

# Et les migrants analphabètes dans tout ça ?

Synthèse sur la question des migrants peu ou pas scolarisés en Belgique francophone entre 2012 et 2017.

Travail de fin d'études réalisé par  
**Anaïs Fournaux**

Promoteur  
**Silvia Lucchini**

Année académique 2017 - 2018  
**Master [60] en Langues et lettres françaises et romanes**



*« Apprendre à lire et à écrire, c'est apprendre à lire sa réalité  
et à écrire son histoire. C'est une pratique active  
par laquelle un individu s'approprie des savoirs observés ou transmis,  
se sensibilise à des réalités moins familières,  
sort de son identité imposée,  
se construit comme personne. »*

Crossan B. *et al* (2003)



## Remerciements

J'aimerais pouvoir remercier personnellement chaque personne ayant contribué de près ou de loin à l'élaboration de ce travail, mais la place me manque.

Dès lors, je voudrais remercier chaleureusement toutes les personnes qui m'ont soutenue, encouragée et écoutée pendant ces deux dernières années : ma famille (et plus particulièrement Marie-Noëlle Reginster qui a toujours cru en moi), ma belle-famille, mes amis (et surtout Laurence Gastout qui a toujours gardé une oreille attentive) ainsi que mes collègues de l'IAPS, dont mon directeur, Alain Duriau.

Un grand merci à mes relecteurs : à Jacques Reginster qui m'a apporté son regard neuf et à Anne Devick qui a permis d'éviter de nombreuses coquilles.

Un merci particulier à Céline Zaghet, amie précieuse, qui n'a pas seulement relu ce travail mais qui a aidé à le construire – avec, notamment, ses séances de brainstorming – et qui a atténué mes doutes avec ses conseils toujours avisés. Merci à elle de m'avoir aidée au quotidien, plus qu'il ne le fallait.

Un merci tellement spécial à Xavier Truyens sans qui rien n'aurait été possible. Son soutien, sa foi en moi, son aide au quotidien et son relativisme m'ont permis de garder le cap jusqu'au bout.

Enfin, je voudrais remercier ma promotrice, Silvia Lucchini, qui m'a permis de travailler sur ce sujet passionnant qu'est l'alphabétisation des migrants et qui m'a épaulée dans l'élaboration de ma recherche.



# Table des matières

---

Introduction .....	1
Méthodologie .....	3
1. Présentation du projet FOCAALE .....	3
2. Délimitations spatiales et temporelles du travail.....	4
3. Méthodologie de la recherche .....	4
4. Présentation des résultats .....	5
État des lieux .....	6
1. Contexte historique .....	6
2. Problématique politique .....	10
2.1. Introduction.....	10
2.2. Le système politique belge.....	10
2.3. L’immigration en Belgique.....	11
2.3.1. Définition du migrant.....	11
2.3.2. La population immigrée en Belgique .....	11
2.3.3. Conditions d’accès au Titre de séjour .....	13
2.4. L’intégration des migrants (des années 2000 à nos jours).....	14
2.4.1. Responsables de la politique d’intégration.....	14
2.4.2. Le premier Parcours d’intégration (2003 – 2012).....	15
2.4.3. Nouveau Code de la nationalité (2012).....	16
2.4.4. Le critère de la connaissance de la langue .....	17
2.4.5. Le deuxième Parcours d’intégration (de 2012 à nos jours).....	21
2.4.6. Les politiques d’intégration aujourd’hui.....	28
2.5. Impact sur l’alphabétisation .....	28
2.6. Conclusion .....	29
3. Problématiques pédagogiques et didactiques .....	30
3.1. Introduction.....	30
3.2. L’accès aux formations .....	30
3.2.1. Les conditions d’accès .....	30
3.2.2. Les financements.....	30
3.2.3. Les types de public.....	33

3.2.4. La méconnaissance du public analphabète.....	35
3.2.5. Le test de positionnement.....	36
3.2.6. La question des Roms .....	37
3.3. Les formations disponibles .....	38
3.3.1. Diversité des cours .....	38
3.3.2. Conditions d'apprentissage .....	41
3.3.3. La question de la mixité .....	44
3.4. La question de la méthodologie .....	46
3.4.1. La qualité des cours.....	46
3.4.2. La méthodologie dans les Parcours d'intégration .....	46
3.4.3. La culture comme fil conducteur .....	49
3.5. La formation des formateurs .....	50
3.6. Les ressources disponibles .....	51
3.6.1. Les mallettes pédagogiques « Bienvenue en Belgique ».....	51
3.6.2. Ressources des programmes d'intégration.....	52
3.6.3. Du sens au signe, du signe au sens.....	53
3.7. Conclusion .....	53
Conclusion.....	55
Bibliographie.....	58

# Introduction

---

Dans une société où la question de l'immigration fait débat, il nous a paru important de traiter de celle des migrants allophones et plus particulièrement de leur apprentissage de la langue française. Cet enjeu de l'immigration est devenu essentiel au cours de ces dernières années. En effet, comme le précisent Lafleur et Marfouk, « *selon le Registre national, la population immigrée (personnes nées à l'étranger) établie en Belgique a augmenté de 68 % en 15 ans, passant de 1 080 790 personnes en 2001 à 1 812 409 en 2016* » (2017, p. 29). Cela signifie que la proportion de la population belge issue de l'immigration est passée de 10,5 % à 16,1 %. De plus, cette concentration d'immigrés diffère en fonction des régions. En 2016, les immigrés représentaient 44,5 % de la population bruxelloise, 14,6 % de la population wallonne et 11,7 % de la population flamande. On constate donc que la capitale est particulièrement concernée, ayant, par conséquent, un impact sur la prise en charge des migrants.

Dans un tel contexte, les questions sur leur accès au territoire ainsi qu'à la nationalité belge, sur leur intégration et sur leurs droits affluent. Les différents partis politiques s'en emparent et en font un combat important. Que l'on soit pour ou contre l'immigration, le débat est présent et mérite que l'on s'y intéresse.

Professeure de français langue étrangère (FLE) depuis plusieurs années dans une école de Promotion sociale, cette problématique de l'immigration nous touche particulièrement. Dans notre travail, nous sommes amenée à côtoyer des personnes d'origines diverses, mais surtout étant sur le territoire belge pour différentes raisons : expatriation du conjoint, fuite d'un pays en guerre, recherche d'un meilleur cadre de vie, etc. Selon nous, cette diversité est enrichissante à tout point de vue.

Dans le cadre de notre travail, il nous est arrivé d'avoir été confrontée à des personnes très peu scolarisées. Celles-ci ne sont jamais restées très longtemps dans nos cours, car ils étaient beaucoup trop difficiles et peu adaptés à leurs besoins. Dès lors, nous nous sommes régulièrement demandé comment faire pour les aider. C'est de cette réflexion qu'est né le sujet de ce travail.

Au cours de ces dernières années sont apparues de nouvelles réformes concernant les migrants et plus particulièrement leur intégration. Cette dernière est souvent confondue avec une forme

d'assimilation. Dès lors, la question de la langue joue un rôle important. Pour que les immigrés deviennent des Belges à part entière, il est nécessaire qu'ils parlent l'une des langues nationales. Cette recherche s'est donc focalisée sur la langue française.

De plus, pour ce travail, le public a été ciblé en fonction de son niveau de scolarité. Le choix s'est porté sur les personnes peu ou pas scolarisées, étant donné que ce public est doublement désavantagé. En effet, le paysage politique est complexe en Belgique, et davantage encore dans sa partie francophone. Il n'est donc pas toujours aisé de s'y retrouver. Lorsqu'une personne est faiblement scolarisée, elle aura d'autant plus de mal à trouver les informations nécessaires à la réalisation de ses démarches. Écrire son nom, comprendre et remplir un formulaire, faire une demande spécifique deviennent de véritables défis pour elle. De quelle aide peut-elle disposer ? À quelles formations a-t-elle accès ? Sous quelles conditions ? Comment sont données ces formations ? Autant de questions qui constituent des enjeux primordiaux à l'heure actuelle et qui seront présentées dans ce travail.

Dans le cadre du Master 60 en langues et lettres françaises et romanes, nous avons décidé de réaliser notre travail de fin d'études sur la question des migrants peu ou pas scolarisés et de leur apprentissage du français. L'objectif de cette production est de fournir un état des lieux de cette problématique en présentant, de façon structurée, les arguments avancés dans la littérature sélectionnée.

Dès lors, nous nous proposons de commencer ce travail par la méthodologie et la manière dont le sujet d'étude a été délimité, ainsi que par la littérature associée. Ensuite, l'état des lieux de la recherche sera présenté suivant les différentes problématiques évoquées dans la littérature : politique, économique et pédagogique. Cette partie sera précédée d'un contexte historique, permettant une meilleure compréhension du sujet d'étude et de ses enjeux. Enfin, certaines pistes de réflexion seront données en guise de conclusion.

# Méthodologie

---

## 1. Présentation du projet FOCAALE

Choisir de travailler sur l'apprentissage du français par les migrants peu ou pas scolarisés, c'est proposer une réflexion qui s'inscrit dans les préoccupations actuelles. D'autant plus que le CIEP<sup>1</sup> (Centre International d'Études Pédagogiques) a proposé de s'attarder sur cette question dans un nouveau projet intitulé FOCAALE — « Français Opérationnel et Contextualisé pour Adultes en Apprentissage de la Lecture-Écriture ».

Ce projet est né du constat suivant : la migration devient de plus en plus importante en Europe, et cela, quelles qu'en soient les raisons<sup>2</sup>. Alors que l'immigration augmente chaque année, les offres concernant l'apprentissage de la langue du pays de réception n'évoluent guère ; bien au contraire, puisque certains pays ne disposent toujours pas de programmes spécifiques aux migrants peu ou pas scolarisés.

Le projet FOCAALE entend pallier ce problème en analysant la manière dont les migrants s'approprient la langue française. Dès lors, ce sont les pays ayant le français comme langue officielle — soit la France, le Luxembourg et la Belgique — qui ont été sollicités.

Ce projet peut se résumer en cinq objectifs hiérarchisés comme suit :

- ✓ Dresser un état des lieux des travaux de recherches, des ressources éducatives disponibles et des bonnes pratiques conduites au niveau local dans le domaine de l'enseignement du français à destination d'un public migrant non lecteur non scripteur.
- ✓ Développer un matériel pédagogique spécifique destiné à l'ensemble des formateurs travaillant avec des migrants peu ou pas scolarisés.
- ✓ Construire un parcours de formation en ligne composé de 10 modules visant à développer les compétences nécessaires pour les formateurs afin de rendre plus efficace leur enseignement du français à ce public.
- ✓ Publier des recommandations qui permettront de sensibiliser les parties prenantes à cette thématique et proposer des solutions adaptées.

---

<sup>1</sup> Le CIEP est un opérateur français du ministère de l'Éducation nationale, exerçant depuis 1945. Il a pour objectifs d'assurer la coopération dans les domaines de l'éducation, d'aider à la diffusion de la langue française dans le monde et de favoriser la mobilité internationale des personnes.

<sup>2</sup> Point détaillé dans la partie suivante « Contexte historique ».

- ✓ Renforcer les liens des formateurs francophones travaillant avec des apprenants adultes migrants peu ou pas scolarisés.

Ce travail a pour objectif de dresser l'état des lieux concernant la question des migrants peu ou pas scolarisés en Belgique, en prenant en compte toute la littérature belge écrite ces cinq dernières années sur le sujet.

Le projet FOCAALE devait commencer en octobre 2017. Toutefois, celui-ci a été différé à septembre 2018. Les études menées pour ce travail ont donc pour but de contribuer à leurs recherches.

## 2. Délimitations spatiales et temporelles du travail

Les délimitations — tant spatiales que temporelles — ont été établies selon les demandes du projet FOCAALE. En effet, celui-ci propose de s'intéresser uniquement aux cinq dernières années. Étant donné que ce travail a été initié en 2017, il prendra en compte les années 2012 à 2017. Par ailleurs, il se focalisera sur la Belgique francophone, soit la Wallonie et une partie de Bruxelles.

## 3. Méthodologie de la recherche

La première question posée a été de savoir comment mener ces recherches. De fait, le sujet est vaste et recouvre de nombreuses notions. Nous avons commencé par nous renseigner sur les cours disponibles pour les migrants peu scolarisés. Nous avons alors découvert qu'un cours leur était dédié : l'alpha-FLE. Ce terme a donc été choisi pour réaliser une première recherche, en utilisant le moteur de recherche « Google Scholar » et en y appliquant deux filtres : le premier géographique (la Belgique) et le deuxième temporel (2012-2017). La recherche a fourni 23 résultats. Parmi ceux-ci, seuls 16 correspondaient au sujet. Les sept autres ne faisaient que mentionner une seule fois le terme sans en faire le sujet principal.

Puisque ce terme était relativement spécifique, nous avons étendu notre recherche, en utilisant des termes plus généraux : *migrants*, *alphabétisation*, *Belgique*. Les mêmes filtres ont été appliqués et 1150 résultats ont été obtenus. Après les avoir tous parcourus, les mêmes documents adoptés lors de la première recherche s'y sont retrouvés, et nous en avons sélectionné 11 autres (pour les mêmes raisons que précédemment).

Ensuite, nous nous sommes intéressée aux universités belges, en y appliquant les mêmes recherches (mots-clés et filtres identiques). Sur tous les résultats obtenus, seuls cinq correspondaient à la recherche, les autres étant plutôt centrés sur un autre sujet (emploi, logement, enfants, etc.).

En fin de compte, notre recherche se base sur une trentaine de documents tous types confondus. Beaucoup d'études renvoyaient par ailleurs à des articles écrits par les associations elles-mêmes (Lire et Écrire, Collectif Alpha, etc.) qui ont donc été intégrés à ce travail.

#### **4. Présentation des résultats**

La deuxième question concernait la présentation des résultats de ces recherches. Après la lecture de tous les documents (articles, journaux, enquêtes, études), la prise de notes et le regroupement des informations similaires, voire complémentaires, certains points, relevant de différentes problématiques spécifiques, ont pu être mis en évidence. En effet, comme cela sera détaillé dans ce travail, les années allant de 2010 jusqu'à nos jours ont été fortement marquées par d'importants changements, tant sur les plans politiques, économiques que sociaux. Dès lors, ces préoccupations étaient au cœur des études et recherches parcourues. Ces différentes problématiques structureront l'état des lieux de la recherche.

# État des lieux

---

## 1. Contexte historique

Avant d'aborder le sujet des migrants et donc de l'immigration, il est nécessaire de préciser que la Belgique a d'abord été, contrairement aux États-Unis ou au Canada, une terre d'émigrés. Du 19<sup>e</sup> siècle au début des années 1900, les Belges émigraient en effet vers la France ou encore les États-Unis qui représentait le rêve américain, contrairement à la Belgique, alors loin d'incarner le *Belgian Dream*, comme le précisent Martiniello et Rea (2012). Progressivement, la tendance s'est inversée, et cela davantage pour des raisons pragmatiques (l'emploi) qu'idéologiques.

C'est au 20<sup>e</sup> siècle, et principalement après la Seconde Guerre mondiale, que l'immigration devient de plus en plus importante. Le pays doit se reconstruire, mais fait face à un sérieux déficit charbonnier. La main-d'œuvre belge n'étant pas suffisante, le gouvernement fait alors appel aux étrangers. Ce sont d'abord les habitants des pays limitrophes qui vont immigrer, mais, en juin 1946, un protocole sera signé entre la Belgique et l'Italie afin qu'elle fournisse 50 000 travailleurs, chiffre qui sera par ailleurs rapidement dépassé.

Les travailleurs italiens qui arrivent massivement en Belgique viennent accompagnés de leur famille. Ils vivent dans des conditions qui sont loin d'être idéales, regroupés dans des quartiers séparés du reste de la population et autour des mines. Cette installation a encore des conséquences aujourd'hui, puisque certaines zones sont toujours majoritairement habitées par des familles d'origine italienne (Martiniello & Rea, 2012).

En 1956, à la suite de la catastrophe de Marcinelle, les accords avec l'Italie cessent, étant donné qu'une majorité des victimes de l'incident sont d'origine italienne. Durant les 10 années suivantes, la Belgique signera de nouveaux accords d'échange, et notamment avec l'Espagne, la Grèce, le Maroc ou encore la Turquie. Ce sont essentiellement les immigrés de ces deux derniers pays qui vont, lors de leur arrivée sur le territoire et à l'instar des immigrés italiens, créer des quartiers à part. Martiniello et Rea (2012) expliquent que ces quartiers permettent la création d'espaces de rencontre, d'entraide et de solidarité comme certaines associations qui d'ailleurs existent toujours à l'heure actuelle. Par ailleurs, Xhardez (2014) précise que la majorité de la main-d'œuvre turque et marocaine n'est pas du tout formée, et est peu, voire pas du tout, scolarisée. Ces ouvriers vont eux aussi faire venir leur famille qui

s'installera dans les mêmes quartiers, créant ainsi ce qu'on appelle — encore aujourd'hui — des ghettos.

À la fin des années 60 et au début des années 70, à la suite de plusieurs crises économiques dues notamment aux chocs pétroliers, la Belgique décide d'introduire une politique « d'immigration zéro » (Lafleur & Marfouk, 2017). Cela ne signifie pas la fermeture des frontières, mais la fin des différentes politiques de recrutement de travailleurs étrangers. D'autres types d'immigration vont donc croître progressivement : le regroupement familial, la fuite de conflits, la migration étudiante, etc. Bruxelles étant la capitale de l'Union européenne, il est logique que la Belgique soit davantage touchée par l'arrivée d'immigrés venus des quatre coins de l'Europe.

Parallèlement à cette situation, l'Union européenne décide de différencier deux types d'immigrés : les ressortissants CEE et les autres. Cette distinction, toujours d'application aujourd'hui, va avoir, comme il le sera démontré dans la suite de ce travail, de lourdes répercussions tant sur les plans politiques qu'économiques ou encore sociaux.

Ce graphique montre l'augmentation constante du solde migratoire<sup>3</sup>, excepté pendant la période de crise (des années 60 aux années 80).

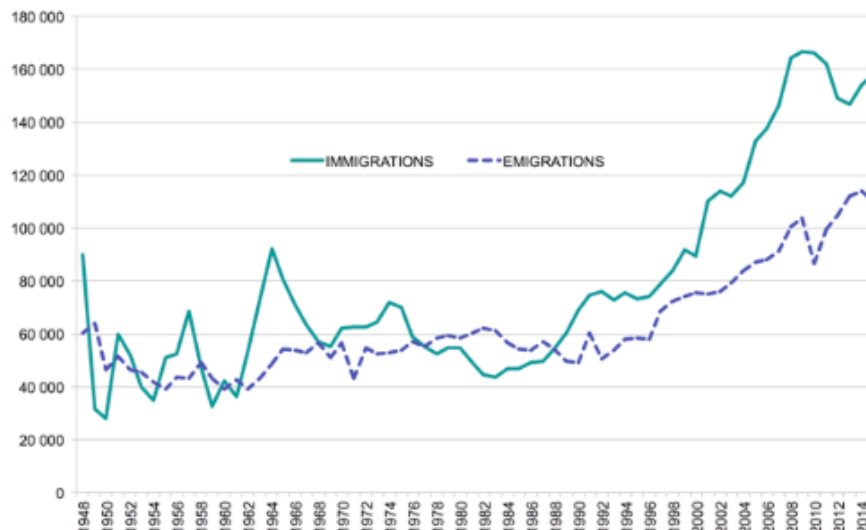


Figure 1 : Solde migratoire de la Belgique entre 1948 et 2015

(Lafleur & Marfouk, 2017, p. 26)

<sup>3</sup> Le solde migratoire est la différence entre le nombre d'arrivées et de sorties d'immigrés sur un territoire.

À la suite de cette « politique zéro » et des différentes crises touchant le pays, le chômage va connaître une augmentation importante et va davantage toucher les immigrés. Surgit en même temps une montée de la xénophobie qui transparait tant dans la presse que lors de discours politiques. Selon ces opinions, les immigrés voleraient le travail et donc l'argent des Belges. Cette idée reste d'ailleurs encore fort ancrée dans les mentalités actuelles. Comme le montrent Lafleur et Marfouk, une enquête sociale européenne a mis en évidence que 40 % de la population belge pensent que les immigrés prennent le travail qui devrait revenir aux Belges. En même temps, 42 % de la population pensent, au contraire, que les immigrés sont un facteur de création de nouveaux emplois. Deux conceptions s'opposent donc et créent le débat. Par ailleurs, les auteurs précisent que de nombreuses recherches montrent qu'il n'y a pas de corrélation entre l'immigration et le taux de chômage. De plus, ils expliquent que les immigrés créent même leurs propres emplois et, par voie de conséquence, en génèrent de nouveaux.

*« Ceci étant dit, le chômage parmi la population immigrée reste un problème particulièrement important en Belgique. Selon l'OCDE, en 2015, la probabilité qu'un immigré soit au chômage en Belgique est, en effet, largement supérieure à celle d'un travailleur non immigré. Il est évident que cette moyenne masque de grandes disparités selon les régions du pays et les origines des immigrés. Plusieurs facteurs peuvent expliquer les différences entre le taux de chômage des travailleurs immigrés et celui des non-immigrés : le niveau d'éducation et de qualification, la non-reconnaissance de certains diplômes et de l'expérience professionnelle acquis à l'étranger, le niveau des compétences linguistiques, et l'obligation d'avoir une nationalité européenne pour accéder à certains emplois. Mais à ces facteurs vient également s'ajouter le phénomène de discrimination à l'embauche, notamment en raison de l'origine ethnique. » (Lafleur & Marfouk, 2017, p. 86)*

En Belgique, il existe donc cette population qui n'a plus de travail, qui est injustement discriminée et qui, par conséquent, n'est pas complètement intégrée dans la société qui ne sait pas quoi faire d'elle. De plus, l'augmentation massive de leur nombre, suite au regroupement familial notamment, va avoir de lourdes répercussions sur le système scolaire. En effet, l'école étant obligatoire, les enseignants se trouvent démunis face à ces enfants qui ne parlent ni le français ni le néerlandais. Dès lors, comment les scolariser ? Les professeurs ont fait pendant longtemps avec les moyens du bord. Il faudra attendre 1996 avec la création des Cours de langue et culture d'origine (LCO) modifiés 14 ans plus tard en Cours d'ouverture

aux langues et aux cultures (OLC) (Lucchini, Oger, Alais & El Karouni, sous presse) pour que ces derniers soient véritablement pris en considération. Parallèlement à ces cours, le début des années 2000 voit l'adoption du décret « classes-passerelles » qui deviendra en 2012 le DASPA, soit un Dispositif d'Accueil et de Scolarisation de Primo-Arrivants.

Cette situation retient particulièrement l'attention des associations qui essayent de venir en aide à cette population. Une problématique est soulevée : celle de la scolarisation des adultes étrangers. De nouvelles associations voient le jour, telles que l'ASBL Lire et Ecrire en 1983. Dans son mémoire, Chiodi (2015) explique qu'une antenne de cette ASBL, Lisons Ensemble, a justement été créée pour les immigrants venus pour des raisons de besoins de main-d'œuvre. Comme elle ne pouvait pas accueillir tout le monde, elle a choisi de mettre en place un test d'entrée. Ce dernier a révélé que la Belgique devait faire face à de nombreuses personnes qui ne savaient ni lire ni écrire — même au sein de la population belge alors que la scolarisation est obligatoire depuis 1914.

Dès lors, l'alphabétisation et son offre de formation vont commencer à évoluer. En 1983, une vingtaine d'associations interpellent le gouvernement belge afin que cette situation soit reconnue et que des fonds soient libérés. Même si certains financements seront octroyés entre-temps, il faudra attendre 2001 pour que l'alphabétisation des adultes soit inscrite comme priorité sur le plan national. Pinchart et Stercq (2013) montrent que le secteur est passé d'environ 500 apprenants (pour une vingtaine d'associations) en 1983 à plus de 16 000 apprenants répartis chez pas moins de 160 opérateurs. Pourtant, il semblerait que cela ne soit pas suffisant et que l'objectif initial n'ait pas encore été atteint — à savoir « *que toute personne qui le souhaite puisse trouver, près de chez elle, une offre d'alphabétisation de qualité* » (Lire et Ecrire, n.d.). Ce travail mettra en lumière les raisons de cette inaccessibilité qui sont tant d'ordre politique qu'économique.

## **2. Problématique politique**

### **2.1. Introduction**

Commencer par un rappel historique du contexte dans lequel se situe le migrant en Belgique était nécessaire, non seulement parce que celui-ci est souvent abordé dans les recherches lues (Lucchini, 2012 ; Guesquiere & Mascia, 2012 ; Hambye & Romainville, 2013 ; Martiniello & Rea, 2012 ; etc.), mais surtout parce qu'il a influencé les différentes actions politiques et sociales qui ont été mises en place ces dix dernières années.

La problématique politique s'est révélée être un enjeu majeur dans cette étude. Effectivement, les années 2012 et suivantes ont été marquées par des changements radicaux en matière d'accès à la nationalité et de création de parcours d'intégration. Comprendre la prise en compte des migrants peu ou pas scolarisés en Belgique passe donc par la compréhension du système politique sous-jacent ainsi que des problèmes et enjeux qu'il pose et qui ont retenu toute l'attention des associations durant la période 2012-2017.

Avant d'analyser ces changements et les questions qu'ils impliquent, il est nécessaire de définir brièvement le fonctionnement politique de l'État fédéral en Belgique, celui-ci jouant un rôle important dans la compréhension globale de ce travail.

### **2.2. Le système politique belge**

La Belgique, contrairement à d'autres pays, peut être qualifiée de complexe au niveau institutionnel puisque, comme le rappellent Guesquiere et Mascia (2012), il s'agit d'un État fédéral composé de différents territoires se divisant en Régions puis en Communautés. La Belgique dispose de trois Régions : la Région flamande, la Région wallonne et la Région Bruxelles-Capitale. À cela s'ajoutent trois Communautés nommées selon la langue qui y est parlée : la Communauté flamande, la Fédération Wallonie-Bruxelles (anciennement appelée Communauté française) et la Communauté germanophone. La différence entre Régions et Communautés se marque surtout au niveau des compétences.

Premièrement, c'est l'État fédéral qui gère les droits de séjour. Les Régions ont des compétences généralement économiques tandis que les Communautés gèrent les compétences essentiellement culturelles. Par conséquent, ce sont normalement les Communautés qui gèrent l'aspect éducatif et donc les offres d'enseignement destinées aux migrants – tant sur le plan

informel (le secteur associatif) que formel (les Promotions sociales, les écoles secondaires, etc.). Elles sont également en charge de l'accueil et de l'intégration des migrants. Pourtant, depuis plusieurs années, cette compétence a été transférée aux Régions à la suite de différents changements politiques, dont ceux concernant l'intégration des migrants. Cette situation complexifie davantage le paysage institutionnel comme ce chapitre va le montrer.

Deuxièmement, les communes jouent, elles aussi, un rôle dans ce partage de responsabilités. En effet, ce sont elles qui gèrent les inscriptions des migrants désireux d'obtenir un titre de séjour, via leur service population. Cette inscription leur permettra de bénéficier d'aides proposées par les CPAS, dont les cours de langue.

## **2.3. L'immigration en Belgique**

### **2.3.1. Définition du migrant**

Comprendre ce que signifie le terme « migrant » et ce qu'il recouvre est capital puisqu'il est au cœur de notre recherche. Pourtant, sa définition n'est pas claire et évolue au rythme des changements politiques. Comme le rappelle Bourdieu (2000), ce sont les enjeux de luttes politiques qui vont définir un concept sociologique. Ce dernier varie donc en fonction des politiques mises en place.

Selon le Larousse, le migrant est une personne qui quitte un pays pour un autre de manière volontaire ou subie, quelles qu'en soient les raisons. Cela reste très large. C'est pourquoi les institutions ont choisi d'utiliser un autre terme, celui de primo-arrivant. Cependant, là encore, de nombreuses définitions existent, conséquence d'un contexte peu harmonisé (différences entre les Régions, entre les secteurs formels et informels, etc.). Pendant de nombreuses années, les associations ont bénéficié de ce flou pour inclure ou exclure certains publics.

### **2.3.2. La population immigrée en Belgique**

Le terme *migrant* pouvant recouvrir divers concepts, le rapport Myria, le Centre fédéral Migration (2017), insiste sur la distinction à opérer entre trois catégories : la population immigrée, la population étrangère et la population d'origine étrangère. Certaines personnes peuvent se retrouver dans plusieurs de ces catégories. Le centre fédéral définit ces dernières comme suit :

- « **La population immigrée.** Il s'agit de toutes les personnes nées à l'étranger et résidant officiellement en Belgique. Elles ont quitté un autre pays pour venir s'établir en Belgique. Le critère est le pays de naissance, quelle que soit la nationalité.
- **La population (de nationalité) étrangère.** Elle rassemble toutes les personnes qui n'ont pas la nationalité belge et qui résident officiellement en Belgique (qu'elles soient nées en Belgique ou à l'étranger). (...)
- **La population d'origine étrangère.** Elle se compose de toutes les personnes qui n'avaient pas la nationalité belge à la naissance et qui résident officiellement en Belgique. Elles peuvent être nées en Belgique ou à l'étranger. Certaines sont ensuite devenues Belges, d'autres pas. Le critère est la nationalité à la naissance. » (Myria, 2017, p. 25)

Ces distinctions sont importantes parce que les migrants allophones peuvent se retrouver dans ces différentes catégories. Selon Myria, 20 % de la population belge est d'origine étrangère ; parmi ceux-ci, plus de la moitié ont acquis la nationalité.

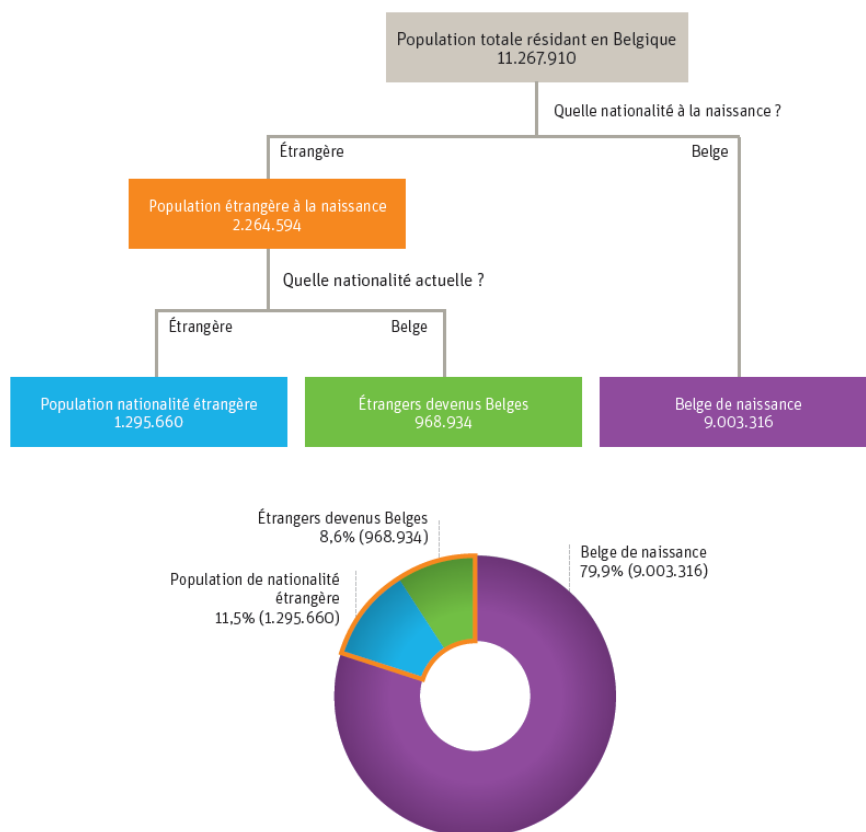


Figure 2 : Répartition de la population belge et étrangère en Belgique, au 1<sup>er</sup> janvier 2016  
Source : Myria, 2017, p. 26

Dès lors, cette étude ne peut exclure les Belges qui, pour certains, ne maîtrisent aucune des langues nationales.

### 2.3.3. Conditions d'accès au Titre de séjour

Les différents décrets<sup>4</sup>, mis en place en Wallonie et à Bruxelles, ont pour objectif principal de mieux accueillir les migrants en Belgique. Afin de bénéficier des aides accordées par l'État, les migrants doivent être en ordre de titre de séjour. Pour obtenir ce dernier, il existe plusieurs possibilités.

#### 1) Pour les citoyens de l'UE

Ceux-ci peuvent avoir un titre de séjour de plus de trois mois, à condition d'être un travailleur salarié ou indépendant en Belgique, de chercher un emploi, d'avoir suffisamment de ressources pour subvenir à son quotidien ou encore d'être inscrit auprès d'une école reconnue ou subsidiée, et cela de manière régulière et d'y suivre des études à titre principal.

#### 2) Pour les ressortissants de pays tiers

Pour les ressortissants hors UE, l'accès au titre de séjour est plus complexe. En effet, leurs demandes doivent être spécifiques et entrer dans certaines catégories qui peuvent être résumées comme suit :

- le regroupement familial,
- l'obtention du statut d'étudiant,
- la demande d'asile et l'obtention du titre de réfugié.

Selon le rapport annuel sur la migration en Belgique réalisé par Myria, 68 % des demandes de titre de séjour ont connu une issue favorable. Toutefois, ce chiffre diffère largement en fonction de la nationalité de la personne demandant le visa : « *le taux d'acceptation des demandes émanant des Congolais, des Marocains et des Turcs est par exemple nettement moins élevé (entre 43 et 64 %) que celui des Indiens ou des Chinois (respectivement 87 et 93 %)* » (Myria, 2017, p. 46).

---

<sup>4</sup> Sujet étudié dans le point suivant « 2.4. L'intégration des migrants ».

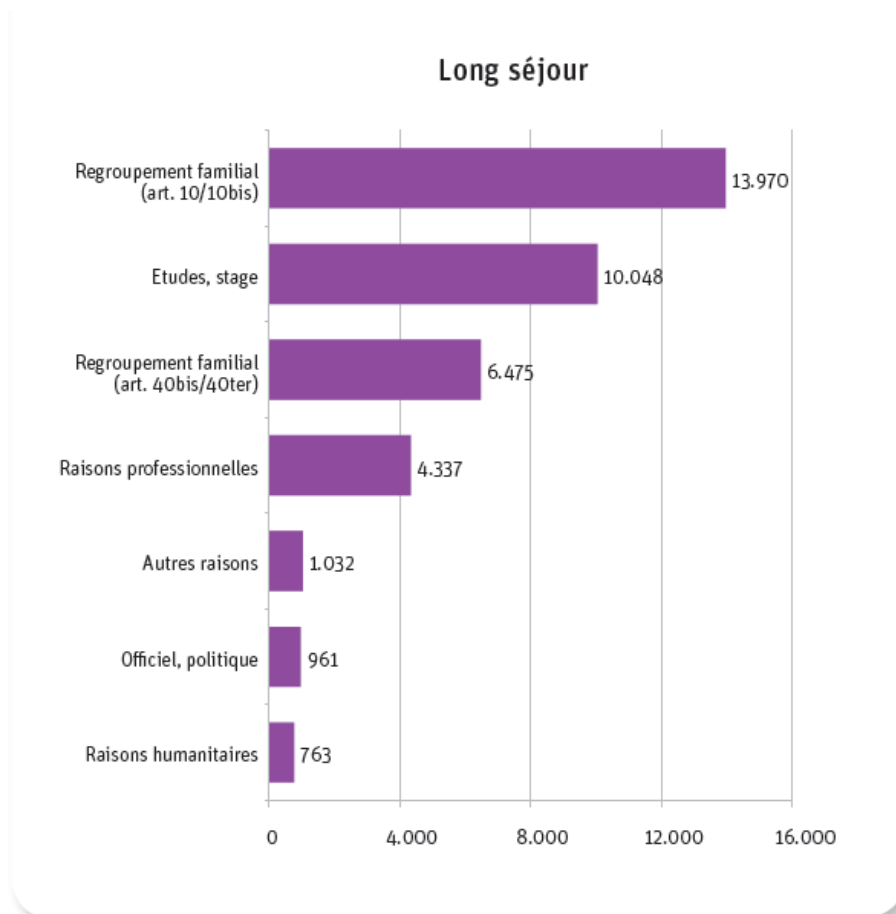


Figure 3 : Demandes introduites en 2016 sur l'ensemble du territoire belge  
 Source : Myria, 2017, p. 46.

Le centre Myria relève donc une certaine forme de discrimination à l'encontre de personnes ayant une nationalité spécifique. En effet, plusieurs associations, dont Lire et Écrire (2015), interpellent en vain les autorités sur ce sujet, et ce depuis plusieurs années.

## 2.4. L'intégration des migrants (des années 2000 à nos jours)

### 2.4.1. Responsables de la politique d'intégration

Originellement, les Communautés avaient comme compétence l'intégration des migrants. Toutefois, dans les années 90, la Communauté française a dû faire face à d'importantes difficultés financières. Dès lors, cette compétence (entre autres) a été transférée aux Régions, en 1994. Le territoire de la Région Bruxelles-Capitale comprenant une partie de la Communauté française et une partie de la Communauté flamande, cette Région ne pouvait pas être responsable de la partie francophone, pour des raisons de conflits évidents. La

Communauté flamande, n'ayant pas de problèmes budgétaires, reste compétente en matière d'intégration des migrants tant en Région flamande que dans la Région Bruxelles-Capitale. C'est pourquoi cette compétence — pour la partie francophone — a été reprise par la COCOF, la Commission Communautaire Francophone. La Région wallonne, quant à elle, assure cette compétence sur son territoire.

En résumé, depuis 1993, il est possible de trouver trois politiques d'intégration bien distinctes en Belgique. La première est menée par la Communauté flamande en Flandre, mais aussi à Bruxelles. La deuxième est gérée par la COCOF sur le territoire francophone de Bruxelles. Enfin, la troisième est menée par la Région wallonne en Wallonie (Guesquiere & Mascia, 2012).

Le secteur associatif (Lire et Écrire, 2012) et autres chercheurs (Guesquiere & Mascia, 2012 ; Martiniello & Rea, 2012) observent que ce paysage non uniforme entraîne des politiques de moins en moins transparentes et de plus en plus strictes.

#### **2.4.2. Le premier Parcours d'intégration (2003 – 2012)**

Ces trois acteurs compétents dans l'intégration des migrants sont donc synonymes de trois politiques différentes. En effet, en 2003, la Communauté flamande a mis en place un parcours d'intégration civique appelé *Inburgering*. Elle y définit trois objectifs essentiels et obligatoires : l'intégration sociale des migrants, l'apprentissage du néerlandais et l'aide à l'emploi. Toutefois, jusqu'en 2012, la Flandre était encore la seule à avoir mis en place ce type de parcours.

Depuis 1994, la Région wallonne possède, quant à elle, un décret sur l'intégration des personnes étrangères ou d'origine étrangère, soit une convention appelée « Action sociale ». Celle-ci a permis la création de sept Centres Régionaux d'Intégration (CRI) qui sont répartis dans les grandes villes de la Région et qui ont pour mission de soutenir les associations en lien avec les migrants. Ces dernières proposent de nombreuses initiatives n'ayant pas toutes de rapport avec l'idée d'un parcours d'intégration à proprement parler, comme le soutien scolaire ou encore les activités socioculturelles.

*« Ce n'est que dans la déclaration gouvernementale 2009-2014 du gouvernement wallon qu'il est pour la première fois formellement question de mettre en place un dispositif d'intégration similaire à l'*Inburgering*, incluant une organisation de la*

*formation, notamment en matière d'alphabétisation, au départ des initiatives existantes et des organismes en place* ». (Storme, Mottin & Godenir, 2012, p. 11)

Cette nouvelle déclaration a amené un nouveau décret appelé « Code wallon de l'Action sociale et de la santé » et appliqué depuis 2011.

À Bruxelles, un schéma pratiquement identique est implémenté. Il n'y a pas de véritable parcours, mais des activités sont mises en place par les associations afin de faciliter l'intégration des migrants et cela dans le cadre d'un décret appelé « Cohésion Sociale », mis en application depuis 2004.

Il existe donc deux politiques différentes en fonction des Régions : une politique d'Action sociale d'un côté (Wallonie) et une politique de Cohésion sociale de l'autre (Bruxelles).

### **2.4.3. Nouveau Code de la nationalité (2012)**

En 2010, une nouvelle loi a été votée, modifiant l'accès à la nationalité belge. Elle est mise en application depuis le 4 décembre 2012. Cette loi a été très mal reçue par le milieu associatif, étant beaucoup plus restrictive que la précédente. En effet, la loi de 2000 permettait aux étrangers d'obtenir la nationalité selon trois conditions : être majeur, avoir sa résidence principale depuis minimum 5 ans en Belgique et être en situation de séjour légal. Depuis 2012, ces conditions sont devenues plus strictes :

- Il est maintenant nécessaire d'avoir une connaissance A2 au minimum d'une des trois langues nationales.
- Il faut être en mesure de prouver son intégration sociale et cela via quatre possibilités : en ayant un diplôme belge du secondaire supérieur, en ayant suivi une formation professionnelle de minimum 400 heures, en ayant suivi un cours d'intégration (organisé par l'autorité compétente du lieu de résidence) ou encore en ayant travaillé de manière ininterrompue au cours des 5 dernières années.
- Enfin, le demandeur devra pouvoir prouver sa participation économique au pays en ayant 468 jours de travail à son actif ou encore 6 trimestres de cotisations sociales en tant qu'indépendant.

Ces conditions sont valables pour les personnes étant sur le territoire belge depuis 5 ans. Pour celles qui sont là depuis plus de 10 ans, les conditions d'intégration sociale et économique tombent au profit d'une justification de la participation à la vie de la communauté d'accueil.

Le migrant doit, dans cette situation, pouvoir prouver sa participation en apportant des preuves qui seront validées ou non selon l'appréciation du Procureur du Roi. Pour Lire et Écrire (2014), cette décision, en l'absence de critères spécifiques, est complètement subjective et permet, une fois de plus, de discriminer un certain public.

De prime abord, ces nouvelles conditions peuvent sembler logiques. Toutefois, les nombreuses associations travaillant dans le secteur des migrants dénoncent ces mesures qui se veulent sectaires et discriminantes (Lire et Écrire, 2014). D'après Martiniello et Rea (2012), les années 2000 étaient marquées par une certaine ouverture, mais ce Code fait marche arrière de manière considérable et ne permet pas une meilleure intégration, au contraire.

*« Cette modification constitue un changement de paradigme important : alors que le législateur considérait jusqu'ici que la nationalité était une étape menant vers l'intégration, la loi de 2012 considère qu'il appartient aux immigrants de démontrer d'abord qu'ils sont intégrés avant de pouvoir accéder à la nationalité. » (Lafleur & Marzouk, 2017)*

Depuis 2012, aucun changement n'a été opéré, malgré les diverses contestations du secteur associatif.

#### **2.4.4. Le critère de la connaissance de la langue**

##### *2.4.4.1. Un niveau difficile à atteindre*

Les nouvelles politiques associent donc l'intégration avec la connaissance de la langue. Dès lors, une personne demandant la nationalité doit prouver sa connaissance d'une des trois langues nationales en ayant au minimum un niveau A2 tel que décrit par le CECRL<sup>5</sup> (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues). Mais que recouvre cette notion ? Selon le CECRL, ce niveau est appelé intermédiaire ou de « survie ».

*« C'est à ce niveau que l'on trouvera la plupart des descripteurs qui indiquent les rapports sociaux tels que : utilise les formes quotidiennes de politesse et d'adresse ; accueille quelqu'un, lui demande de ses nouvelles et réagit à la réponse ; mène à bien un échange très court ; répond à des questions sur ce qu'il fait professionnellement et*

---

<sup>5</sup> Ce cadre « a été conçu dans l'objectif de fournir une base transparente, cohérente et aussi exhaustive que possible pour l'élaboration de programmes de langues, de lignes directrices pour les curriculums, de matériels d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que pour l'évaluation des compétences en langues étrangères. Il est utilisé dans les 47 Etats membres du Conseil de l'Europe et en d'autres continents » (Conseil de l'Europe, n.d.).

*pour ses loisirs et en pose de semblables ; invite et répond à une invitation ; discute de ce qu'il veut faire, où, et fait les arrangements nécessaires ; fait une proposition et en accepte une. C'est ici que l'on trouvera également les descripteurs relatifs aux sorties et aux déplacements, version simplifiée de l'ensemble des spécifications transactionnelles du Niveau seuil pour adultes vivant à l'étranger telles que : mener à bien un échange simple dans un magasin, un bureau de poste ou une banque ; se renseigner sur un voyage ; utiliser les transports en commun : bus, trains et taxis, demander des informations de base, demander son chemin et l'indiquer, acheter des billets ; fournir les produits et les services nécessaires au quotidien et les demander ».* (Conseil de l'Europe, 2005, p. 62)

Pour prouver ses connaissances, le migrant a plusieurs possibilités :

- avoir au minimum un diplôme belge de l'enseignement secondaire supérieur ;
- avoir un diplôme étranger reconnu par une Communauté et attestant de la connaissance A2 (minimum) d'une des trois langues ;
- avoir suivi une formation professionnelle de 400 heures, reconnue par l'autorité compétente ;
- avoir suivi un cours d'intégration comprenant un apprentissage linguistique au niveau A2 ;
- réaliser un test linguistique auprès d'un établissement reconnu ;
- prouver une activité professionnelle ininterrompue au cours des cinq dernières années.

Martiniello et Rea (2012) mettent en garde contre cette dernière possibilité. Ils expliquent qu'il est tout à fait possible de travailler pendant 5 ans sans jamais devoir utiliser une des trois langues nationales. Lafleur et Marfouk ajoutent que

*« l'intégration est aussi un phénomène multidimensionnel. Un immigré peut ainsi participer activement à la vie économique de son pays de résidence tout en ne parlant pas sa langue et en n'ayant aucun contact social avec la population native. C'est le cas par exemple de certains travailleurs hautement qualifiés – appelés parfois expatriés – qui travaillent en anglais, vivent dans des quartiers bourgeois à forte concentration étrangère et inscrivent leurs enfants dans des écoles internationales ».* (2017, p. 90)

Ces personnes n'ont pas besoin d'apprendre le français ni de prouver leurs connaissances puisqu'elles ont accès à la nationalité avec cinq années de travail sans interruption. Pour le chercheur, il s'agit là d'une discrimination visant à toucher un public déjà fragilisé et ne pouvant pas travailler de manière continue. En effet, les migrants peu scolarisés éprouvent des difficultés à obtenir un emploi et davantage encore à le garder pendant 5 ans. Les personnes n'ayant pas travaillé pendant 5 ans de manière ininterrompue doivent, quant à elles, prouver leurs connaissances d'une des trois langues nationales via l'une des autres possibilités présentées.

Pour Goffinet (2014), associer l'apprentissage à l'accès à la nationalité est une double pénalité pour les publics peu ou pas scolarisés. En effet, ceux-ci n'ont que peu d'accès aux formations linguistiques adaptées et disposent d'un temps limité. En ce qui concerne Bruxelles, le décret prévoit un certain nombre d'heures en fonction du niveau : 700 heures pour les *alpha*, 400 pour les tout débutants et 240 pour les moins débutants. En Wallonie, en revanche, le décret parle de 120 périodes minimum et de maximum six mois de formation ; aucune prise en compte d'un public spécifique n'est donc effectuée. De plus, ce n'est pas parce qu'il existe des formations spécifiques que les migrants en ont la connaissance ou l'accès<sup>6</sup>.

Selon Hambye et Romainville (2014), la question ne devrait pas porter sur l'apprentissage du français comme moyen d'intégration, mais plutôt sur les compétences linguistiques qui font défaut aux migrants et qui pourraient les aider à mieux s'intégrer. Il n'est donc pas question de connaissances spécifiques au français, mais bien d'un ensemble de compétences utiles. Goffinet (2014) dénonce, elle aussi, cette vision restreinte de l'intégration qui se focalise non sur l'implication de la personne, mais sur le seul apprentissage de la langue.

L'opinion publique, renforcée par les politiques, amalgame l'intégration avec la langue. Pourtant, les acteurs de terrain et les chercheurs tentent, toujours à l'heure actuelle, de remettre cette association d'idées en question.

#### 2.4.4.2. *La reconnaissance des diplômes*

Pour obtenir ce niveau A2, il existe quatre filières de formation : deux pour les migrants sans CEB (alpha-FLE oral et alpha-FLE écrit) et deux pour les migrants disposant d'un diplôme (FLE-A et FLE-B). Dès lors, de nouvelles questions se posent (Pinchart, 2015) : qu'en est-il des équivalences concernant ces diplômes ? Comment les obtenir ? Comment aider le migrant

---

<sup>6</sup> Ce point est développé dans la troisième partie « Problématiques pédagogique et didactique ».

dans cette démarche ? Sur quels critères le jury va-t-il décider de l'équivalence ou non ? Là encore, n'y aura-t-il pas un problème de discrimination ?

En effet, Dubetz, Lamghari et Roller (2012) mentionnent qu'une majorité des diplômes étrangers ne sont pas reconnus : tant le primaire que le secondaire ou même le supérieur. De plus, les auteurs soulignent qu'il existe une discrimination parmi les diplômes acceptés ou non (85 % des demandes dans le domaine (para-)médical sont refusées contrairement à 90 % acceptées dans les domaines commerciaux). Trullemans (2012) précise que cette discrimination va plus loin encore et que certains pays se retrouvent sur une sorte de « liste noire » de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Il ajoute également que cela a pour conséquence de diriger — de manière précipitée — les migrants vers des professions peu qualifiées. Ces migrants — quel que soit leur niveau d'étude et de scolarité — se retrouvent alors dans des emplois précaires et instables avec des horaires complexes, rendant l'accès aux formations linguistiques difficile, cet accès étant pourtant la porte d'entrée vers une meilleure intégration d'après le nouveau Code de la nationalité.

#### 2.4.4.3. *L'inaccessibilité du niveau par les analphabètes*

Obtenir le niveau A2 tel que décrit par le CECRL pose de nombreux problèmes pour les migrants peu ou pas scolarisés. En effet, le CECRL détermine ses niveaux en fonction de 5 compétences : lire, écrire, écouter, parler et interagir. Ces personnes faiblement scolarisées ne possèdent pas les deux premières compétences dans leur propre langue. Elles éprouvent également beaucoup de difficultés à comprendre une consigne simple et encore plus à y répondre. Ce public, au-delà même de l'apprentissage du français, doit acquérir des compétences de base comme lire, écrire, calculer, comprendre, associer, etc., cela tout en prouvant sa participation sociale et économique au pays.

D'après le professeur Van Avermaet, le CECRL « *aurait été conçu pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation de compétences en langues étrangères et non comme langue seconde* » (as cited in Devlésaver, 2014, para. 4). Les migrants allophones pas ou peu scolarisés ne peuvent donc entrer dans cette définition puisqu'ils ne maîtrisent déjà pas leur langue première. Ceux-ci sont pourtant obligés d'obtenir un niveau qui ne leur est pas accessible. Comme le précise Devlésaver, ils pourraient, par conséquent, « *se voir refuser la nationalité, la résidence ou un visa d'entrée parce qu'ils auraient échoué à un test de langue... n'ayant tout simplement pas été conçu pour eux !* » (2014, para. 4).

Pinchart et Stercq (2013), elles aussi, s'interrogent sur la prise en compte du public analphabète dans la conception de ces tests et met davantage en garde contre les différents opérateurs de formation qui préparent à la réussite d'un tel test. Le risque est que les personnes répondent de manière mécanique à ce dernier, à la suite de la préparation intensive qu'elles ont suivie, le tout sans qu'elles ne soient véritablement capables de parler la langue. De plus, pour Rea, « *lier l'accès aux droits à la réussite d'un test, c'est passer d'une logique de droit à une logique d'épreuve* » (as cited in Corniquet & Joseph, 2014, p. 93).

Par ailleurs, Goffinet (2014) précise que les tests doivent être passés sur un ordinateur. Cela est également discriminant parce que le public analphabète est particulièrement touché par la fracture numérique.

L'ASBL Lire et Ecrire (2014) alerte sur cette obligation de maîtriser le niveau A2 dans toutes les compétences. Pourquoi cette obligation ? L'interaction ne pourrait-elle pas être suffisante ? Selon elle, cela permettrait à chaque personne — quel que soit son niveau d'étude — d'accéder à cette nationalité. Si être citoyen belge en étant analphabète est possible, pourquoi la connaissance de l'écrit est-elle évaluée pour les migrants ?

Enfin, Martiniello et Rea (2012) ainsi que plusieurs ASBL (Lire et Écrire, SAMPA) interpellent les politiques concernant l'agenda caché de leurs décisions : celui de filtrer les migrants, de fermer la porte aux personnes pauvres et peu qualifiées au profit d'une main-d'œuvre utile. Pour les acteurs de terrain, comme le montre le colloque « Nouveau Code de la nationalité : enjeux et conséquences pour le secteur de l'alpha » (Meftah, 2013), ce nouveau Code est synonyme de sélection sociale qui ne vise pas l'intégration, mais plutôt l'exclusion des plus faibles socialement, et donc par-là, des personnes peu scolarisées ou analphabètes.

Une fois encore, ces différentes interpellations n'ont pas mené à un changement concret de politique, au contraire.

## **2.4.5. Le deuxième Parcours d'intégration (de 2012 à nos jours)**

### *2.4.5.1. Définition du primo-arrivant*

Sur base de ce nouveau Code et des nouvelles conditions liées à la connaissance de la langue, une reconsidération de l'intégration du migrant a été opérée.

Toutefois, l'apprentissage du français s'est vu réglementé par le Fonds Européen d'Intégration (FEI) opérant entre 2007 et 2013. Celui-ci finançait des actions visant la

promotion de l'intégration de ressortissants de pays tiers s'installant dans les pays membres de l'Union (point abordé dans la partie suivante)<sup>7</sup>. Il a donc défini le public pouvant bénéficier de ces aides financières en utilisant et en cadrant le terme *primo-arrivant*.

Initialement, cette définition renvoie « *aux personnes nouvellement arrivées sur le territoire belge* » (Storme, Mottin & Godenir, 2012, p. 4). Les associations ont donc longtemps joué sur ce manque de transparence pour inclure toutes les personnes ayant besoin de cours de français et/ou d'alphabétisation. Après la mise en application du FEI, les décrets bruxellois et wallons ont donné une définition plus stricte du primo-arrivant qui est devenu une personne de plus de 18 ans et dont la nationalité est étrangère. De plus, il ne peut être sur le territoire depuis plus de trois ans et doit être en possession d'un titre de séjour de plus de trois mois.

Comme le précise le CIRE, Coordination et Initiatives pour Réfugiés et Étrangers (2015), une première distinction est à faire au niveau de la nationalité étrangère, car elle n'est pas comprise de la même manière par les deux Régions. À Bruxelles, et donc selon la COCOF, le terme « primo-arrivant » concerne toutes les personnes ayant une nationalité autre que belge. À l'inverse, le décret wallon réduit la portée du décret en excluant tous les citoyens d'un État-membre de l'UE, de l'EEE ou encore de la Suisse. Martiniello et Rea (2012) dénoncent cette injustice puisqu'elle n'accorde pas les mêmes droits à tous. D'autant plus que ce n'est pas parce que le citoyen est européen qu'il n'a pas besoin de bénéficier de ce parcours. Ce type de définition exclut davantage qu'elle n'inclut. Kulakowski, directrice du CBAI (Centre Bruxellois d'Action Interculturelle), souligne que « *de plus en plus de personnes provenant d'un autre État européen arrivent en Belgique et ont besoin d'être encadrées comme les autres primo-arrivants* » (as cited in Dubetz, Lamghari & Roller, 2012, p. 31). Enfin, dans tous les cas, les demandeurs d'asile ne peuvent bénéficier de ce parcours puisque leur titre de séjour est renouvelé tous les mois.

Avant la mise en application de ces décrets, les associations et autres acteurs du secteur se sont insurgés contre ces définitions trop strictes. Toutefois, ces derniers n'ont pas été entendus. Dès lors, plusieurs associations ont fait le choix de redéfinir le terme de primo-arrivant. Par exemple, De Meyer, directrice du centre SAMPA (Service d'Aide aux Molenbeekoïes Primo-Arrivants), a choisi de modifier la définition dans une vision plus inclusive. Selon elle, le terme primo-arrivant concerne « *toute personne récemment arrivée en*

---

<sup>7</sup> C'est le Fonds Asile Migration et Intégration (FAMI) qui est en charge pour la période 2014-2020.

*Belgique dans un but autre que touristique et qui, si a un séjour définitif, doit être de maximum de trois ans* » (as cited in Goffinet, 2014, p. 111). Cette définition est utilisée pour toutes les activités organisées par le service, autres que les cours de langues en tant que tels puisque ceux-ci sont financés par le FEI (puis le FAMI) et sont donc tributaires de sa définition.

Par conséquent, malgré une définition considérée comme stricte, les associations trouvent le moyen de continuer à inclure un public plus large que ne le prévoient les décrets. En effet, elles rappellent que leur mission est l'éducation pour tous, qu'importent les définitions restrictives des publics concernés.

#### 2.4.5.2. *Les contraintes liées aux nouveaux décrets*

Sur base du nouveau Code de la nationalité et des différents fonds européens, la COCOF et la Région wallonne ont décidé de créer un nouveau parcours d'intégration. Le modèle flamand existant déjà, c'est naturellement qu'il a été pris comme modèle.

Le nouveau décret sur le parcours d'intégration mis en place en 2012 (tant en Wallonie qu'à Bruxelles) peut se diviser en deux volets : un volet primaire comprenant l'accueil, un bilan social et un bilan linguistique, ainsi qu'un volet secondaire se focalisant sur un projet d'accueil individualisé, une formation linguistique et enfin une formation à la citoyenneté. Le premier volet de ce parcours a été rendu obligatoire en Wallonie dès sa mise en application, contrairement à Bruxelles qui a attendu 2017.

Ce décret ouvre la possibilité de créer un public prioritaire. En effet, par manque de budget, tout le monde ne peut accéder à ce parcours. Les Européens, suite au principe de non-discrimination de l'Union européenne, ne doivent ni ne peuvent suivre ce parcours. Ensuite, comme le précisent Martiniello et Rea (2012), d'autres nationalités ne seraient pas prioritaires, telles que les Japonais ou encore les Américains. En effet, les auteurs expliquent que c'est le cas aux Pays-Bas où « *on a établi des catégories d'allochtones : Occidentaux (et associés)/non-Occidentaux. Le fait d'être considéré comme occidental ou pas est d'ailleurs lié aux conditions socioéconomiques (les Japonais sont plus aisés que les Chinois). On ne demandera donc vraisemblablement jamais à un cadre supérieur d'une grande entreprise de suivre des cours de français* » (Corniquet & Joseph, 2014, p. 97). Ils montrent qu'il existe là une sélection sur base ethnique, nationale ou encore suivant la classe sociale ou économique. Cela ne fait que renforcer l'idée que les personnes ciblées sont les personnes dites

problématiques – soit, une fois encore, les personnes peu ou pas scolarisées issues de pays discriminés, comme le Maroc ou la Turquie.

Ce nouveau décret définit également le temps alloué au parcours qui doit être compris entre 120 heures et maximum 6 mois, pour la Wallonie. Des personnes analphabètes doivent donc réaliser des apprentissages correspondant à toute la matière visée par l'enseignement primaire (voire même pré-primaire) en moins de six mois. Les associations sonnent l'alarme et essaient de montrer l'impossibilité d'une telle réussite. Martiniello et Rea (2012) insistent et montrent qu'il s'agit des intentions sous-jacentes au décret : filtrer les accès à la nationalité et avoir cette excuse de la méconnaissance de la langue pour ne pas la donner ; alors que des personnes n'ayant aucune connaissance d'une des trois langues nationales, mais ayant travaillé pendant 5 années ininterrompues se voient accéder à la nationalité sans problème.

Comme le montre également Corniquet (2015), ces parcours et leurs différentes phases sont définis de manière linéaire (une étape après l'autre : accueil, bilan, formation linguistique puis formation à la citoyenneté) par les politiques bien que cela ne soit pas possible sur la réalité du terrain. En effet, il existe un énorme décalage entre cette vision et le réel parcours des personnes. Ces dernières sont tributaires de nombreux éléments comme l'orientation (qui n'est pas toujours bien ciblée, comme il le sera démontré dans la partie pédagogique), la situation financière et familiale, le niveau de scolarité, le nombre de places existantes ou encore le marché de l'emploi. Dès lors, Corniquet (2015) déplore le manque de souplesse du parcours auquel sont confrontés les migrants. Elle ajoute que le système a tendance à contraindre les demandeurs d'emploi étrangers en manque de certification à passer par la formation en alphabétisation avant de pouvoir accéder à d'autres niveaux de formation. Souvent, *« le déclic à la formation est impulsé par le fait que ne pas savoir lire et écrire devient, pour la personne, un manque et un frein à la poursuite de son parcours dans un contexte donné »* (Corniquet, 2015, p. 86).

De plus, il est difficile pour une personne analphabète, et n'ayant pas de connaissance du français, de suivre un tel parcours dans les délais imposés. Même en supposant qu'elle puisse se former à temps plein, le temps alloué n'est pas suffisant au regard des besoins spécifiques des migrants peu scolarisés. Pinchart et Stercq (2013) ajoutent qu'au-delà des analphabètes, ce sont les personnes en recherche d'emploi ou de logement, ou encore les familles monoparentales, qui sont davantage touchées puisqu'elles n'ont pas les moyens nécessaires pour assurer le suivi de ce parcours.

### 2.4.5.3. *La question de l'intégration*

La loi de 2000 n'imposait aucun critère de connaissance de langue pour avoir accès à la nationalité. Pour les responsables de cette époque, et comme le montre Lucchini (2012), l'intégration ne se mesure pas en fonction des connaissances langagières puisqu'au contraire c'est l'intégration elle-même qui va favoriser l'apprentissage. La question qui se pose alors est celle de la définition et de la perception du mot *intégration* repris dans ces parcours.

Selon Hambye et Romainville, « *être intégré c'est participer à égalité avec les autres membres de la société à la vie sociale et culturelle (« école, quartier, associations, institutions), économique (travail) et citoyenne (participation au débat public, réflexion sur les choix politiques)* » (2014, p. 6). Il n'est pas question de maîtrise d'une langue dans cette définition. De plus, elle peut être rapprochée de la définition de la cohésion sociale (décret établi par la COCOF) : « *l'ensemble des processus sociaux qui contribuent à assurer à tous les individus l'égalité des chances et des conditions, le bien-être économique, social et culturel, afin de permettre à chacun de participer activement à la société et d'y être reconnu* » (Portail de la Cohésion sociale, n.d.). L'intégration y est alors une composante, mais elle ne vise qu'un public bien spécifique, celui des primo-arrivants, tandis que la cohésion sociale vise toute personne, quel que soit son statut.

D'après Dassetto, « *le concept d'intégration a été développé par la sociologie, en référence à des processus généraux des sociétés, et non pas directement en relation aux migrations. C'est l'usage courant qui l'a utilisé à l'égard des migrations (...)* » (2001, p. 60). Ce dernier se base sur la théorie d'Émile Durkheim, pour qui l'intégration est une propriété de la société elle-même. Pourtant, comme le précise le Collectif Manouchian<sup>8</sup> (2012), cette logique a été détournée dans notre société au regard de l'immigration. En effet, on ne parle plus d'intégration sociale, mais individuelle. C'est un processus que doit réaliser le migrant lui-même.

*« Une intégration réussie est une condition (et un processus) pour se considérer comme un membre à part entière de la société. Il permet à la personne d'être un acteur et non l'objet de la société. (...) des conditions sont nécessaires : la connaissance de la langue, la connaissance de l'organisation de la société d'accueil, des ressources matérielles adéquates, un réseau social dans la société d'accueil et*

---

<sup>8</sup> Il s'agit d'un collectif qui anime le site *Les Figures de la domination*. Ce sont des militants/chercheurs qui luttent contre les dominations. On peut y trouver les auteurs Saïd Bouanama, Jessy Cormont et Yvon Fotia.

*cultiver le sentiment d'appartenance* » (as cited in Dubetz, Lamghari & Roller, 2012, p. 32).

Cette définition peut être dangereuse comme l'indiquent certains sociologues, dont Martiniello et Rea (2012), parce qu'elle ne fait que responsabiliser le migrant sans prendre en compte le rôle joué par la société d'accueil dans cette intégration. Selon cette définition, c'est au migrant à s'intégrer à la société, alors que Durkheim prônait l'intégration d'une société entière et non d'une minorité.

Les différents acteurs associatifs (Lire et Écrire, Les Cahiers de la Solidarité, etc.) demandent donc toujours une révision de cette approche. Selon eux, « *les mesures pour intégrer les primo-arrivants doivent donc être élaborées non seulement à destination de ceux-ci, mais également à l'adresse de toute la société afin qu'elle accepte tout nouvel arrivant et qu'elle n'ait pas de comportements discriminatoires, de quelque sorte que ce soit* » (Dubetz, Lamghari & Roller, 2012, p. 33).

#### 2.4.5.4. *Intégration et assimilation*

Cette politique recherche la limitation de l'entrée des migrants sur le territoire et leur accès à la nationalité (Martiniello et Rea, 2012). De plus, l'intégration y est davantage vue en termes d'assimilation. Hambye et Romainville montrent que la population belge a tendance à penser que la langue est une des composantes principales de l'intégration. Dès lors, selon les auteurs, « *penser un lien intrinsèque indéfectible entre langue, culture et identité, c'est adhérer à l'idée qu'en utilisant une langue, un individu exprime nécessairement son appartenance à une et une seule identité* » (as cited in Devlésaver, 2014, para. 13). Selon cette conception et comme le soulignent les auteurs, il ne serait dès lors pas envisageable d'être francophone et plurilingue.

Or, comme précisé dans le précédent point, Lucchini (2012) montre que l'acquisition d'une langue ne donne pas automatiquement le sentiment d'appartenance au groupe linguistique. D'ailleurs, elle précise que c'est l'intégration qui va permettre l'acquisition de cette langue et non l'inverse.

Pourtant, la politique actuelle se situe à l'opposé de cette vision. Au point où, finalement, la logique mise en place est celle de l'assimilation. En effet, selon Avermaet, nous sommes désormais passés

*« d'une revendication de pluralisme culturel à l'assimilation au pays d'accueil. Sauvegarder l'homogénéité culturelle en faisant resurgir le "nous contre eux". Il en résulte la banalisation des idées selon lesquelles "ces gens-là" doivent s'intégrer à notre société, s'adapter à notre culture et apprendre notre langue. Ce qui reviendrait à stigmatiser les nouveaux arrivants au lieu de reconnaître leur capacité à contribuer en termes de ressources à une société plus diverse. » (as cited in Devlésaver, 2014, para. 12)*

Le migrant pour être intégré doit donc adopter la culture et la langue du pays d'accueil : l'intégration n'est plus qu'assimilation.

#### 2.4.5.5. *Prises de position*

Lire et Écrire Wallonie (2014) a décidé de prendre position par rapport à ce décret en se basant sur quatre points essentiels. Premièrement, d'après eux, c'est une visée émancipatrice qui devrait être le fil rouge de ce décret. En effet, d'après la charte de Lire et Écrire, un de ses buts est de *« développer l'alphabétisation dans une perspective d'émancipation et de participation des personnes et de changement social vers plus d'égalité »* (2011, p. 3). Bien que le décret ait un certain potentiel théorique, par suite d'une faute de moyens, le migrant devient le seul responsable de son apprentissage et surtout de son échec. Cela ne peut être accepté puisque de nombreuses conditions influent sur l'apprentissage ou non du français par le migrant.

Deuxièmement, ce décret impose une certaine instrumentalisation avec une forme de contrôle des associations puisque c'est à elles de surveiller les inscriptions, les progrès, les délais, etc. Mais là encore, ces dernières contestent cette pratique et mettent en avant leur refus d'être des agents de contrôle au service des pouvoirs publics. De plus, ce parcours ne peut être rendu obligatoire s'il a pour but de supprimer des droits. Le migrant a des conditions à suivre et des obligations à respecter, mais qu'en est-il du rôle de la société d'accueil ? Si l'Etat oblige les migrants à suivre ce parcours, il devrait également être obligé de fournir les moyens à cette réalisation. Pourtant, la réalité est tout autre puisque les budgets sont insuffisants<sup>9</sup> et donc les offres de formation bien en-dessous de la demande effective.

Troisièmement, l'ASBL Lire et Ecrire s'insurge contre la discrimination mise en place dans ce décret qui différencie deux types de primo-arrivants : ceux concernés par le décret et ceux n'y ayant pas accès.

---

<sup>9</sup> Point expliqué dans la partie suivante « Problématique économique ».

*« Toute personne étrangère ou d'origine étrangère, quel que soit son pays d'origine, devrait avoir droit à un parcours d'accueil si elle le souhaite. Une politique d'intégration, ce n'est pas choisir d'intégrer un groupe et pas un autre. Cette définition restrictive du public primo arrivant pose des questions éthiques (elle est discriminatoire, et ce de manière injustifiée). Derrière ces questions éthiques, il est par ailleurs tentant de voir une tentative cachée de restreindre les budgets dévolus aux politiques d'intégration. » (Lire et Écrire Wallonie, 2014, p. 2)*

Par conséquent, Lire et Écrire demande qu'il y ait une politique globale contre la discrimination, discrimination renforcée par ce type de décret. En effet, comme l'ont montré Hambye et Romainville (2013), la population belge francophone a tendance à stigmatiser les migrants et à en faire les seuls responsables de leur incapacité à s'intégrer dans la société. Dès lors, ce type de décret ne fait que renforcer les stéréotypes au sein de la société.

#### **2.4.6. Les politiques d'intégration aujourd'hui**

Les différentes prises de position défendues ces dernières années n'ont eu aucun impact sur les décrets et les parcours d'intégration ; au contraire puisque ceux-ci n'ont pas été modifiés et sont devenus entièrement obligatoires en 2016 pour la Wallonie et en 2017 pour Bruxelles. De plus, des sanctions sont prévues pour ceux qui n'y participent pas.

Les modalités d'application et les moyens mis en œuvre n'étant pas encore clairs, l'obligation n'est pas formalisée à Bruxelles où aucune sanction n'est encore appliquée.

### **2.5. Impact sur l'alphabétisation**

Puisque la constitution belge acte que l'éducation doit se faire à des fins d'émancipation dans le respect des libertés fondamentales, se pose la question de l'obligation (Lire et Écrire, 2013). Deux camps se font face : ceux en faveur de cette obligation expliquant que cela permettrait aux personnes de se former même si leur famille s'y oppose ; et ceux contre cette même obligation. Cette dernière pourrait être susceptible de démotiver les personnes alors que la motivation est une des premières conditions pour progresser en alphabétisation. Les décrets ont tranché puisque, depuis 2017, les parcours sont obligatoires partout en Belgique.

Cependant, ces parcours se basent sur ce qui est déjà existant, soit les formations organisées par des acteurs agréés ou reconnus par les pouvoirs publics. Les migrants peu ou pas

scolarisés dans leur langue d'origine constituent la majorité du public en alphabétisation. Pourtant, ce dispositif réduit l'accès à un certain public (être en ordre de titre de séjour et sur le territoire depuis moins de trois ans). Cela est donc très restrictif et discrimine toute la population ne rentrant pas dans ces conditions. Le secteur de l'alphabétisation est donc particulièrement touché puisque celui-ci prône l'accès du droit à l'alpha pour tous. Toutefois, les associations comme Lire et Écrire, n'étant pas uniquement financées par le FAMI, ont fait le choix d'inclure les primo-arrivants exclus dans la définition fournie par l'Europe et par les décrets.

Le temps alloué est également une source de problème pour le secteur de l'alphabétisation même si une importante différence est à noter au niveau de Bruxelles qui permet un allongement de la formation à concurrence de 700 heures, contrairement à la Wallonie qui ne différencie pas ce public et qui impose une durée de maximum six mois.

## 2.6. Conclusion

De nombreux immigrés souhaitent suivre des cours de langue, mais ce contexte inégalitaire et oppressif où l'intégration est synonyme d'assimilation n'aide pas ces personnes. En divisant la population immigrée et en la catégorisant, les politiques d'intégration « *suggèrent qu'il existe des individus capables de s'intégrer par le simple fait de la nationalité ou du titre de séjour qu'ils possèdent* » (Lafleur & Marfouk, 2017, p. 91). Cette *discrimination institutionnalisée* ne fait que renforcer les inégalités et les préjugés concernant une partie des immigrés (la partie déjà fragilisée par sa situation ethnique, économique et sociale) auprès de la population belge, ce qui, par conséquent, nuit à leur intégration — intégration pourtant nécessaire pour leur accès à la nationalité.

## **3. Problématiques pédagogiques et didactiques**

### **3.1. Introduction**

Des définitions de plus en plus strictes, des politiques d'intégration de plus en plus assimilatrices ainsi que le manque de considération pour le public peu scolarisé ne font qu'accroître les discriminations et inégalités, tant sur le plan social que pédagogique. Pourtant, cette problématique n'est que peu abordée dans la littérature — les préoccupations de ces dernières années étant davantage centrées sur les enjeux politiques.

Certaines questions ont tout de même suscité la réflexion auprès des acteurs de terrain et des chercheurs et sont, dès lors, développées dans ce point.

### **3.2. L'accès aux formations**

#### **3.2.1. Les conditions d'accès**

Les décrets mis en place suite à la politique d'intégration ne facilitent pas l'accès aux différents cours proposés. En effet, les écoles et associations financées par le FAMI et proposant des cours d'intégration (au niveau linguistique et citoyenneté) doivent recourir à la définition du primo-arrivant imposée par ce fonds. Dès lors, toute personne ne rentrant pas dans cette catégorie ne peut accéder à ces cours. Toutefois, ces définitions ne sont pas perçues de la même manière à Bruxelles et en Wallonie. Là où la Wallonie exclut tout citoyen européen du parcours, Bruxelles les accepte.

En outre, d'autres formations existent tant d'un point de vue formel (les écoles de Promotion sociale) qu'informel (les ASBL telles que Lire et Écrire). Les écoles de Promotion sociale accueillent toute personne en règle de titre de séjour et ayant plus de 18 ans. Le secteur informel dispose en général de conditions moins strictes et est ouvert à un public plus large puisque son but est avant tout de permettre au plus grand nombre de pouvoir participer à la vie en Belgique ainsi que de faciliter les démarches à suivre (en termes de logement, d'emploi, etc.). Les sans-papiers peuvent dès lors bénéficier de cours par ce biais-là.

#### **3.2.2. Les financements**

Il existe différentes organisations impliquées dans la formation en alphabétisation pour les adultes. Comme mentionné dans le paragraphe précédent, il existe d'un côté le secteur formel

avec les écoles de Promotion sociale, et de l'autre côté le secteur informel avec les ASBL, les ONG ou encore d'autres organismes publics comme les CPAS. Cette grande diversité permet d'offrir un nombre important de cours, mais *«le financement de ces programmes d'alphabétisation est complexe et peut provenir de nombreuses sources. Cela entraîne un manque de cohérence et un financement instable et le fait que certains groupes peuvent être exclus»* (Garbe et al., 2016, p. 11).

Le manque de cohérence est également dû au fait que *«cette matière est intégrée dans plusieurs compétences exercées par trois Entités fédérées (Wallonie, COCOF et Fédération Wallonie-Bruxelles). Une même action publique peut être financée par plusieurs lignes budgétaires»* (Comité de pilotage permanent sur l'alphabétisation des adultes, 2014, p. 30).

Par rapport à la question du financement, il est, dès lors, nécessaire de distinguer les secteurs formel et non formel, ceux-ci fonctionnant différemment. Le secteur formel reçoit une enveloppe budgétaire concernant l'enseignement du FLE et de l'alphabétisation. Le secteur informel, quant à lui, reçoit des financements pour l'enseignement, mais également pour d'autres activités comme la culture, l'insertion professionnelle, etc. Il appartient aux opérateurs eux-mêmes de répartir leur budget.

#### 3.2.2.1. *Le secteur non formel*

D'après un état des lieux réalisé en 2014<sup>10</sup> (Comité de pilotage permanent sur l'alphabétisation des adultes), les différentes sources de financement peuvent être divisées comme suit :

- *« Subventions par les instances représentées au Comité de pilotage<sup>11</sup>. La rubrique fait référence tant à des subventions de fonctionnement qu'à des modes de financement plus ponctuels dans le cadre d'appel à projets notamment.*
- *Autres sources de subventionnement publiques*
- *Autres sources de financement. »* (Comité de pilotage permanent sur l'alphabétisation des adultes, 2014, p. 30)

---

<sup>10</sup> Aucune donnée plus récente n'est disponible, l'enquête concernant ces trois dernières années étant toujours en cours.

<sup>11</sup> Voir sur le tableau pour les instances représentées.

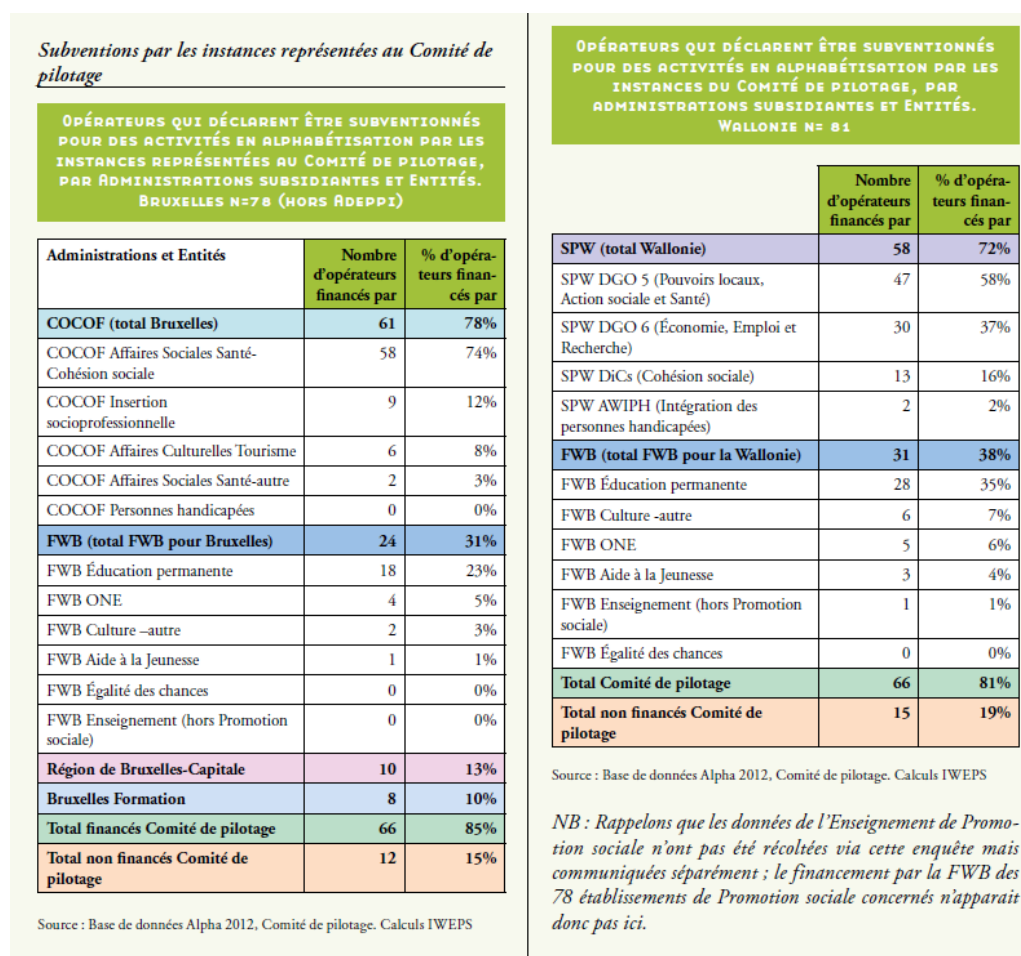


Figure 4 : Subventions pour le secteur alpha, en 2013  
Source : Comité de pilotage permanent sur l'alphabétisation des adultes, 2014, p. 31.

Comme le montre le tableau, les opérateurs bruxellois sont majoritairement financés par la COCOF. En effet, en 2010, celle-ci a fait de l'alphabétisation une de ses priorités au niveau du décret sur la Cohésion sociale. En Wallonie, les DGO5 et DGO6, en charge de l'Action sociale, de l'économie et de l'emploi, sont les sources principales de financement.

En outre, les missions de l'alphabétisation n'étant pas seulement l'apprentissage, mais également l'aide à l'insertion dans la société, dont la recherche d'un emploi, les politiques d'Insertion socioprofessionnelle (ISP) constituent une source non négligeable de financement de ce secteur.

Il existe, bien entendu, d'autres niveaux de pouvoir qui aident les opérateurs pour leurs activités d'alphabétisation : « *de la Commune au niveau européen, en passant par le niveau fédéral et provincial. Cet appui peut aussi prendre la forme d'aides en nature (prêt de locaux, mise à disposition...)* » (Comité de pilotage permanent sur l'alphabétisation des adultes, 2014,

p. 32). Certains opérateurs reçoivent également directement une subvention de l'Union européenne grâce au Fonds Social européen (FSE).

Du point de vue des parcours d'intégration, Bruxelles délègue 80 % du financement du décret Cohésion sociale aux communes qui vont, elles-mêmes, gérer les répartitions. En outre, à la suite de l'arrêté rendant le suivi des parcours obligatoires, de nouveaux fonds ont été accordés par la COCOF : environ trois millions. Ceux-ci sont répartis en deux bureaux, appelés BAPA (Bureau d'Accueil pour les Primo-Arrivants). Ils peuvent accueillir chacun environ 2000 personnes. D'après le CIRE (2017), cela reste trop peu puisqu'environ 12 000 personnes seraient concernées. En Wallonie, comme le montrent Guesquiere et Mascia, « *l'attribution des financements est plus centralisée* » (2012, p. 3) : c'est l'administration wallonne qui a le dernier mot tandis que les différents CRI peuvent donner un avis, mais ne peuvent prendre la décision finale.

#### 3.2.2.2. *Le secteur formel*

Le secteur formel, soit l'enseignement de Promotion sociale, est financé par la Fédération Wallonie-Bruxelles qui donne à chaque école une dotation recalculée tous les ans en fonction de son activité. Cette décision a été légiférée à la suite de l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 14 août 2002. En 2009, le ministre qui était en charge de l'Enseignement de Promotion sociale a fait le choix d'attribuer 20 000 périodes supplémentaires aux établissements qui souhaitaient créer ou augmenter leur offre de formation en FLE ou en alphabétisation. Il n'y a donc pas de distinction entre ces deux cours et l'établissement est libre de choisir celui qu'il veut donner. Le secteur formel ne reçoit pas de financement spécifique à l'alphabétisation. L'offre de cours dans ces écoles est donc souvent moins importante que celle des cours de FLE.

#### 3.2.3. **Les types de public**

Puisqu'il existe différentes conditions d'accès aux formations, plusieurs types de public peuvent être catégorisés en fonction de ces conditions. D'un côté, se trouvent les primo-arrivants (tels que définis par l'Europe) et de l'autre, le reste des migrants allophones.

Toutefois, comme précisé dans la partie précédente<sup>12</sup>, le terme *migrant* recouvre divers concepts. Certains Belges sont d'origine étrangère et ne parlent aucune des langues nationales. Ceux-ci peuvent faire partie des migrants allophones.

Dès lors, lorsque Lire et Écrire montre que la population inscrite à ses cours d'alphabétisation est davantage belge, il faut y inclure la population immigrée et celle d'origine étrangère. En effet, d'après leur baromètre annuel, l'association recense une majorité d'apprenants belges.

Nationalités	Femmes	Hommes	Total
Belges	28%	29%	29%
Marocains	22%	12%	18%
Guinéens	8%	6%	7%
Afghans	2%	9%	5%
Syriens	3%	5%	4%
Turcs	4%	3%	3%
Espagnols	2%	4%	3%
Irakiens	1%	3%	2%
Italiens	1%	3%	2%
Congolais (RDC)	3%	1%	2%

Figure 5 : Top 10 des nationalités des apprenants comptabilisés par Lire et Écrire, en 2016  
Source : Lire et Écrire, 2017.

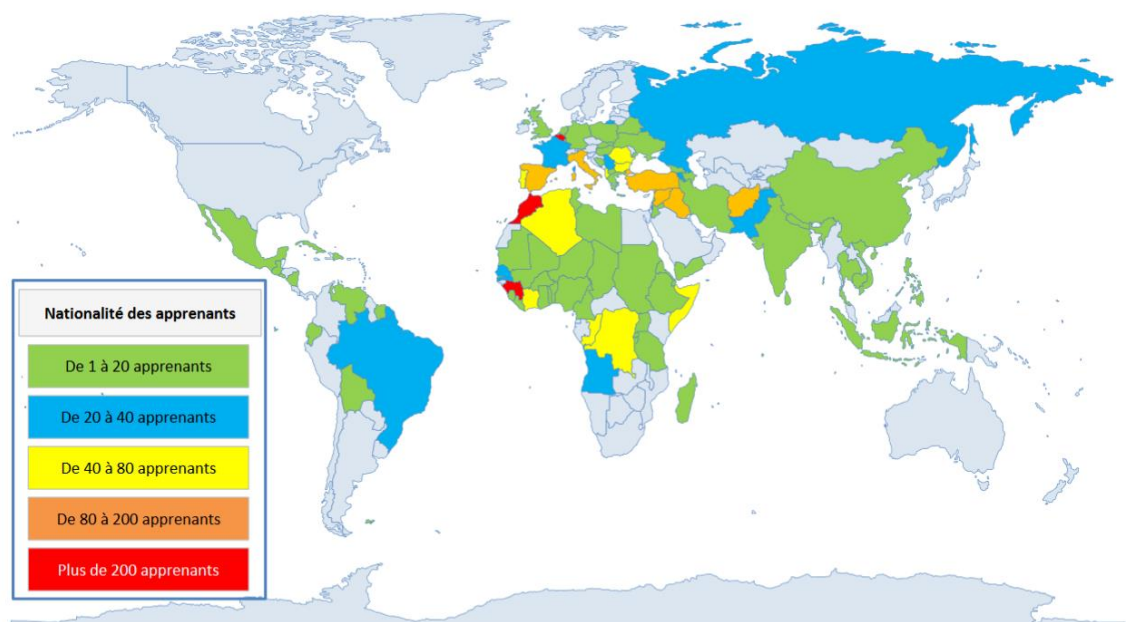


Figure 6 : Répartition des apprenants selon leur nationalité, comptabilisés par Lire et Écrire, en 2016  
Source : Lire et Écrire, 2017.

<sup>12</sup> Voir le paragraphe « 2.3.1. Définition du migrant ».

Les personnes concernées par les cours d'alpha-FLE sont donc les migrants pris au sens large, incluant toute la population d'origine étrangère.

#### **3.2.4. La méconnaissance du public analphabète**

Si différentes solutions pour apprendre le français existent, elles ne sont pas toujours connues des acteurs chargés de guider les migrants vers les formations adéquates. En effet, d'après une recherche menée par Corniquet (2015), les différents acteurs, tels que les assistants sociaux, ne connaissent ni les besoins ni les difficultés du public analphabète. Cette méconnaissance entraîne régulièrement une mauvaise orientation de ce public, ce qui a de lourdes conséquences sur leur parcours : perte de temps, sentiment d'échec, impression de ne pas avoir sa place, manque de confiance en soi, etc. Sans motivation et sans estime de soi, ce public, déjà fragilisé, rencontre davantage de difficultés dans sa progression.

Cette recherche présente le cas typique d'Aï. Cette dernière explique que son assistante sociale l'avait d'abord orientée vers une école de FLE où le niveau était beaucoup trop élevé et les méthodes inadaptées. Aï a donc abandonné. Après plusieurs réorientations inadaptées, elle a fini par être inscrite dans une formation ISP de cinq semaines (formation préparant à un emploi spécifique). Le niveau était, une fois encore, trop élevé pour Aï. Par conséquent, elle l'a fait remarquer à son assistante sociale qui lui a conseillé de la terminer, ce qu'elle a fait. Toutefois, cela ne lui a été d'aucune utilité, au contraire puisqu'elle a perdu confiance en elle et dans le système. Aï n'a pas eu le choix, elle était obligée de suivre une formation quelle qu'elle soit. En effet, pour ces personnes défavorisées et souvent dépendantes du CPAS, ne pas suivre l'orientation conseillée peut avoir de graves conséquences sur le plan financier, comme l'arrêt des allocations. C'est donc un sentiment de peur et d'obligation qui prend le pas sur la motivation. D'après Corniquet, le cas d'Aï n'est pas isolé et de nombreuses personnes se retrouvent dans ces situations qui, plutôt que de les aider, vont les stigmatiser davantage et, par conséquent, leur faire perdre confiance en eux. L'autrice n'incrimine en rien les professionnels de l'aide, mais montre que les politiques mises en place ne profitent finalement à personne.

Guesquiere et Mascia montrent que ce type de situations est lié à des problèmes de définitions. Les différences entre FLE et alpha ne sont pas toujours claires, tant pour les accueillants que pour certaines écoles elles-mêmes qui ont tendance à profiter de ce flou linguistique.

*« Cette distinction entre alphabétisation et FLE est un enjeu institutionnel, politique et financier à part entière. Entretenir la confusion (...) est une manière pour les opérateurs d'alphabétisation d'intégrer un large public. À l'inverse, une distinction forte entre les définitions (...) permet à certains opérateurs de récupérer un public au détriment des opérateurs d'alphabétisation » (Guesquiere & Mascia, 2012, p. 11).*

De manière générale, les acteurs ont tendance à définir le FLE comme étant l'apprentissage du français pour les personnes sachant lire et écrire dans leur langue. Les cours d'alpha sont donc destinés à ceux qui ont un niveau de scolarité très bas, voire nul. Afin de différencier le public allophone du francophone, une nouvelle nomenclature a été adoptée en 2007, celle d'alpha-FLE (Lire et Écrire, 2015). Concrètement, ces cours ont un double objectif : apprendre à parler, lire, écrire, calculer, etc., tout en apprenant la langue française.

Cette distinction n'étant pas toujours claire pour certains opérateurs eux-mêmes, elle l'est encore moins pour les acteurs accueillant et guidant les migrants. De plus, l'exemple d'Aï montre que le problème n'est pas uniquement dans l'orientation, mais également dans l'inscription. Pourquoi a-t-elle été inscrite dans une école de FLE alors qu'elle aurait d'abord dû être alphabétisée ? Corniquet observe que la manière de distinguer un public alphabétisé ou non tient seulement, pour certaines écoles, dans l'inscription de son nom. Cet exercice, qui a pu être automatisé pour bon nombre de migrants peu scolarisés, ne peut être considéré comme une évaluation de leur niveau de scolarité. De plus, l'autrice ajoute que plusieurs écoles, n'ayant pas toujours assez d'apprenants, remplissent les cours avec des personnes qui n'ont pas le niveau afin de gonfler les chiffres pour obtenir une meilleure enveloppe budgétaire les années suivantes.

Corniquet déplore ces problèmes (tant au niveau de l'orientation que de l'inscription) qui touchent davantage ce public fragilisé (en raison de sa nationalité, son niveau de scolarité, sa maîtrise de la langue, etc.).

### **3.2.5. Le test de positionnement**

Même si toutes les écoles et associations ont parfois des difficultés à juger le niveau scolaire du migrant allophone, il existe des tests permettant de positionner ceux-ci. C'est le cas notamment pour l'ASBL Lire et Écrire qui a conçu un test spécifique aux personnes peu scolarisées. Jusqu'en juin 2015, les acteurs de l'alphabétisation utilisaient un Référentiel de compétences et un test de positionnement pour l'alphabétisation qui avait été édité en 2008.

Ces différents utilisateurs ont émis, au cours des années, divers commentaires qui ont permis à Lire et Écrire d'éditer, en juin 2015, un nouvel outil de positionnement linguistique pour l'accueil et l'orientation en alphabétisation.

Ce dernier ne contient plus de référentiel à proprement parler, mais deux brochures complémentaires. La première est assez courte et plutôt théorique. Elle fait 36 pages et aborde les questions liées à l'accueil, aux différents types de public ou encore à l'analyse des données permettant une orientation optimale. La deuxième brochure, quant à elle, cible principalement le positionnement linguistique. Elle rappelle, d'ailleurs, que la fonction principale du test n'est pas de réaliser une évaluation formative ni d'avoir un aperçu des capacités de la personne évaluée. Au contraire, il s'agit de déterminer son niveau dans différentes compétences langagières et cela à un moment donné. Comme le précise Lire et Écrire, « *le test éclaire l'orientation, pas la formation* » (2016, p. 9).

Lire et Écrire a fait le choix de ne pas utiliser les niveaux décrits par le CECRL, car ceux-ci concernent l'apprentissage d'une langue seconde. Dès lors, il faut pouvoir déjà maîtriser sa langue première, ce qui n'est pas le cas du public alpha-FLE. Cette ASBL a également mis en place un Référentiel ainsi qu'un test de positionnement spécifiques au FLE.

Ces tests sont accessibles à tous et disponibles dans les différentes antennes régionales de l'ASBL. Afin d'y familiariser un plus grand nombre d'acteurs, Lire et Écrire propose des formations à leur emploi.

En ce qui concerne le secteur formel, aucun test spécifique n'est obligatoire. Chaque école choisit sa manière de fonctionner ; l'unique obligation est d'apporter la preuve d'une évaluation.

Le positionnement linguistique des migrants pas ou peu scolarisés n'est donc pas formalisé. Chaque école ou association choisit sa propre méthode.

### **3.2.6. La question des Roms**

Une problématique souvent oubliée et laissée de côté est celle des Roms. En effet, ce sont des citoyens européens, mais qui se disent discriminés dans leur propre pays (la Roumanie et la Slovaquie). Ceux-ci, en entrant dans d'autres pays, dont la Belgique, sont souvent victimes de préjugés. Selon le CIRE (2016), à Bruxelles elles concerneraient environ 300 personnes. « *Elles sont venues en Belgique à cause d'une marginalisation sociale et économique dans*

*leurs pays d'origine : victimes de pauvreté structurelle et de fortes ségrégations sociales et spatiales, elles y subissaient des conditions de vie inhumaines* » (CIRE, 2016, p. 4). Elles ont des difficultés à obtenir un Titre de séjour et, par conséquent, les aides associées à celui-ci. Cette difficulté est notamment liée au manque de reconnaissance de leur droit d'asile. « *Alors même que toutes les enquêtes menées par les organismes internationaux indépendants concluent depuis longtemps à la violation massive des droits fondamentaux des Roms dans leurs pays d'origine, ces pays, qu'ils soient ou non membres de l'Union européenne (UE), sont considérés par la Belgique et ses partenaires comme des pays sûrs* » (CIRE, 2016, p. 4). Puisque toutes les aides leur sont refusées, ces personnes vivent dans la rue, dans des squats ou dans des gares. Il n'est donc pas possible pour elles de s'intégrer ou d'apprendre la langue, car elles sont difficilement en contact avec celle-ci et souvent de manière conflictuelle. Benjamin (2013) se demande comment cette population peut-elle être gérée et comment les aider sans les isoler davantage. Ces dernières années, peu d'associations et de chercheurs se sont intéressés aux problèmes que peuvent rencontrer ces personnes pour s'intégrer et encore moins aux questions de leur apprentissage de la langue du pays d'accueil. Benjamin souligne que cela est dû au caractère souvent temporaire de leur localisation. Les Roms, souvent appelés *gens du voyage*, sont généralement forcés à se déplacer. Dès lors, l'apprentissage de la langue ne fait que rarement partie de leurs préoccupations puisqu'ils ne parviennent pas à s'intégrer ou à être intégrés, faute de reconnaissance politique de leurs droits.

### **3.3. Les formations disponibles**

#### **3.3.1. Diversité des cours**

Il est difficile de pouvoir offrir un état des lieux de l'offre relatif à l'ensemble des acteurs actifs dans la formation de français pour les migrants peu ou pas scolarisés. Cette difficulté est notamment due aux questions linguistiques qui ont été soulevées dans le point précédent. En effet, tant les définitions divergent, tant les cours dispensés également. Certaines associations ne donnent pas de cours d'alphabétisation à proprement parler, mais vont proposer des activités de familiarisation avec la langue française par le biais, notamment, d'activités culturelles. Ces apprentissages étant informels, ils sont rarement répertoriés en tant qu'offre de formation.

D'ailleurs, à Bruxelles, l'apprentissage du français (alphabétisation ou FLE) est une composante de nombreux opérateurs pourtant très différents. Ainsi, on peut y retrouver des

« écoles de promotion sociale, organismes d'insertion socioprofessionnelle, associations d'éducation permanente, associations de migrants, villes et communes via des Plans de Cohésion sociale (PCS), écoles accueillant des élèves primo-arrivants en classes-passerelles<sup>13</sup>, écoles de devoirs, bibliothèques... Cette diversité est une richesse qui permet à chacun d'être accueilli par la structure la plus adaptée à ses besoins » (Lattuca, 2014, p. 50).

En ce qui concerne la formation « formelle » pour les personnes étrangères, il est possible d'en distinguer quatre types différents : le FLE (français langue étrangère), l'alphabétisation, la remise à niveau et les formations qualifiantes. Les migrants peu ou pas scolarisés vont, par conséquent, se diriger vers les cours d'alphabétisation.

Fin 2007, un état des lieux de l'alphabétisation a été réalisé et a permis de mieux définir les différentes offres existantes pour orienter au mieux le migrant. Dès lors, la création d'une terminologie a permis de distinguer plusieurs formations. Dans le secteur de l'alphabétisation, cinq termes sont reconnus en ce qui concerne l'orientation :

- L'alphabétisation (ou Alpha) : ces cours sont dispensés aux adultes maîtrisant le français à l'oral, mais n'ayant pas acquis les compétences correspondant au CEB.
- L'alphabétisation FLE (ou Alpha-FLE) : il s'agit d'apprendre le français aux adultes non francophones et n'étant pas ou peu scolarisés dans leur langue première. Pour ces deux cours d'alphabétisation (Alpha et Alpha-FLE), il est question d'apprendre à parler, lire, écrire, mais aussi calculer ou encore comprendre et appliquer des consignes.
- FLE de base : ces cours permettent aux étrangers ayant un diplôme du CEB (au maximum) d'apprendre à parler et à écrire en français.
- FLE : ces cours sont destinés aux non-francophones maîtrisant l'écrit dans leur langue d'origine et ayant, en général, un diplôme secondaire ou supérieur.
- Formation de base : cette formation permet aux personnes sachant parler le français de poursuivre leur formation en lecture, écriture, calcul, etc.

C'est donc vers les cours d'alpha-FLE que les migrants peu ou pas scolarisés doivent être dirigés. Ces cours peuvent toutefois revêtir différentes formes. En effet, la finalité d'un tel cours variera « selon que l'on se trouve dans une structure institutionnelle ou une maison de quartier. Une des caractéristiques de l'offre d'alphabétisation dans le secteur non formel

---

<sup>13</sup> Appelées DASPA depuis 2012.

(c'est-à-dire hors promotion sociale), tient au fait que peu d'opérateurs se consacrent exclusivement à cette discipline. Lire et Écrire est l'une des rares structures entièrement dédiées à l'alphabétisation » (Duqué, 2015, p. 14). Les maisons de quartiers ou autres associations communales ont comme objectif prioritaire d'assurer une certaine cohésion sociale (comme précisé par les décrets) ; des cours d'alphabétisation y sont donc dispensés, mais sont souvent mêlés à d'autres activités, comme des ateliers de cuisine, des découvertes culturelles, des animations pour enfants, etc. Ces activités ont pour but premier de créer des liens entre les habitants d'un même quartier. De plus, dans beaucoup d'ASBL, les migrants peu scolarisés vont suivre les mêmes cours que les Belges ayant un faible niveau d'alphabétisation. La distinction entre allophone et francophone n'est donc pas prise en compte. Les acteurs de terrain soulignent que cette mixité de migrants et de « Belges de souche » est un moteur important dans l'appropriation du français (Garbe *et al.*, 2016). En ce qui concerne Lire et Écrire, par contre, le public est beaucoup plus homogène et les apprenants sont placés en fonction du test de positionnement.

De manière pratique, dans le secteur informel, les cours étaient répartis comme suit en 2013<sup>14</sup> :

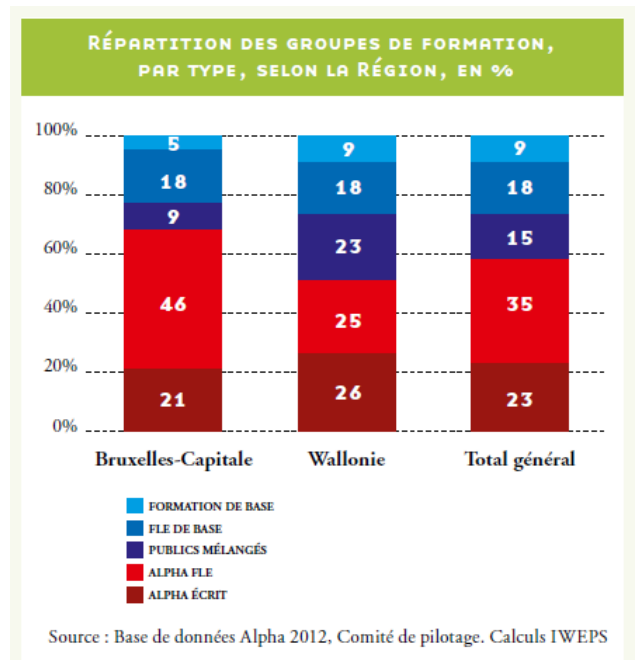


Figure 7 : Graphique répartissant les différents groupes de formation, selon la Région, en 2013.  
(Source : Comité de pilotage permanent sur l'alphabétisation des adultes, 2014, p. 39)

<sup>14</sup> Pour rappel, aucune donnée plus récente n'a été publiée à ce jour.

Ce graphique montre que l'alpha-FLE n'est pas majoritaire en Wallonie, contrairement à Bruxelles où il est prédominant. En effet, « *ce mode d'organisation en groupes relativement hétérogènes semble répondre à des choix pédagogiques et/ou des spécificités de contexte, en particulier l'implantation en milieu rural ou semi-rural, où le nombre d'apprenants plus restreint ne permet pas d'organiser différents groupes selon les niveaux* » (Comité de pilotage permanent sur l'alphabétisation des adultes, 2014, p. 40).

Malgré les différentes offres disponibles, Lire et Écrire (2013) observe que de nombreuses personnes n'ont toujours pas accès aux cours, et cela pour plusieurs raisons :

- l'offre reste insuffisante malgré sa croissance annuelle ;
- l'offre n'est pas toujours adaptée aux besoins spécifiques des apprenants ;
- les conditions de vie des personnes n'aident pas : trop jeunes ou trop vieilles, trop exclues, etc. ;
- l'offre est trop concentrée dans certaines zones et les moyens de déplacement pour les personnes plus éloignées ne sont pas suffisants ;
- les possibilités de faire garder les enfants en bas âge ou les enfants malades sont insuffisantes ;
- « *Les conditions socioéconomiques se dégradent et les logiques de survie prennent de plus en plus le pas sur les dynamiques d'apprentissage et d'émancipation* » (Pinchart & Stercq, 2013, p. 9).

### **3.3.2. Conditions d'apprentissage**

Entrer en formation et y rester est souvent obligatoire, soit par le parcours d'intégration, soit par le CPAS. Dès lors, toute personne de plus de 18 ans n'ayant pas de travail (ou ne faisant pas d'études) doit soit en chercher un activement, soit se former. Cette dernière solution est souvent envisagée par le public analphabète qui a des difficultés à trouver un emploi. Selon une étude menée par Lire et Écrire, l'« *apprenant type est un adulte d'âge moyen (de 25 à 55 ans), étranger ou d'origine étrangère, de langue maternelle autre que le français, qui a peu ou pas fréquenté l'école et qui a une situation socioprofessionnelle précaire. Il s'agit donc d'un public extrêmement fragilisé, qui est exposé à des discriminations et/ou des exclusions de la part de la société et du système* » (Galván Castaño, 2017, p. 19).

Ces personnes sont donc peu qualifiées et ne parlent pas français. Dès lors, elles sont dirigées vers des organismes dispensant des cours de langues et — si elles ont de la chance —

d'alphabétisation. Pourtant, elles doivent faire face à des facteurs externes à la formation qui rendent leur apprentissage compliqué, voire impossible. Cette même étude rassemble ces facteurs en trois catégories : la situation de vie, le dispositif de la formation et la dynamique motivationnelle.

Premièrement, le statut de séjour de la personne va entraîner l'inscription ou non aux formations. Beaucoup vont attendre d'être en règle avant de se lancer dans un cours d'alpha (qui demande du temps) ; et cela peut prendre des années. Pendant ce temps, ces personnes se sentent exclues de la société et leur confiance en elles baisse. Certaines personnes « sans papiers » s'inscrivent tout de même, mais leurs préoccupations et les démarches qu'elles doivent suivre les empêchent souvent de mener à bien leur formation. De la même manière que la motivation augmente avec le sentiment d'efficacité, elle diminue quand les difficultés se font de plus en plus présentes. Dès lors, la fréquentation aux cours baisse, ne faisant que réduire la motivation pourtant nécessaire à un bon apprentissage. En effet, Bourgeois précise que « *le sentiment d'efficacité dans l'apprentissage influence la motivation* » (as cited in, Galván Castaño, 2017, p. 28).

Deuxièmement, l'étude montre que les situations de pauvreté, voire de précarité socioprofessionnelle, affectent la disposition à apprendre. Le manque d'argent et le besoin d'en trouver pour payer les différentes factures ont un impact important sur la fréquentation des cours, ou même sur l'inscription à ces derniers, d'autant plus que l'accès à certains organismes est payant, le coût étant parfois trop élevé pour des personnes en détresse financière.

Cette précarité financière amène un troisième point lié aux problèmes de santé. Ceux-ci déterminent également la participation à la formation. Plusieurs statistiques montrent que les migrants peu ou pas scolarisés sont davantage touchés par une mauvaise santé.

*« Nous constatons qu'en Belgique, l'espérance de vie en bonne santé d'un homme sans diplôme est inférieure de 18 ans à celle d'un homme avec un diplôme de l'enseignement supérieur de type long. La différence est encore plus marquée pour les femmes. En effet, une femme sans diplôme a une espérance de vie en bonne santé inférieure de 25 ans à celle d'une femme avec un diplôme de l'enseignement supérieur de type long. »* (Galván Castaño, 2017, p. 31)

Cette situation est définie par l'Organisation mondiale de la Santé (OMS) qui va parler de déterminants sociaux de la santé<sup>15</sup>. Ces derniers sont « *les circonstances qui reflètent des choix politiques (qui) dépendent de la répartition du pouvoir, de l'argent et des ressources à tous les niveaux, mondial, national et local. Les champs du social rejoignent le champ du médical et vice versa* » (Organisation mondiale de la Santé, n.d., para 2). Ceux-ci ont un impact important sur la santé qui elle-même a des conséquences sur l'éducation. Ne pas se sentir bien physiquement, en plus des autres facteurs déjà énoncés, ajoute à l'absentéisme ou à la non-inscription au cours de langue.

Enfin, l'enquête relève une quatrième contrainte liée aux responsabilités familiales. Celles-ci sont la priorité de ce type de public. Par exemple, s'il n'y a pas de crèche ou si les enfants sont malades, les apprenants ne peuvent pas s'inscrire ou ont un fort taux d'absentéisme, ce qui entraîne, une fois encore, une perte de confiance et une dévalorisation de soi. La famille joue également un rôle important dans l'apprentissage. Elle peut parfois être un frein à ce dernier parce qu'elle n'est pas toujours source d'encouragement, au contraire. Certains apprenants, et majoritairement des femmes, se plaignent du manque de support de la part de leur conjoint. D'un autre côté, « *le manque de lien social semble être, aussi, un facteur qui influence la participation et la fréquentation des apprenants qui en souffrent. Certains apprenants décrivent un entourage social restreint et les cours de Lire et Écrire Bruxelles sont justement pour eux un espace de socialisation* » (Galván Castaño, 2017, p. 30).

Au-delà de la diversité des offres de cours, la vie quotidienne des apprenants implique souvent des contraintes rendant la formation difficile, voire impossible. Ces facteurs ne sont pourtant pas pris en compte par les politiques qui rendent obligatoires les parcours d'intégration, tout en définissant une durée maximale d'apprentissage ou en sanctionnant ceux qui ne peuvent y participer. La Flandre va plus loin encore puisqu'en 2016, elle a mis en place un test visant à vérifier le niveau atteint par les participants. Outre l'obligation de participation, il y a désormais une obligation de résultats du côté flamand. Des chercheurs, comme Xhardez (2014), s'interrogent sur cette obligation et sur les effets qu'elle pourrait avoir sur le reste du gouvernement belge qui pourrait vouloir suivre cet exemple.

---

<sup>15</sup> « *Les déterminants sociaux de la santé sont les circonstances dans lesquelles les individus naissent, grandissent, vivent, travaillent et vieillissent ainsi que les systèmes mis en place pour faire face à la maladie. (...) Les déterminants sociaux de la santé sont l'une des principales causes des inégalités en santé, c'est-à-dire des écarts injustes et importants que l'on enregistre au sein d'un même pays ou entre les différents pays du monde.* » (Organisation mondiale de la Santé, n.d., para 1-3)

### 3.3.3. La question de la mixité

La question de la mixité dans les cours de langue, et notamment d’alphabétisation, fait débat parmi les différents acteurs. Jusqu’à ces trois dernières années, le pourcentage d’hommes inscrits en alphabétisation était nettement inférieur à celui des femmes. Aujourd’hui, l’écart est moins grand, mais toujours existant, spécialement à Bruxelles. En effet, selon le baromètre de Lire et Ecrire (2017), il y aurait davantage de femmes inscrites que d’hommes à Bruxelles, contrairement à la situation en Wallonie.

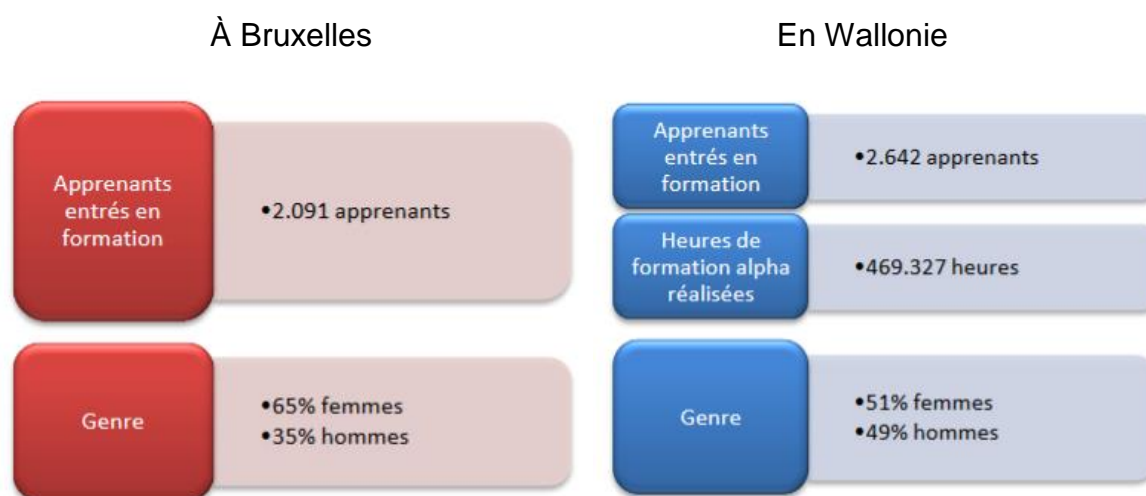


Figure 8 : Répartition des apprenants selon leur genre, au sein de l’ASBL Lire et Ecrire Bruxelles et Wallonie, en 2016  
Source : Lire et Écrire, 2017.

Cette différence a été analysée dans une étude réalisée par Marcelle (2011). Une explication qui a souvent été apportée par les formateurs est liée à la honte. Les hommes auraient perdu leur statut de personne scolarisée et donc d’autorité, notamment sur les femmes. Lorsque ceux-ci doivent en plus partager une classe avec des femmes de leur quartier, le malaise serait plus grand. L’auteurice n’est pas convaincue par cet argument, car, pour elle, l’explication se trouve dans le capital social — soit le soutien dans l’entourage de l’homme. En effet, cet entourage peut être tantôt un levier, tantôt un frein. Il est souvent vecteur de contrôle social, dans le cadre duquel les hommes sont légitimés en fonction de leur travail. Sans ce dernier, l’homme ne vaut rien. L’entourage encourage donc à trouver du travail et non à se former.

Cela est d’autant plus accentué par le fait que le marché du travail est lui aussi genré. De fait, les femmes seront généralement orientées vers des métiers spécifiques tels que le nettoyage,

la cuisine ou encore les soins. Ces secteurs sont financés par des dispositifs institutionnels (comme les titres-services) qui demandent donc une certaine connaissance du français. Dès lors, les femmes vont apprendre la langue et rester en contact avec celle-ci, grâce à leur milieu professionnel. Les hommes, quant à eux, sont souvent confinés dans le secteur du bâtiment. Le sociologue Waldinger (2003) qualifie cette situation de « niche ethnique » où les hommes sont maintenus dans un univers qui ne demande pas la connaissance du français, contrairement aux femmes.

*« À cette structuration genrée du travail répondent aussi des dynamiques familiales intracommunautaires qui tiennent éloigné l'homme immigré de la langue du pays d'immigration. Ce phénomène est particulièrement aigu chez les Turcs arrivés en Belgique par la voie du mariage »* (Marcelle, 2011, p. 3). En effet, les hommes turcs, dont les diplômes n'ont pas été reconnus, se retrouvent sans emploi et finissent par travailler avec leur belle-famille, soit dans la communauté turque, sans contact avec la communauté francophone. L'intégration dans le pays d'accueil est alors très difficile.

Il est également nécessaire de prendre en compte l'organisation temporelle des cours. La majorité d'entre eux sont dispensés en journée — les professeurs acceptant de travailler le soir étant plus rares. Or, les hommes, devant subvenir aux besoins financiers de leur famille, travaillent durant le jour et n'ont que les soirées pour se former. Cependant, les cours du soir sont rapidement saturés par la demande et peu y trouvent une place.

Enfin, la mixité des classes joue un rôle sur la présence ou non des hommes au cours. En effet, même si l'étude menée par Bastyns (2009) montre que 64,8 % de l'offre des cours est mixte, la réalité est différente, car ces mêmes cours sont majoritairement féminins. L'homme y est minoritaire et n'y trouve pas toujours sa place parce que les femmes refusent de coopérer avec eux et préfèrent garder une certaine distance. Cette tendance est d'autant plus marquée dans les écoles implantées dans des quartiers à forte homogénéité ethnique.

Les associations menant une action féministe vont dans ce sens et préfèrent des groupes non mixtes dans un esprit d'émancipation. Selon elles, les femmes s'y sentiraient plus à l'aise pour parler librement.

Lire et Écrire, comme le montre Warsztacki (2013), estime qu'aller contre la mixité, c'est aller contre l'égalité des chances. Toutefois, comme nous venons de le voir et comme le fait remarquer Marcelle, ce n'est pas parce qu'un cours est mixte — tant au point de vue des

genres que des cultures — qu'un lien social se crée. Warsztacki précise d'ailleurs qu'« *on attend de la mixité qu'elle réalise de façon mécanique l'harmonie des sexes. La simple co-présence est supposée apporter une transformation des comportements de façon magique* » (2013, p. 19). D'après elle, il faut que les questions de genre entrent dans les différentes composantes du cours (la place, la prise de parole, le questionnement, etc.). Enfin, elle ajoute que la mixité de présence doit surtout être un levier pour devenir une mixité éducative.

### **3.4. La question de la méthodologie**

#### **3.4.1. La qualité des cours**

Une fois encore, il est nécessaire de bien séparer le secteur formel du non formel. En effet, il existe, dans le premier, un service d'inspection qui va assurer une certaine qualité. Le deuxième est soumis à des mesures de contrôle, mais davantage axées sur des critères de rentabilité plutôt que sur la qualité de l'offre pour les apprenants. Les associations vont, elles-mêmes, mener des enquêtes et des études pour évaluer la qualité de leurs cours ; ces travaux peuvent donc avoir un certain caractère subjectif.

D'après l'étude de Garbe *et al.* (2016), l'enseignement proposé dans les écoles de Promotion sociale est souvent plus scolaire, tandis que le secteur associatif va davantage faire participer de manière active les apprenants en programmant des activités hors de la classe.

L'étude regrette qu'il n'y ait pas de traitement spécifique pour les personnes souffrant de problèmes divers tels que la dyslexie, la dyscalculie, etc., et cela dans un secteur comme dans l'autre.

Ce problème lié à l'évaluation des cours n'est que peu abordé dans les recherches. Le point est souvent théorique et informatif, mais n'est jamais analytique. Dès lors, il est très difficile de pouvoir évaluer la qualité des cours – tant sur le plan formel qu'informel.

#### **3.4.2. La méthodologie dans les Parcours d'intégration**

Peu d'études sont consacrées à la qualité des cours, mais les recherches s'intéressant aux méthodologies employées sont plus nombreuses. La manière d'enseigner est différente d'une structure à l'autre, mais également d'une Région à l'autre et cela, notamment, à la suite des dispositifs mis en place. Ainsi, le DISCRI, le Dispositif de concertation et d'appui aux Centres Régionaux d'Intégration (opérant en Wallonie et soutenu par le FAMI), a conçu une

Formation à l'Intégration Citoyenne (FIC) dont la méthodologie centrale est interculturelle, mais pour laquelle un niveau A2 de français est nécessaire. Par la suite, le dispositif a mis en place une formation spéciale pour les primo-arrivants non francophones, appelé Atelier d'Orientation Citoyenne (AOC). Cet AOC est donc une sorte d'adaptation du FIC pour ce public particulier.

La spécificité de cet atelier est qu'il comprend une partie importante sur l'initiation à la langue française. Cette dernière y est « *travaillée en même temps que sont abordés les thèmes liés à la citoyenneté* » (CRIC, 2014, para. 9). L'objectif de l'AOC est donc d'informer, « *malgré les obstacles liés à la langue, (...) les personnes ne parlant pas français sur les enjeux citoyens et linguistiques qui les attendent* » (CRIC, 2014, para. 9).

Concrètement, l'AOC doit normalement être donné en une soixantaine d'heures et, afin de rendre les conditions d'apprentissage optimales, un test ne nécessitant pas le recours à la langue d'origine a été conçu dans le but de bien diviser le public scolarisé du non scolarisé. Cet atelier a donc pour objectif principal d'aider les primo-arrivants à apprivoiser leur nouvel environnement, en leur expliquant le fonctionnement de la société et en les rendant directement acteurs.

Dans cette démarche, le DISCRI demande aux formateurs de citoyenneté et de langue de rester eux-mêmes tout en se décentrant (Crutzen, 2014). C'est donc une méthodologie interculturelle qui est prônée. En pratique, cela signifie que les apprenants sont invités à parler d'eux-mêmes et à apprendre des autres. Le rôle du formateur est de lutter contre les préjugés et les stéréotypes en essayant de faire comprendre ces derniers pour ensuite les déconstruire. En parallèle, il doit également les initier à la langue française en enseignant des actes de parole liés à la vie quotidienne (saluer, s'excuser, etc.) puisque l'objectif est l'intégration. D'autres compétences sont aussi travaillées comme l'acquisition de connaissances métalinguistiques, l'ouverture de l'oreille au rythme, à la mélodie et aux caractéristiques phonologiques du français, la compréhension et l'utilisation de certains documents importants, la mise en contact avec la culture au moyen de chansons, de films, etc.

Comme le précise Crutzen (2014), cette méthodologie se rapproche du concept du FLI, le Français Langue d'Intégration. Cette notion se veut particulièrement adaptée aux migrants adultes désireux de s'installer durablement dans le pays. Il est question d'y aborder des thèmes spécifiques liés aux besoins de ce public pour faciliter sa rapide intégration. Des spécialistes, tels que Springer (2013), mettent en garde contre ce type de label qui pousse

davantage le concept d'intégration vers celui de l'assimilation, tel que défini dans la partie précédente. En effet, il y est question d'apprendre les compétences nécessaires à tel emploi, à telle insertion culturelle, etc. Il n'est en rien question d'échanges et de construction plurielle.

Le concept du FLI renforce l'idée que les migrants doivent s'assimiler à la société d'accueil et à son mode de fonctionnement. De plus, l'entrée en jeu de ce terme a pour origine des enjeux socioéconomiques. Comme le précisent Lucchini, Oger, Alais et El Karouni, cela « *correspond assez clairement à la définition d'une figure professionnelle en concurrence avec d'autres et à un marché de formation à gagner* » (sous presse).

Dès lors, en ce qui concerne l'AOC, ce sont les tâches les plus proches du réel (donc des tâches complexes) qui sont favorisées, et cela dans le but d'aider le développement de stratégies d'apprentissage actives. Un programme complet, comprenant différentes ressources et outils pédagogiques, peut être retrouvé en ligne à partir du moment où les personnes ont suivi la formation à l'animation de cet atelier.

Dans ce contexte, Antonutti (2014), formatrice à Lire et Écrire, a expérimenté cet atelier dans un groupe d'alpha-Fle débutant. Dans son témoignage, elle décrit les différentes activités qu'elle a réalisées avec son groupe. Selon elle, il s'agit d'une méthode interculturelle qui permet « *d'accorder plus d'attention et de place aux représentations des personnes au sein de la formation* » (2014, p. 46). Toutefois, les heures proposées sont bien insuffisantes. En effet, des activités demandant théoriquement une quinzaine de minutes ont pris plus d'une heure trente dans certains cas.

Son témoignage et les questions qu'il soulève rejoignent ce qui a été mis en relief dans la problématique politique : comment peut-on réellement atteindre tous les objectifs fixés par les parcours d'intégration en moins de 60 heures ? En outre, aucun programme ne prend réellement en compte le public analphabète : comment celui-ci peut-il suivre des formations qui ne sont pas adaptées à son niveau et à ses besoins ?

Les dispositifs mis en place à Bruxelles sont similaires, mais coordonnés, quant à eux, par le CBAI. D'après différents témoignages de formateurs (Lire et Écrire, 2015), les conclusions sont semblables : manque de temps et manque de compatibilité avec le public allophone non scolarisé.

### 3.4.3. La culture comme fil conducteur

Que ce soit en Wallonie ou à Bruxelles, une approche interculturelle est prônée dans les parcours d'intégration. C'est également l'approche choisie par un très grand nombre d'associations proposant des cours de langue française (alpha ou FLE).

D'après l'étude menée par Manço et Alen (2014), il est nécessaire de bien distinguer l'apprentissage et l'appropriation d'une langue. Ces deux termes doivent toujours rester complémentaires : il ne peut y avoir d'appropriation sans apprentissage, de même que l'inverse ne peut être réellement efficace et durable.

L'appropriation doit se faire de manière volontaire. Il faut donc susciter l'intérêt et la motivation de l'apprenant pour qu'il puisse devenir acteur en agissant sur la langue, en l'utilisant et en la transformant. De plus, les auteurs ajoutent que, d'après Klinkenberg, professeur à l'ULG, il est nécessaire de déculpabiliser l'apprenant afin qu'il puisse se sentir à l'aise.

En outre, utiliser la culture permet d'avoir une approche pédagogique active tout en étant axée sur le plaisir et le partage. Au niveau méthodologique, cela se traduit par le fait de partir de la parole des gens et de leurs traditions, de favoriser le partage de la culture de chacun, de proposer un objectif clair, de changer le rapport à la langue et à l'erreur (en se focalisant sur le fond et non la forme) et, enfin, d'offrir des outils pratiques tels que des pictogrammes ou encore des enregistrements.

Ces objectifs sont liés à une approche pédagogique active et participative où les apprenants sont rassemblés autour d'un même projet et où l'animateur est un coacteur de ce projet en ce sens où il n'est pas le détenteur du savoir, mais un participant à part entière.

Dans l'étude, les acteurs de terrain expliquent qu'il est nécessaire de dépasser la peur de l'assimilation, de montrer qu'apprendre le français ne veut pas dire renier sa propre langue. Toutefois, dans un contexte politique qui différencie très mal intégration et assimilation, il est difficile pour les apprenants de ne pas faire, eux aussi, cet amalgame.

Finalement, l'étude conclut ses recherches en affirmant que les projets culturels servent efficacement de « *trait d'union entre l'assimilation cognitive de la langue et son appropriation affective* » (Manço et Alen, 2014, p. 29). Lorsque les deux secteurs (culturel et de formation) se rejoignent et définissent clairement leur mission, la coopération devient efficace et source de grande plus-value pour les apprenants.

### 3.5. La formation des formateurs

Aborder la question de la formation des formateurs est important, mais épineux. En effet, il existe différents types de cours d'alpha-FLE, tant dans le cadre formel qu'informel. Cette variété de cours a donc pour conséquence une variété de formateurs.

Les professeurs d'alphabétisation en situation formelle, soit en Promotion sociale, ont un statut d'enseignant. Ils doivent avoir un diplôme d'instituteur primaire, comme précisé sur Primoweb<sup>16</sup>. Dès lors, la plateforme ne différencie pas l'alpha de l'alpha-FLE. Les professeurs sont donc formés aux techniques d'apprentissage pour enfants francophones et non pour adultes allophones. Toutefois, les recherches ne vont pas plus loin et se contentent de constater sans aller vers l'analyse ou la critique.

Par contre, dans le secteur informel il n'y a aucune exigence de qualification pour les formateurs. Il existe toutefois une formation de trois ans permettant d'obtenir un brevet de « Formateur en alphabétisation ». Ce diplôme est reconnu par la Fédération Wallonie-Bruxelles, mais n'est pas nécessaire pour devenir formateur (Garbe *et al.*, 2016).

Lire et Écrire organise également des modules de formation dont la durée varie de quelques heures à plusieurs mois. En effet, chaque année, l'ASBL offre un programme de formations et d'accompagnement pédagogique pour tous les acteurs alpha. Dans ce programme, sont proposés des ateliers sur les TICE, sur les outils didactiques en langue ou encore des rencontres entre professeurs pour échanger sur les pratiques de classe. Il n'y a aucune obligation à suivre ces modules, mais y participer est vivement conseillé.

Lire et Écrire souligne une distinction importante entre les formateurs et les coordinateurs pédagogiques. Les premiers n'ont pas de diplôme pédagogique, à l'encontre des seconds. Ces coordinateurs ne donnent pas cours, mais apportent un soutien aux formateurs qui en font la demande. Concrètement, ceux-ci ont accès à une ou plusieurs rencontres de deux à trois heures pour aborder les difficultés rencontrées en classe (Lire et Écrire, 2015).

Il est à noter que les bénévoles représentent une partie importante du secteur de l'alpha. Ils n'ont, eux non plus, pas besoin de diplôme spécifique.

---

<sup>16</sup> Primoweb est une application qui a pour but d'informer les personnes intéressées par la Réforme des Titres et Fonctions en leur fournissant la possibilité de connaître des fonctions liées à un titre spécifique ou même la possibilité de montrer sa disponibilité dans le secteur.

Au sein des formations dispensées par Lire et Écrire pour ses formateurs, on peut trouver de nombreux cours axés sur la citoyenneté. De fait, la mission de l’alphabétisation n’est pas seulement d’apprendre une langue, mais d’aider à l’intégration et à l’appréhension des divers aspects de la vie en communauté.

Lire et Écrire, dans ses différents journaux, aborde la question des formations, notamment dans un numéro spécialement dédié au sujet centré sur les pédagogies émancipatrices et les démarches citoyennes (2014b) ; mais, une fois encore, la distinction entre alpha et alpha-FLE n’a guère été abordée. Tous les articles présentés ont mis en avant les formations suivies par les formateurs et les témoignages de ceux-ci. Toutefois, toutes les applications ont été réalisées avec des groupes ayant au minimum un niveau A2 en français. Le public allophone débutant n’a donc pas été considéré.

### **3.6. Les ressources disponibles**

#### **3.6.1. Les mallettes pédagogiques « Bienvenue en Belgique »**

Peu de ressources belges sont disponibles pour les formateurs ou même les apprenants eux-mêmes. Certes, certains manuels français existent et sont utilisés par les formateurs, mais ils ne constituent pas notre sujet d’étude. De plus, comme le précise Crutzen (2014), chaque groupe d’apprenants en alphabétisation est différent et les besoins de ces derniers varient. Il est donc difficile de suivre une méthode du début à la fin.

Plusieurs organismes mettent tout de même en avant la création de plusieurs ressources utiles au formateur. Amoureux (2014) précise que Lire et Écrire a mis en place des mallettes pédagogiques « Bienvenue en Belgique » en 2008, à la suite de la publication des cahiers Vivre en Belgique par le CIRE. Celles-ci étaient au nombre de huit jusqu’en 2016. Elles s’articulent selon huit thématiques distinctes : le vivre ensemble, le logement, la santé, l’enseignement, l’emploi et la sécurité sociale, la vie quotidienne, les statuts de séjour et les migrations et enfin les institutions. Une neuvième mallette a été créée en 2017 et cette dernière tente de répondre aux nouveaux enjeux interculturels, toujours dans une perspective d’émancipation et d’intégration. Elle a pour nom « Toi, moi et tous les autres. Tissons le vivre ensemble ».

L'objectif de ces malettes est de familiariser le primo-arrivant à son nouvel environnement. L'alphabetisation n'est qu'un aspect de la formation puisque l'integration et la comprehension de la société d'accueil restent primordiales.

Audemar (2016), chargée d'appui pédagogique pour Lire et Écrire, explique que ces malettes ont essentiellement une vision intégrative et émancipatrice de la formation. Le formateur est invité à les utiliser pour animer des ateliers au cours desquels il favorisera un espace de réflexion, le tout avec une progression en spirale<sup>17</sup>. En effet, il est possible pour le formateur de revenir à tout instant sur la même thématique, mais en l'abordant sous un angle différent.

La création et la diffusion de ces malettes ont été suivies de formations à leur utilisation entre 2012 et 2015. Les participants n'étaient pas uniquement des acteurs alpha, mais il y avait également des personnes travaillant dans les CPAS, pour Fedasil, des bibliothécaires, etc.

Ces malettes sont accessibles à tous et téléchargeables sur le site de l'ASBL qui tient à favoriser l'aspect dynamique de ces outils. Ainsi, leur diffusion sur Internet permet un meilleur échange entre les utilisateurs dans le but de réaliser des modifications ultérieurement.

### **3.6.2. Ressources des programmes d'intégration**

Comme vu précédemment, le DISCRI a mis en place un programme appelé FIC ainsi qu'un atelier AOC. Ces derniers sont avant tout basés sur une approche comparative entre « l'ici et le là-bas » (la Belgique et le pays des apprenants). Les malettes de Lire et Ecrire, quant à elles, se concentrent davantage sur les échanges et le partage des différents vécus des participants. Lattuca (2014) montre également que ces programmes se divisent en trois outils : un guide papier, une formation et un site Internet (disponible pour ceux qui ont suivi la formation). Ce dernier comprend : une introduction ainsi que des balises méthodologiques, un planning des séances, des fiches explicatives, les supports nécessaires, un carnet de route citoyen traduit en treize langues, et, enfin, une banque d'outils complémentaires. Le formateur, à partir de ces différentes ressources, doit « *constituer sa propre boîte à outils* » (Lattuca, 2014, p. 12) en sélectionnant ce qui l'intéresse pour créer sa propre séance. Les malettes pédagogiques fonctionnent différemment et peuvent être utilisées directement par le formateur. Toutefois, Lattuca précise qu'une formation à ces malettes est nécessaire. En

---

<sup>17</sup> La progression en spirale est un apprentissage qui permet à l'apprenant de revenir régulièrement et donc plusieurs fois sur une même notion vue au cours. Cela lui laisse le temps de l'assimiler et de se l'approprier.

effet, si les guides du formateur sont suivis tels quels, le risque est grand de ne faire que du formatif, du théorique. Or, l'enjeu de ces mallettes est tout autre.

Enfin, « pour soutenir les informations délivrées aux personnes non francophones, le DISCRI conçoit également des capsules multimédias dont les commentaires sont traduits en voix off dans treize langues et qui sont mises progressivement en ligne » (Crutzen, 2014, p. 33).

### **3.6.3. Du sens au signe, du signe au sens**

Un autre document utilisé par les formateurs est la méthode écrite par Patrick Michel pour le Collectif Alpha en 2013 : « Du sens au signe, du signe au sens : une méthode intégrative pour apprendre à lire et à devenir lecteur à l'âge adulte ». Comme le précise l'introduction de ce livre, il s'agit d'

*« une méthode, concrète et pratique, pour construire l'apprentissage de la lecture avec des adultes. Il ne s'agit pas d'un manuel présentant des textes tout faits à faire lire ou des exercices tout faits à effectuer, il s'agit plutôt d'un "chemin balisé" permettant au formateur de développer sa créativité pédagogique en suivant des étapes pas à pas et en s'inspirant d'exemples issus d'une pratique réalisée avec des groupes d'apprenants adultes fréquentant le Collectif Alpha. » (Michel, 2014, p. 6)*

Cette méthode est, elle aussi, souvent utilisée par les différents organismes faisant de l'alphabétisation. Toutefois, aucun avis n'a été donné sur le sujet dans la littérature.

## **3.7. Conclusion**

Les différents contextes auxquels sont confrontés les migrants allophones peu ou pas scolarisés ont d'importantes conséquences sur leur apprentissage. Leur environnement socioéconomique est également déterminant.

En fonction de la structure dans laquelle il s'est inscrit, le migrant sera confronté à une certaine méthodologie : davantage formelle pour les cours dispensés en Promotion sociale, chez Lire et Écrire ou encore dans les Parcours d'intégration ; davantage informelle pour le secteur associatif où l'alphabétisation est intégrée à d'autres activités, souvent culturelles.

Les différentes recherches menées n'ont ni évalué ni analysé ces différents cours ainsi que les méthodologies employées. Elles se sont contentées de réaliser un état des lieux de la situation existante. Dès lors, il nous est impossible de fournir ces informations.

# Conclusion

---

La question des migrants est vaste, notamment au niveau politique. Pourtant, lorsque l'on s'intéresse davantage au sujet et plus particulièrement à l'apprentissage du français par les migrants pas ou peu scolarisés, les études et recherches se font moins nombreuses.

Si les questions didactiques n'ont pas de réelle place au sein du débat, c'est sans doute parce que les changements politiques sont au premier plan depuis bientôt une dizaine d'années. La priorité n'est donc pas donnée à l'enseignement ni aux personnes en tant que telles. Actuellement, les migrants ne doivent pas s'intégrer, mais être assimilés. Ils doivent apprendre le français, apprendre les compétences liées au CEB, se former en vue de trouver un travail, etc., le tout dans un contexte flou et finalement peu concerné par leurs véritables besoins. Dès lors, les enjeux politiques occupant toute la scène médiatique, il n'est pas anormal, mais pourtant regrettable, de constater que les préoccupations spécifiques au public allophone peu ou pas scolarisé sont rares et ne font pas l'objet d'études à part entière.

En effet, au niveau politique, aucune mesure n'est réellement prise en compte pour aider ce public. Les Parcours d'intégration ne font qu'accroître ce problème en obligeant le migrant à suivre des formations qui ne sont pas adaptées à ses besoins. Il nous apparaît urgent de revoir la notion que recouvre le terme *intégration* afin qu'elle ne soit plus synonyme d'assimilation. Ce n'est qu'en acceptant la diversité que ce public pourra être véritablement aidé. En renforçant les politiques actuelles, le message envoyé est celui d'une société où le migrant doit devenir comme nous, sans tenir compte de son passé, de ses difficultés. D'ailleurs, De Ferrari affirme que

*« la prégnance de la notion de “difficulté” comme caractéristique présumée de ces publics aura accentué la représentation minorée de ces populations. Confusion entre difficultés sociales et besoins linguistiques en situation de communication : incompréhension avec les agents de l'administration, compréhension partielle des courriers institutionnels... Au lieu d'envisager l'analyse des “difficultés” comme extérieures aux personnes, car “on rencontre des difficultés”, on aura fait glisser les besoins vers les personnes elles-mêmes, comme si les difficultés leur étaient propres : “elles sont en difficulté” ; “publics en difficulté”. Car ce sont en même*

*temps des personnes qui ont fait face à des difficultés souvent terribles, des dangers peu imaginables par ceux qui sont établis. Ne peut-on reconnaître et leur permettre de reconnaître cette force de vie qui est en eux ? Mais ils ont vaincu tant d'épreuves tellement difficiles... Et certains sont plurilingues... Où se trouvent ces savoirs, ces stratégies qui ont permis tout cela ? » (2008, p. 21)*

Nos recherches, ayant montré que les questions propres à l'apprentissage du français par ce public sont laissées de côté au profit des problèmes politiques, de nombreuses interrogations restent en suspens : quelle est la formation la plus adaptée pour les migrants analphabètes ? Les ressources sont-elles suffisantes ? Quelles sont les méthodologies vraiment efficaces ? Ce sujet n'a pas été suffisamment exploité et le secteur en souffre, d'une certaine manière.

Dans un premier temps, nous pensons qu'il serait judicieux de former les différents acteurs en lien avec ce public (les communes, les assistants sociaux, les formateurs, etc.). Il est nécessaire de leur apprendre à reconnaître une personne ayant des besoins en alphabétisation tout en fournissant une large liste des opérateurs vers lesquels cette dernière peut se diriger. De cette manière, de nombreux problèmes liés à une mauvaise orientation pourraient être évités.

Dans un second temps, les formateurs et professeurs des différentes écoles devraient tous avoir un minimum de connaissances dans ce domaine afin de pouvoir orienter le migrant dans une formation adéquate — évitant ainsi les inscriptions dans des cours bien trop compliqués pour lui. C'est donc une certaine sensibilisation de tous les acteurs de terrain que nous prônons.

L'offre de cours formels n'est, elle non plus, pas assez importante. L'apprenant est donc systématiquement dirigé vers des maisons de quartier ou des associations. Si ce dernier préfère apprendre dans un contexte davantage structuré, il est nécessaire d'augmenter les possibilités. Revaloriser le métier des professeurs donnant cours le soir — notamment à l'aide de primes — pourrait également être une manière d'étendre l'offre de ces cours, et donc de permettre à tous ceux qui travaillent d'accéder à cet enseignement.

Enfin, les études réalisées sur les méthodologies employées étant trop peu nombreuses, nous ne pouvons émettre de suggestions, si ce n'est justement de créer des projets pilotes permettant le suivi de quelques migrants et formateurs sur plusieurs années, afin de mieux comprendre les enjeux et problèmes rencontrés par ceux-ci. De cette manière, des

recommandations pourront être établies en vue d'une meilleure prise en charge de ce public fragilisé.

Cet état des lieux nous a permis de soulever certains manques propres au secteur de l'alphabétisation des migrants allophones. Toutefois, ce secteur étant en constante évolution et étant porté par des acteurs conscients de ces enjeux, ce public n'est jamais véritablement oublié et est remis régulièrement au cœur des débats. Finalement, au vu du contexte géopolitique mondial dans lequel nous nous trouvons actuellement, cette problématique est devenue essentielle. Nous ne pouvons donc qu'espérer que les questions didactiques seront davantage étudiées par la suite.

# Bibliographie

---

- Amoureux, A. (2014). « Une initiation citoyenne qui passe par une démarche interculturelle ». *Journal de l'alpha*, 193, 16-22.
- Antonutti, V. (2014). « Une participation à la phase expérimentale du Programme d'Intégration Citoyenne du DISCRI ». *Journal de l'alpha*, 193, 34-46.
- Adémar, A. (2016). « Participation à la construction d'un référentiel métier : quel lien avec la pratique de terrain ? », *Journal de l'alpha*, 202, 99-111.
- Bastyns, C. (2009). *Principaux résultats de l'enquête 2008 sur l'alphabétisation des adultes en Communauté française de Belgique*. Bruxelles : Lire et Écrire en Communauté française. Retrieved from <http://www.lire-et-ecrire.be/Resultats-de-l-enquete-statistique>
- Benjamin, G. (2013). « Cohabitation interculturelle : des projets pour moins de tensions ». *Alter Echos*, 352-353, 6-8.
- Bourdieu, P. (2000). *Propos sur le champ politique*. Lyon : Presse Universitaire de Lyon.
- Centre Régional d'Intégration de Charleroi (CRIC). (2014). *Rapport d'activités 2013*. Retrieved from <http://www.cricharleroi.be/category/le-cric/les-rapports-dactivites-du-cric/>
- Chiodi, M. (2015). *Langue et intégration : quels sont les atouts des formations linguistiques dans le processus d'intégration des migrants adultes ?* (Master's thesis). Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Comité de pilotage permanent sur l'alphabétisation des adultes. (2014). *Etat des lieux de l'alphabétisation*. Bruxelles : France Lebon. Retrieved from <http://www.alpha-fle.be/index.php?id=1057>
- Conseil de l'Europe. (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Éditions Didier.
- Coordination et Initiatives pour Réfugiés et Étrangers (CIRE). (2015). *Refonte de la directive européenne relative à l'accueil des demandeurs d'asile : quels enjeux au niveau de la*

- transposition en droit belge ?* Retrieved from <https://www.cire.be/publications/analyses/la-refonte-de-la-directive-accueil>
- Coordination et Initiatives pour Réfugiés et Étrangers (CIRE). (2016). *Les familles migrantes dites roms en errance à Bruxelles : des citoyens européens de seconde zone ?* Retrieved from <https://cire.be/publications/analyses/les-familles-migrantes-dites-roms-en-errance>
- Coordination et Initiatives pour Réfugiés et Étrangers (CIRE). (2017). *Des politiques d'intégration détournées de leur objectif.* Retrieved from <https://www.cire.be/publications/analyses/des-politiques-d-integration-detournees-de-leur-objectif>
- Corniquet, C. (2015). *Quelles représentations ont les apprenants et stagiaires en alphabétisation de leur parcours de formation vers l'emploi ?* Bruxelles : Lire et Écrire. Retrieved from [http://www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/recherche\\_isp\\_alpha.pdf](http://www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/recherche_isp_alpha.pdf)
- Corniquet, C. & Joseph, M. (2014). « Un parcours d'accueil pour les primo-arrivants à Bruxelles. Analyse du décret et de son contexte ». *Journal de l'alpha*, 193, 90-105.
- Crossan, B., Field, J., Gallacher, J. & Merrill, B. (2003). « Understanding Participation in Learning for Non-traditional Adult Learners : Learning Careers and the Construction of Learning Identities », *British Journal of Sociology of Education*, 24( 1), 55-67.
- Crutzen, D. (2014). « Orientation citoyenne des primo-arrivants non francophones ». *Journal de l'alpha*, 193, 23-33.
- Dassetto, F. (2001). *Migration, sociétés et politique : Belgique, Europe et les nouveaux défis.* Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant.
- De Ferrari, M. (2008). « Penser la formation linguistique des adultes migrants en France. Nommer autrement pour faire différemment », *Le français dans le monde*, 44, 20-28. Retrieved from [http://crpve91.fr/Politique\\_de\\_la\\_Ville/Cohesion\\_sociale/Productions\\_du\\_CrPVe/7\\_avril\\_2011/deferrari-penser-formation-autrement-lfdm-juillet-2008.p](http://crpve91.fr/Politique_de_la_Ville/Cohesion_sociale/Productions_du_CrPVe/7_avril_2011/deferrari-penser-formation-autrement-lfdm-juillet-2008.p)
- Devlésaver, S. (2014). *Les politiques d'intégration : et si on réinterrogeait le poids de la langue ?* Retrieved from <http://www.cbcs.be/Les-politiques-d-integration-et-si>

- Dubetz, E., Lamghari, Y. & Roller, A. (2012). « Les primo-arrivants face à l'emploi en Wallonie et à Bruxelles ». *Les cahiers de la solidarité*, 30.
- Duqué, C. (2015). « S'alphabétiser, le chemin de la liberté ». *La Chronique de la Ligue des droits de l'Homme*, 172, 14-15.
- Galván Castaño, I. (2017). *À propos des facteurs qui influencent la persévérance et la fréquentation des apprenants en alpha*. Bruxelles : Lire et Écrire. Retrieved from <http://www.lire-et-ecrire.be/A-propos-des-facteurs-qui-influencent-la-perserverance-et-la-frequentation-des>
- Garbe, C., Géron, S., Lafontaine, D., Mallows, D., Schillings, P. & Valtin, R. (2016). *Littérature en Belgique francophone*. Cologne : ELINET. Retrieved from [https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/206105/1/Short\\_Report\\_\\_Belgium\\_French\\_language.pdf](https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/206105/1/Short_Report__Belgium_French_language.pdf)
- Godenir, A. & Storme, A. (2015). « Intégration et maîtrise de la langue dans la perspective du nouveau décret de la Région wallonne ». *Journal de l'alpha*, 196, 62-72.
- Goffinet, S.-A. (2014). « Prises de position sur les projets de décrets pour l'accueil des primo-arrivants. Se situent-ils dans une perspective d'émancipation ou d'activation ? », *Journal de l'alpha*, 193, 123-138.
- Guesquiere, F. & Mascia, C. (2012). *Combattre l'incertitude ou en tirer profit ? Comparaison des politiques d'intégration des primo-arrivants en Wallonie, en Flandres et à Bruxelles*. Retrieved from <http://difusion.ulb.ac.be/vufind/Record/ULB-DIPOT:oai:dipot.ulb.ac.be:2013/137158/Holdings> XIXe Congrès des sociologues de langue française (Rabat)
- Hambye, P. & Romainville, A.-S. (2013). « L'appropriation du français, condition ou conséquence d'une intégration réussie ». *Agenda interculturel*, 313, n°1, 10-14.
- Hambye, P. & Romainville, A.-S. (2014). « Apprentissage du français et intégration ». *Français et Société*, 26-27.
- Lafleur, J.-M. & Marfouk, A. (2017). *Pourquoi l'immigration*. Louvain-la-Neuve : L'Harmattan Academia.

- Lattuca, P. (2014). « Des outils pour favoriser l'intégration et la citoyenneté ». *Journal de l'alpha*, 193, 47-57.
- Lire et Écrire. (n.d.). *Une alphabétisation de qualité*. Retrieved from <http://www.lire-et-ecrire.be/Une-alphabetisation-de-qualite>
- Lire et Écrire. (2011). *Charte de Lire et Ecrire*. Retrieved from [http://www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/charte\\_de\\_lire\\_et\\_ecrire.pdf](http://www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/charte_de_lire_et_ecrire.pdf)
- Lire et Écrire. (2012). *Journal de l'alpha*, 185. Bruxelles : Lire et Écrire Communauté française.
- Lire et Écrire Wallonie. (2014). *Note de positionnement relatif au décret wallon sur l'intégration des personnes étrangères ou d'origine étrangère*. Retrieved from <http://www.lire-et-ecrire.be>Note-de-positionnement-relatif-au>
- Lire et Écrire (2016). *La rentrée alpha et FLE en Région bruxelloise. 2016-2017*. Bruxelles : Lire et Écrire. Retrieved from <https://ec.europa.eu/epale/fr/content/rentree-alpha-et-fle-en-region-bruxelloise-2016-2017>
- Lucchini, S. (2012). « De la langue à la cohésion sociale ou de la cohésion sociale aux langues ? ». *Langue et cohésion sociale. Enjeux politiques et réponses de terrain*. Neuchâtel, Délégation à la langue française, 87-110.
- Lucchini, S., Oger, E., Alais, M. & El Karouni, S. (sous presse). « Politiques linguistiques dans les contextes multilingues de la Belgique francophone. Aide ou ségrégation ? ». *Synergies Pays Germanophones*, 11.
- Mango, A. & Alen, P. (2014). « La culture comme espace d'appropriation du français par les immigrés. Observation en Fédération Wallonie-Bruxelles ». *Français et société*, 28.
- Marcelle, H. (2011). *Le sens de la mixité et de la non-mixité dans la formation des adultes : le cas de l'alphabétisation francophone à Bruxelles*. Bruxelles : Lire et Écrire. Retrieved from <http://www.lire-et-ecrire.be/Le-sens-de-la-mixite-et-de-la-non>
- Martiniello, M. & Rea, A. (2012). *Une brève histoire de l'immigration en Belgique*. Bruxelles : Delcor. Retrieved from <http://germe.ulb.ac.be/uploads/pdf/infos%20livres/BreveHistImmBelg2012.pdf>.

- Meftah, R. (2013, décembre). *Nouveau code de la nationalité : enjeux et conséquences pour le secteur de l'alpha*. Communication présentée à Lire et Ecrire, Bruxelles. En ligne <http://www.lire-et-ecrire.be/actes-colloque-nationalite>
- Michel, P. (2014). *Du sens au signe, du signe au sens*. Bruxelles : Éditions du Collectif Alpha.
- Myria. (2017). *La migration en chiffres et en droits*. Retrieved from <http://www.myria.be/fr/publications/la-migration-en-chiffres-et-en-droits-2017>
- Organisation Mondiale de la Santé (OMS). (n.d.). Déterminants sociaux de la santé. Retrieved from [http://www.who.int/social\\_determinants/fr/](http://www.who.int/social_determinants/fr/)
- Pinchart, S. (2015). « De l'immigration à l'intégration : une histoire de maîtrise de la langue ? ». *Journal de l'alpha*, 196, 5-8.
- Pinchart, S. & Stercq, C. (2013). « Alphabétisations pour le 21<sup>e</sup> siècle ». *Journal de l'alpha*, 190, 7-11.
- Portail de la Cohésion sociale. (n.d.). Définition de la Cohésion sociale. Retrieved from <http://cohesion sociale.wallonie.be/content/d%C3%A9finition-de-la-coh%C3%A9sion-sociale>
- Springer, C. (2013). FLI, la fracture didactique : label et apprentissage. Retrieved from [https://springclogle.blogspot.be/2011/11/la-fracture-linguistique-fli-label-et.html?\\_escaped\\_fragment\\_#!](https://springclogle.blogspot.be/2011/11/la-fracture-linguistique-fli-label-et.html?_escaped_fragment_#!)
- Storme, A., Mottin, S. & Godenir, A. (2012). *Les primo-arrivants : qui sont-ils et quelle place ont-ils dans les politiques d'alphabétisation ?* Namur : Lire et Écrire Wallonie.
- Trulemans, M. (2012, janvier). *Accès à l'emploi pour les primo-arrivants*. Communication présentée au séminaire organisé par Pour la Solidarité.
- Waldinger, R. (2003). « Networks and Niches: The Continuing Significance of Ethnic Connections ». In Loury G., Modood T. & Teles S., *Race, Ethnicity and Social Mobility in the US and UK*, New York, Cambridge University Press.
- Warsztacki, S. (2013). « L'alpha se conjugue au féminin ». *Alter Echos*, 352-353, 18-19.

Xhardez, C. (2014). « Les différentes routes de l'intégration sur une nouvelle terre d'immigration ». *Outre-Terre*, 40, 333-343.



