne sais pas / mais en tout cas venir au cours de français / c'est un premier pas / c'est déjà une forme de // tu vois / donc voilà / ça c'est mon opinion sur sur l'intégration

Cette question de l'intégration précédant l'apprentissage, ou en tout cas la remise en perspective du fait que la langue soit la condition de l'intégration, est visible dans les données récoltées auprès des enseignantes. Toutefois, au sein de leurs discours, on remarque la coexistence de deux logiques :

- D'une part, la conscience que dans le cas où le contexte permet préalablement une intégration (partielle), comme dans le cas d'un regroupement familial dans le cadre d'un mariage entre un·e Belge et un·e étranger·ère, l'apprentissage du français se fera nécessairement mieux et rapidement :

ANNE : donc en fait t'en as beaucoup aussi qui sont dans un contexte de regroupement familial quoi / et qui sont mariés à des Belges quoi et ça c'est très différent forcément

JULIE : parce que du coup ils sont déjà intégrés en fait

ANNE : mais oui / parce qu'ils rencontrent leur belle-famille // ils sont obligés de parler français aux aux fêtes de famille à table / et donc c'est très / très différent // c'est pas du tout le même public donc si tu veux tu as vraiment le public qui est plutôt ici / par regroupement familial parce que soit / elles ont épousé un Belge / soit elles ont épousé un Belge d'origine marocaine ou quoi qui est allé se marier au bled

- Et d'autre part, la résurgence chez les enseignant·e·s de l'opinion selon laquelle l'apprentissage de la langue est nécessairement un facteur indispensable pour mener sa vie en Belgique, sans qu'il soit clair s'il s'agit d'un souci d'outiller les apprenant·e·s pour qu'ils et elles 'survivent' ou bien d'une certitude que le français leur sera nécessaire pour trouver de l'emploi :

ANNE : mais comment on fait pour rendre nos cours euh accessibles à tout le monde quoi parce que: ils doivent tous passer par ce parcours / ils doivent apprendre le français / je veux dire / c'est une des portes d'entrée de de leur vie ici

ESTHER : parce que / en fait le problème c'est que 9h ça semble beaucoup // mais c'est pas assez / pour apprendre une langue parce que on est dans un: / on est dans un: / il y a une nécessité d'apprendre le français

Elles montrent une conscience aigüe du fait que les neuf heures de cours par semaine ne sont pas du tout suffisantes pour atteindre un niveau A2, mais ne remettent pas en question la nécessité d'apprendre le français. Il est évident, à travers leur discours, que la langue est une condition au bien-être et à l'intégration des personnes primo-arrivantes. Elles démontrent ici une conception de l'intégration dans une logique d'assimilation, où la langue est nécessaire pour fonctionner dans le

groupe. Il est intéressant de voir ce mouvement de balancier entre l'intégration-assimilation, présente chez les enseignantes, et la logique d'outillage majoritaire dans la conception du module linguistique. Cela vient souligner la non-pertinence de penser l'intégration comme un concept univoque. Comme régulièrement mis en évidence tout au long de la recherche, la définition de l'intégration dépend de l'idéologie au sein de laquelle elle s'inscrit. Dans le cas du module d'intégration, la logique d'intégration se pense en majorité comme une responsabilité d'outiller le·la primo-arrivant·e, celui·celle-ci devant ensuite prendre le flambeau de son intégration en main à l'aide des outils acquis. Toutefois, la logique d'assimilation, dans laquelle la langue est pensée comme garante de l'ordre social, transparait toujours dans certains aspects, comme décrit dans la section 3.1. L'équipe pédagogique s'inscrit plutôt au sein de cette logique d'assimilation, selon ce que laisse entendre leurs discours. Les reproches qu'elles adressent au module actuel ne sont d'ailleurs en ce sens pas étonnantes.

De manière générale, penser l'(es) intégration(s) comme un processus linéaire amenant à la réussite ou à l'échec n'est pas approprié. L'analyse menée montre justement que tout est interconnecté et s'influence mutuellement. Evaluer l'impact concret du module linguistique du parcours en termes d'intégration(s) est compliqué, mais la présente étude a pu, entre autres, mettre en lumière les facteurs qui influencent l'apprentissage de la langue et – on peut en faire l'hypothèse – qui sont influencés en retour par le degré de maîtrise de la langue. Cette maîtrise linguistique s'inscrit donc dans un contexte plus global et n'est qu'un facteur parmi d'autres entrant en ligne de compte pour l'intégration de la personne, qu'il s'agisse d'une intégration de fonctionnement (les personnes ne dépendent plus d'aides sociales et sont financièrement indépendantes), d'une intégration sur le marché du travail francophone ou d'une intégration sociale proche de l'assimilation. Il est évident que penser l'intégration comme la somme de différentes compétences qui peuvent être acquises par des cours de citoyenneté ou de langue est particulièrement confortable pour l'Etat et sa logique d'outillage. Il suffit alors de mettre sur pieds lesdits cours et de laisser aux personnes primo-arrivantes la responsabilité de mener à bien – à terme – leur processus d'intégration.

Dans les faits cependant, fonctionner ainsi ne permet pas de garantir une intégration (même de fonctionnement) à chacun·e : cela nécessiterait de penser le processus d'intégration(s) comme multifactoriel et, pour une réelle prise en charge, il serait alors nécessaire de rentrer dans une logique tout à fait différente de celle d'outillage qui guide en grande partie la conception du parcours.

CONCLUSION

L'intégration des personnes étrangères dans la société wallonne à l'heure actuelle n'a certainement plus le même visage qu'il y a une trentaine d'années. À travers ce mémoire, j'ai cherché à déterminer quelles sont les conceptions de l'intégration qui sous-tendent le parcours d'intégration wallon et selon quelles logiques celles-ci sont mises en place dans le module linguistique du parcours. J'ai pour cela rencontré des opérateurs et des bénéficiaires du module afin de recueillir des témoignages de personnes vivant cette réalité au quotidien. J'ai également été observer plusieurs semaines comment les cours se déroulaient effectivement. Pour organiser l'analyse des données récoltées et répondre au mieux à ma question de recherche, j'ai retenu trois points d'attention, qui correspondent à mes trois axes de travail : l'offre proposée correspond-elle aux objectifs du parcours et si non, à quels objectifs répond-elle ? Quels sont les résultats du module linguistique du parcours en termes d'apprentissage de la langue ? Plus globalement, dans quelle mesure ces cours participent-ils *effectivement* à l'intégration des personnes migrantes et quel impact le module linguistique a-t-il sur le reste du processus d'intégration de la personne primo-arrivante ?

L'analyse montre que les objectifs du parcours d'intégration en général et du module linguistique en particulier sont majoritairement orientés selon une logique d'outillage du public primo-arrivant. L'offre de cours n'est en effet pas adaptée – ou adaptable – à la diversité des profils d'apprenant·e que les ILI reçoivent en classe. En effet, rien n'est mis en place pour faciliter une compréhension mutuelle des attentes et représentations de chacun·e – opérateurs et bénéficiaires. Cette non-prise en charge de la différence de bagage scolaire et d'origine socio-culturelle entretient les différences présentes en amont et ne permet pas d'émancipation des apprenant·e·s par rapport à leur contexte de vie précédant leur arrivée en Belgique. S'ils·elles n'ont pas pu avoir accès à une éducation permettant par exemple d'avoir une compréhension métalinguistique de leur langue, la formation qu'ils·elles reçoivent en Wallonie ne vient pas combler ces lacunes. Ils·elles entrent alors dans un cercle vicieux où ils·elles apprennent moins vite et moins efficacement, voire pas du tout suffisamment, puisque le module linguistique – et a fortiori le parcours – n'est pas pensé pour différents profils d'apprenant·e. Toutefois, malgré la prégnance de la logique d'outillage, le module linguistique témoigne d'une réminiscence d'un temps où intégration était synonyme d'assimilation. Ainsi, le choix du CECR comme cadre imposé pour la construction des cours de français induit l'idée selon laquelle on vise un apprentissage plus approfondi de la langue, ce qui se rapproche d'une logique d'assimilation. Notons cependant que le seuil du niveau A2 (au sein du cadre du CECR) laisse supposer une logique d'outillage dans la mesure où ce niveau en soi n'est pas suffisant pour entamer une intégration sur le marché du travail (et ainsi se rendre financièrement

indépendant par rapport aux aides sociales). Le choix du A2 peut alors être pensé comme une forme de compromis entre les deux logiques, afin de répondre aux différentes attentes des acteur·rice·s de la société.

Les résultats des cours de FLE (et donc du module linguistique du parcours) sont quant à eux très disparates et ne dépendent somme toutes que peu de la (non-)qualité des cours donnés. Pour expliquer ces divergences importantes entre les apprenant·e·s dans leur apprentissage de la langue, trois facteurs ont été identifiés. Le premier concerne le canevas des cours. D'une part, il n'y a pas de temps accordé à l'apprentissage en contexte. Rien n'est mis en place pour prendre en charge la nécessité, lors de l'apprentissage du français, de pratiquer avec des personnes francophones hors du cadre de la classe. D'autre part, il y a un réel déséquilibre entre les compétences écrites et les compétences orales des apprenant·e·s. Alors qu'en règle générale, l'oral est mieux maîtrisé que l'écrit (ce qui a du sens dans une logique d'outillage), les tests se basent presque exclusivement sur l'évaluation de l'écrit. Le deuxième facteur est à trouver dans les conditions de vie des apprenant·e·s : que ce soit au niveau de l'(in)stabilité de logement ou de statut, de problèmes familiaux ou de santé, d'une grande précarité matérielle ou encore de complications administratives, tout cela a un impact significatif sur les capacités d'apprentissage des élèves. Enfin, le soutien des instances externes à l'ILI, comme le CRIBW et la Région, a également une incidence tant sur le plan pratique, à travers notamment la création d'un service d'interprétariat, que sur le plan moral, avec la mise à disposition d'un espace d'écoute et d'échange pour les opérateurs.

Selon une conception communément partagée, l'apprentissage de la langue est perçue comme l'un des principaux éléments ayant un impact sur le reste du processus d'intégration. Cependant, la présente étude confirme une hypothèse plus nuancée, à savoir qu'il est nécessaire d'envisager cet apprentissage comme un facteur à prendre en compte parallèlement à de nombreux autres. En effet, une multiplicité de phénomènes doivent être pris en compte en amont et en parallèle de l'apprentissage, et il convient d'observer leur impact sur ce dernier. C'est seulement de cette manière que l'on peut saisir comment ces nombreux facteurs impactent également l'intégration. C'est en outre ainsi que l'on peut mesurer la teneur de la confusion entre lien de causalité et la corrélation, le premier désignant l'idée selon laquelle une bonne maîtrise de la langue est la cause d'une bonne intégration, et le second désignant la conviction en le fait que des facteurs impactent tant l'apprentissage de la langue que l'intégration : si ces facteurs sont favorables, alors ces deux processus ont plus de chances de se réaliser. Précisément dans la logique où intégration signifie être indépendant financièrement de l'Etat, penser cette intégration comme la somme de différentes compétences qui peuvent être acquises par des cours de citoyenneté ou de langue est particulièrement confortable, puisque cela n'implique ni de grands frais, ni de grands efforts

organisationnels. Malgré tout, en pratique, les moyens employés posent problème, puisqu'ils ne permettent pas effectivement de garantir une intégration (même de fonctionnement) à chacun·e.

Bien que la méthodologie choisie se soit avérée pertinente pour récolter une série d'information, elle n'a pas permis d'évaluer de manière quantifiée – ou du moins de la manière la plus exacte possible – l'impact sur l'(es) intégration(s) des cours de langue du module linguistique du PI. Cela aurait nécessité entre autres d'identifier précisément pour les différentes conceptions de l'intégration les variables pertinentes. Il serait également tout à fait intéressant de réaliser une analyse du discours politique et médiatique au sujet du concept d'intégration que je me suis attachée à faire éclater, afin de montrer comment ceux-ci répondent aux attentes et exigences des différents acteurs de la société.

BIBLIOGRAPHIE

LITTÉRATURE GRISE

Comité de coordination (2017). Rapport d'évaluation du Parcours d'Intégration des primo-arrivants (art. 152/9 CWASS), document non publié.

Gouvernement wallon (1996). Décret du 4 juillet 1996 relatif à l'intégration des personnes étrangères ou d'origine étrangère.
<https://wallex.wallonie.be/index.php?doc=489&rev=476-6444>

Gouvernement wallon (2014). Décret du 27 mars 2014 remplaçant le livre II du Code wallon de l'Action sociale et de la Santé relatif à l'intégration des personnes étrangères ou d'origine étrangère. <https://wallex.wallonie.be/index.php?doc=27778&rev=29155-19331>

Gouvernement wallon (2016). Décret du 19 mai 2016 modifiant le Livre II du Code wallon de l'Action sociale et de la Santé relatif à l'intégration des personnes étrangères ou d'origine étrangère. <https://wallex.wallonie.be/index.php?doc=27778&rev=29155-19331>

Ministère de la Région Wallonne (2015). Décret du 23 février 2015 : Circulaire sur le parcours d'accueil des primo-arrivants. – Décret du 27 mars 2014 remplaçant le Livre II du Code wallon de l'Action sociale et de la Santé, relatif à l'intégration des personnes étrangères et d'origine étrangère. – Titre III : Parcours d'accueil.
https://etaamb.openjustice.be/fr/decret-du-23-fevrier-2015_n2015027035.html

Service public de Wallonie (2017). Circulaire du 11 mai 2017 relative au parcours d'intégration des primo-arrivants modifiant et remplaçant la circulaire sur le parcours d'accueil des primo-arrivants du 23 février 2015. http://www.etaamb.be/fr/circulaire-du-11-mai-2017_n2017012298.html

Service public de Wallonie (2019). Circulaire du 28 janvier 2019 relative au parcours d'intégration modifiant et remplaçant la circulaire sur le parcours d'intégration des primo-arrivants du 11

mai 2017. https://etaamb.openjustice.be/fr/circulaire-du-28-janvier-2019_n2019030212.html

Service public fédéral intérieur (1980). Loi du 15 décembre 1980 sur l'accès au territoire, le séjour, l'établissement et l'éloignement des étrangers. https://etaamb.openjustice.be/fr/loi-du-15-decembre-1980_n2012000231.html

LITTÉRATURE SCIENTIFIQUE

- Adam, I. (2011). Une approche différenciée de la diversité. Les politiques d'intégration des personnes issues de l'immigration en Flandre, en Wallonie et à Bruxelles. In J. Ringelheim (Ed.), *Le droit belge face à la diversité*. Louvain-La-Neuve: Academia-Bruylant.
- Adam, I. (2013). *Les entités fédérées belges et l'intégration des immigrés : politiques publiques comparées*. Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Adam, I., & Martiniello, M. (2013). Divergences et convergences des politiques d'intégration dans la Belgique multinationale. Le cas des parcours d'intégration pour les immigrés. *Revue européenne des migrations internationales*, 29(2), 77–93.
- Adamo, S. (2008). Northern Exposure: The New Danish Model of Citizenship Test. *International Journal on Multicultural Societies*, 10(1), 10–28.
- Agentschap Integratie en Inburgering. (n.d.). Welkom in Vlaanderen en Brussel! Retrieved November 1, 2022, from Integratie en inburgering website: <https://www.integratie-inburgering.be/nl/inburgering-bron-vertaling>
- Bachy, S., Dister, A., Francard, M., Geron, G., Giroul, V., Hambye, P., ... Wilmet, R. (2007). *Conventions de transcription régissant les corpus de la banque de données VALIBEL*. Retrieved from <http://hdl.handle.net/2078.1/165551>
- Blaise, P., & Martens, A. (1992). Des immigrés à intégrer. Choix politiques et modalités institutionnelles. *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 1358–1359(13). <https://doi.org/10.3917/cris.1358.0001>
- Blanchet, A. (1982). Épistémologie critique de l'entretien d'enquête de style non directif. Ses éventuelles distorsions dans le champ des sciences humaines. *Bulletin de psychologie*, 36(358), 187–194.

- Blaser, C. (2006). *Intégration linguistique et performance économique d'une cohorte d'immigrants à Montréal : une approche longitudinale* (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Montréal.
- Böcker, A., & Strik, T. (2011). Language and Knowledge Tests for Permanent Residence Rights: Help or Hindrance for Integration? *European Journal of Migration and Law*, 13(2), 157–184. <https://doi.org/10.1163/157181611X571268>
- de Jonghe, D., & Doutrepoint, M. (2012). Obtention de la nationalité et volonté d'intégration. *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 2152–2153(27). <https://doi.org/10.3917/cris.2152.0005>
- Extra, G., Spotti, M., & Van Avermaet, P. (2009). *Language testing, migration and citizenship: Cross-national perspectives on integration regimes*. London & New York: Continuum International Publishing Group.
- Goodman, S. W. (2010). Integration Requirements for Integration's Sake? Identifying, Categorising and Comparing Civic Integration Policies. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36(5), 753–772.
- Gossiaux, A., Mescoli, E., & Rivière, M. (2019). *Évaluation du parcours d'intégration et du dispositif ISP dédiés aux primo-arrivants en Wallonie* (Rapport de Recherche No. 33). Liège: IWEPS.
- Gouvernement flamand. (2004). *Beleidsnota Inburgering 2004-2009, ingediend door de heer Marino Keulen, Vlaams Minister van Binnenlandse Bestuur, Stedenbeleid, Wonen en Inburgering. Stuk 84 (2004- 2005)*. Bruxelles: Parlement flamand.
- Hambye, P., & Romainville, A.-S. (2014). *Apprentissage du français et intégration. Des évidences à interroger*. Retrieved from <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:145150>
- Jacobs, D., & Rea, A. (2007). The end of national models? Integration courses and citizenship trajectories in Europe. *International Journal on Multicultural Societies*, 9(2), 264–283.
- Joppke, C. (2007). Beyond national models: Civic integration policies for immigrants in Western Europe. *West European Politics*, 30(1), 1–22. <https://doi.org/10.1080/01402380601019613>
- Kaufmann, J.-C. (2013). *L'entretien compréhensif. L'enquête et ses méthodes* (3e éd.). Paris: Armand Colin.
- Kossoudji, S. A. (1988). English Language Ability and the Labor Market Opportunities of Hispanic and East Asian Immigrant Men. *Journal of Labor Economics*, 6(2), 205–228. <https://doi.org/10.1086/298181>
- Kostakopoulou, D. (2010). Introduction. In R. Van Oers, E. Ersbøll, & D. Kostakopoulou, *A re-definition of belonging? Language and integration tests in Europe*. Leiden ; Boston: Martinus Nijhoff Publishers.

- Laponce, J. A. (2006). *Loi de Babel et autres régularités des rapports entre langue et politique*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Lucchini, S. (2012). De la langue à la cohésion sociale ou de la cohésion sociale aux langues ? In V. Conti, J.-F. de Pietro, & M. Matthey, *Langue et cohésion sociale: enjeux politiques et réponses de terrain* (pp. 87–110). Neuchâtel: Délégation à la langue française.
- Lucchini, S., Hambye, P., Forlot, G., & Delcourt, I. (2008). Francophones et plurilingues. Le rapport au français et au plurilinguisme des Belges issus de l'immigration. *Français et société*, (19).
- Martiniello, M. (2011). *La démocratie multiculturelle. Citoyenneté, diversité, justice sociale*. Paris: Presses de Sciences Po.
- Martiniello, M., & Rea, A. (2013). *Une brève histoire de l'immigration en Belgique*. Bruxelles: Fédération Wallonie-Bruxelles. Retrieved from Fédération Wallonie-Bruxelles website: https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/152442/1/Immigration_Final_26_11_12.pdf
- Milani, T. M. (2008). Language testing and citizenship: A language ideological debate in Sweden. *Language in Society*, 37(1). <https://doi.org/10.1017/S0047404508080020>
- Möllering, M. (2010). The changing scope of German citizenship: From «guest worker» to citizen? In C. Slade & M. Möllering (Eds.), *From migrant to citizen: testing language, testing culture* (pp. 145–163). Basingstoke: Palgrave Macmillan UK.
- Piché, V., Renaud, J., & Gingras, L. (2002). L'insertion économique des nouveaux immigrants dans le marché du travail à Montréal: une approche longitudinale: *Population*, 57(1), 63–89. <https://doi.org/10.3917/popu.201.0063>
- Piller, I. (2001). Naturalization language testing and its basis in ideologies of national identity and citizenship. *International Journal of Bilingualism*, 5(3), 259–277. <https://doi.org/10.1177/13670069010050030201>
- Pochon-Berger, E., & Lenz, P. (2014). *Les prérequis linguistiques et l'usage de tests de langue à des fins d'immigration et d'intégration*. Fribourg: Université de Fribourg.
- Pradeau, C. (2017). Les évaluations « Français langue d'intégration » (France, FLI) et « Français en Suisse – apprendre, enseigner, évaluer » (fide): une alternative aux tests de langue certifiés pour la naturalisation française et suisse. In J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little, & P. Thalgot (Eds.), *The*

- Linguistic Integration of Adult Migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes* (pp. 249–256). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Pradeau, C. (2018). *Politiques linguistiques d'immigration et didactique du français pour les adultes migrants : Regards croisés sur la France, la Belgique, la Suisse et le Québec* (Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures). Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, Paris.
- Pulinx, R., & Van Avermaet, P. (2015). Integration in Flanders (Belgium) – Citizenship as achievement: How intertwined are 'citizenship' and 'integration' in Flemish language policies? *Journal of Language and Politics*, 14(3), 335–358. <https://doi.org/10.1075/jlp.14.3.02pul>
- Roethlisberger, F. J., & Dickson, W. J. (1939). *Management and the Worker*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Schinkel, W. (2008). *De Gedroomde Samenleving*. Kampen: Klement.
- Schwartz, O. (1993). L'empirisme irréductible. In *Essais et Recherches. Nels Anderson, Le Hobo: sociologie du sans-abri*. Paris: Nathan.
- Shohamy, E. (2009). Language tests for immigrants : Why language? Why tests? Why citizenship? In G. Hogan-Brun, C. Mar-Molinero, & P. Stevenson (Eds.), *Discourses on language and integration: critical perspectives on language testing regimes in Europe* (pp. 45–59). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Simon, G. (1995). *Géodynamique de migrations internationales dans le monde*. Paris: Presses universitaires de France.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2003). L'analyse de données selon la grounded theory. Procédures de codage et critères d'évaluation. In *Daniel Céfai, L'enquête de terrain* (pp. 363–379). Paris: La Découverte.
- Van Avermaet, P. (2009). Fortress Europe? Language policy regimes for immigration and citizenship. In G. Hogan-Brun, C. Mar-Molinero, & P. Stevenson (Eds.), *Discourses on language and integration: Critical perspectives on language testing regimes in Europe* (pp. 15–43). Amsterdam ; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Van Avermaet, P. (2012). L'intégration linguistique en Europe : analyse critique. In H. Adami & V. Leclercq (Eds.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : acquisition en milieu naturel et formation* (pp. 153–171). Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Weber, M. (1992). *Essais sur la théorie de la science*. Paris: Presses Pocket.

Xhardez, C. (2014). Les différentes routes de l'intégration sur une nouvelle terre d'immigration. *Outre-Terre*, 40(3), 333. <https://doi.org/10.3917/oute1.040.0333>

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN
Faculté de philosophie, arts et lettres

Place Blaise Pascal, 1 bte L3.03.11, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | www.uclouvain.be/fial