



Délégation à la langue française

Langue et cohésion sociale

Enjeux politiques et réponses de terrain

Textes édités par Virginie Conti,
Jean-François De Pietro et Marinette Matthey



Langue et cohésion sociale

Enjeux politiques et réponses de terrain

© Délégation à la langue française, 2012
Conférence intercantonale de l'instruction publique
de la Suisse romande et du Tessin
Délégation à la langue française
Faubourg de l'Hôpital 45, CP 556
CH – 2002 Neuchâtel
www.ciip.ch / www.dlf-suisse.ch



Conception graphique: Atelier 4b, Sandra Meyer
Mise en page: Nathalie Nazzari
Vérification des bibliographies: Isabelle Deschenaux
Impression: Imprimerie de l'Ouest SA, CH – 2034 Peseux, www.iopsa.ch

Les éditeurs remercient chaleureusement Roland Amsler, David Bürki, Isabelle Deschenaux, François Grin, Eléonore Maystre, Sandra Meyer, Nathalie Nazzari et Noémi Schaub pour leur aide précieuse et leur disponibilité.

Le séminaire à l'origine de cet ouvrage a été organisé avec l'appui de la Faculté des Lettres et Sciences humaines de l'Université de Neuchâtel et du Service de la Francophonie du Département fédéral des affaires étrangères (DFAE). Il s'inscrivait dans le cadre des « États généraux du français en Francophonie », au sein du programme « En route vers le Sommet », en marge du XIII^e Sommet de la Francophonie (Montreux, 22-24 octobre 2010). Cet ouvrage applique partiellement (libre choix des auteurs) les rectifications orthographiques de 1990. Dans certains textes, l'emploi du masculin a une valeur générique.

Imprimé en Suisse, septembre 2012
ISBN 978-2-88500-271-3

Langue et cohésion sociale

Enjeux politiques et réponses de terrain

Textes édités par Virginie Conti, Jean-François De Pietro
et Marinette Matthey
pour la Délégation à la langue française

Actes du séminaire « Langue et cohésion sociale »
organisé à Neuchâtel (Suisse), les 19 et 20 octobre 2010,
par le réseau OPALE
(Organismes francophones de politique et d'aménagement linguistiques) :

Service de la langue française et
Conseil de la langue française et de la politique linguistique
de la Fédération Wallonie-Bruxelles ;
Délégation générale à la langue française et aux langues de France ;
Conseil supérieur de la langue française,
Office québécois de la langue française et
Secrétariat à la politique linguistique du Québec ;
Délégation à la langue française de Suisse romande

opale
Organismes francophones
de politique et d'aménagement linguistiques

Table des matières

Introduction

Langue, intégration, cohésion sociale... Quel rôle pour une politique linguistique ? <i>Jean-François De Pietro, Marinette Matthey et Virginie Conti</i>	9
--	---

Partie I: Réflexions théoriques

Les langues aux prises avec la mondialisation et la communautarisation <i>Philippe Lazar</i>	37
Langues et cohésion sociale : entre analyse scientifique et débats idéologiques <i>Hervé Adami</i>	49
Politiques d'intégration linguistique et cohésion sociale au Québec <i>Michel Pagé</i>	67
De la langue à la cohésion sociale ou de la cohésion sociale aux langues ? <i>Silvia Lucchini</i>	87

Partie II: Analyses et propositions

Le rôle des attitudes et des comportements dans la construction d'une cohésion sociale autour d'une langue commune au Québec <i>Robert Vézina</i>	113
La culture, espace d'appropriation du français par les migrants. Analyses en Belgique francophone <i>Altay Manço et Patricia Alen</i>	129

./.

Partie III: Table Ronde

L'intervention linguistique précoce est-elle
favorable à l'intégration ?

Présentations de Ingela Geith-Chauvière et Silvia Maag

Modération: Christophe Büchi

149

Postface

Cohésion sociale ? – Le paradoxe de la langue

Alexandre Duchêne

179

Annexes

Présentation des auteurs

187

Présentation des organismes

193

Introduction

Langue, intégration, cohésion sociale... Quel rôle pour une politique linguistique ?

Jean-François De Pietro, Marinette Matthey et Virginie Conti

Les 19 et 20 octobre 2010, en marge du XIII^e Sommet de la Francophonie qui se déroulait à Montreux, les organismes linguistiques membres du réseau OPALE¹⁾ étaient réunis à Neuchâtel pour leur traditionnel séminaire annuel, dont le thème portait cette fois sur les liens entre *langue* et *cohésion sociale*.

À une époque où – mondialisation faisant loi – sont parfois mises en question les représentations traditionnelles de la langue comme symbole de l'État-Nation, comme ferment de l'identité et de l'unité nationales, il a paru opportun de réfléchir entre pays et régions francophones à des questions mettant en relation les langues d'un côté (usages, représentations, maîtrise) et le « bon » fonctionnement de nos sociétés de l'autre.²⁾ Plusieurs questions – parmi lesquelles la place de la langue et de son apprentissage dans la construction de l'identité et de la citoyenneté ou encore la pertinence et la possibilité de certaines actions de politique linguistique pour favoriser la maîtrise de la langue commune – ont été soumises aux organismes invités qui, chacun, ont proposé des intervenants. Le thème général a été décliné sous différents angles, en particulier celui de la migration, de l'accroissement de la diversité et de l'hétérogénéité des pratiques linguistiques qu'elle entraîne et, dès lors, des liens entre pratiques langagières, intégration, citoyenneté, appartenance communautaire et... cohésion sociale.

¹ Réseau des Organismes francophones de politique et d'aménagement linguistiques: Service de la langue française et Conseil de la langue française et de la politique linguistique de la Fédération Wallonie-Bruxelles; Délégation générale à la langue française et aux langues de France; Office québécois de la langue française, Conseil supérieur de la langue française et Secrétariat à la politique linguistique du Québec; Délégation à la langue française de Suisse romande. Voir: <http://www.reseau-francophone-opale.org/>.

² Il est d'ailleurs amusant que cette rencontre ait eu lieu en Suisse, là où, précisément, cette identification entre langue et nation n'a jamais eu cours!

L'ouvrage et ses enjeux

Un questionnement scientifique

Les questionnements théoriques à propos de ces différents points sont abondants et d'importance. Dans de nombreux contextes, les liens entre intégration, cohésion sociale, citoyenneté et maîtrise de la langue sont mis aujourd'hui en avant. Divers pays ont d'ailleurs envisagé d'exiger des migrants un niveau minimum de maîtrise de la langue à la fois comme condition d'accès à la citoyenneté et comme clé pour l'intégration. Mais deux constats s'imposent. D'une part, ces pays n'ont pas toujours fourni, en contrepartie, les moyens adéquats pour une telle entreprise. D'autre part, les fondements scientifiques permettant d'articuler les liens supposés entre ces diverses composantes d'une convivance harmonieuse sont encore loin d'avoir été démontrés: la maîtrise de la langue est-elle vraiment un levier pour une intégration réussie? Quelles que soient par ailleurs les conditions sociales? Et quelles que soient les langues concernées? D'autres facteurs (sociaux, ethniques...), moins avouables peut-être, et sur lesquels il est aussi peut-être plus difficile d'agir, ne jouent-ils pas également un rôle? Le maintien de la langue d'origine, et parfois le fait de ne pas maîtriser la langue d'accueil, est-il nécessairement un obstacle rédhibitoire? Le plurilinguisme est-il finalement compatible avec l'intégration dans une nation liée de manière privilégiée à une langue?

En outre, les notions convoquées ici sont elles-mêmes loin d'être définies de manière claire et univoque:

- De quelle *langue* française parle-t-on? Une langue ancrée dans le terroir? Une langue commune minimale qui permet l'exercice de la citoyenneté, un peu au sens où l'on considère aujourd'hui le *pidgin english*? Une langue qui laisse une place aux autres langues, à certains mélanges, à certains *code-switchings*? Ou, au contraire, une langue normée, surnormée, voire *pure*?
- Qu'entend-on par *cohésion sociale*? Le simple constat de comportements qui permettent un fonctionnement sans heurts de la société dans son ensemble? Ou nécessite-t-elle une sorte d'engagement individuel, le partage de certaines valeurs?
- L'*intégration* est-elle envisagée comme une manière d'articuler les diverses références linguistiques et culturelles qui sont mises en contact dans les processus de migration? Ou comme une forme d'assimilation qui n'ose pas dire son nom?

- Enfin, quelle est, dans ces deux dernières notions, la part de l'individuel et du social, voire du sociétal ? Du comportement, des représentations et des attitudes ?...

Comme nous le verrons, les notions de *cohésion sociale* et d'*intégration* représentent selon nous des *points de vue différents* sur les questions qui, finalement, nous intéressent, à savoir la manière dont nos sociétés basiquement francophones gèrent la présence en leur sein de personnes qui possèdent également d'autres affiliations linguistiques et culturelles, la manière dont elles assurent la « paix sociale » tout en permettant aux individus d'être eux-mêmes, dans la plénitude de leur(s) identité(s).

De la compréhension à l'action

Pourtant, par la nature et la finalité mêmes des organismes impliqués dans le colloque, celui-ci avait pour but non seulement d'éclairer ces questions théoriques mais aussi, et surtout, de fonder plus rigoureusement les actions de politique linguistique qui peuvent ou doivent être menées dans ce domaine de la maîtrise de la langue dite commune ou d'intégration. Est-il possible d'agir de manière respectueuse (des différences) et de favoriser réellement l'intégration et la cohésion sociales par le biais d'une action de politique linguistique ? À quelles conditions ? De quelle manière ? Dans quel but, finalement ?

Ainsi, ce sont également des initiatives concrètes qui ont été présentées lors du séminaire, permettant aux participants de comprendre un peu mieux quelles sont les possibilités d'action, leurs potentialités, leurs limites aussi – sans jamais oublier l'inscription de telles actions dans des contextes qui sont eux-mêmes très différents les uns des autres.

Bref, la question, finalement, était de savoir si – et si oui : pourquoi et comment – la promotion de l'appropriation de la langue d'accueil est un enjeu pertinent d'une politique linguistique. Dans la mesure du possible, il s'agissait aussi de dégager quelques principes pour des actions futures à conduire dans nos contextes respectifs.

La structure de l'ouvrage

C'est donc avec l'intention d'interroger de manière critique les valeurs et le cadre idéologique dans lequel s'inscrivent les politiques linguistiques en lien avec la migration, mais aussi avec la volonté de découvrir de nouvelles pistes pour de telles politiques, que la DLF a proposé le thème *Langue* (au singulier...) et *cohésion sociale* à ses partenaires d'OPALE

pour le séminaire de 2010. Chaque pays a délégué des conférenciers spécialistes de ces questions, qui ont chacun traité le thème à leur façon.

Ce volume d'Actes inclut les six communications présentées, ainsi que deux brèves présentations de projets en cours et les interventions (enregistrées et transcrites) qu'elles ont suscitées lors d'une Table ronde; cette dernière visait à intégrer dans la dynamique des réflexions quelques exemples très concrets de ce qui se fait en Suisse pour l'intégration linguistique au niveau du préscolaire et de l'école maternelle.

Ces contributions sont organisées en trois parties. Dans la première, l'accent est mis d'une part sur le cadrage historique et conceptuel de la problématique, qui permet d'appréhender les notions de cohésion, d'intégration, de citoyenneté, etc. et les questions qui en découlent (contributions de H. Adami, M. Pagé et S. Lucchini), d'autre part sur une approche théorique plus globale, humaniste, voire philosophique, placée en tête de l'ouvrage (Ph. Lazar). Ces quatre communications contiennent certes des pistes d'action; cependant, elles permettent surtout de poser un cadre de réflexion, fondé sur des données – historiques ou issues d'enquêtes –, qui fournit un arrière-plan aux contributions de la deuxième partie, davantage orientées vers les modalités possibles d'une intervention. Dans cette deuxième partie, R. Vézina présente le travail qui est réalisé dans ce domaine par les organismes québécois dans la perspective d'une meilleure cohésion sociale qui serait construite, entre autres, autour du français comme langue commune; A. Manço et P. Alen, pour la Fédération Wallonie-Bruxelles, ouvrent une voie bien différente mettant en avant les synergies qui devraient être développées entre actions culturelle et linguistique. Enfin, la Table ronde forme une troisième partie, proche thématiquement de la deuxième mais d'un genre différent – et, surtout, comportant aussi, dans la partie *Discussion*, des éléments qui concernent en fait l'ensemble des contributions.

Le volume est en outre complété par une *postface* rédigée par A. Duchêne, constituant une sorte de contrepoint aux contributions plus orientées vers l'action de politique linguistique et proposant une ouverture bienvenue autour de questions vives à propos des usages, parfois ambigus, qui sont faits de la langue dans certains processus d'*inclusion* mais aussi d'*exclusion* qui l'instrumentalisent. La sociologie et l'ethnographie (du langage) représentent ici un complément nécessaire, comme un garde-fou, aux propositions concrètes avancées par les auteurs, pour la plupart davantage engagés dans l'action institutionnelle.

De l'intégration à la cohésion sociale : un parcours révélateur

Les préoccupations des organismes réunis dans OPALE consistent à réfléchir aux moyens de fonder des actions de politique linguistique sur des connaissances valides, à la fois du point de vue de leurs bases scientifiques et empiriques et de l'observation de leurs effets. C'est dans cette perspective que ces organismes se réunissent, chaque année, pour confronter leurs points de vue, présenter leurs réalisations et dégager, dans la mesure du possible, des axes d'action commune. La thématique est choisie en fonction des questions qui leur paraissent les plus urgentes, les plus pertinentes au moment de leur réunion ; elle concerne toujours la langue française – dans toute la complexité de sa définition.

Dès les premières rencontres, diverses questions liées, d'une manière ou d'une autre, à la migration, au plurilinguisme et à sa gestion sur un territoire *défini* comme francophone ont été abordées, sous différents angles. Cette question de la gestion de la pluralité, et la manière de l'envisager, a toutefois évolué, en lien avec l'évolution de la situation *sur le terrain*, des débats politiques et des travaux scientifiques. Ainsi, il est intéressant de relever que le présent séminaire avait pour titre *Langue et cohésion sociale* alors que celui de 2001, qui portait sur des questions très proches (et avait également été organisé en Suisse), était intitulé *L'intégration des migrants en terre francophone – Aspects linguistiques et sociaux* (cf. Conti & De Pietro, 2005). Neuf ans après, c'est donc le thème de la *cohésion sociale* qui a été proposé. Pourquoi parler de *cohésion* en lieu et place d'*intégration* ? Le glissement sémantique est-il révélateur d'un changement de point de vue ou n'est-il qu'une manière de reprendre le même thème en lui donnant un nom différent ? Et s'il y a des raisons à ce changement, sont-elles liées à des changements sur le terrain ? Dans les débats politiques ? Dans les connaissances scientifiques ?...

En fait, au moment de choisir notre titre, nous n'étions pas vraiment conscients des connotations et enjeux sous-jacents à un tel choix. Pourtant, comme le montrent – ou, plutôt, le suggèrent plus ou moins explicitement – les contributions à cet ouvrage, ce changement notionnel nous paraît finalement révélateur d'une évolution générale de la réflexion, tant politique que scientifique. Malgré les différences qu'on observe dans l'usage que font les auteurs de ces deux notions, nous sommes en effet d'avis que l'évolution reflète, pour le moins, un infléchissement de la manière dont la question de la gestion de la pluralité est abordée,

infléchissement qui met en jeu d'autres oppositions à l'œuvre dans le vaste processus de la gestion du social, en particulier celle entre individu et groupe social (ou *société*).

Notons tout d'abord que, si la notion – durkheimienne – de *cohésion sociale* est ancienne (1893), c'est bien plus récemment, à la fin des années 1990, qu'elle semble être entrée dans le débat public. Auparavant, les débats portaient plutôt, d'un point de vue économique, sur la nécessité d'une réduction des *inégalités* sociales, sur la *solidarité* sociale, et, d'un point de vue culturel, sur des oppositions telles que exclusion/intégration/assimilation. La notion d'*intégration*, en revanche, était déjà bien présente, dans les travaux sociolinguistiques entre autres.

À titre d'illustration: une recherche à propos de la notion d'intégration

La vaste recherche conduite par l'équipe Lüdi/Py (1995) à propos des aspects linguistiques de la migration interne en Suisse nous semble représentative des conceptions de l'intégration développées dans ces années-là.³ Cette recherche portait sur la manière dont des personnes changeant de région linguistique reconstruisaient, selon des modalités et des stratégies très diversifiées, une réalité sociale – faite de pratiques et de représentations – qui leur permette de vivre au mieux et de donner sens à leur nouvelle situation.

Certains de ces « migrants » parviennent à « s'intégrer », d'autres souffrent parfois de ne pas trouver dans la région d'accueil un cadre qui leur permette de s'affirmer pleinement, d'être vraiment eux-mêmes. Ils se sentent alors étrangers dans leur propre pays: « Ici on est des migrants dans son propre pays et c'est très dur parce qu'on [n']est pas perçu comme tel et qu'on [n']en est pas moins pour autant » (Lüdi & Py (dir.), 1995, p. 89).

S'inspirant du modèle de Berry de l'acculturation (Berry *et al.*, 1992) pour interpréter leurs données, les auteurs définissaient l'*intégration* comme une « forme de participation simultanée, dans une mesure variable, à des activités à l'intérieur et à l'extérieur de la communauté

³ La recherche portait sur des migrants allophones, pour lesquels la question de l'apprentissage de la langue d'accueil se posait de manière vive, mais qui étaient de la même nationalité et, globalement, de même statut social que les résidents de la région d'accueil. Ils se trouvaient donc, socialement et juridiquement, dans une situation pour ainsi dire identique à celle des « autochtones ». De plus, leur *langue d'origine* était une langue nationale officielle, au même titre que la langue d'accueil. Voir Lüdi & Py (dir.), 1995; Lüdi *et al.*, 1989-1990; De Pietro *et al.*, 1989-1990.

migrante» (p. 180), comme un mode d'insertion parmi d'autres, dans lequel « le migrant intègre les deux cultures en contact » (p. 183) mais aussi, si l'on se tourne vers la perception subjective que les migrants ont de leur propre situation, comme ce qui est considéré par eux comme la « forme aboutie de l'insertion sociale » (p. 183). Cependant, la situation est plus complexe encore : remarquant que les classes supérieures se disent moins bien intégrées que les autres, les auteurs considéraient que c'est la conception même de l'intégration qui explique ces différences : les personnes des classes supérieures, vivant dans des réseaux cosmopolites partiellement autonomes, ne cherchent pas nécessairement à participer à la vie locale et n'adhèrent pas non plus aux valeurs locales. L'identité – vécue, perçue, revendiquée – joue dans ces processus un rôle important. Et certaines pratiques langagières fonctionnent comme des « figures identitaires » (p. 285), comme des actes d'identité (Le Page & Tabouret-Keller, 1985), qui peuvent ou non pousser les migrants à apprendre la langue d'accueil, sans qu'ils renient pour autant leur langue d'origine.⁴ Là encore, la diversité des trajectoires individuelles, des modes d'insertion, des représentations, des projets, est mise en évidence.

Sans surprise, les auteurs concluaient alors qu'« il y a une dépendance réciproque entre apprentissage de la langue d'accueil et insertion sociale. L'apprentissage agit favorablement sur l'insertion, et celle-ci conditionne celui-là. » (p. 146) Autrement dit, « [...] le répertoire langagier de l'individu et les lieux dans lesquels il parle telle ou telle langue sont liés au sentiment d'être plus ou moins bien intégré dans la région d'accueil » (p. 20).

Toutefois, ils soulignaient surtout, sur la base de leurs observations auprès de la communauté francophone en ville de Bâle, qu'il était possible de s'insérer, de s'impliquer dans la région bâloise en utilisant l'allemand, bien sûr, mais aussi leur langue d'origine, le français.

Que nous apprend finalement cette recherche sur les aspects linguistiques de la migration ?

- D'abord, que l'intégration et la cohésion sont deux notions bien distinctes car les données présentées mettent en évidence l'immense diversité des trajectoires individuelles et montrent bien que certaines formes d'intégration – perçues positivement par les acteurs eux-mêmes – ne contribuent guère à assurer la cohésion générale de la

⁴ Dans cette recherche, la réflexion à ce propos est éclairée d'une lumière particulière qui met bien en évidence les enjeux dans la mesure où la langue de la région d'accueil est un dialecte (le *schwyzerdütsch*), peu valorisé sur le marché des langues mais pourtant très présent dans la région d'accueil.

société; l'intégration est traitée et apparaît comme une modalité *personnelle, individuelle* d'insertion qui dépend des actions, comportements, projets, motivations de l'individu.

- Ensuite, que certaines formes d'intégration – au sens où cette notion est utilisée ici, c'est-à-dire de syncrétisme entre des éléments de la culture d'origine et de la culture d'accueil – pouvaient s'avérer tout à fait satisfaisantes sous certaines conditions, permettant d'atténuer le sentiment de perte de la culture d'origine sans nécessairement tomber dans le « communautarisme ».

L'intégration des individus ou la cohésion sociale...

Dans la recherche sur la migration interne en Suisse que nous venons d'évoquer, l'*individualisme méthodologique* – y compris dans ses connotations idéologiques complexes – est frappant⁵: la perspective est exclusivement centrée sur les individus, la manière dont ils s'insèrent dans leur nouvel environnement, comment ils construisent une nouvelle identité, leur nouvelle *réalité*...

La notion de *cohésion*, au contraire de celle d'*intégration*, met l'accent sur le groupe social, sur la société en tant que communauté, comme on le voit par exemple dans ce qui est proposé et mis en œuvre par les organismes québécois pour fonder leur action linguistique (Pagé et Vézina, ici même). En effet, si les deux premiers éléments qui définissent la cohésion selon ces auteurs se rapprochent de ce que Lüdi et Py appellent *intégration*, le troisième (la *Cohésion sociale AM* (appartenance au milieu)) fait clairement référence au groupe social en tant qu'unité :

un attachement au milieu tel qu'il se manifeste par le partage de valeurs communes et la volonté de participer à l'action collective dans le but d'améliorer ce milieu. Cet aspect de la cohésion sociale est également en lien avec la formation d'une identité partagée, comme celle d'un groupe social, d'un milieu de travail, d'une région, d'un pays. (Vézina, ici même, p. 121)

Ainsi, la notion de cohésion sociale met apparemment davantage l'accent sur la société que sur l'individu, sur l'ordre social perçu aujourd'hui comme nécessaire pour assurer un certain *vivre ensemble* et éviter d'exa-

⁵ «Selon l'individualisme méthodologique (quelle que soit la façon précise dont on l'interprète), on peut expliquer de façon satisfaisante les phénomènes sociaux en montrant qu'ils sont la conséquence des comportements individuels. Comme on le sait bien, l'individualisme méthodologique s'oppose au holisme selon lequel les phénomènes sociaux ne peuvent s'expliquer qu'en invoquant le comportement ou les propriétés d'entités irréductiblement supra-individuelles telles que la culture ou les institutions.» (Sperber 1997; <http://www.dan.sperber.fr/?p=31>, consulté le 8.8.2012)

cerber certains conflits sociaux. Elle nous paraît par conséquent révélatrice d'une évolution qui a passé par des étapes bien différentes : d'un nationalisme exacerbé dans lequel l'individu ne comptait guère à une période faisant la part belle à cet individu (jusqu'à valoriser ses particularismes au risque de l'éclatement social), puis à une remise en avant aujourd'hui des idées d'ordre social, de citoyenneté partagée – sans que soient toujours mesurées et prises en compte, à l'inverse, la signification et les conséquences de cette dernière évolution pour l'individu.

Plus récemment, et dans une optique de sociologie de l'éducation, Dubet, Duru-Bellat et Vérétoit (2010) ne nous semblent pas dire autre chose, par exemple lorsqu'ils constatent que « [c]e qui "fait du bien" aux individus n'est pas toujours bon pour la société, et l'inverse est sans doute vrai [...] » (p. 32). Dans un des chapitres de leur ouvrage, à travers divers indicateurs, ils examinent ces deux notions en tant que « façons de caractériser les ensembles sociaux » (p. 13) et ils les distinguent en fonction des faits sociaux auxquels elles s'appliquent.

L'*intégration* renvoie – simplement, dirions-nous – aux structures de la société et à la « distribution objective des positions sociales : inégalités sociales et scolaires, taux d'emploi des femmes, transferts sociaux, niveau des élèves... » (p. 13). En ce sens, chaque individu est supposé s'intégrer à la société, quelle que soit la manière, qu'il soit né dans cette société ou qu'il la rejoigne à l'âge adulte. On peut alors dire aussi qu'une société est intégrée lorsque chacun est « occupé », soit par le travail, soit par des tâches autres que professionnelles (soins aux proches, loisirs, bénévolat...).

Parler de *cohésion* en revanche, c'est mettre au centre des préoccupations la société en tant que telle et la question des valeurs. La cohésion « définit les attitudes, les valeurs et les dispositions favorables à la coopération, à la confiance et à la tolérance qui forment notamment ce qu'on appelle aujourd'hui et de manière globale la confiance et le "capital social" » (p. 13-14). Et, comme les auteurs le soulignent, « [d]e ce point de vue, les sociétés ne tiennent pas seulement par leur structure, elles tiennent aussi par la nature des relations que tissent les individus entre eux et avec les institutions » (p. 14).

Ils ajoutent que « la notion de cohésion sociale s'est aujourd'hui imposée comme un outil clé des agences et des organismes internationaux soucieux de la gouvernance de sociétés que la mondialisation a placées simultanément en concurrence et dans une obligation de coopération ». Et ils concluent :

Sauf à considérer qu'il s'agit là d'une mode ou d'une simple « ruse néolibérale », on peut raisonnablement penser que la notion de cohésion est différente et complémentaire de celle d'intégration. Alors que l'intégration fait que les sociétés tiennent par le « système » et par le jeu des positions sociales, la cohésion suppose qu'elles tiennent par un ensemble de valeurs, de représentations et de croyances développant le civisme, la solidarité, la confiance en soi, dans les autres et dans les institutions. La notion de cohésion sociale invite à considérer que les sociétés sont ordonnées et dynamiques parce que les individus possèdent les qualités et les vertus qui leur permettent de vivre ensemble harmonieusement et de développer les conduites qui assurent la solidarité, nommée dans ce cas cohésion. (p. 18)

La cohésion, une notion pour la situation d'aujourd'hui

On comprend bien dès lors, selon nous, comment on est passé de l'intégration linguistique des migrants à la cohésion sociale dans le contexte actuel de mondialisation, d'hétérogénéisation, de risque d'éclatement du groupe social tiraillé par les modalités multiples d'insertion – ou d'intégration – des individus. On devine aussi pourquoi la notion de cohésion apparaît comme utile pour gérer la diversité linguistique et culturelle des flux migratoires.

Parler d'intégration ou de cohésion ne signifie donc pas la même chose dans la mesure où insister sur la cohésion en appelle aux comportements et, surtout, aux attitudes et aux représentations des individus qui doivent forger l'unité d'une société, alors que l'intégration suppose – dans le meilleur des cas – des actions politiques permettant aux individus de s'insérer grâce à une certaine organisation de cette société.

Au final, comme le disent Dubet *et al.* (2010), « [l']intérêt de la notion de cohésion vient moins de ce qu'elle nous apprend que de ce qu'elle se distingue de celle d'intégration » (p. 21) !

En effet, il pourrait sembler que la cohésion soit une simple conséquence de l'intégration sociale : il suffirait que chacun ait une place et que ces places soient relativement égales pour qu'une société soit automatiquement cohésive. [...] [l'] n'en est rien car, du point de vue des indicateurs de cohésion, les sociétés semblent bien différentes et, surtout, [...] les sociétés les plus intégrées ne sont pas nécessairement les plus cohésives. La cohésion n'est donc pas réductible au versant subjectif de l'intégration, à une autre manière de dire la même chose. (2010, p. 21-22)

Des faits à l'action de politique linguistique

Ce bref parcours des deux notions a mis en évidence leurs ancrages scientifique, historique et idéologique respectifs, leurs différences mais aussi, et surtout, leur complémentarité et leur pertinence pour appréhender la réalité à la fois du point de vue du groupe social et des individus qui le constituent – ou, s'il n'y a pas cohésion, qui simplement s'y côtoieraient.

L'idéal, bien évidemment, semble être une société dans laquelle les individus sont « bien intégrés », où les inégalités ne sont pas trop marquées et où l'égalité des chances, pour le moins, est présente ; une société, surtout, où la cohésion – le partage de valeurs communes, la participation citoyenne... – est forte. Les choses ne sont pas si simples ! Dubet *et al.* (2010), sur la base des indicateurs auxquels ils recourent, constatent qu'il n'en va pas toujours ainsi : « les sociétés les plus intégrées et les plus cohésives ne font pas forcément les individus les plus heureux si l'on en juge par les taux de suicides, de dépressions et de recours aux neuroleptiques de certaines d'entre elles » (p. 32).

Si néanmoins on accepte notre équation d'une certaine corrélation entre intégration, cohésion et bien-être (social et individuel), se pose encore la question du comment favoriser cela. On sait bien, dans le contexte mondialisé et néolibéral actuel, qu'il est difficile de lutter contre les inégalités ; les sociétés se sont ainsi plutôt repliées, dans le meilleur des cas, dans un combat visant à assurer l'égalité des *chances*. Quant à l'amélioration de la cohésion, avec les dimensions attitudeinales et projectives qu'elle comporte, elle soulève des questions cruciales : tout d'abord, comment procéder pour agir sur les représentations et attitudes ? Comment, par exemple, susciter ce que les Québécois nomment la « préférence pour le français » qui apparaît dans leurs travaux comme un indicateur important pour mesurer la cohésion ? Ensuite, de quel droit, au nom de quelle légitimité, pouvons-nous agir sur ces attitudes ? Qu'en est-il si un migrant – qui par ailleurs utilise peut-être de manière plus ou moins régulière et satisfaisante le français – *préfère* cependant d'autres langues⁶ ?...

Ce n'est bien sûr pas un hasard si les travaux plus anciens, qui mettaient l'accent sur la notion d'intégration et sur les stratégies des individus pour s'insérer dans leur environnement, portaient un intérêt tout particulier aux pratiques langagières de ces individus, qui faisaient apparaître des usages (et représentations) très diversifiés, et, surtout, des formes mixtes, des mélanges, des *code-switchings*. Ceux-ci étaient alors précisément interprétés comme des *actes d'identité* (Le Page & Tabouret-Keller, 1985), comme l'indice d'une modalité d'insertion (ce que ces chercheurs considéraient, justement, comme intégration) fondée sur une *bilatéralité des références* (European Science Foundation, 1988). Dans la perspective

⁶ À l'instar des migrants romands étudiés par Lüdi & Py mentionnés ci-dessus, dont certains revendiquaient fortement le droit de ne pas parler la langue locale de leur région d'accueil (le *schwyzerdütsch*), sans avoir pour autant l'impression de nuire à la cohésion de la communauté alémanique.

de ces travaux, c'est l'individu qui (re)construit une réalité sociale donnant sens à ses expériences: « Chacun devra inventer des solutions en partie originales, développer un nouveau réseau et de nouvelles formes de sociabilité, dans lesquelles la question de la langue ne sera plus jouée d'avance [...]. Enfin, chacun devra redéfinir son identité, en accord – si possible – avec cette nouvelle réalité, avec ses nouvelles représentations et ses nouveaux comportements. » (Lüdi *et al.*, 1989-90, p. 292)

Mais ces travaux, on l'a dit aussi, ne se préoccupaient guère d'envisager leurs données du point de vue du groupe social, responsable d'assurer la convivance de ses membres dans un ensemble souvent perçu aujourd'hui comme menacé d'éclatement, voire de désintégration...

Les diverses contributions réunies ici s'intéressent en revanche particulièrement à cette dimension sociétale, en thématissant une double question: la validité d'une intervention politique (linguistique) visant à renforcer la cohésion et touchant ainsi aux attitudes et représentations des individus; et, le cas échéant, la manière de parvenir à un tel renforcement.

Quelle importance pour la langue du pays ou de la région d'accueil?

Nous partons du principe que les notions d'intégration et de cohésion sont complémentaires pour envisager le « vivre ensemble » de toute société, et que les questions de langues en font pleinement partie. Les politiques linguistiques nationales participent à l'une et à l'autre, selon différentes options.

La question de l'apprentissage de la langue locale par les migrants représente une de ces questions linguistiques concrètes qui met directement en jeu ces notions: favorise-t-il l'intégration? Est-il une condition de la cohésion sociale?... Cette question est devenue un thème politique majeur depuis une dizaine d'années en Europe, la maîtrise de la langue locale étant considérée de plus en plus comme un prérequis pour accéder au travail, réussir son parcours scolaire ou accéder à la citoyenneté, et une nécessité pour assurer la cohésion nationale (Esser, 2006).

Il importe toutefois de clairement distinguer, là encore, le travail scientifique d'observation des faits et l'action de politique linguistique. En effet, une question – d'ordre scientifique – concerne les liens « objectifs » qu'il est possible ou non d'établir entre maîtrise de la langue d'accueil, intégration et cohésion. C'est précisément la question traitée ici par S. Lucchini. Une autre question concerne les modalités d'une intervention possible: la maîtrise de la langue, mais quelle maîtrise, de quelle langue?... Vise-t-on

uniquement l'égalité des chances, l'accès aux ressources, ou une *préférence* pour la langue ? Quelle place laisse-t-on, finalement, à la langue d'origine voire à d'autres langues présentes sur le territoire ?

Certains pays évitent d'intervenir dans ces questions, préférant laisser le champ libre au jeu du marché et à l'initiative individuelle⁷. D'autres s'engagent fortement, mais sous des formes extrêmement variables, dans le soutien à l'apprentissage de la langue d'accueil : actions étatiques sur le lieu de travail, activités associatives (plus ou moins officielles, soutenues et subventionnées), etc. Un tel engagement, soulignons-le, ne préjuge en rien de ce que peut être, parallèlement, l'attitude de ces pays envers les langues d'origine. En ce qui concerne ces langues d'origine, en effet, la diversité prévaut également : certains pays vont jusqu'à garantir par la loi le droit à l'éducation dans sa langue maternelle en finançant l'enseignement dans les langues minoritaires, y compris celles de la migration, dès qu'un groupe de cinq élèves peut se former dans un établissement, comme c'est le cas en Suède (Haque, 2012, p. 181) ; d'autres considèrent plutôt que la transmission des langues parentales pour les migrants relève uniquement de la sphère privée et n'engage pas l'État.

Trois remarques s'imposent ici :

- en fait, dans la plupart des pays, on observe des situations mixtes, mêlant actions étatiques, soutien aux initiatives privées et laisser-faire ;
- quelles que soient les orientations choisies se pose la question de leur pertinence, bien sûr, mais aussi des moyens engagés ;
- quelles que soient les orientations choisies se pose la question des effets, en termes d'intégration et/ou de cohésion, des mesures prises qu'il importe d'analyser d'un point de vue scientifique ; les contributions québécoises à cet ouvrage (M. Pagé, R. Vézina) abordent ces questions.

Les systèmes scolaires jouent à l'évidence un rôle important tant dans une visée d'intégration (égalité des chances) que pour le renforcement de la cohésion sociale. C'est pourquoi nous avons souhaité thématiser cette question du « soutien linguistique précoce »⁸ pour les enfants de migrants vivant dans des foyers où la langue locale n'est pas ou peu parlée. Cette intervention de l'État dans les familles avant l'âge légal du début de la scolarité obligatoire est d'actualité dans plusieurs cantons

⁷ C'était largement le cas en Suisse, pour les migrants internes, au moment de l'étude présentée, alors que les migrants externes de certaines origines pouvaient eux bénéficier de certains soutiens de l'État.

⁸ Traduction de l'allemand *Frühförderung*.

suisses, où l'on considère qu'une telle intervention est susceptible de prévenir l'échec scolaire et donc de favoriser l'intégration. La Table ronde « L'intervention linguistique précoce est-elle favorable à l'intégration ? » a permis de prendre connaissance de deux projets, l'un du canton francophone de Neuchâtel et l'autre du canton germanophone de Bâle, qui ont bien mis en évidence – notamment dans les échanges qui ont suivi avec le public – la question des valeurs sous-jacentes à une telle intervention.

Présentation des contributions

Outre l'introduction et la postface, rappelons que les contributions sont réparties en trois parties, la première regroupant des textes qui nous semblent avant tout permettre de définir le cadre – conceptuel, historique, philosophique... – de la réflexion, la deuxième étant plutôt centrée sur des exemples concrets et des propositions d'action.⁹ À cela s'ajoute, à titre de troisième partie, le compte rendu de la Table ronde, elle aussi centrée sur des exemples concrets mais qui représente un texte d'un genre bien différent, incluant entre autres toute une discussion qui reprend certains éléments de réflexion générale à propos de la thématique du séminaire.

Dans ce qui suit, nous tenterons de faire ressortir, brièvement, les principales orientations des différents textes et de mettre en évidence quelques-uns de leurs apports, en relation avec la problématique que nous avons présentée dans cette introduction.

En ouverture à la première partie, **Philippe Lazar**, Directeur de la revue interculturelle *Diasporiques/Cultures en mouvement*, propose une réflexion générale sur « Les langues aux prises avec la mondialisation et la communautarisation »¹⁰, et sur la manière de penser la diversité et la place de ces langues – le français en particulier – de manière qu'elles puissent au mieux assumer ce qui les caractérise. Pour le français et la francophonie, Ph. Lazar définit trois piliers, à savoir : « un attachement à

⁹ Comme tout classement, celui-ci comporte inévitablement une part d'arbitraire. Les textes de la première partie contiennent en effet aussi des réflexions en vue d'une action concrète et ceux de la seconde ne sont pas dépourvus de réflexions théoriques!

¹⁰ Opposition qui n'est pas sans rappeler la célèbre distinction du *Cours de linguistique générale* de F. de Saussure : « Dans toute masse humaine deux forces agissent sans cesse simultanément et en sens contraires : d'une part l'esprit particulariste, "l'esprit de clocher", de l'autre la force d'"intercourse", qui crée les communications entre les hommes. » (De Mauro, 1980, p.281)

la langue française en tant que langue véhiculaire à vocation universelle, un respect de la diversité culturelle et linguistique de l'humanité, [et] une volonté de préserver la cohésion de nos sociétés [...]». Et sur cette base, il esquisse alors quelques principes (réciprocité, laïcité) pour tenter d'articuler ces trois piliers qui peuvent apparaître au premier abord comme contradictoires. Distinguant entre individus et faits de culture, revisitant le mythe de la tour de Babel, il expose ce faisant ses convictions quant à la manière de préserver la cohésion sociale, qui devrait être fondée selon lui sur un consensus plutôt que sur l'imposition : « il me semble qu'on pourrait s'accorder, à l'échelle internationale, sur quelques principes susceptibles de contribuer à l'établissement de la cohésion sociale sur une base consensuelle plutôt que potentiellement répressive ».

La contribution de Ph. Lazar présente ainsi un premier cas de figure quant aux modalités possibles d'une intervention : la recherche négociée d'un accord, fondé sur des principes démocratiques, humanistes et rationnels, auxquels les acteurs sociaux adhèreraient par consensus et qui permettrait de dépasser certaines contradictions (entre individus, société et faits de culture, entre communautarisme et mondialisation, entre diversité et (risque d') uniformisation, entre enfermement communautaire et ouverture, etc.) et d'assurer une meilleure cohésion sociale. L'ouverture, la curiosité, permettent selon l'auteur de « [...] sortir du chemin tracé par [s]es origines, [s]a langue maternelle, la ou les cultures dont [on est] imprégné ». Mais comme il le souligne, dans de nombreux pays, le principe de réciprocité devrait en retour rendre évident, par consensus, le statut du français comme langue véhiculaire.

Hervé Adami (« Langues et cohésion sociale : entre analyse scientifique et débats idéologiques ») présente quant à lui un parcours historique de certaines notions qui, aujourd'hui encore, ne peuvent que traverser les réflexions à propos de l'intégration et de la cohésion sociale. Ce parcours lui permet de mettre en évidence, tout au long de l'histoire, les enjeux et l'importance de l'acquisition de la langue d'accueil pour l'intégration sociale – dans le sens d'un accès démocratique et moins inégalitaire aux ressources (« Car la question fondamentale, au-delà de celle du plurilinguisme, est celle de la maîtrise de la langue socialement dominante, notamment pour les migrants »).

H. Adami part tout d'abord du constat que, dans les pays d'accueil, le débat public sur l'intégration linguistique (et sociale) des migrants interfère souvent avec la recherche scientifique sur le sujet. C'est pourquoi il estime nécessaire de réexaminer les notions en jeu dans ces discussions (langue nationale, État-Nation, culture, plurilinguisme, intégration...), notions

souvent convoquées dans les deux types de discours, et convoyant toutes sortes d'enjeux politiques et idéologiques. Soulignant la nécessité de prendre en considération le contexte historique dans lequel ces discours prennent place, il relève que les « autres » langues (régionales, minoritaires, allogènes, internationales) sont toujours définies par rapport aux langues nationales, et discute donc de l'histoire, de la place et du rôle des langues nationales dans les pays européens, montrant que ces derniers ont chacun construit, dans des contextes historiques et politiques certes différents, une certaine forme d'unité linguistique. Selon l'auteur, le principe national, fondamentalement lié à celui de démocratie, est incontournable : « Les langues nationales ne se sont pas imposées par un processus de coercition brutal mais parce qu'elles correspondaient à une vision politique et sociale inscrite dans le contexte des XIX^e et XX^e siècles. »

La langue nationale apparaît ainsi comme le produit mixte d'une volonté progressiste, démocratique, et, à des degrés différents selon les contextes, d'une certaine coercition de l'État. Et, selon H. Adami, elle contribue fortement à l'intégration, sur fond d'une certaine cohésion sociale qui la favorise et d'une part d'interventionnisme, variable selon les contextes. Certains effets « collatéraux », certes, sont inévitables : « On sait, par de très nombreuses études, que la langue d'origine se perd irrémédiablement au fil des générations. » Mais l'enjeu, pour lui, c'est le *droit à la langue*, pour le peuple autrefois, pour les migrants aujourd'hui : « Si la reconnaissance des langues "minoritaires", pour reprendre la terminologie anglo-saxonne, est un enjeu éthique et politique, la maîtrise de la langue du pays d'accueil est un enjeu socialement vital qui permet l'accès à la pleine citoyenneté politique, sociale et économique. »

Cette contribution représente ainsi un deuxième cas de figure – fortement marqué par des préoccupations sociales d'égalité et nettement plus interventionniste – quant aux modalités possibles d'une action. Elle nous semble à cet égard se rapprocher de la position défendue par les organismes québécois de politique linguistique, illustrée par exemple dans la contribution qui suit.

Michel Pagé (« Politiques d'intégration linguistique et cohésion sociale au Québec ») commence par mettre en discussion les liens entre *intégration linguistique* et *cohésion sociale*. Il fait en particulier ressortir ainsi divers éléments de définition du concept de « cohésion sociale » pouvant être intéressants pour l'analyse des orientations de la politique linguistique au Québec.

Il examine alors les politiques d'intégration mises en œuvre ces dernières années ou décennies dans les champs de l'école/de l'éducation, puis du travail, et met en évidence – sur la base de données nombreuses et précises – les résultats positifs constatés, et particulièrement la plus grande efficacité des politiques « bidirectionnelles », dans lesquelles la responsabilité de l'intégration n'est pas entièrement laissée à la charge des migrants eux-mêmes. S'il souligne l'importance des liens sociaux tissés par les migrants dans la réussite de l'intégration, Pagé insiste en effet aussi sur les dimensions socio-économiques de cette intégration, dimensions sur lesquelles l'État dispose de certaines possibilités d'intervention. Il relève d'ailleurs, à cet égard, certains domaines dans lesquels des progrès restent à faire, et prend notamment l'exemple des migrants d'Afrique du Nord, dont le taux de chômage est particulièrement élevé.

En lien avec les définitions, à trois degrés d'intensité, qui sont données de la cohésion sociale, l'auteur met également en évidence le fait que l'intégration, réussie, *en français* favorise la cohésion et, finalité importante dans le contexte québécois, la francisation : « La question n'est pas seulement que le français soit la clé d'accès au monde du travail francophone. C'est aussi, inversement, que l'accès et l'intégration réussie au monde du travail francophone est une condition de la francisation comprise comme une préférence pour le français chez l'immigrant qui apprend ou a appris aussi l'anglais. »

Un des intérêts de ce texte est de montrer les apports de données précises et concrètes, issues en l'occurrence de vastes enquêtes par questionnaires, lorsqu'on veut fonder solidement une politique linguistique. C'est grâce à de telles données, en effet, que M. Pagé en arrive à suggérer, pour le moins, que l'intervention de l'État – à visée avant tout intégrative – peut être efficace, mais aussi qu'elle n'est pas toujours suffisante si elle n'est soutenue par une certaine cohésion sociale et un engagement de *tous* les acteurs, autochtones ou allochtones.

S'appuyant elle aussi sur de nombreuses données, mais issues d'enquêtes qualitatives, l'auteure de la contribution suivante aboutit toutefois à des conclusions qui ne vont pas franchement dans la même direction...

Silvia Lucchini, de l'Université catholique de Louvain, présente une réflexion sous le titre « De la langue à la cohésion sociale ou de la cohésion sociale aux langues ? », afin d'aborder diverses questions fondamentales : Y a-t-il réellement un lien de cause à effet entre la connaissance de la langue locale et la cohésion sociale au sein d'une communauté ? Quelle

est la place de la langue dans la construction du sentiment d'appartenance à la collectivité? Ou, comme le dit l'auteure, avec force, « dans quelle mesure la langue et les normes qu'elle véhicule sont-elles une condition de la cohésion sociale et de l'intégration, ou au contraire un instrument d'exclusion? »

S. Lucchini se base sur de nombreux entretiens réalisés au sein de la communauté italienne de Belgique pour aborder ces questions. Par exemple, ses données éclairent la question de savoir si l'intégration de la première génération de migrants aurait été différente si leur maîtrise du français avait été meilleure: la réponse est non. De même, en raison semble-t-il du fonctionnement du système scolaire, elle aboutit à une conclusion semblable pour ce qui est de la maîtrise linguistique des générations suivantes, qui ne suffit pas non plus à égaliser les chances de réussite scolaire et à assurer l'intégration.

S'appuyant elle aussi sur des définitions – issues en particulier du Conseil de l'Europe – de l'intégration et de la cohésion, elle est amenée ainsi à diverses conclusions qui ne sont pas sans interroger la validité même d'une intervention politique centrée sur la langue: « ce n'est pas, selon nous, la connaissance de la langue qui mène à l'intégration et à la cohésion sociale mais bien le contraire ». Selon elle, d'autres facteurs s'avèrent plus déterminants, liés en particulier à des processus de discrimination et définis en termes d'appartenance ethnique.

Et c'est alors, à l'inverse, « l'exclusion qui [...] produit le manque de maîtrise de la langue » et d'autres effets peu favorables à l'intégration et à la cohésion sociale: suppression du sentiment d'appartenance à la société et à la langue commune de cette société, renforcement du sentiment d'appartenance aux communautés d'origine et aux langues associées...

En fait, pour S. Lucchini, c'est lorsqu'une langue territorialisée est ou se perçoit dans une position défensive que l'on tend à faire de la loyauté linguistique une condition de l'intégration. Il s'agirait là d'« une exacerbation du réflexe protectionniste, due à la position défensive de la collectivité ».

Malgré ces résultats quelque peu pessimistes, l'auteure évoque cependant deux directions, complémentaires, qui pourraient contribuer à faciliter l'accès à ce qu'elle appelle un « espace normalisé commun »: un renforcement de l'intégration par des mesures plus opératoires et un renforcement « de la cohésion sociale, qui tient compte de "marques ethniques" de toute la population; cohésion sociale considérée comme indispensable pour que les populations issues de l'immigration s'attachent à la langue commune et à la collectivité qui la parle. » Cette seconde orientation, visant « l'interculturalité entendue comme la mise en com-

mun des particularités ethniques», représente – parmi les différents cas de figure que nous tentons de mettre en évidence – une alternative bien différente et plutôt radicale : en effet, « dans cette perspective "intégrer" un groupe dans la collectivité ne signifie pas ajouter un élément à un tout déjà constitué et immuable, mais transformer la collectivité entière ».

Ces premières contributions fournissent un arrière-plan théorique à celles qui suivent. Force est de constater cependant que cet arrière-plan est loin d'être homogène : la cohésion est-elle fondée sur la raison et le consensus, comme le suggère Ph. Lazar ? Sur une volonté collective, parfois teintée d'un brin de coercition et remontant loin dans l'histoire, aux sources de la démocratie et de la construction de l'État-Nation (H. Adami) ? Ou alors sur des actions de politique linguistique rigoureusement menées et dont l'efficacité est précisément mesurée (M. Pagé) ? Mais d'ailleurs, la connaissance de la langue peut-elle vraiment favoriser l'intégration, le sentiment d'appartenance, si d'autres stigmates (liés en particulier à l'appartenance ethnique) s'avèrent par trop discriminants (S. Lucchini) ?...

Les contributions qui suivent ne permettent certes pas d'apporter de réponses définitives à ces questions, mais elles nous aident certainement à cerner de mieux en mieux les ingrédients possibles d'une action centrée sur la langue et orientée vers l'accroissement de la cohésion sociale dans nos sociétés francophones.

Robert Vézina (« Le rôle des attitudes et des comportements dans la construction d'une cohésion sociale autour d'une langue commune au Québec ») présente le travail entrepris dans ce domaine par les organismes québécois, dans la perspective d'une meilleure cohésion sociale qui serait construite, entre autres, autour du français comme langue commune. Se plaçant d'emblée dans la perspective d'une action politique linguistique interventionniste, et fondée sur des données scientifiques, R. Vézina souligne d'abord l'impact positif qu'a eu la politique menée durant les dernières années, en favorisant la présence et le renforcement du français et, surtout, en éliminant « quasiment complètement les inégalités socioéconomiques entre francophones et anglophones ». Une telle politique concerne essentiellement l'intégration, au sens où Dubet *et al.* (2010) envisagent cette notion, c'est-à-dire de permettre à chacun de trouver une place dans la société.

R. Vézina met cependant en avant deux problèmes : d'une part, il reste beaucoup à faire à propos de l'*intégration* des allophones ; d'autre part, les mesures déjà prises ne semblent pas nécessairement suffire à garantir

la « sécurité linguistique » des Québécois qui sentent toujours leur langue menacée – voire, pour certains, qui semblent remettre en cause la visée même de cette politique orientée vers le renforcement de la langue française dans une société mondialisée. Or, si le premier point peut être interprété comme un encouragement à renforcer la politique mise en place, le second remet d'une certaine manière en question la politique même de francisation ! Autrement dit, R. Vézina – s'appuyant en cela sur les trois éléments définissant la cohésion selon M. Pagé¹¹ – montre que la politique mise en œuvre produit indéniablement des effets quant à la réduction des inégalités... mais que ses effets sont moins évidents quant à ce qui fait véritablement la cohésion, à savoir l'établissement de liens sociaux et l'adoption de valeurs et d'une identité communes – dimensions qui dépendent davantage de dynamiques sociales et relèvent, pour une part du moins, de la responsabilité des acteurs eux-mêmes, francophones québécois et allophones. Comme l'auteur l'affirme, « l'État ne peut ni ne doit tout accomplir lorsqu'il est question de liens sociaux et d'identité. Les citoyens ont leur mot à dire. [...] Il y a également des limites à ce que peuvent accomplir les organismes gouvernementaux ». Les données des enquêtes invoquées montrent en particulier que le succès d'une telle politique ne peut « faire reposer l'avenir du français sur les seules épaules des immigrants ».

R. Vézina réaffirme néanmoins la pertinence d'une politique linguistique interventionniste, considérant qu'elle peut « avoir un impact majeur sur le renforcement de la cohésion sociale au Québec autour d'une langue commune », mais il en définit certaines conditions : que celle-ci (a) puisse s'appuyer sur des données scientifiques (sociolinguistiques) solides, permettant de connaître les perceptions, attitudes et comportements des acteurs, et (b) qu'elle tienne compte de ces connaissances. Par les nombreuses données précises qu'elle présente et sur lesquelles elle s'appuie, la contribution de R. Vézina met elle-même en œuvre ces principes, illustrant ainsi l'importance de disposer de telles données – démolinguistiques – pour fonder une politique linguistique, quelle qu'elle soit.

Altay Manço et Patricia Alen (« La culture, espace d'appropriation du français par les migrants. Analyses en Belgique francophone »), pour la Fédération Wallonie-Bruxelles, s'attachent eux aussi à mettre en place les conditions d'une meilleure intégration des migrants par la langue et d'une plus grande cohésion sociale. Toutefois, sensibles aux limites d'une

¹¹ À noter que le premier élément renvoie plutôt, selon nous, à ce que d'autres nomment *intégration*.

action qui serait orientée uniquement vers la maîtrise linguistique et vers une trop grande normativité (cf. S. Lucchini), ils suivent une voie bien différente, qui vise à mettre en relation des structures socioculturelles existantes et à les soutenir institutionnellement en mettant en avant les synergies qui devraient être développées entre actions culturelle et linguistique.

Ils s'intéressent ainsi à d'autres facteurs permettant de donner son véritable sens à l'effort que représente assurément l'appropriation linguistique de la langue d'accueil de la part des migrants et, *a fortiori*, l'intégration dans la société d'accueil et le développement d'un sentiment d'appartenance à même de renforcer la cohésion sociale. C'est en particulier dans des *activités culturelles* – telles qu'ateliers d'écriture, théâtre, expression plastique, etc. – pensées en même temps comme *espaces d'appropriation du français* pour les migrants qu'ils vont en quelque sorte rechercher ce chaînon manquant de l'intégration, en mettant par exemple en évidence que la participation des migrants à de telles actions culturelles non seulement favorise leur appropriation du français mais leur permet de valoriser leur identité, dans toutes ses dimensions.

Grâce aux données recueillies auprès des migrants fréquentant ces structures socioculturelles (des récits de vie en particulier), A. Manço et P. Alen décrivent avec précision ce qui constitue finalement le parcours type d'*intégration* des migrants lorsqu'ils s'engagent dans ces activités à la fois culturelles et linguistiques; ils mettent en évidence certaines des conditions (hétérogénéité des publics et des expériences; conjonction du plaisir de partager, du respect de l'identité et du sentiment de maîtrise) qui permettent aux migrants de s'approcher d'une *appropriation voulue* et ils en déduisent « les étapes du processus d'appropriation qui forment un "cycle de l'appropriation de la langue" ». Le point crucial réside ici dans « l'articulation entre [l]es projets culturels et l'apprentissage du français langue étrangère », qui leur permet dès lors de proposer des pistes sociopédagogiques.

Parallèlement, grâce à leurs enquêtes réalisées auprès des intervenants au sein de ces structures socioculturelles et à des rencontres organisées entre plusieurs des acteurs concernés, les auteurs décrivent les conséquences à tirer de telles initiatives pour une intervention à la fois politique, culturelle et linguistique efficiente et respectueuse. Celle-ci devrait consister, en particulier, à valoriser les outils et méthodes existant déjà sur le terrain – les structures socioculturelles –, à améliorer la formation des agents culturels qui y sont impliqués et la coordination entre les diverses instances concernées, étatiques, semi-étatiques ou privées.

Comme on le voit, la modalité d'intervention envisagée ici se situe plutôt en soutien à ce qui se fait déjà via diverses initiatives. Elle mêle en outre de façon indissociable les dimensions linguistiques et culturelles, au sens large, de l'intégration.

Les deux exemples présentés lors de la Table ronde, par **Silvia Maag** (« Démarrage avec succès : avoir des connaissances suffisantes de la langue allemande en arrivant au jardin d'enfants ») et **Ingela Geith-Chauvière** (« Réussir l'intégration dès l'enfance »), portaient – dans des contextes fort différents, l'un germanophone l'autre francophone – sur des projets développés dans les cantons de Bâle-Ville et de Neuchâtel. Ces projets visent à assurer une meilleure intégration linguistique des jeunes allophones dès leur entrée à l'école maternelle, voire avant pour le projet bâlois, et à promouvoir ainsi l'égalité des chances pour ces enfants considérés comme défavorisés (cf. intégration conçue comme accès aux ressources). Ces deux interventions ont notamment marqué l'auditoire par le caractère très concret des aspects abordés (organisation, financement) et des problèmes à résoudre.

A la suite des présentations, des questions ont thématiquement abordé le caractère obligatoire ou non de la participation des enfants allophones aux structures qui sont créées pour eux : quelle est la légitimité d'une telle obligation ? S'avère-t-elle plus efficace qu'une participation librement choisie ?... On s'est interrogé aussi sur la manière de « repérer » les enfants devant fréquenter les structures mises en place et sur la définition des critères déterminant leur participation ; sur le statut à accorder à la langue d'origine des parents, sur les risques de stigmatisation, voire de « ghettoïsation » des enfants fréquentant ces structures, etc.

La présentation du projet développé à Bâle, autrement dit dans un espace diglossique où la « langue d'accueil » englobe l'allemand – langue nationale, internationale, de scolarisation, mais peu utilisée à l'oral en Suisse alémanique – et le dialecte vernaculaire – langue non officielle, sans diffusion internationale, utilisée à l'oral mais peu à l'écrit –, a également fait émerger une discussion intéressante sur les liens entre valeur intégrative et statut des langues : une langue comme le français a-t-elle finalement une autre valeur quant à l'intégration et à la cohésion de la société qu'une langue comme le *schwyzerdütsch* ?

De nombreux éléments pertinents pour une réflexion sur le caractère plus ou moins interventionniste des actions à mener dans le cadre d'une politique linguistique, sur les apports et les risques de telles interven-

tions, ont été abordés lors de cette Table ronde. Par ailleurs, celle-ci a également fait ressortir le contraste qu'on peut observer entre le travail des acteurs de terrain, peut-être pas toujours totalement fondé et maitrisé d'un point de vue théorique, mais concret, et les remarques parfois critiques des chercheurs, peut-être étayées, pertinentes, mais souvent un peu abstraites et qui n'envisagent par exemple pas ce qui se passerait en l'absence d'un tel travail (cf. l'intervention de G. Legros dans la discussion)...

La *Postface* d'**Alexandre Duchêne** (« Cohésion sociale? – Le paradoxe de la langue ») relève encore d'un genre différent, plus polémique. On y retrouve pourtant quelques-unes des interrogations que nous avons voulu soulever dans cette introduction et qui nous ramènent au cœur même du projet de séminaire et de cet ouvrage: quel est finalement le poids de la maîtrise de la langue dans les processus d'intégration, dans le sentiment d'appartenance à la société d'accueil – et dans la reconnaissance de cette appartenance par la société –, et dans la cohésion que celle-ci s'efforce de construire? Comme S. Lucchini, A. Duchêne suggère au travers de deux exemples contrastés que d'autres facteurs jouent vraisemblablement un rôle plus déterminant, plus stigmatisant, que la langue. Malheureusement dirons-nous, d'une part parce que la langue constitue le terrain légitime de nos actions de politique linguistique, d'autre part, et surtout, parce qu'il semble plus difficile encore d'intervenir sur ces autres facteurs – liés à l'origine ethnique, à la couleur de peau... et souvent un peu tabous – que sur la langue et son acquisition.

Le texte d'A. Duchêne présente à cet égard l'intérêt de rendre attentif à une certaine instrumentalisation de la langue, lorsque, nonobstant ces autres facteurs, elle est érigée en indicateur privilégié de l'intégration, voire de la cohésion de la société dans son ensemble, qu'elle devient alors instrument d'exclusion ou, selon les mots de S. Lucchini, injonction paradoxale: « on se voit prescrire la maîtrise de la langue pour l'intégration, alors qu'on sait bien que cette maîtrise ne suffira pas pour être intégré [...] ».

Une réflexion à poursuivre...

Conclusion pessimiste? Pas nécessairement. Cet ouvrage se caractérise en effet par la diversité des positions qui y sont défendues et des propositions qui y sont formulées. Les questions que nous formulons au

début de cette introduction n'ont pas UNE réponse. La solution n'existe pas. Mais il existe certainement des bribes de réponses, des esquisses de solution. Les projets présentés nous montrent qu'une action sur le terrain est possible, et qu'il est souvent mieux de faire quelque chose, même si ce n'est pas parfait, plutôt que de ne rien faire...

Mais c'est à présent aux lectrices et lecteurs de se faire leur propre idée, en espérant qu'ils trouvent dans les textes de l'ouvrage des éléments à même d'alimenter leur propre réflexion et de motiver leur propre action.

Bibliographie

- Berry, J., Poortinga, Y., Segall, M.H. & Dasen, P. (1992). *Cross-cultural psychology: research and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Conti, V. & De Pietro, J.-F. (éds). (2005). *L'intégration des migrants en terre francophone: aspects linguistiques et sociaux. Actes du séminaire des Conseils supérieurs et Délégations à la langue française, Neuchâtel, 4-5 décembre 2001*. Le Mont-sur-Lausanne: Loisirs et pédagogie (LEP); Neuchâtel: CIIP.
- De Mauro, T. (1980). *Cours de linguistique générale de F. de Saussure* (édition critique). Paris: Payot.
- De Pietro, J.-F., Lüdi, G. & Papaloïzos, L. (1989/1990). Une communauté francophone en milieu germanophone: identité linguistique et réseaux de sociabilité dans la ville de Bâle. *Langage et société*, 50/51, 93-115.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M. & Vérétoùt, A. (2010). *Les sociétés et leur école: emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris: Seuil.
- Esser, H. (2006). *Migration, language and integration*. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI): Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) (AKI Research Review 4) [Page Web]. Accés: http://www.wzb.eu/alt/aki/files/aki_research_review_4.pdf (Consultée le 10.9.2012).
- European science foundation. (1988). *Final report additional activity on migration*. Strasbourg: European science foundation (dactylographié).
- Haque, S. (2012). *Étude de cas sociolinguistique et ethnographique de quatre familles indiennes immigrantes en Europe: pratiques langagières et politiques linguistiques nationales et familiales* (Thèse non publiée). Grenoble: Université de Grenoble.
- Le Page, R. & Tabouret-Keller, A. (1985). *Acts of identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lüdi, G., De Pietro, J.-F. & Papaloïzos, L. (1989/1990). Étranger dans son propre pays: dimensions linguistiques de la migration interne en Suisse. *Ethnologica Helvetica*, 13/14, 269-297.

- Lüdi, G. & Py, B. (dirs). (1995). *Changement de langage et langage du changement: aspects linguistiques de la migration interne en Suisse*. Lausanne: L'Âge d'homme.
- Sperber, D. (1997). Individualisme méthodologique et cognitivisme. In R. Boudon, F. Chazel & A. Bouvier (éds), *Cognition et sciences sociales* (pp.123-136). Paris: Presses universitaires de France [Page Web]. Accès: <http://www.dan.sperber.fr/?p=31> (Consultée le 4.9.2012).

Partie I
Réflexions théoriques

Les langues aux prises avec la mondialisation et la communautarisation

Philippe Lazar

Directeur de la revue interculturelle *Diasporiques/Cultures en mouvement* (www.diasporiques.org)

Introduction

« Quelle est la place de la langue dans la construction des identités et des loyautés citoyennes ? » était l'une des quatre questions posées dans le texte intitulé « Arguments du séminaire *Langue et cohésion sociale* », celle qu'il m'a été demandé de commenter. On peut la comprendre de la façon suivante :

1° Comment réussir à concilier la construction des « identités » – avec tout ce que ce concept implique en termes de spécificités individuelles et/ou d'appartenances collectives voire communautaires – et celle de « loyautés citoyennes » – une expression qui renvoie à l'organisation politique et sociale de la cité dans son entièreté ? Le choix des mots proposés par les organisateurs de la rencontre de Neuchâtel n'est pas neutre, celui de « loyautés » en particulier ayant de fortes implications morales et même potentiellement culpabilisantes...

2° Quel est le rôle spécifique de la langue (incidemment : de *la* langue ou *des* langues ?) dans l'assomption de la dualité possiblement conflictuelle (mais nous souhaitons qu'elle ne le soit pas trop) entre quête identitaire et intégration citoyenne ?

Trois préoccupations majeures

Dessignons à grands traits la toile de fond de notre réflexion commune en partant des trois préoccupations majeures de la francophonie : un attachement à la langue française en tant que langue véhiculaire à vocation universelle, un respect de la diversité culturelle et linguistique de l'humanité, une volonté de préserver la cohésion de nos sociétés aux divers niveaux de leur organisation politique : international, fédéral, national, régional ou plus généralement territorial. Force est de reconnaître

que rien de tout cela ne va de soi dans un monde dont l'évolution économique et sociale et même politique est aujourd'hui dominée par la puissance d'un capitalisme international que la plupart des observateurs s'accordent à décrire comme plus spéculatif que productiviste. Gagner plus, beaucoup, beaucoup plus et le plus vite possible est devenu la règle d'or. Les trois préoccupations ci-dessus évoquées relèvent, elles, de ce que d'aucuns appellent la civilisation de l'être alors que ce qui prime de nos jours, ce qui a le vent en poupe, et avec quelle arrogance, est la civilisation de l'avoir. Faut-il pour autant baisser les bras et renoncer à toute vision alternative de notre avenir ? « Le pessimisme de la raison n'interdit en rien l'optimisme de la volonté » et c'est bien sur la base implicite de cette maxime que se fondent, me semble-t-il, la légitimité de ce séminaire OPALE et les conclusions opératoires qui peuvent en résulter.

Langues et cultures : des biens publics

38

Concentrons-nous d'abord sur le nécessaire respect de la diversité humaine en termes de cultures et de langues. Les « identités » ne peuvent logiquement se « construire » qu'à partir du constat des différences qui existent entre les hommes et entre les collectivités humaines. Mais tout dépend de ce que l'on fait de ces différences.

Langues et cultures ne peuvent demeurer vivantes que si elles ont un nombre conséquent, s'agissant des premières, de locuteurs et, pour les secondes, de passeurs. Les qualifications de locuteur ou de passeur ne confèrent pour autant à leurs titulaires aucun droit de propriété sur les objets culturels qu'ils contribuent spécifiquement à entretenir et à diffuser et qui devraient être formellement considérés comme des *biens publics de l'humanité*. Au-delà de la construction, légitime, de leur identité personnelle, ces acteurs sont porteurs d'une responsabilité collective au service, précisément, de la préservation de la diversité linguistique et culturelle mondiale, bien aussi importante que celle, aujourd'hui médiatisée à l'extrême, de la biodiversité.

L'affirmation de principe – le postulat pourrait-on dire – de l'universalité des biens culturels et donc de leur caractère fondamentalement non privatif et non marchand est pourtant loin de faire l'unanimité. On a même de bonnes raisons de craindre, de nos jours, que ce ne soit la tendance inverse qui l'emporte. En contrepoint du processus sans doute irréversible de mondialisation de l'économie et d'inclusion forcée des faits de culture dans ce maelström, grande est en effet la tentation des replis

communautaires et du développement d'un multicommunautarisme perçu comme protecteur des « identités » individuelles et collectives. Et même comme seul en mesure de les protéger efficacement, comme si une identité pouvait se réduire à une appartenance monoculturelle et comme si le rouleau compresseur de l'uniformisation engendrée par la dominance mondiale du capitalisme spéculatif ne se jouait pas de cet éclatement en microcultures ! *Diviser pour régner* est une doctrine qui vaut aussi en la matière...

Espaces des individus et espaces des cultures

Pour tenter d'échapper à ces risques d'enfermement, il est nécessaire d'établir une distinction formelle entre individus et faits de culture. Les premiers – nous sommes quelque six à sept milliards d'êtres humains aujourd'hui – constituent un ensemble (on pourrait dire aussi un « espace ») des plus concrets. Chacun de nous, unique dans l'histoire de l'humanité, est strictement non reproductible ; même les vrais jumeaux présentent de notables différences au-delà de leur très étroite parenté génétique. Les faits de culture sont, eux, de nature tout à fait différente : ils sont d'ordre abstrait (même si leurs supports et leurs modalités de diffusion sont parfaitement matériels) ; ils sont la résultante de l'extrême enchevêtrement des réseaux relationnels institués entre les hommes au fil des millénaires ; ils sont dépositaires de l'histoire et de la multiplicité des mémoires collectives.

Chaque être humain ne devient réellement une « personne » que dans sa relation aux autres. « On se connaît, on se construit par le contact, l'échange, le commerce avec l'autre » nous dit de façon définitive l'historien de la Grèce antique Jean-Pierre Vernant (2004). Nous vivons – nous respirons, nous nous nourrissons, nous nous développons, nous pensons – dans l'espace des corps ; mais nous n'accédons réellement à notre humanité dans sa complétude que dans l'espace complémentaire de nos relations aux autres, à tous les autres, un espace que je me suis personnellement autorisé à appeler « espace des âmes », en dehors de toute acception transcendante (Lazar, 2008). Pourquoi « âme » ? Cela mériterait plus ample développement mais disons simplement que chacun de nous est accompagné depuis sa conception d'un réseau relationnel qui lui est spécifique, qui se diversifie et s'enchevêtre au cours du temps, et qui a la propriété non pas d'être « éternel » mais néanmoins de survivre un certain temps à notre corps, le temps que s'efface toute mémoire de

notre existence. Un tel réseau – bien que purement matériel – n’a-t-il pas dès lors une forte analogie formelle avec ce que les traditions religieuses qualifient d’âme ?

Or c’est bien dans l’espace des âmes ainsi défini – ou, si l’on préfère, dans cet espace privilégié des échanges – que se structurent les liens constitutifs des communautés humaines, quelle que soit leur nature : familiale, géographique, historique, nationale, etc., et, bien entendu, linguistique – en un mot culturelle au sens large. Ces communautés sont le fruit direct des proximités de tous ordres, des « voisinages » qui façonnent les relations entre nos semblables. Porteuses de traits de culture, elles sont à la fois identifiables et à bords « flous » : elles s’insèrent dans le vaste ensemble de la communauté humaine sans nulle obligation d’enfermement dans des frontières à visée protectionniste. « L’universel, c’est le local moins les murs » affirmait on ne peut plus justement l’écrivain portugais Miguel Torga¹. Rien de plus naturel que de vouloir protéger une part de soi-même en n’oubliant pas ses racines, même si les aléas de l’existence ou des choix personnels en ont réduit l’influence. Rien n’oblige à occulter sa langue maternelle même si elle n’est plus sa langue véhiculaire. Mais l’accès à l’universalité passe nécessairement par une double démarche : accepter l’autre dans son altérité comme un élément essentiel de son propre accomplissement mais aussi se reconnaître, si peu que ce soit, autre pour l’autre par souci de réciprocité...

40

Le mythe de Babel revisité

Le mythe de Babel – c’est en tout cas son interprétation habituelle – dénonce la pluralité des langues comme un cloisonnement punitif de l’humanité en entités incapables de communiquer les unes avec les autres. Au premier degré on peut certes déplorer l’existence de cette barrière linguistique généralisée et des fermetures réciproques qui en résultent mais on ne saurait bien sûr en rester là. L’unification linguistique est d’abord, qu’on le veuille ou non, outil irremplaçable de pouvoir, qu’il s’agisse d’asseoir un pouvoir étatique ou de consolider une emprise économique et culturelle. La volonté politique, longtemps dominante en France, d’éradiquer les langues régionales illustre le premier de ces aspects, le rôle insidieux du *pidgin* américain dans l’expansion mondiale du capitalisme international témoigne du second.

¹ Cité par Domingos Lourenço Vieira dans *Diasporiques* n° 9, mars 2010, p. 46.

On peut dès lors donner du mythe de Babel une autre lecture. La multiplicité constatée des idiomes ne résulte pas d'une punition divine, elle provient de la richesse évolutive de l'humanité et elle témoigne des difficultés de compréhension mutuelle que celle-ci induit. Le fait que, majoritairement, mes « semblables » ne me ressemblent ni dans leur apparence physique ni dans la nature des sons articulés qu'ils émettent me met directement en présence de ce fascinant patrimoine. La conscience de la distance qui me sépare dès lors d'eux peut bien sûr induire des réactions de rejet. Mais cette « étrangeté » peut aussi, tout au contraire, éveiller ma curiosité, me donner le désir de sortir du chemin tracé par mes origines, ma langue maternelle, la ou les cultures dont je suis imprégné. Ce n'est pas nécessairement une voie facile à emprunter, mais n'est-ce pas là l'une des rares qui soient susceptibles de nous permettre, un tant soit peu, de nous libérer de la multiplicité des contraintes que nous impose notre environnement (c'est-à-dire le milieu, au sens le plus général du terme, dans lequel nous nous mouvons depuis notre naissance)? Accepter de faire face aux difficultés – si intenses soient-elles – liées à la volonté de se rapprocher de l'autre est sans doute une manière privilégiée de parvenir à cette conquête d'une parcelle de liberté, je dirais même plutôt à cet élément de *libération*. Il ne s'agit évidemment pas, en l'occurrence, de suggérer que chacun de nous devienne obligatoirement polyglotte ! Il suffit, beaucoup plus simplement, que nous nous réjouissons de l'existence même de la diversité linguistique, tout en faisant, le cas échéant, l'effort d'accéder, ne serait-ce que très partiellement, à un petit nombre d'autres langues, disons au moins une !

Préserver la cohésion sociale

Comment la construction des identités personnelles, dans leur extrême diversité, s'articule-t-elle avec les exigences de la vie en société, avec l'acceptation en quelque sorte « contractuelle » – par exemple, historiquement, sous forme du « contrat social » rousseauiste ou encore du « pacte républicain » dirait-on aujourd'hui en France – d'une discipline permettant aux individus et aux collectivités humaines de coexister de façon pacifique dans la conscience de l'existence, pour les premiers comme pour les secondes, d'un destin commun ? En d'autres termes, comment « *faire société* » pour reprendre l'expression phare du congrès triennal

de la Ligue française de l'enseignement qui s'est tenu en juin 2010 à Toulouse ?²⁾

Nous sommes de plus en plus nombreux à ne pas vivre sur les terres, réelles ou mythiques, de nos ancêtres. Ce fait concerne au premier chef les diasporas constituées (de plus au moins longue date), telles les diasporas arménienne, chinoise, rom, juive, etc. Mais il caractérise aussi la multiplicité des devenirs collectifs liés aux phénomènes migratoires massifs des temps modernes, et cela même si ceux-ci n'aboutissent pas à l'institution de diasporas identifiées en tant que telles.

De tels brassages ne peuvent qu'avoir d'importantes conséquences sur la perception, individuelle ou collective, des questions identitaires et des contraintes de l'intégration sociétale. Cela vaut pour les populations migrantes elles-mêmes et donc pour les « minorités nationales » que *volens nolens* elles constituent au moins temporairement lors de leur arrivée sur de nouvelles terres ; mais cela vaut aussi pour les populations d'accueil, pour des « majorités » troublées dans leur quiétude par des phénomènes démographiques qu'elles maîtrisent mal, et qui sont dès lors tentées par des réactions de repli sur une « identité nationale » convoquée à la rescousse en lieu et place d'une réflexion de fond sur la prise en compte effective de ce qui est devenu une réalité : le caractère multiculturel de nos sociétés.

Si la lutte contre les inégalités sociales et leur permanente aggravation, tant à l'échelle nationale qu'à celle du monde, constitue une évidente priorité, l'organisation du « vivre ensemble » – qui est la finalité de tout pacte social – n'en passe pas moins par l'assomption et le dépassement des difficultés voire des conflits inhérents à la coexistence d'histoires, de mémoires, de cultures différentes sur un même territoire. C'est bien là le cœur du problème à résoudre si nous voulons éviter les deux extrêmes que sont le nationalisme (qu'il soit clairement affiché ou partiellement dissimulé sous l'étiquette de souverainisme) et le multicommunautarisme (c'est-à-dire la juxtaposition d'entités fortement autonomisées au sein d'un même État).

² La Ligue de l'enseignement est coéditrice de la revue que je dirige, *Diasporiques/Cultures en mouvement* (www.diasporiques.org).

La tentation autoritaire

Je n'aime pas trop le concept de « loyauté » citoyenne qui a le défaut de se situer au niveau moral plutôt que politique. Mais cette question de vocabulaire n'interdit pas de réfléchir au sens, le cas échéant renouvelé, qu'il convient de donner au concept de *citoyenneté*. Nous vivons, en Occident, dans le prolongement idéologique de la *Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen* de 1789. Cependant notre attachement collectif aux principes qu'elle énonce (et que reprennent d'autres déclarations dont la Déclaration dite « universelle » des droits de l'Homme adoptée par les Nations Unies en 1948) n'est pas incompatible avec la perception de la nécessité de reconnaître que l'existence de droits n'interdit pas celle de devoirs – toute la question étant de savoir si ces devoirs doivent avoir le même statut que les droits, s'ils doivent tous être imposés autoritairement ou si l'on peut au contraire imaginer qu'ils soient pour l'essentiel librement consentis.

Nous reconnaissons tous la nécessité des obligations sociétales auxquelles nous sommes soumis : elles sont le fondement des États dits « de droit » ; elles comportent en particulier les contraintes autoritaires imposées par la loi – et chacun sait et accepte que les lois sont fondamentalement des restrictions consenties de nos libertés, sanctionnées par des peines si elles sont transgressées.

Tous les devoirs doivent-ils pour autant être codifiés par la loi ? Certains le pensent, qui sont souvent à l'origine d'une assez étonnante inflation de ces modalités spécifiques de régulation de la société : lois de bioéthique (mais faut-il nécessairement passer en la matière par une accumulation de lois dont l'expérience montre qu'elles sont nécessairement transitoires ?) ; lois sécuritaires (la France est tristement passée championne en la matière !) ; lois vestimentaires (le foulard, la burqa, ...). Sans rejeter la nécessité de légiférer quand cela s'impose, je voudrais prôner le recours possible à des voies alternatives à l'actuelle prolifération de lois. Leur mise en œuvre dépend à l'évidence des traditions politiques spécifiques de chaque pays mais il me semble qu'on pourrait s'accorder, à l'échelle internationale, sur quelques principes susceptibles de contribuer à l'établissement de la cohésion sociale sur une base consensuelle plutôt que potentiellement répressive. J'évoquerai simplement, à titre exemplaire, l'un de ces principes, à mes yeux essentiel, que je désigne sous le terme de *principe de réciprocité* et, de façon complémentaire, à l'une de ses expressions dérivées (dès lors qu'on précise et élargit le sens du mot qu'il introduit) : *le principe de laïcité*.

Les principes de réciprocité et de laïcité

Une démocratie repose en fait fondamentalement sur une règle implicite : je reconnais la légitimité de l'expression d'opinions différentes de la mienne, voire contraires à la mienne, et de leurs conséquences possibles en termes d'exercice temporaire du pouvoir, pour autant que les porteurs de ces opinions aient la même attitude à mon égard. S'écartent ainsi eux-mêmes du fonctionnement démocratique ceux qui se refusent explicitement ou implicitement à cette réciprocité. Et nul n'est besoin de mesures coercitives spécifiques pour reconnaître le caractère impérieux de cette forme très particulière de respect mutuel : il s'agit de l'esprit même de l'organisation démocratique de nos sociétés.

On peut faire le même type de remarques à propos de la laïcité si l'on veut bien utiliser ce mot dans le droit fil de son étymologie grecque – *laïos*, le peuple dans son extrême diversité – c'est-à-dire en lui donnant une acception périculturelle au lieu d'en rester à son acception périculturelle traditionnelle : la séparation des Églises et de l'État. Je définis pour ma part la laïcité comme « un principe de reconnaissance réciproque – le qualificatif *réciproque* est essentiel – de l'égalité des cultures » (Lazar, 2003). Cela ne signifie pas qu'il faille considérer toutes les cultures comme équivalentes : cela veut simplement dire qu'il n'y a pas de raison de partir en la matière d'une hiérarchie pré-établie sur une base qui ne pourrait être qu'arbitraire.

Langues vernaculaires, langues véhiculaires

La France a tendance à confondre la réalité des menaces qui pèsent sur le français en tant que langue véhiculaire à vocation universelle – elles sont hélas bien réelles – et le fantasme d'un retour à la multiplicité linguistique de l'Ancien Régime au sein de l'Hexagone. J'en veux pour preuve l'affirmation constitutionnelle qu'on a cru devoir exprimer en 1992 et selon laquelle « la langue de la République est le français » ; mais aussi notre refus récurrent de ratifier la Charte européenne des langues régionales et minoritaires ; mais aussi la reconnaissance ô combien tardive – en 2008 seulement ! – des langues régionales (mais des *seules* langues régionales) comme éléments patrimoniaux de la nation ; et enfin – si j'ose dire, cerise sur le gâteau – le confinement final des langues régionales dans leur aire géographique d'origine (chacune d'elles est incluse par la loi dans le cadre spécifique de « sa » région). Incidemment, cette disposition

constitutionnelle – parfaitement contradictoire avec la reconnaissance de l’apport de ces langues au patrimoine *national* – interdit évidemment de considérer comme patrimoniales les langues non « territoriales » de culture ou d’héritage³ telles que l’arabe, le berbère, le yiddish, le judéo-espagnol, etc.

Cette attitude crée une évidente crispation chez les tenants de la sauvegarde de la diversité linguistique alors même que l’application du principe de réciprocité: « *toutes* les langues sont également dignes d’intérêt et de respect et doivent être protégées autant que faire se peut » ne pourrait que favoriser la reconnaissance unanime de la nécessité (évidente !) de disposer d’une langue véhiculaire commune à tous, langue qui, non moins évidemment, ne peut être en France (et plus généralement dans les pays francophones) que le français.

Préserver l’usage du français en tant que langue véhiculaire à vocation universelle

Il s’agit, là encore, de préférer la conviction à la contrainte, et de faire preuve de réalisme et d’imagination. Deux exemples à l’appui de cette pétition de principe: le français en tant que langue scientifique et la « latinophonie ».

Les scientifiques français doivent-ils s’exprimer en français ?

Une loi a tenté de le leur imposer, il y a quelques années, elle n’a guère eu de succès. Pourquoi ? Tout simplement parce que c’est méconnaître ce qu’est le fonctionnement de la recherche scientifique que de croire qu’elle se développe au travers de publications écrites. Ce n’est pas radicalement faux bien sûr, mais ce n’est que très partiel: les équipes de pointe, sur un sujet donné, communiquent entre elles de bien d’autres façons avant que l’écrit ne ratifie en quelque sorte les résultats obtenus. Et l’écrit sert d’abord à permettre à ces équipes de se reconnaître d’un pays à l’autre et donc d’établir entre elles les contacts que j’évoque ! Cela suppose évidemment qu’elles parlent la même langue ! Ne pas le comprendre voire l’interdire reviendrait de facto à empêcher les francophones de faire partie de ces « collègues invisibles » internationaux.

³ Je préfère de beaucoup les appeler ainsi plutôt que, de façon implicitement discriminatoire, langues « minoritaires »...

On peut légitimement penser que le fonctionnement des sciences de l'Homme et de la société est de nature différente: c'est sans doute en partie vrai, encore que moins général qu'on pourrait le penser a priori. Mais cet arbre (ou, si l'on préfère, ce bois), si respectable qu'il soit, ne saurait cacher la forêt des autres disciplines, celles qui relèvent des sciences dites « dures ».

Par contre il est infiniment regrettable que, influencées par le bien contestable classement dit de Shanghai, nombre d'universités françaises soient tentées de délivrer tout ou partie de leurs cours en anglais, et cela sur la base d'une confusion trop répandue entre recherche et enseignement supérieur. L'enseignement supérieur doit évidemment prendre appui sur la recherche mais il ne s'identifie pas à elle: il est et doit être restructuration permanente de l'ensemble des connaissances mondiales aux fins de les transmettre aux générations montantes et c'est une erreur à mon avis dramatique de croire que ce transfert peut se faire sans dommage sans prendre appui sur le génie propre de la langue du pays où l'on enseigne.

Peut-on lutter efficacement contre l'emprise universelle du *pidgin* américain ?

Je ne vois pour ma part qu'une manière de le faire de façon réaliste, et ce n'est pas nécessairement contradictoire avec ce que je viens de dire: recourir à des stratégies d'alliances interlinguistiques. Certains, de plus en plus nombreux, pensent à stimuler l'usage de l'espéranto. C'est une piste qui mérite réflexion. Je serais tenté pour ma part de commencer par prendre appui sur le fait que plus d'un milliard d'êtres humains parlent des langues *latines* et qu'il suffirait que nous apprenions non pas à les parler mais seulement à les comprendre pour que se crée un espace mondial d'échanges de taille concurrentielle avec celui de l'usage, aujourd'hui, de ce dialecte de commodité qu'est le *pidgin* américain. Et cela plus encore demain, si les langues asiatiques (on pense bien sûr au chinois) accèdent elles-mêmes au statut de langues véhiculaires à vocation universelle... Ce serait en tout cas une façon renouvelée de concevoir la construction de nouvelles « identités » directement construites à partir des langues, de langues différentes certes mais de langues intimement reliées par des origines communes. N'y aurait-il pas là une perspective réellement mobilisatrice d'élargissement de leurs perspectives pour les francophones et ceux qui deviendraient dès lors leurs alliés naturels ?

Bibliographie

- Lazar, Ph. (2003). *Autrement dit laïque*. Paris : L. Levi.
- Lazar, Ph. (2008). *Court traité de l'âme*. Paris : Fayard.
- Vernant, J.-P. (2004). *La traversée des frontières*. Paris : Seuil.

Langues et cohésion sociale : entre analyse scientifique et débats idéologiques

Hervé Adami

ATILF, Université de Lorraine & CNRS

Introduction

L'intégration linguistique des migrants, étroitement liée à celle de l'intégration sociale, est une question sociolinguistique connue et analysée dans les pays qui accueillent des étrangers non natifs s'installant durablement dans les sociétés hôtes. Nous possédons donc un certain nombre de données qui permettent de comprendre le processus d'intégration sociale et linguistique suivi par les migrants. Mais cette question est également, dans tous les pays d'accueil, l'objet d'un débat public qui interfère avec le débat et la recherche scientifiques. Des termes et des notions (culture, identité, communauté, etc.) sont ainsi régulièrement convoqués et utilisés, aussi bien par les chercheurs que par le discours public. Comme le note Gohard-Radenkovic: « le "plurilinguisme" et "l'interculturalité", deux thèmes à la mode qui mobilisent depuis plusieurs décennies les discours savants et ordinaires, les analyses et les expertises, mais aussi les croyances et les partis pris » (Gohard-Radenkovic, 2005, p. 1). Sans être véritablement interrogées, ces notions peuvent provoquer des confusions, des raccourcis et des simplismes qui nuisent à l'intelligence d'une question qui mérite, compte tenu précisément de ses enjeux politiques, une réflexion plus approfondie et plus distanciée. Car, si la promotion du plurilinguisme est clairement devenue l'orientation majoritaire dans les débats scientifiques et politiques, n'est-elle pas également devenue une nouvelle doxa qu'il s'agit légitimement d'interroger, au même titre que celle du monolingue normatif à laquelle elle s'est substituée ?

1. La place et le rôle des langues nationales

Il est impossible d'aborder la question du plurilinguisme sans aborder celle des langues nationales. En effet, ces dernières occupent, en Europe notamment, tout l'espace politico-linguistique et la place des autres

langues est définie par rapport à elles. Ainsi, les langues *régionales* sont parlées dans les sous-ensembles géographiques et politiques des États-Nations ; les langues *minoritaires* s'inscrivent dans un rapport numérique d'infériorité en référence au nombre majoritaire des locuteurs de la langue nationale ; les langues *allogènes* sont définies par l'extériorité territoriale au-delà des limites étatiques et nationales ; les langues *internationales* enfin portent dans leur dénomination même la marque de la référence nationale. Les langues nationales sont certes des constructions politiques, je vais y revenir, mais il n'en demeure pas moins qu'elles représentent des réalités incontournables. Leur histoire accompagne celle d'un modèle politique dont la naissance et le développement sont datables et historiquement repérables. Il s'est imposé par la force symbolique et parfois physique, mais il est aujourd'hui accepté par la majorité des Européens. Ce modèle politique de l'État-Nation a d'ailleurs largement dépassé le cadre continental européen et s'est imposé à la planète entière pour donner naissance à des entités politiques cohérentes mais également à d'autres qui ne doivent leur survie qu'à la coercition ou au contraire à un fédéralisme peu contraignant. Le fait national est donc incontournable si l'on aborde la question du plurilinguisme d'un point de vue scientifique mais est incontournable également, du même point de vue scientifique, la question des réactions idéologiques que suscite le fait national, y compris parmi les scientifiques. L'analyse scientifique du fait national est en effet largement parasitée par le rejet idéologique du nationalisme et de ses manifestations les plus radicales. Or, fait national et nationalisme ne sauraient se confondre, quand bien même certains des plus fervents défenseurs du modèle stato-national peuvent être des adversaires déclarés de la démocratie.

1.1 Les langues dans le processus de construction des États-Nations

Car, pour revenir aux sources du modèle stato-national en question, on redécouvre que les principes politiques qui ont contribué à son émergence sont ceux de la démocratie politique et de la lutte contre les monarchies absolues d'Europe (Thiesse, 2001). De l'Angleterre et son modèle parlementaire à la France révolutionnaire, en passant par le combat des libéraux allemands, italiens ou norvégiens, le principe national s'est construit sur la base des idéaux démocratiques, même si ceux-ci représentaient davantage les aspirations de la bourgeoisie montante que celles du peuple tout entier.

Dans ce processus, la question linguistique occupe une place majeure. Le principe même de l'État-Nation, en effet, repose sur l'unité territoriale, politique et symbolique et, à cet égard, l'unité linguistique constitue l'élément de base de l'édifice en construction. Cette unité linguistique n'est nulle part présente en Europe au moment où les États-Nations se forment, c'est-à-dire entre le XVIII^e et le XIX^e siècle, mais elle constitue, paradoxalement, un prétexte pour justifier la construction d'un ensemble politique homogène. Les arguments s'appuient en fait sur l'apparement des langues plutôt que sur une réelle unité. Les promoteurs de l'idée nationale ont d'ailleurs très vite pris la mesure des différences, parfois considérables, entre les langues parlées sur le territoire de la nation, ou de la future nation, en suscitant un vaste programme de grammatisation (Auroux, 1995a) et de standardisation pour construire littéralement une langue nationale. C'est ce que démontrent les travaux de Baggioni (1997) qui analyse le mouvement séculaire vers la création des langues communes qui se transformeront en langues nationales. Mais ce mouvement vers l'unité linguistique, imposée au forceps notamment par des politiques d'alphabétisation et d'instruction de masse, n'est pas d'abord conduit par une volonté d'uniformisation et de destruction des particularismes locaux au nom de l'intérêt supérieur de la nation : au contraire, la marche vers l'unité linguistique s'accompagne d'un large mouvement de recherche et parfois d'exhumation des traditions locales (Thiesse, 2001), même si les langues locales sont folklorisées plutôt que promues.

Ce mouvement vers l'unité linguistique, qui finira par « damer », selon l'expression de Baggioni (1997), tout le territoire européen, n'est néanmoins pas identique dans toutes les nations en cours de construction. Les objectifs généraux sont certes les mêmes : instaurer une langue de communication facilitant les échanges entre les nationaux, faire fonctionner l'appareil étatique, mais également promouvoir l'idée même de l'unité et de l'identité nationales, qui ne vont pas de soi à l'aube de la construction des États-Nations. À cet égard, la phrase de Ferdinando Martini, ministre de l'instruction publique de l'un des premiers gouvernements d'après l'unité italienne, est révélatrice (Bivona, 2001) : « L'Italie est faite, il faut faire les Italiens ». La langue est l'élément central du processus de construction des États-Nations mais également du sentiment d'appartenance à cette nouvelle réalité politique et humaine. Cependant, si l'on retrouve de nombreux points communs, ce processus s'inscrit dans des contextes historiques et politiques très différents selon les pays. La France construit la nation par une rupture révolutionnaire et républicaine mais en s'inscrivant dans le cours d'un processus déjà largement engagé

de mise en place d'un État centralisé. L'Allemagne et l'Italie au contraire construisent une identité nationale sur la base d'une constellation de petits États aristocratiques en imposant une monarchie autoritaire. La Grande-Bretagne quant à elle, s'appuyant sur sa tradition de monarchie parlementaire, rassemble les morceaux épars de son patrimoine réel ou inventé (Hobsbawm et Ranger, 2006; Thiesse, 2001) pour se façonner une nouvelle identité collective. Les Grecs ou les Bulgares, les Slovaques ou les Polonais, et bien d'autres encore, s'arrachent quant à eux de l'orbite d'empires multinationaux autocratiques.

1.2 Fonctions sociales, politiques et symboliques des langues nationales

Les contextes d'émergence des langues nationales font ainsi apparaître des différences qui perdurent aujourd'hui et c'est pourquoi il est difficile de traiter la question du plurilinguisme sans en tenir compte. Les langues nationales se sont finalement imposées en Europe, avec plus ou moins de force et d'efficacité selon les pays, si l'on pense à la persistance de l'utilisation des langues régionales en Italie ou en Espagne par exemple. Mais cette homogénéisation n'a pas eu que des effets négatifs. Les langues nationales ne se sont pas imposées par un processus de coercition brutal mais parce qu'elles correspondaient à une vision politique et sociale inscrite dans le contexte des XIX^e et XX^e siècles. Ce processus a été également un facteur d'émancipation culturelle et symbolique parce qu'il a permis l'accès à l'éducation, et donc aux savoirs, de la masse des populations majoritairement analphabètes. Le savoir, désormais plus équitablement partagé parce qu'il n'est plus l'apanage de quelques élites, est une conquête démocratique et les politiques d'éducation de masse mises en place représentent une rupture fondamentale dans l'histoire de l'Humanité. Les langues nationales se sont facilement imposées parce que leur maîtrise représentait le moyen pour les milieux populaires de pouvoir sortir de leur condition et de briser le mécanisme implacable de la reproduction sociale. Analyser l'histoire des langues nationales avec les référents idéologiques et théoriques d'aujourd'hui, en ne la pensant qu'en termes de rapports de domination, est un anachronisme. La France, à cet égard, comme les autres nations, a une histoire particulière en matière linguistique. Sans refaire bien sûr l'histoire sociolinguistique du français que Lodge (1997) a magistralement conduite, je reviendrai cependant sur l'évènement fondateur, la période révolutionnaire, pour tenter de démontrer que les réflexions et les politiques linguistiques qui ont été menées à ce moment ont marqué profondément la conception française.

Je me baserai sur deux discours fondateurs, ceux de Grégoire et de Barère. Le discours de Grégoire s'appuie sur une enquête qu'il vient d'effectuer et qui portait sur ce qu'il était convenu à l'époque d'appeler les « patois » ou les « idiomes ». L'analyse de cette enquête a été menée par des historiens qui ont également publié les deux discours qui nous intéressent ici (de Certeau, Julia et Revel, 2002). Les lectures qui ont été faites de Grégoire, dans le contexte des résurgences militantes des identités régionales dans les années soixante-dix, ont insisté sur le caractère glottocide des positions de Grégoire. Son discours est certes assez radical à l'encontre des patois, qu'il propose d'anéantir, mais il faut d'abord replacer ses propos dans le contexte de violence physique et verbale de l'époque. Par ailleurs, ces lectures, partielles et partiales, très influencées par les *cultural studies* américaines et les courants politiques régionalistes issus du mouvement de mai 68, ont occulté les dimensions politiques essentielles de ses positions. Pour Grégoire et Barère en effet, ce français qu'ils veulent imposer n'est pas l'expression d'une quelconque essence nationale, d'un *Volkgeist* comme disaient les pangermanistes de la même époque, mais un instrument d'émancipation politique. La langue nationale n'est pas une fin en soi mais un moyen, presque un pis-aller :

Une langue universelle est, dans son genre, ce que la pierre philosophale est en chimie. Mais au moins on peut uniformiser le langage d'une grande nation, de manière que tous les citoyens qui la composent puissent sans obstacle se communiquer leur pensée. (Grégoire¹, in de Certeau, Julia et Revel, 2002, p. 334).

L'argumentation des deux révolutionnaires en faveur du français langue nationale tourne autour de quatre points essentiels : la diffusion des idées émancipatrices de la Révolution ; l'unité des citoyens ; l'accès au savoir ; la nécessité démocratique pour le peuple de maîtriser un instrument performant.

Sur le premier point, Barère² commence son rapport par cette envolée lyrique :

Je viens appeler aujourd'hui votre attention sur la plus belle langue de l'Europe, celle qui a consacré franchement les droits de l'homme et du citoyen, celle qui est chargée de transmettre au monde les plus sublimes pensées de la liberté et les plus grandes spéculations de la politique. (*ibid.*, p. 321).

¹ Convention Nationale, Instruction Publique. *Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française*, par Grégoire. Séance du 16 prairial, l'an deuxième de la République, une et indivisible, in de Certeau, Julia et Revel, 2002.

² *Rapport du Comité de Salut Public sur les idiomes*, séance du 8 pluviôse an II, in de Certeau, Julia et Revel, 2002.

Cet argument est récurrent dans les deux discours et la lutte contre les patois est rendue d'autant plus nécessaire que les forces réactionnaires identifiées, les prêtres et les aristocrates, s'en servent pour faire obstacle à la diffusion des idées nouvelles : « l'idiome est un obstacle à la propagation des lumières » (Grégoire, *ibid.*, p. 336).

Concernant le deuxième point, les deux révolutionnaires insistent particulièrement sur la politique de la monarchie qui a consisté, selon la formule bien connue, à diviser pour mieux régner. Barère (*ibid.*, p. 327) est parfaitement clair à cet égard :

Le despote avait besoin d'isoler les peuples, de séparer les pays, de diviser les intérêts, d'empêcher les communications, d'arrêter la simultanéité des pensées et l'identité des mouvements. Le despotisme maintenait la variété des idiomes : une monarchie doit ressembler à la tour de Babel ; il n'y a qu'une langue universelle pour le tyran : celle de la force pour avoir l'obéissance, et celle des impôts pour avoir de l'argent.

Concernant le troisième point, les deux hommes font le même constat de la faiblesse de l'instruction populaire et font des propositions révolutionnaires, ce qui est bien le moins de leur part : ils avancent tout simplement l'idée de l'instruction laïque, gratuite, obligatoire et universelle, c'est-à-dire y compris pour les femmes, en français bien sûr. Car cette langue, selon Grégoire et Barère, est l'instrument approprié d'accès au savoir pour sortir les peuples de l'ignorance et les aider, aspect capital, à devenir des citoyens : « Dans la démocratie [...] la surveillance du gouvernement est confiée à chaque citoyen ; pour le surveiller il faut le connaître, il faut en connaître la langue. » (Barère, *ibid.*, p. 327)

Le quatrième point enfin s'attache à la langue elle-même, comme instrument. Les deux révolutionnaires appellent à une sorte d'appropriation collective et démocratique du moyen de production symbolique qu'est la langue nationale : « Donnons donc aux citoyens l'instrument de la pensée publique, l'agent le plus sûr de la Révolution, le même langage. » (Barère, *ibid.*, p. 328). Barère ajoute : « Il faut populariser la langue, il faut détruire cette aristocratie de langage qui semble établir une nation polie au milieu d'une nation barbare » (*ibid.*, p. 326). Grégoire, quant à lui, presque en technicien de la langue, insiste longuement sur la nécessité d'unifier le vocabulaire technique agricole et d'enrichir la langue française par l'apport des sources populaires. Il évoque également la faiblesse des capacités d'abstraction des langues locales, entamant un débat qui n'est toujours pas clos aujourd'hui si l'on pense aux controverses qu'ont suscitées, et que suscitent encore, les travaux de Bernstein (1993) et l'opposition qu'il établit entre « code restreint » et « code élaboré ».

Mon objet n'est pas ici de faire l'analyse exégétique des discours de Grégoire et de Barère, quoique ceux-ci mériteraient une analyse plus complète. Je veux seulement démontrer deux choses: d'une part que les monolinguismes européens d'aujourd'hui n'ont ni la même histoire ni les mêmes bases politiques, même s'ils aboutissent aux mêmes résultats apparents. L'histoire et les bases politiques du monolinguisme allemand sont très différentes par exemple, prenant leurs sources dans le mouvement religieux luthérien et s'appuyant, quelques siècles plus tard, sur les conceptions holistes de Herder et sa notion du *Volkgeist*, essence ethnique de la nation. Je veux démontrer d'autre part, en analysant les discours de Grégoire et de Barère, que la France, depuis la Révolution, s'en inspire directement ou indirectement et qu'il existe une continuité en matière de politique linguistique concernant l'intégration des migrants ou bien encore concernant ses positions sur la reconnaissance des langues régionales aujourd'hui. La question de la maîtrise du français par les migrants, par exemple, est posée aujourd'hui en termes de « droit à la langue », aussi bien par les institutions que par les associations d'aide aux migrants (Candide, 2001 ; North, 2007).

2. Langues et intégration

2.1 La langue comme facteur d'intégration de la société

La seule notion d'intégration nécessiterait un long développement (Boucher, 2000) tant les positions scientifiques et idéologiques sont à la fois contradictoires et entremêlées. Le terme lui-même est le reflet d'un consensus provisoire, entre insertion et assimilation. Ce n'est pas seulement l'analyse du processus d'insertion/intégration/assimilation qui donne des résultats différents mais aussi et surtout l'usage idéologique et politique qui en est fait.

Je reprendrai ici Schnapper (2003 et 2007) qui établit une distinction entre intégration *de* la société et intégration *à* la société. L'intégration *à* la société concerne notamment les migrants tandis que l'intégration *de* la société concerne la société elle-même et la façon dont ses membres construisent, vivent et pensent une histoire, des modes de vie et un projet politique et social commun en mettant en place les instruments politiques et économiques permettant de donner vie à ce projet. C'est d'ailleurs sur ce dernier aspect qu'insiste Schnapper: « C'est le projet politique qui donne leur sens à l'ensemble des liens sociaux » (Schnapper, 2007, p. 131). Elle accorde par ailleurs au travail une place centrale, avec la citoyenneté:

La société moderne est fondée sur la double valeur de l'individu citoyen et du producteur. La dignité de l'individu, valeur démocratique par excellence, repose à la fois sur l'exercice de la citoyenneté – qui, jusqu'à présent, a été nationale – et sur sa participation à la production des richesses. (*ibid.*, p. 132)

Dans ce cadre, l'État a bien sûr une place centrale : il est l'instrument du projet politique commun et organise l'instruction, avec l'école publique, la solidarité sociale, avec les mesures de redistribution des richesses, le vote, comme expression de la citoyenneté, etc.

La langue possède un rôle déterminant dans le processus d'intégration à la société, c'est-à-dire dans le parcours d'intégration des migrants, mais également dans le processus d'intégration de la société. En effet, c'est le rôle historique des langues nationales qui, en transcendant ou en faisant disparaître les particularismes locaux, offrent un espace de communication commun. L'accès universel à l'instruction est à cet égard une étape qualitative qui opère une rupture majeure dans l'histoire de l'humanité. En effet, c'est la première fois, depuis l'apparition des premières formes d'écriture il y a plus de cinq millénaires, que des générations entières vont être alphabétisées de façon systématique par la volonté politique des États-Nations et de leurs appareils administratifs. Cette rupture ne sera pas effective partout où un État-Nation sera créé, et l'on pense par exemple aux faibles taux d'alphabétisation de nombreux États dans le monde aujourd'hui, mais elle a une portée symbolique, au-delà des effets en cascade que l'instruction provoque quand elle est menée de façon efficace (Courbage et Todd, 2007). L'élévation continue et importante des taux d'alphabétisation en Europe s'est accompagnée de la chute, parfois vertigineuse comme en France, de la pratique des langues régionales. Le monolinguisme est-il donc le prix à payer pour accéder à l'instruction universelle et démocratique ? La situation d'un certain nombre de pays d'Afrique subsaharienne peut apporter un début de réponse. Les taux d'alphabétisation très bas correspondent souvent à une situation sociolinguistique de plurilinguisme foisonnant. La situation du Bénin par exemple est caractéristique : près de cinquante langues sont recensées pour un peu moins de neuf millions d'habitants. S'il existe quelques langues dont le nombre de locuteurs est plus important, aucune n'est parlée par une majorité de Béninois, y compris la langue majoritaire, le fon, parlée par moins d'un quart de la population (24,2%). Les autres langues de plus grande diffusion qui suivent le fon sont le youruba (8%), le bariba (7,9%), l'adja (6,2%) et le goun (5,5%). Toutes les autres sont parlées par moins de 5% des Béninois. Le français est la langue officielle, parlée par les classes dirigeantes, mais très minoritaire dans la population. Le Bénin

connait un taux d'analphabétisme très important (de l'ordre de 65%) qui représente un frein puissant au développement économique et social. Ce pays, comme bien d'autres en Afrique, ne parvient pas à résoudre le problème des langues d'alphabétisation : soit c'est en français, auquel cas la très grande majorité de la population doit apprendre à lire et à écrire une langue qui n'est pas la sienne mais une langue seconde (Cuq, 1991); soit l'alphabétisation est faite en langue locale. Dans ce cas, il faut encore faire un choix: soit la langue la plus parlée (le fon), soit les quatre ou cinq langues les plus importantes, soit toutes les langues. Cette dernière solution est tout simplement impossible à appliquer sur un terrain éducatif qui manque de moyens à tous les niveaux. Le choix de l'utilisation des langues locales est quant à lui symboliquement et politiquement fort mais il se heurte à d'autres problèmes: pratiques, là encore, mais également politiques et sociolinguistiques. En effet, l'alphabétisation uniquement en fon reviendrait à l'utilisation d'une langue seconde pour les trois quarts des locuteurs et à l'instauration d'un monolinguisme de fait. Le gouvernement béninois semble opter pour une solution intermédiaire en privilégiant les six langues les plus parlées dans un premier temps, pour passer au français dans un second temps. Cependant, compte tenu de la faiblesse des moyens pédagogiques existants sur place (enseignants peu formés, relayés par des organisations caritatives, indigence du matériel scolaire, absence de réflexion pédagogique et didactique), la solution multilingue sera sans doute très difficile à mettre en œuvre³.

Le problème de l'alphabétisation en Afrique n'est pas uniquement lié au plurilinguisme: la volonté politique des dirigeants, qui s'accommodent finalement de cette situation, est bien sûr la première explication à cette situation. D'autres États africains, du Maghreb notamment, connaissent le même problème avec la coexistence de l'arabe standard et des variétés dialectales majoritaires. Cependant, la question linguistique ressemble en l'occurrence à une aporie. La richesse linguistique de l'Afrique représente donc, objectivement, un handicap, au moins pour ce qui concerne l'alphabétisation. Les États européens des XIX^e et XX^e siècles, qui étaient loin de connaître une aussi grande diversité, l'ont résolue de façon brutale mais efficace en imposant une langue nationale unique, à l'exception de la Suisse qui a cependant, elle aussi, fait le choix des standards français, allemand, italien ou romanche en oubliant les formes dialectales.

³ Ces données m'ont été transmises par Crépin Yahouédou qui travaille sur l'alphabétisation au Bénin.

Les langues nationales ont donc joué leur rôle historique en créant un espace linguistique commun, lui-même condition de l'espace politique ou de l'« espace public » (Habermas, 1988) des démocraties modernes. Le rôle historique des langues nationales, c'est aussi l'alphabétisation de masse des populations, à son tour condition du développement économique et social. Mais si des identités ont bien disparu dans le cours du processus, d'autres se sont formées : ce sont les identités linguistiques nationales, qui luttent à leur tour contre l'hégémonie de l'anglais.

2.2 La langue comme facteur d'intégration à la société

La question de l'intégration linguistique des migrants s'inscrit dans ce cadre historique et politique. Les États accueillant les migrants n'ont aucune raison de faire une place à leurs langues dans la mesure où ils n'en avaient pas fait à celles qui existaient sur le territoire national. Par ailleurs, et c'est le cas en France, les vagues successives de migrants tout au long du XX^e siècle ont été très longtemps des migrations de travail qui concernaient essentiellement de jeunes hommes faisant l'aller-retour entre le pays d'origine et le pays d'accueil, les « norias » qu'évoque Noiriel (2006). Jusqu'aux années soixante-dix en France, la question politique de l'intégration des migrants est secondaire dans la mesure où la perspective est le retour au pays (Weil, 2004). Ce n'est qu'à partir des années quatre-vingt que la question, non de l'immigration parce que celle-ci se pose depuis la fin du XIX^e siècle, mais de l'intégration des migrants, devient politique et occupe le devant de la scène, devenant du même coup un sujet de préoccupation scientifique. En effet, à partir du milieu des années soixante-dix et le début de la crise économique, l'immigration change de nature et une politique dite de regroupement familial est mise en place. Ce sont désormais des familles qui arrivent et qui ont pour objectif de s'installer durablement ou définitivement en France. Les politiques de l'immigration n'ont alors plus pour objectif de réguler les flux et de gérer les allers-retours mais de penser l'intégration des migrants à la société française. La langue devient alors progressivement un enjeu politique, social et éducatif majeur de cette intégration.

Au-delà des politiques linguistiques mises en œuvre en matière d'évaluation et de formation, un processus s'enclenche dès que les migrants foulent le sol du pays d'accueil. Ce processus, c'est celui de l'appropriation de la langue du pays d'accueil. À cet égard, il convient de distinguer les migrants et leurs descendants. En effet, la confusion entre les deux est une des sources des polémiques idéologiques et scientifiques à propos de cette question. Les migrants, selon le cadre juridique en France, sont

des personnes nées étrangères à l'étranger et qui s'installent de façon durable (Weil, 2004), ce qui exclut leurs enfants, et *a fortiori* leurs petits-enfants nés en France. Les expressions « deuxième génération » ou « troisième génération » de migrants sont ainsi abusives, parce que cela induit une forme d'assignation identitaire à travers les générations, quand bien même les descendants de migrants sont depuis longtemps assimilés et n'ont parfois qu'une vague idée du parcours migratoire de leurs ascendants. De plus, ces descendants estampillés « migrants » de deuxième ou de troisième génération sont très souvent issus d'unions mixtes et descendent à la fois de migrants et d'indigènes enracinés depuis des générations. Le paroxysme de cette conception est la définition juridique américaine de l'identité raciale, la règle dite *one drop rule*, c'est-à-dire « une seule goutte » : une seule goutte de sang noir fait d'un individu un Noir (Michaels, 2009, p. 54).

Le processus d'appropriation de la langue du pays d'accueil par les migrants est long, complexe et dépend de très nombreux facteurs : origine linguistique (pays officiellement ou « officieusement » francophone, ou non francophone), origine sociale, niveau de scolarisation (Adami, 2007), qualité et quantité des contacts avec les natifs dans le pays d'accueil, formations linguistiques éventuellement suivies (Adami, 2009), densité de la présence et des contacts avec des personnes de la même origine linguistique dans le pays d'accueil, projets migratoires des personnes et volonté d'intégration plus ou moins affirmée, etc. Le processus d'appropriation de la langue dépend donc très étroitement des biographies sociolangagières des migrants (Adami, 2010 et 2011). Au regard de ces éléments, le temps de présence dans le pays d'accueil ne dit pas grand-chose en soi quant au niveau de maîtrise de la langue. Les parcours individuels ou familiaux sont très divers et toute généralisation semble *a priori* très risquée, sauf à s'appuyer sur une enquête de long terme qui porterait sur l'analyse du processus d'appropriation de la langue, de l'arrivée des migrants jusqu'au bout de leurs vies et sur la base d'un panel représentatif ! Ce genre d'enquête, qui mobiliserait plusieurs générations de chercheurs, est tout simplement improbable mais son infaisabilité en dit long sur l'étendue de la méconnaissance scientifique de ce processus.

Les descendants de migrants, quant à eux, se sont approprié la langue du pays d'accueil. Les problèmes d'échec scolaire qu'ils subissent ne sont pas dus à l'origine linguistique ou géographique de leurs parents mais à leurs origines sociales (Vallet et Caille, 1995). La question les concernant est celle, récurrente, du maintien et de la transmission de la langue d'origine de leurs ascendants. On sait, par de très nombreuses études, que la

langue d'origine se perd irrémédiablement au fil des générations: Héran, 1993; Tribalat, 1995; Simon, 1997; Héran *et al.*, 2002; Clanchet 2002; Schnapper, 2007; Beauchemin *et al.*, 2010. Par ailleurs, les enquêtes qui font ce constat sont déclaratives, c'est-à-dire qu'elles se basent sur les déclarations des enquêtés qui disent, ou non, parler le français ou une autre langue avec leurs parents ou avec leurs enfants, et à quelle fréquence. Les enquêteurs n'ont d'autre choix que de croire les enquêtés sur parole puisqu'ils n'ont aucun moyen de vérifier leurs déclarations. Or, ces déclarations reposent sur une autoévaluation des pratiques langagières et on ne peut rien savoir des compétences réelles des enquêtés dans les langues d'origine quand ils déclarent les utiliser.

Ces enquêtes, utiles et très instructives par ailleurs, ne devraient pas conduire à tirer des conclusions hâtives sur le plurilinguisme réel des locuteurs d'ascendance étrangère récente. À cet égard, les études les plus fines sont souvent menées par des étudiants descendants de migrants pour leurs mémoires de maîtrise et de maîtrise. Ils mènent ces études dans leurs familles ou dans leur entourage et, sur la base également de leur expérience familiale, apportent des informations précieuses auxquelles des chercheurs extérieurs n'auraient pas accès. Ils notent par exemple des différences très importantes au sein de la fratrie: des aînés aux plus jeunes, l'usage de la langue d'origine des parents et sa maîtrise décroissent parfois sensiblement et les plus âgés s'amuse des plus jeunes qui ne comprennent pas ou, le plus souvent, parlent difficilement la langue d'origine. Presque toutes ces enquêtes qualitatives constatent la présence dominante, voire hégémonique, du français dans les familles de migrants et l'effacement des langues d'origine.

La transmission des langues d'origine se heurte à plusieurs obstacles difficilement surmontables. D'une part, les sociétés complexes dans lesquelles elles sont transplantées ne leur laissent que peu d'espace, hormis le milieu familial où elles peuvent d'ailleurs se retrouver là encore en concurrence avec la langue du pays d'accueil. D'autre part, à moins d'une réclusion totale et d'un repli de la communauté linguistique sur elle-même, les unions mixtes sont nombreuses et, dans ce cas, c'est la langue dominante qui prévaut. Enfin, ces langues transplantées qui sont très souvent des formes dialectales non standard, déconnectées du contexte d'origine, se fossilisent parce qu'elles n'entretiennent que peu de contacts avec la communauté linguistique du pays d'origine. Avec le développement des moyens de communication modernes, la plus grande facilité de déplacement et les nouvelles formes de migration (Wihtol de

Wenden, 2008), les contacts sont plus régulièrement entretenus avec les pays d'origine mais ils ne sauraient se maintenir au-delà d'une ou deux générations dans le meilleur des cas, parce que les liens se distendent « naturellement » entre membres de familles élargies, comme c'est d'ailleurs le cas même quand il n'y a pas de migration.

Face à cette réalité, des politiques linguistiques sont nécessaires et elles ont alors pour objectif d'intervenir sur le cours naturel du processus. Un document d'orientation du Conseil de l'Europe, pionnier en ce qui concerne la promotion du plurilinguisme, propose, pour faciliter la transmission des langues d'origine, et en s'appuyant sur les positions de Fishman (Beacco, 2008, p. 34):

de mettre en réseau les acteurs linguistiques en appuyant la mise en place de synergies entre les immigrés dans les bassins de vie: pour ancrer certains usages des langues d'origine dans les répertoires des jeunes générations, il est nécessaire de recréer des communautés de communication en tant que communautés de proximité « famille-parenté-voisinage-quartier/village », localement dense. C'est la seule instance capable d'assurer la transmission de la langue d'origine comme langue première/maternelle.

Outre les questions de fond que cette proposition soulève (communautarisation, faisabilité concrète de la démarche, etc.), elle déplace le problème du scientifique vers le politique et donc vers les positions idéologiques.

3. De l'idéologie monolingue à l'idéologie plurilingue: d'une doxa à une autre ?

Le plurilinguisme n'est pas un fait marquant de notre époque: il a toujours existé et il existera sans doute toujours. L'histoire montre le flux et le reflux permanent des positions dominantes des langues: l'histoire n'est jamais finie et nulle position hégémonique n'a jamais résisté éternellement. Les contacts de langues, les mélanges, les conflits et les réflexions sur la langue (Auroux, 1995b, 1995c et 2000) font partie intégrante de l'histoire des hommes et notre époque ne représente qu'une phase historique parmi d'autres. Ce qui la caractérise, c'est que c'est une période de transition et de tensions où les États-Nations, qui représentaient depuis plus d'un siècle la référence en matière d'organisation politique, sont remis en cause par le mouvement de la mondialisation marchande. Ce mouvement subvertit les frontières économiques et s'appuie sur un autre

mouvement, idéologique, de rejet du nationalisme, rejet qui s'accompagne de la montée d'autres revendications identitaires, régionales, linguistiques, sexuelles, ethniques, etc. Dans ce cadre, les langues nationales subissent une double pression : interne, par la montée des revendications régionalistes ou des « minorités » allophones ; externe, face à la langue « hypercentrale » qu'est l'anglais (Calvet, 1999). Ceci est d'ailleurs une question fondamentale que me semble occulter l'engouement pour les « études plurilingues » qui semblent ne pas voir se profiler ce nouveau monolinguisme, bien plus redoutable parce que planétaire. Le monde de la recherche, qui pourrait légitimement se poser la question sociolinguistique de la domination de l'anglais, est lui-même engagé dans un processus d'uniformisation linguistique vers le tout-anglais, ce qui obère sans doute ses facultés d'analyse critique et ses capacités de recul.

Ce qui est caractéristique de la période actuelle, ce n'est pas le plurilinguisme en tant que tel mais la façon dont il est perçu, vécu et surtout la façon dont il est géré par les politiques linguistiques. Celles-ci sont largement influencées par le contexte idéologique du moment qui pousse à la reconnaissance des « diversités » de tous ordres (Taylor, 1994), y compris linguistiques bien sûr. Or, l'existence des « diversités » est fondée sur une archi-notion (Adami, 2011) épuisée à force d'être utilisée et qui a désormais perdu son potentiel heuristique : la culture. De nombreux auteurs (Amselle, 1996, 2001 ; Kuper, 1999 ; Bensa, 2006 ; Cuche, 2001 ; Bayart, 1996 ; Zoia, 2007, etc.) montrent que non seulement la notion de culture est de moins en moins opérante, mais qu'elle peut même s'avérer contre-productive dans la mesure où elle tend de plus en plus fréquemment à se substituer à la notion de race, dont on sait maintenant, grâce à la génétique, qu'elle n'a aucune consistance scientifique et, surtout, qu'elle a servi de caution aux pires aventures totalitaires.

De la même façon, la notion de plurilinguisme se retrouve en opposition frontale avec le monolinguisme. Mais l'une et l'autre notion reposent sur un postulat que la sociolinguistique elle-même interroge et remet en cause depuis plusieurs décennies : la Langue, comme réalité autonome aux contours bien identifiés. Cette opposition réductrice entre plurilinguisme et monolinguisme s'inscrit dans une tendance plus générale (Gadet et Tyne, à paraître) et facilite les prises de positions tranchées, mais ne rend pas service à la recherche parce qu'elle occulte des réalités linguistiques bien plus complexes. Ni « monolinguisme » ni « plurilinguisme » ne rendent compte de la multiplicité des répertoires langagiers des locuteurs « monolingues » ou « plurilingues », des styles sociolinguistiques (Gadet, 2004 ; Kallmeyer, 2004 ; Bilger et Cappeau, 2004 ; Tyne,

2004), des compétences partielles ou inachevées dont le terme « semi-linguisme » a un temps rendu compte avant d'être abandonné (Martin-Jones et Romaine, 1986).

Car la question fondamentale, au-delà de celle du plurilinguisme, est celle de la maîtrise de la langue socialement dominante, notamment pour les migrants. Si la reconnaissance des langues « minoritaires », pour reprendre la terminologie anglo-saxonne, est un enjeu éthique et politique, la maîtrise de la langue du pays d'accueil est un enjeu socialement vital qui permet l'accès à la pleine citoyenneté politique, sociale et économique. L'un n'exclut pas l'autre, au contraire, mais la reconnaissance des langues d'origine des migrants, par l'institution scolaire notamment, ne resterait qu'un geste purement symbolique s'il ne contribuait pas à résorber les profondes inégalités sociales et l'échec scolaire qui touchent les élèves d'origine populaire, toutes origines linguistiques et géographiques confondues.

Conclusion

Le plurilinguisme, avant d'être un objet épistémologique, est d'abord un enjeu politique et idéologique. Ce n'est pas en soi un problème puisque le débat public et citoyen, par définition démocratique, a un droit d'immixtion dans toutes les affaires de la cité : cela devient un problème quand les frontières entre le débat idéologique et le débat scientifique s'estompent ou disparaissent. Blanchet (2010) évoque explicitement un point de vue « scientifique et éthique » concernant le plurilinguisme. Cependant, s'il ne s'agit pas de revenir à une approche scientiste et positiviste obtuse, la recherche ne saurait se réduire à une défense et illustration acritique « du » plurilinguisme.

Les monolinguismes nationaux, accusés de tous les maux, ont une histoire particulière et il n'est pas d'intelligence de la réalité sociolinguistique d'aujourd'hui si elle n'est pas historicisée. Les fondamentaux du monolinguisme français sont révolutionnaires et politiques et ils sont différents de ceux de l'Allemagne, de l'Italie ou de la Grèce par exemple. Les approches engagées en faveur du plurilinguisme affirment la nécessité de reconnaître et d'intégrer les nouveaux particularismes, issus notamment de l'immigration, et il y aurait une contradiction à occulter les particularismes nationaux.

Du point de vue scientifique, « le » plurilinguisme est une illusion, tout autant que « le » monolinguisme. La réalité sociolinguistique est bien plus

complexe et ne se réduit pas à un problème de contact dominant/dominé entre une langue indigène surpuissante et des langues allogènes écrasées. Cette dichotomie réductrice a pour effet d'ethnicher la question en oubliant la variable sociale et l'infinie complexité du continuum sociolinguistique des sociétés d'aujourd'hui.

POST-SCRIPTUM

La relecture et la mise au point finales de cet article ont eu lieu au moment de la parution de l'ouvrage de Bruno Maurer, *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante* (Paris, Éditions des Archives Contemporaines, 2011), et c'est pourquoi je ne le cite pas. Par cette note, je tiens à souligner tout l'intérêt que j'ai trouvé à la lecture de cet ouvrage majeur. Bruno Maurer apporte une contribution décisive au sujet traité dans cet article et je ne peux que recommander la lecture de son livre faute d'avoir pu intégrer ses réflexions dans mon propre papier.

Bibliographie

- Adami, H. (2007). Le niveau de scolarisation des migrants : un facteur déterminant dans le processus d'intégration. In J.-L. Chiss & J.-M. Archibald (dirs), *L'intégration linguistique des immigrants* (pp. 71-83). Paris : L'Harmattan.
- Adami, H. (2009). *La formation linguistique des migrants*. Paris : CLE International.
- Adami, H. (2010). L'acculturation linguistique des migrants : des voies de l'insertion sociolinguistique à la formation. In L. Cadet, J. Goes & J.-M. Mangiante (dirs), *Langue et intégration : dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire* (pp. 39-51). Bruxelles : P. Lang.
- Adami, H. (2011). Parcours migratoires et intégration linguistique. In J.-M. Mangiante (éd.), *L'intégration linguistique des migrants : état des lieux et perspectives* (pp. 37-54). Arras : Artois Presses Université.
- Amselle, J.-L. (1996). *Vers un multiculturalisme français : l'empire de la coutume*. Paris : Flammarion.
- Amselle, J.-L. (2001). *Branchements : anthropologie de l'universalité des cultures*. Paris : Flammarion.
- Auroux, S. (1995a). *La révolution technologique de la grammatisation*. Bruxelles : Mardaga.
- Auroux, S. (1995b). *Histoire des idées linguistiques*. Tome 1. Bruxelles : Mardaga.
- Auroux, S. (1995c). *Histoire des idées linguistiques*. Tome 2. Bruxelles : Mardaga.
- Auroux, S. (2000). *Histoire des idées linguistiques*. Tome 3. Bruxelles : Mardaga.
- Baggioni, D. (1997). *Langues et nations en Europe*. Paris : Payot.

- Bayart, J.-F. (1996). *L'illusion identitaire*. Paris : Fayard.
- Beacco, J.-C. (2008). *Les langues dans les politiques d'intégration des migrants adultes*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Beauchemin, C., Hamel, C. & Simon, P. (2010). *Trajectoires et origine : enquête sur la diversité des populations en France : premiers résultats*. Teo, Insee et Ined (Document de travail 168).
- Bensa, A. (2006). *La fin de l'exotisme : essai d'anthropologie critique*. Paris : Anacharsis.
- Bernstein, B. (1993). *Langage et classes sociales : codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bilger, M. & Cappeau, P. (2004). L'oral ou la multiplication des styles. *Langage et société*, 109, 13-30.
- Bivona, R. (2001). «L'Italie est faite, il faut faire les italiens» : la construction de l'identité nationale dans les manuels scolaires. In M.-C. Kok-Escalé & F. Melka (éds), *Changements politiques et statuts des langues : histoire et épistémologie 1780-1945* (pp. 215-233). Amsterdam : Rodopi.
- Blanchet, P. (2010). Pourquoi s'interroger sur les influences et les enjeux des contextes plurilingues sur les textes et les discours ? : éléments pour une théorie de la pluralité linguistique. In P. Blanchet, M. Kebbas & A.-Y. Kara-Abbes (éds), *Influences et enjeux des contextes plurilingues sur les textes et les discours : actes du colloque international d'Alger, 18-20 novembre 2008* (pp. 193-200). Limoges : Lambert-Lucas.
- Boucher, M. (2000). *Les théories de l'intégration entre universalisme et différencialisme : des débats sociologiques et politiques en France : analyse de textes contemporains*. Paris : L'Harmattan.
- Calvet, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.
- Candide, C. (2001). Apprentissage de la langue : vers une lente émergence d'un droit. *VEI enjeux*, 125, 108-117.
- Certeau, M. de, Julia, D. & Revel, J. (2002). *Une politique de la langue*. Paris : Folio.
- Clanchet, F. (2002). Langues régionales, langues étrangères : de l'héritage à la pratique. *Insee première*, 830, 4 p.
- Courbage, Y. & Todd, E. (2007). *Le rendez-vous des civilisations*. Paris : Le Seuil.
- Cuche, D. (2001). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- Cuq, J.-P. (1991). *Le français langue seconde : origines d'une notion et implications didactiques*. Paris : Hachette.
- Gadet, F. (2004). Le style comme perspective sur la dynamique des langues : introduction. *Langage et société*, 109, 1-8.
- Gadet, F. & Tyne, H. (à paraître). «La séduction du binaire». In D. Lagorgette & T. Pooley (éds), *On linguistic change in French : socio-historical approaches = Le changement linguistique en français : aspects socio-historiques*. Chambéry : Presses universitaires de Chambéry.
- Gohard-Radenkovic, A. (éd). (2005). *Plurilinguisme, interculturalité et didactique des langues étrangères dans un contexte bilingue = Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Fremdsprachendidaktik in einem zweisprachendidaktik in einem zweisprachen Kontext*. Bern : P. Lang.

- Habermas, J. (1988). *L'espace public: archéologie de la publicité comme dimension constitutive de la société bourgeoise*. Paris: Payot.
- Héran, F. (1993). L'unification linguistique de la France. *Population et sociétés*, 285, 4 p.
- Héran, F., Filhon, A. & Deprez, C. (2002). La dynamique des langues en France au fil du XX^e siècle. *Population et sociétés*, 376, 4 p.
- Hobsbawm, E. & Ranger, T. (dirs). (2006). *L'invention de la tradition*. Paris: Éd. Amsterdam.
- Kallmeyer, W. (2004). Variations multilingues et styles sociaux communicatifs: l'exemple de jeunes migrants turcs en Allemagne. *Langage et société*, 109, 75-93.
- Kuper, A. (1999). *Culture: the anthropologists' account*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Lodge, A. (1997). *Le français: histoire d'un dialecte devenu langue*. Paris: Fayard.
- Martin-Jones, M. & Romaine, S. (1986). Semilingualism: a half-back theory of communicative competence. *Applied linguistics*, 7(1), 26-38.
- Michaels, W.B. (2009). *La diversité contre l'égalité*. Paris: Raisons d'agir.
- Noiriel, G. (2006 [1988]). *Le creuset français: histoire de l'immigration, XIX^e-XX^e siècle*. Paris: Seuil.
- North, X. (2007). La langue française est l'affaire de tous les citoyens. *Enseigner le français*, 6, 45-47.
- Schnapper, D. (2003). *La communauté des citoyens*. Paris: Gallimard.
- Schnapper, D. (2007). *Qu'est-ce que l'intégration*. Paris: Gallimard.
- Simon, P. (1997). L'acculturation linguistique: utilisation du français et transmission de la langue des immigrés à leurs enfants. *Migrants formation*, 108, 53-65.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalisme: différence et démocratie*. Paris: Flammarion.
- Thiesse, A.-M. (2001). *La création des identités nationales*. Paris: Seuil.
- Tribalat, M. (1995). *Faire France: une grande enquête sur les immigrés et leurs enfants*. Paris: La Découverte.
- Tyne, H. (2004). Le style en français langue seconde: vers un regard sociolinguistique. *Langage et société*, 109, 31-51.
- Vallet, L.-A. & Caille, J.-P. (1995). Les carrières scolaires au collège des élèves étrangers ou issus de l'immigration. *Éducation et formations*, 40, 5-14.
- Weil, P. (2004). *La France et ses étrangers*. Paris: Gallimard.
- Wihtol de Wenden, C. (2008). Migration, pluralité, intégration. *Glottopol*, 11, 13-22.
- Zoia, G. (2007). La «culture» de l'immigré et l'école: entre transgression et justification des difficultés. *Diversité: ville-école-intégration*, 148, 107-113.

Politiques d'intégration linguistique et cohésion sociale au Québec

Michel Pagé Ph.D.

Centre d'études ethniques des universités montréalaises et
Centre Métropolis du Québec

Introduction

Le concept de cohésion sociale sert de cadre de référence des recommandations de l'Avis de 2008 du Conseil supérieur de la langue française (CSLF) sur les politiques d'intégration linguistique des immigrants¹.

En tant qu'objet d'étude, la cohésion sociale n'a pas encore de statut scientifique bien établi, à défaut surtout de théories solides qui permettraient de comprendre les corrélations observées, dans nombre d'études, où elle se trouve en lien avec des variables sociales, économiques ou politiques. Cependant, la cohésion sociale, lorsqu'elle sert de cadre de référence dans la conception et l'analyse de politiques, a un statut bien reconnu². Comme l'écrivent Beauvais et Jenson (2002), elle est utile pour guider la pensée à travers des enjeux politiques complexes. Et dans cet usage, les corrélations entre certaines variables et la cohésion sociale sont utiles parce qu'elles attirent l'attention, par exemple, sur l'interdépendance des phénomènes économiques et sociaux.

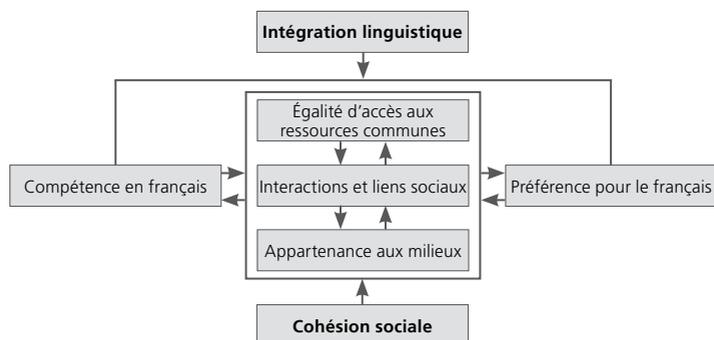
¹ Le titre du document, *Le français, langue de cohésion sociale*, relie en effet explicitement langue et cohésion sociale.

² La cohésion sociale est une expression qui n'a pas encore acquis une signification consensuelle dans le monde scientifique. P. Bernard considère que l'expression «cohésion sociale» réfère à «une de ces constructions mentales hybrides [...] qui sont d'une part fondées, en partie et sélectivement, sur une analyse des données de la situation, ce qui leur permet à la fois d'être relativement réalistes et de bénéficier de l'aura légitimante de la méthode scientifique; et elles conservent d'autre part une indétermination qui les rend adaptables aux différentes situations, assez flexibles pour suivre les méandres et les nécessités de l'action politique au jour le jour» (1999, p. 2). Malgré cette réserve épistémologique, Bernard ne considère pas moins la cohésion sociale comme un «quasi-concept» utile. Elle fait partie de ces «instruments intellectuels qu'on ne peut ignorer, parce qu'ils contribuent à l'analyse des politiques publiques et parce qu'ils fournissent une lecture partiellement juste de la réalité; mais en même temps, il faut les considérer en quelque sorte comme des données, comme des indicateurs de ce que ce discours politique veut dire et de ce qu'il veut taire» (1999, p. 3).

Nous nous intéressons dans cette contribution à la signification donnée à la cohésion sociale dans la perspective de l'intégration linguistique en français des minorités immigrantes au Québec. L'intérêt est de montrer dans quelle direction la visée de la cohésion sociale influence les politiques et programmes d'intégration linguistique au Québec. Pour ce faire, en plus de considérer les orientations proposées par l'Avis de 2008 du CSLF, nous désignerons certains changements importants survenus dans les politiques d'intégration des immigrants au cours des années passées comme des actions en faveur de la cohésion sociale, même si cette expression n'est pas toujours utilisée pour expliquer les objectifs de ces actions.

1. La relation entre intégration linguistique et cohésion sociale

Le schéma suivant met en rapport les principaux éléments définitoires qui serviront à expliciter la relation entre intégration linguistique et cohésion sociale.



Comme l'illustre le schéma, la définition de l'intégration linguistique comporte deux aspects: compétence en français et préférence pour le français. En second lieu, pour rendre compte de l'utilisation faite de la notion de cohésion sociale, trois éléments définitoires sont nécessaires et ils occupent la partie centrale du schéma. Enfin, la relation entre les éléments de l'intégration linguistique et ceux de la cohésion sociale est une relation bidirectionnelle, au sens où ces éléments sont en interaction et semblent s'influencer l'un l'autre. Il en est de même pour les trois éléments définissant la cohésion sociale qui sont en interaction entre eux.

1.1 Définition de l'intégration linguistique

L'intégration linguistique au Québec se définit par deux éléments : l'acquisition d'une compétence en français et une préférence pour le français comme langue d'usage public.

L'acquisition de la compétence à parler et écrire le français est une condition dont on comprend facilement la pertinence pour l'intégration linguistique dans une société à majorité francophone. Précisons toutefois que la compétence dont nous parlons ne se définit pas par un niveau déterminé de maîtrise de la langue ni par l'usage d'un accent particulier. Il faut plutôt penser à plusieurs niveaux et une variété d'accents. Le niveau minimal serait, par exemple, celui d'un employé de services capable de comprendre les demandes des clients et de formuler les phrases qui permettent de réaliser des transactions simples. Chez le dépanneur ou lors d'une course en taxi, ce niveau peut correspondre à peu de choses. À l'autre extrême, la compétence requise dans un emploi où la communication est l'essentiel de la transaction, comme l'enseignement, suppose une maîtrise de la langue très élaborée. La distinction entre compétence orale et écrite est pertinente à ce propos, car la maîtrise du discours écrit n'est pas requise dans tous les cas, mais lorsqu'elle l'est, cela suppose un apprentissage long avant d'accéder à ce niveau de compétence le plus élevé. Il y a plusieurs niveaux intermédiaires entre ces deux pôles. Le Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles distingue trois niveaux dans la maîtrise du français (débutant, intermédiaire, avancé) qui sont définis de façon très détaillée dans les documents officiels édités par ce ministère.

Voyons maintenant pourquoi nous avons besoin d'ajouter la préférence pour le français comme autre élément définitoire.

D'après les données du recensement de 2006 (Statcan, 2008), dans le Québec hors de la Région métropolitaine de recensement (RMR) de Montréal réside 53% de la population. Presque partout, les Québécois de langue maternelle française sont en surnombre de 10/1. Dans ce contexte, la prédominance du français dans la communication publique ne fait aucun doute.

Par contre, selon la même source, dans la RMR de Montréal où réside 47% de la population, la diversité linguistique est grande. C'est là que résident plus de 73% des anglophones de langue maternelle anglaise, où ils comptent pour 12,5% de la population. Plus de 87% des immigrants s'installent dans cette région du Québec, où ils comptent pour 21,8% de la population. Ce qui fait que le surnombre des francophones (langue maternelle) n'est plus que de 2,85/1.

L'intégration linguistique de la majorité des immigrants se fait donc dans un contexte où le français est encore la langue la plus utilisée, mais où l'anglais est présent dans toutes les sphères de la communication publique.

Le tableau suivant, tiré du *Rapport sur l'évolution de la situation linguistique au Québec* (Office Québécois de la Langue Française, 2008), illustre bien cette situation pour le monde du travail. Tous les cas de figure possibles de l'utilisation du français au travail s'y trouvent, de l'usage exclusif (42,6%) jusqu'à aucun usage (7,95%), en passant par l'usage prédominant du français et un peu d'anglais (29,8%), un usage égal des deux langues (7,5%) et un usage prédominant de l'anglais avec un peu de français (11,5%).

Langue(s) utilisée(s) au travail dans la RMR de Montréal (2001)	Pourcentage
Français uniquement	42,6%
Français principalement	29,8%
Français et anglais également	7,5%
Français de façon complémentaire	11,5%
Aucunement le français	7,95%

La majorité des travailleurs de la RMR de Montréal (56,75%) utilisent l'anglais à des degrés divers dans leur milieu de travail d'après ces statistiques datant de 2001. Remarquons que l'usage de l'anglais est plus grand encore lorsque l'on considère uniquement l'île de Montréal. Une compétence bilingue français/anglais est nécessaire pour exercer un emploi dans une majorité de lieux de travail, ce qui vaut autant pour les immigrants que pour les francophones.

Près de 70% des immigrants adultes peuvent parler français et anglais ; leur préférence à parler français est un élément clé de leur intégration linguistique dans cette langue. En général, un plus grand nombre d'immigrants manifestent une préférence pour le français. Cependant, la prédominance du français sur l'anglais est faiblement marquée et les pourcentages d'immigrants accordant leur préférence au français sont inférieurs au pourcentage des francophones de la population générale, que ce soit dans l'ensemble du Québec ou dans la RMR de Montréal³.

Toutefois, si les chiffres ne révèlent qu'une mince prédominance du français, il faut constater qu'il y a eu un progrès dans l'intégration des

³ Nous expliciterons ce point en troisième partie.

immigrants en français sur trente ans et qu'il y a certainement place à la croissance.

1.2 La cohésion sociale

La revue des écrits de Beauvais et Jenson (2002) fait état de plusieurs définitions de la cohésion sociale. Pour élaborer ce point, les auteures font surtout référence à un article de Kearns et Forest (2000) qui, dans une revue des écrits sur l'impact des politiques des villes au Royaume-Uni sur la cohésion sociale, retracent l'usage de cinq éléments définitoires de la cohésion sociale. Nous pensons que l'objectif de cohésion sociale tel que l'élabore l'Avis du CSLF (2008) utilise trois éléments parmi les cinq relevés par ces auteurs.⁴⁾

Voici donc ces trois éléments définissant la cohésion sociale qui sont présents dans les revues des écrits mentionnées et qui nous paraissent utiles à l'analyse des orientations des politiques d'intégration linguistique proposées par le CSLF.

Cohésion sociale ÉARC: Égalité d'Accès aux Ressources Communes. Kearns et Forest (2000) mettent l'accent, dans leur définition de cet élément, sur la solidarité sociale en tant que base de la redistribution des richesses et des opportunités de revenus qui entraînent une réduction des inégalités sociales et économiques. Par cet élément, ils proposent une vision de la cohésion sociale qui s'assimilerait à un programme de gouvernance d'orientation socio-démocrate. Dans la perspective de l'intégration linguistique, la visée de cohésion sociale à cet égard couvre un champ moins vaste. En ce sens, nous proposerions comme élément définissant la cohésion ÉARC que les minorités immigrantes peuvent compter sur les moyens qui assurent leur accès égal aux ressources communes que sont l'éducation et le travail. Les moyens exigés peuvent être assurés par des programmes qui constituent l'essentiel du propos de nos deuxième et troisième parties.

Ces programmes visent à assurer l'égalité des chances de réussite en éducation et au travail. Cependant, plusieurs facteurs déterminent dans quelle mesure l'égalité d'accès se traduira par une réelle équité dans la réussite. Les capacités et les ambitions de chacun sont des facteurs importants. Les conditions de vie des individus en sont d'autres qui, dans

⁴ Les deux autres aspects distingués par Kearns et Forest sont le partage de valeurs communes, ainsi que d'une culture civique, et l'ordre social, *i.e.* un bon niveau d'harmonie sociale en dépit de la grande diversité des cultures et appartenances des personnes qui se côtoient dans la vie quotidienne des grandes villes particulièrement.

des contextes d'inégalités socio-économiques flagrants, peuvent compromettre la réussite malgré l'égalité d'accès. L'égalité des chances, selon l'expression préférée des sociologues, n'implique pas nécessairement l'égalité des conditions (Bernard, 1999).

Cohésion sociale IRS: Insertion dans les Réseaux Sociaux. Kearns et Forest proposent comme autre marque de cohésion sociale un haut degré d'interaction sociale au sein des communautés. Les liens sociaux qui se nouent dans ces interactions sont une donnée première dans l'évitement de la marginalisation et dans la conservation d'une bonne santé mentale.

Dans le cas qui nous intéresse, il ne s'agit pas de liens forts, comme les liens familiaux, qui sont très importants pour la plupart des gens, mais qui ne peuvent évidemment pas assurer l'intégration sociale des immigrants. Il s'agit plutôt de liens plus faibles, comme les liens d'amitié, de camaraderie, qui se nouent dans l'environnement plus large que la famille et la parenté, soit le voisinage, le milieu de travail, les associations, etc.

Cohésion sociale AM: Appartenance aux Milieux. Les notions d'appartenance, d'attachement aux milieux de vie, sont un autre élément définissant la cohésion sociale selon les auteurs dont nous nous inspirons ici. L'appartenance a un lien avec le partage de valeurs communes et la volonté de participer à l'action collective visant l'amélioration de ce milieu. Elle a aussi un lien avec la formation d'une identité partagée, qui peut être l'identité d'un groupe social, d'un milieu de travail, d'un voisinage, d'une région, d'un pays. Cet aspect de la cohésion sociale ne comporte pas de préférence pour un pôle d'appartenance en particulier, soit un pôle plutôt local ou un pôle ayant la dimension de la société dans son ensemble. En ce sens, la définition n'est pas liée à une posture nationaliste favorisant l'appartenance à un pôle qui serait constitué de la nation ou à une posture plutôt favorable aux identités particulières qui subdivisent la société. Elle n'est pas non plus opposée à la mobilité spatiale et prend pour acquis que les appartenances se succèdent dans la vie de nombreuses personnes au gré des déménagements, changements d'emploi, etc.

Bien que nous cherchions à les définir séparément, ces aspects de la cohésion sociale ne sont pas mutuellement exclusifs. Comme nous le verrons largement par la suite, les actions visant l'intégration linguistique peuvent avoir en vue l'un et l'autre des trois éléments.

1.3 Une relation bidirectionnelle

Dans l'ensemble des recherches montrant une relation entre une ou plusieurs variables socio-économiques et un indicateur de cohésion

sociale, les résultats s'expriment la plupart du temps sous la forme de la corrélation (Beauvais et Jenson, 2002, p. ii). Comme le suggèrent ces auteures, cela doit conduire à penser la relation entre langue et cohésion sociale comme une interaction, plutôt que de chercher des arguments en faveur de relations causales unidirectionnelles.

Cela signifie, en matière linguistique, que la langue commune apparaît comme un facteur contribuant à la cohésion sociale et, aussi, que la cohésion sociale apparaît comme une condition favorisant l'apprentissage et l'usage de la langue commune.

2. Intégration linguistique et cohésion sociale en éducation

Les mesures d'intégration des jeunes élèves issus de l'immigration mises en place dans le système scolaire francophone ont pour visée prioritaire de franciser la grande majorité de ces enfants. Cependant, cette visée s'inscrit depuis les débuts dans l'objectif plus large d'assurer qu'ils acquièrent avec succès les connaissances et les compétences requises pour réussir leur vie au Québec, au moins autant que les Québécois. La visée de cohésion sociale (ÉARC) est présente pendant tout ce temps.

2.1 Remplacement d'une première approche unidirectionnelle par une approche bidirectionnelle

La première approche de l'intégration des enfants d'immigrants à l'école française a porté clairement l'empreinte d'une vision unidirectionnelle de la relation entre francisation et réussite scolaire. La classe d'accueil, dont les premières furent mises sur pied en 1969, avait en effet pour mandat de préparer les élèves allophones à fonctionner en classe régulière comme les autres, par un enseignement structuré du français durant au moins une année pendant laquelle ils sont groupés en petit nombre. Cette relation unidirectionnelle s'écrit comme suit :

Francisation intensive \Rightarrow cohésion sociale (égalité d'accès
aux ressources d'éducation)

La *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* promulguée par le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) en 1998 a constaté, trente ans après l'implantation des classes d'accueil, un allongement du séjour dans ces classes qui dure bien au-delà des dix mois prévus à l'origine. Comme le rappelle McAndrew (2010), en 1988, 30% de la clientèle y passait plus de deux ans. En 1998, ce nombre est de 50%.

Ce sont les arguments en faveur de l'intégration sociale des nouveaux arrivants qui ont incité à créer de nouvelles formules de francisation favorisant l'intégration en classe régulière le plus rapidement possible. Le but explicite de favoriser leur intégration sociale peut être interprété comme une préoccupation pour la cohésion sociale IRS. Mais on mise aussi sur les liens sociaux que vont créer les jeunes immigrants avec les Québécois pour optimiser leur apprentissage de la langue, ce qui s'inscrit bien dans une vision bidirectionnelle.

Francisation ⇒ cohésion sociale ÉARC + IRS

D'après les données citées par McAndrew (2010), la réussite de la francisation des enfants d'immigrants est plutôt satisfaisante dans cette nouvelle approche. Leur réussite scolaire équivaut à celle des élèves natifs et l'obtention du diplôme d'études secondaire n'est que légèrement inférieure à celle de ces derniers.

Si l'accès égal aux ressources éducatives est accompagné de la réussite pour la majorité des enfants d'immigrants, il n'en va pas ainsi pour les élèves des communautés noires, particulièrement ceux d'origine antillaise de langue maternelle anglaise ou créole, qui sont toujours les plus affectés de retard scolaire ou d'échec à la diplomation, comme le rapporte McAndrew (2010).

La révélation de ces réalités a déclenché plusieurs actions de la part des autorités concernées : interventions adaptées aux clientèles pluri-ethniques défavorisées, éducation antiraciste, actions liées à l'éducation interculturelle, etc. Ce sont toutes des mesures qui s'insèrent dans une visée de cohésion sociale sous l'angle de l'égalité d'accès aux ressources éducatives ; l'avis du CSLF (2008) recommande que des investissements spéciaux soient consentis pour ces cas difficiles.

2.2 La préférence pour le français

La perspective élargie sur la cohésion sociale impliquant les interactions sociales des jeunes immigrants avec des jeunes de la société d'accueil a suscité l'intérêt de chercheurs pour les usages linguistiques dans les échanges informels en milieu scolaire. Deux recherches réalisées au primaire et au secondaire, dans des écoles francophones typiques de l'île de Montréal, présentent des observations à ce sujet.

Dans les échanges informels dans l'école, les élèves immigrants utilisent plus souvent le français que l'anglais au primaire et au secondaire. Mais l'anglais est aussi très utilisé (McAndrew *et al.*, 1999).

Dans les pratiques linguistiques dans la vie sociale hors de l'école, le français et la langue d'origine sont utilisés presque également; l'anglais est moins utilisé (Rossell, 2006).

Une recherche réalisée au Conseil supérieur de la langue française (Girard-Lamoureux, 2004) s'est intéressée à la préférence accordée au français dans la vie publique à l'âge adulte en fonction de la langue de la première école fréquentée. Chez ceux qui ont fréquenté l'école française après l'adoption de la Charte (N=519), 65% accordent leur préférence au français contre 36,5% de ceux qui ont fréquenté l'école anglaise (N=143).

2.3 Interactions entre francophones et anglophones

Le régime de commissions scolaires linguistiques implique que des jeunes francophones et anglophones habitant le même voisinage fréquentent des écoles différentes. Il faut se demander si la cohésion sociale (interaction entre membres des communautés locales) est compromise ou encore possible dans pareil contexte.

Comme le révèle une recherche (Pagé *et al.*, 2006), les contacts entre groupes linguistiques sont fréquents dans la communauté en dépit de la division linguistique du système scolaire. Dans une cohorte de 1200 répondants, plus de 75% des élèves participent à des activités mixtes organisées, sur une base régulière et pendant plusieurs années dans la plupart des cas.

Dans ces activités, le français est largement utilisé dans l'animation des activités et dans les interactions. Mais plusieurs jeunes préfèrent l'anglais dès que l'occasion se présente. Le climat social des contacts qui ont lieu dans le cadre d'activités organisées est estimé très positif par la plupart des répondants. Les immigrants francophones montrent une plus grande proximité sociale avec les anglophones que celle manifestée par les francophones natifs. Les immigrants anglophones sont plus proches des anglophones que des francophones.

Une enquête de l'Institut Missisquoi (2001) réalisée dans tout le Québec donne des résultats intéressants sur les relations entre francophones et anglophones adultes.

Parmi les répondants francophones de cette recherche :

- 50% ont des contacts réguliers avec des anglophones;
- 49% ont un ami intime anglophone;
- 83% estiment bonne la qualité des relations avec les anglophones dans la région de résidence;
- 43% jugent les relations avec anglophones améliorées en dix ans;
- 43% jugent les relations avec anglophones inchangées en dix ans.

3. Intégration linguistique et cohésion sociale au travail

Dans la troisième partie, nous nous intéressons à l'intégration linguistique en français des immigrants adultes telle qu'elle est comprise dans la perspective de la cohésion sociale préconisée par l'Avis du CSLF (2008).

3.1 La réalité linguistique du monde du travail

Dans la partie du Québec où résident plus de 85% des immigrants, soit la RMR de Montréal, les chiffres montrent que la suprématie du français est bien mince dans le monde du travail à cause de la présence constante de l'anglais dans la plupart des emplois.

Les immigrants s'adaptent donc à un monde du travail où français et anglais se côtoient quotidiennement. Ils sont 507 000 travailleurs nés à l'extérieur du pays. Parmi eux, 65% utilisent le français le plus souvent (seul ou avec une autre langue) en 2006⁵. Ceux qui déclarent l'utiliser régulièrement font 15% du nombre et ceux qui utilisent le français et l'anglais à égalité font 12%.

Quelques recherches font déjà connaître certaines contraintes qui s'exercent sur l'usage des langues, surtout l'anglais, au travail, dans les grandes entreprises comme dans toutes les autres (Moffet *et al.*, 2008).

Dans certaines situations, l'usage de l'anglais s'impose, par exemple : dans la communication avec les clients ou fournisseurs de l'extérieur du Québec ; dans les échanges avec un siège social situé aux États-Unis ou au Canada.

Ce n'est pas toujours dans la communication avec l'extérieur que l'anglais occupe une place parfois importante. Dans une situation d'offre de services, l'obligation de parler français ou anglais au Québec peut venir de personnes qui demandent à être servies dans l'une ou l'autre langue. Il est connu aussi que les personnes en position d'autorité peuvent imposer la langue de leur choix dans la communication avec des subalternes.

Il existe pourtant de nombreuses autres situations de communication au travail et surtout hors du travail où le choix de la langue de communication relève de préférences individuelles ou de groupe. Il importe de comprendre mieux ce qui explique les choix linguistiques qui sont faits dans de telles situations, car l'attachement à sa langue maternelle n'est pas toujours la source de motivation qui prévaut.

⁵ Données provenant du recensement de 2006 réalisé par Statistiques Canada.

Le choix d'une langue dans une situation peut être inspiré par le sens que l'on attribue à l'utilisation de cette langue ou, en d'autres termes, par la motivation du locuteur à choisir telle ou telle langue.

Cette motivation peut venir, par exemple,

- de la valorisation que l'on tire du fait de parler cette langue ;
- de la plus grande efficacité de la communication que l'on espère atteindre ;
- de l'aisance dans l'expression ;
- d'une plus grande proximité sociale que l'on recherche ;
- des bénéfices qui peuvent découler de l'utilisation de cette langue ; etc.

3.2 La Charte de la langue française a une portée réelle quoique circonscrite dans le monde du travail

La politique linguistique a un rôle important à jouer dans le soutien à la francisation des entreprises. Le succès obtenu jusqu'ici dans la francisation des entreprises de 50 employés et plus montre que des programmes peuvent être efficaces en ce sens. Nul doute qu'il est nécessaire de soutenir le travail en français dans les entreprises de 49 employés et moins et de mettre en place les stratégies adaptées à la réalité de ces entreprises. L'Avis du CSLF (2008) en fait une cible majeure de ses recommandations.

La politique linguistique peut avoir une portée réelle lorsqu'il s'agit d'influencer, dans le contexte québécois, la langue des échanges entre les partenaires de travail, entre les employeurs et les employés, dans l'affichage interne, et c'est là une donnée importante pour caractériser linguistiquement un milieu de travail (CSLF, 2007). Un tel environnement linguistique contribue à créer un milieu de travail francophone, où le français est naturellement la langue prédominante des échanges.

Plus il y a d'immigrants qui s'intègrent dans un contexte linguistique francophone, plus il y en a qui finissent par adopter le français comme langue courante au travail et dans la communication publique hors du travail. L'horizon de la cohésion sociale définie par les trois aspects que nous avons désignés donne une idée claire du processus qui doit se réaliser pour que réussisse cette intégration. La relation entre langue française et cohésion sociale se révèle sous un nouveau jour lorsqu'elle est considérée dans la perspective de la cohésion sociale. La question n'est pas seulement que le français soit la clé d'accès au monde du travail francophone. C'est aussi, inversement, que l'accès et l'intégration réussie au monde du travail francophone est une condition de la francisation comprise comme une préférence pour le français chez l'immigrant qui apprend ou a appris aussi l'anglais.

3.3 La complémentarité des trois aspects de la cohésion sociale dans l'intégration en français

La réussite personnelle dans l'intégration au monde du travail francophone est un processus qui comporte trois dimensions. Accéder à un bon emploi dans un milieu francophone est un pas important (cohésion ÉARC). Cependant, vivre au travail des relations sociales de qualité peut être déterminant pour la préférence donnée au français dans la communication publique (cohésion IRS). Des relations sociales de qualité impliquent le sentiment de partager une appartenance commune: au syndicat, à l'équipe de travail, à l'entreprise, à un club sportif, un club de bénévoles, etc. (cohésion AM). Ces solidarités concrètes créent un rapport de préférence avec la réalité francophone. Sans elles, il ne peut y avoir qu'une accommodation au français sans réel attachement.

3.4 Quelques recherches qui appuient l'approche de la cohésion sociale

La préférence des immigrants ira au français dans la mesure où la quête de la réussite personnelle coïncidera avec une affiliation réelle avec des réseaux sociaux francophones au travail et en dehors du travail. Quelques recherches appuient cette assertion.

Comme le montre celle réalisée auprès d'immigrants établis en Gaspésie (Arsenault et Giroux, 2009), les immigrants interviewés (1^{re} génération) distinguent trois niveaux dans leur intégration à leur nouveau milieu de vie :

- l'accueil d'acceptation : travail, logement, services, etc. C'est la cohésion ÉARC ;
- l'insertion dans les réseaux sociaux qui existent dans le milieu : entraide, festivités, conversations, etc. Ce niveau est souhaité par tous. C'est la cohésion sociale IRS et AM, qui fait la différence entre se sentir accepté ou non ;
- les amitiés « profondes » sont un niveau moins facilement atteint et il est plus rarement recherché.

D'autres recherches ont montré que le profil linguistique à l'arrivée n'est pas le seul facteur qui influence l'intégration linguistique. Le contexte de vie à l'arrivée et les contacts avec les personnes ont des effets aussi importants sur l'orientation linguistique à long terme (Carpentier, 2004 ; Girard-Lamoureux, 2004 ; Piché *et al.*, 2002).

Ces recherches fournissent de nombreux exemples de ce que sont les contacts qui ont des effets significatifs: la scolarisation des enfants en français, les premiers usages linguistiques avec les amis ou dans l'envi-

ronnement public, la langue du premier emploi occupé. Les résultats de telles recherches donnent à comprendre que les liens sociaux que les immigrants réussissent à nouer dans leur milieu influencent réellement l'intégration linguistique.

Si la dimension de liens sociaux est difficilement formulable comme cible d'interventions politiques, elle n'en demeure pas moins essentielle. C'est vraiment là que réside la contribution des acteurs sociaux en faveur de la cohésion sociale. Le développement de ces solidarités n'est donc pas spécialement l'affaire de programmes gérés par l'État. C'est aussi la part des Québécois francophones qui se trouvent en contact avec des immigrants au travail et hors du travail.

C'est à ce point que l'on comprend que les acteurs sociaux individuels ont un rôle à jouer dans la promotion de la cohésion sociale lorsqu'ils sont directement impliqués dans les interactions avec les immigrants, car la création de liens sociaux dépend largement d'eux (Dufour, 2008).

3.5 Les conditions d'une intégration réussie au monde du travail francophone

On a privilégié pendant un temps et encore maintenant une vision unidirectionnelle selon laquelle la formation des immigrants à leur arrivée pour l'intégration au travail assure l'accès au monde du travail.

Compétence en français ⇒ accès égal au monde
+ formation à l'emploi du travail

L'intitulé d'un document du MICC⁶ (2008b) qui comporte comme sous-titre *Franciser plus, intégrer mieux* en témoigne. Cette vision est en partie juste, car une initiation à la langue française pour les immigrants allophones ou anglophones est essentielle. Cependant, une partie seulement des enjeux de l'intégration au travail sont touchés par la francisation. Les services du MICC ont bien compris que l'adaptation au monde du travail exige plus que la connaissance du français. C'est une constatation qui s'impose de plus en plus et plusieurs programmes du MICC et du MELS⁷ préparent les immigrants au marché du travail. Dans une approche unidirectionnelle, on peut dire que le besoin d'accompagner les immigrants dans leur recherche d'emploi est maintenant assumé, bien que les ressources qui y sont consacrées soient insuffisantes.

⁶ Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles du Québec.

⁷ Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports du Québec.

L'approche unidirectionnelle ne s'avère pas toujours opérante parce que les difficultés d'insertion en emploi viennent de ce que le monde du travail ne se montre pas toujours disposé à intégrer la main-d'œuvre immigrante (Chicha et Charest, 2008). Ce qui n'est pas vrai seulement dans le Québec francophone.

Une première source de difficulté bien connue est la reconnaissance des diplômes étrangers et de l'expérience de travail acquise à l'étranger. Le problème de la non-reconnaissance des diplômes se pose partout au Canada, comme le démontre l'étude de Houle et Yssaad (2010) réalisée à partir des données d'une enquête longitudinale auprès des immigrants du Canada réalisée de 2001 à 2005.

Parmi l'énorme quantité de données fournies par cette étude, nous nous arrêtons à l'état de la situation après quatre ans pour le groupe d'immigrants suivi par cette étude qui sont arrivés en 2001.

Au-delà de la comparaison des provinces, qui ne manque pas d'intérêt, il faut s'arrêter aux chiffres révélant le taux de reconnaissance des diplômes et de l'expérience de travail. Dans le meilleur cas, la région de l'Atlantique, 59% des immigrants obtiennent la reconnaissance d'un diplôme acquis à l'étranger, alors qu'en Ontario, le taux est de 32% et là où il est le plus faible, en Colombie-Britannique, il est de 23%. Le Québec se trouve dans le bas de la distribution avec 28%.

L'expérience de travail acquise à l'étranger obtient une meilleure reconnaissance de la part des employeurs. En Ontario, le pourcentage est de 47% des immigrants dont l'expérience de travail a été reconnue. Au Québec, le pourcentage de 32% est le plus faible au Canada.

Les aléas de la reconnaissance des diplômes et de l'expérience de travail ne sont pas la seule difficulté. Un grand nombre d'études sur les problèmes d'intégration des immigrants au monde du travail émettent l'hypothèse que la discrimination serait présente dans plusieurs cas, c'est-à-dire le refus d'accorder un emploi à un immigrant pour des raisons reliées à sa différence ethnique et culturelle.

Une étude récente donne à réfléchir à ce propos. Les auteurs (Boulet et Boudarbat, 2010) attirent l'attention sur un phénomène étonnant. Leur étude porte sur des immigrants détenteurs d'un diplôme post-secondaire obtenu à la suite d'études faites au Canada, qui sont donc des cas où le problème de reconnaissance des diplômes ne se pose pas. Dans la population étudiée,

les immigrants arrivés avant l'âge adulte ont plus facilement accès à l'emploi que ceux arrivés à l'âge adulte. De plus, ils occupent un emploi permanent et à temps plein dans une proportion comparable à ce que l'on observe chez les Canadiens

de naissance, et ont un salaire horaire également comparable à ces derniers. Par contre, leur emploi est moins souvent en lien avec leur programme d'études. Pour ce qui est des immigrants arrivés à l'âge adulte, ceux-ci trouvent plus difficilement un emploi et leur salaire moyen est inférieur comparativement aux Canadiens de naissance. Néanmoins, une fois qu'ils ont un emploi, celui-ci est plus souvent permanent, à temps plein et lié à leur programme d'études.

Ce phénomène se produit davantage au Québec que dans les autres provinces canadiennes. Toutefois, à l'avantage du Québec, les auteurs constatent que c'est la province où l'écart salarial est le moins grand entre les immigrants arrivés à l'âge adulte et les Canadiens de naissance.

La réticence d'employeurs à offrir un emploi qualifié et durable à des immigrants qui possèdent les qualifications requises, mais une identité ethnique et culturelle différente et plus reconnaissable parce qu'ils ont immigré à l'âge adulte, est une source de difficultés que des recherches récentes ont bien documentée.

Un exemple significatif est le cas des immigrants provenant du Maroc et de l'Algérie étudié récemment par Lenoir-Achdjian *et al.* (2009). Ces immigrants qui sont pourtant de langue maternelle ou seconde française à l'arrivée éprouvent de nombreuses difficultés dans leur accès au travail.

Leur cas est significatif, car par leur nombre les immigrants du Maroc sont au premier rang et ceux d'Algérie au troisième rang des immigrants admis au Québec d'après les statistiques du MICC. Ils ne sont pas si nombreux à ne connaître que le français (37,1% des Marocains et 48,4% des Algériens). Les autres connaissent aussi l'anglais.

Le taux de chômage chez les immigrants de ces deux pays est trop élevé: 17,5% (Marocains) et 27,2% (Algériens) en 2001. Chez ceux qui sont arrivés depuis cinq ans et moins, ce taux va jusqu'à 36% (Marocains) et 35% (Algériens).

Tous les chercheurs d'emploi interviewés dans cette recherche éprouvent toutes sortes de difficultés à trouver un emploi à la hauteur de leur compétence. Tous conviennent des difficultés qu'ont les Maghrébins à faire reconnaître par les employeurs québécois leurs diplômes et leur expérience de travail acquis à l'étranger. Plusieurs ont aussi parlé des barrières qui existent quand les chercheurs d'emploi veulent se joindre à un ordre professionnel ou pratiquer un métier réglementé.

Les intervenants rencontrés par les chercheurs analysent le succès ou l'échec de l'insertion en emploi des immigrants en général – et des Maghrébins en particulier – en fonction de la capacité individuelle des chercheurs d'emploi à approcher le marché de l'emploi et à mettre leurs compétences en valeur. On constatera la prédominance d'une vision

unidirectionnelle dans ces propos qui font porter tout le poids de l'adaptation au chercheur d'emploi. Mais les auteurs de la recherche pensent que cette vision ne capte pas toute la complexité des choses et que l'explication ne réside pas seulement dans les compétences individuelles. L'ouverture du monde du travail à ces candidats, surtout francophone dans ce cas, est marquée de réticence à attribuer un emploi tout court ou à accepter ces candidats dans des postes qualifiés.

Dans le rapport de la Commission Bouchard/Taylor (2008), la disparité du taux de chômage constaté chez les immigrants comparé à celui observé chez les natifs fait l'objet d'un chapitre entier.

Parmi les immigrants âgés de 25 à 54 ans et établis depuis moins de cinq ans au Québec, le taux de chômage est près de trois fois supérieur à celui des natifs. Pour les immigrants du même groupe d'âge qui vivent depuis cinq à dix ans au Québec, le taux de chômage demeure plus de deux fois supérieur. Dans cette même catégorie d'immigrants, on compte en proportion presque deux fois plus de chômeurs à Montréal qu'à Toronto.

L'étude de Chicha et Charest (2008) est citée à l'appui de cette assertion.

Le rapport identifie certaines catégories d'immigrants qui sont plus affectées que d'autres par le chômage.

Ainsi, les immigrants de 25 à 54 ans nés en Afrique et établis au Québec depuis moins de cinq ans avaient en 2006 un taux de chômage de 27,1%, soit plus de 4 fois supérieur à celui des Québécois nés au Canada (6,3%) et les immigrants de longue date (établis au Québec depuis dix ans et plus) avaient un taux de chômage encore 1,6 fois supérieur. Près de 30% des immigrants établis au Québec depuis moins de dix ans sont nés en Afrique. (p. 225)

Les causes de cet état des choses sont nombreuses et ne sont pas toutes, loin de là, des faits de discrimination. La discrimination apparaît en effet, d'après le rapport, comme un facteur explicatif possible parmi une liste longue :

délai d'adaptation, résistance à reconnaître la formation et l'expérience acquises à l'étranger [...], problème de langue, conditions trop sévères régissant l'accès aux métiers et aux professions réglementés, profils de compétence qui ne correspondent pas aux besoins des employeurs, concentration excessive des nouveaux arrivants dans la région de Montréal, précarisation générale de l'emploi, faiblesse des réseaux sociaux chez les immigrants, les barrières culturelles à l'embauche et, enfin, des pratiques discriminatoires qui s'exercent surtout à l'endroit des groupes racisés (les immigrants venus d'Asie, du Moyen-Orient, d'Afrique et d'Amérique latine) (p. 221).

Le MICC a démontré que cette problématique est maintenant mieux connue des dirigeants des programmes d'intégration des immigrants. La parution en 2008 d'un « Plan d'action gouvernemental pour favoriser la participation de tous à l'essor du Québec 2008-2013 » en témoigne⁸. La lutte contre la discrimination et le racisme est la cible principale visée. Nous assistons probablement à la fin de la prévalence d'une vision unidirectionnelle où l'adaptation au monde du travail est la responsabilité entière de l'immigrant. Elle cède la place à une vision bidirectionnelle que suggère la référence à la cohésion sociale. Dans l'Avis du CSLF (2008), des recommandations portent à juste titre sur une diversité d'actions visant l'aplanissement des obstacles à l'accès au monde du travail pour tous les immigrants.

Conclusion

L'horizon de la cohésion sociale dans l'intégration linguistique des immigrants oblige à voir l'intégration linguistique comme corrélative d'une intégration socio-économique réussie, celle qui réalise les aspirations des immigrants à une vie meilleure. De même pour l'éducation des jeunes, il faut que l'éducation en français soit une clé d'intégration pleine et entière à la société, non seulement sur le plan de la réussite socio-économique, mais aussi sur celui de la vie sociale et culturelle.

Un objectif de cohésion sociale insuffle des idées fécondes dans la réflexion sur l'intégration des minorités immigrantes. D'abord, il sensibilise aux problèmes que peut causer l'inégalité d'accès à l'éducation et au travail et pousse à soutenir les politiques publiques qui peuvent contribuer à la réduction des inégalités :

lutte crédible contre les discriminations, [...] politiques ouvertes d'immigration, notamment d'asile politique, programmes suffisants d'insertion linguistique, validation équitable des diplômes et des expériences de travail à l'étranger, conditions d'acquisition de la citoyenneté

sont les politiques mentionnées par Helly (2002) comme favorables à l'établissement d'une relation de confiance entre citoyens nouveaux et anciens. Plusieurs recommandations du CSLF (2008) vont dans ce sens.

⁸ Le document qui expose cette politique est intitulé : *La diversité : une valeur ajoutée*. Cf. MICC, 2008a.

De plus, en plaçant la visée sur les liens sociaux et un sentiment partagé d'appartenance au milieu, sans prôner un communautarisme forcené ou un nationalisme d'embrigadement, l'objectif de cohésion sociale met l'accent sur des processus sociaux qui favorisent de façon importante l'intégration sociale des nouveaux arrivants dans leur société d'accueil.

Enfin, l'intégration y est abordée d'abord comme une problématique sociale et économique. La dimension identitaire n'a pas la priorité, elle advient dans le prolongement du développement d'un sentiment d'appartenance qui découle du premier attachement au milieu le plus proche. L'attachement qui est lié à un sentiment d'appartenance à la collectivité nationale dans son ensemble se développe dans une phase ultérieure, pas pour tous, à condition que l'identité de cette collectivité puisse être endossée par des personnes qui veulent aussi conserver une part de l'identité culturelle avec laquelle ils se sont amenés dans leur pays d'accueil.

Bibliographie

84

- Arsenault, S. & Giroux, I. (2009). *Immigrer en Gaspésie: s'installer pour y rester?: rapport de recherche pour la Fondation communautaire Gaspésie-les-Iles*. Québec: Université Laval.
- Beauvais, C. & Jenson, J. (2002). *Social cohesion: updating the state of the research*. Ottawa: Canadian Policy Research Networks (CPRN).
- Bernard, P. (1999). La cohésion sociale: critique dialectique d'un quasi-concept. *Lien social et politiques*, 41, 47-59 [Page Web]. Accès: <http://www.erudit.org/revue/lsp/1999/v/n41/005057ar.html?vue=resume> (Page consultée le 14 août 2012).
- Bouchard, G. & Taylor, C. (2008). *Fonder l'avenir: le temps de la réconciliation: rapport de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Boulet, M. & Boudarbat, B. (2010). *Un diplôme postsecondaire canadien: un tremplin vers des emplois de qualité pour les immigrants?*. Montréal: Institut de recherche en politiques publiques (IRPP).
- Carpentier, A. (2004). *Tout est-il joué avant l'arrivée?: étude de facteurs associés à un usage prédominant du français ou de l'anglais chez des immigrants allophones arrivés au Québec adultes*. Québec: Conseil supérieur de la langue française.
- Chicha, M.-T. & Charest, É. (2008). L'intégration des immigrants sur le marché du travail à Montréal: politiques et enjeux. *Choix IRPP*, 14(2), 62 p.
- Conseil supérieur de la langue française. (2007). *Le français langue du travail: avis à la ministre responsable de l'application de la Charte de la langue française*. Québec: Gouvernement du Québec.

- Conseil supérieur de la langue française. (2008). *Le français, langue de cohésion sociale: avis à la ministre responsable de l'application de la Charte de la langue française*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Dufour, C. (2008). *Les Québécois et l'anglais*. Montréal: Les éditeurs réunis.
- Girard-Lamoureux, C. (2004). *La langue d'usage public des allophones scolarisés au Québec*. Québec: Conseil supérieur de la langue française.
- Helly, D. (2002). Les limites de la notion de cohésion sociale. *La Revue Tocqueville*, 23(1), 42 p.
- Houle, R. & Yssaad, L. (2010). *Reconnaissance des diplômes et de l'expérience de travail acquis à l'étranger des immigrants*. Ottawa: Statistique Canada.
- Institut Missisquoi. (2001). *L'Institut Missisquoi diffuse de l'information sur les perceptions des Francophones du Québec à l'endroit des Anglophones*. Québec: Institut Missisquoi.
- Kearns, A. & Forrest, R. (2000). *Social cohesion and multilevel urban governance*. *Urban studies*, 37(5/6), 995-1017.
- Lenoir-Achdjian, A., Arcand, S., Helly, D., Drainville, I. & Vatz-Laaroussi, M. (2009). Les difficultés d'insertion en emploi des immigrants du Maghreb au Québec. *Choix IRPP*, 15(3), 2-39.
- McAndrew, M., Veltman, K., Lemire, F. & Rossell, J. (1999). *Concentration ethnique et usages linguistiques en milieu scolaire: rapport final*. Montréal: Université.
- McAndrew, M. (2010). *Les majorités fragiles et l'éducation*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Ministère de l'immigration et des communautés culturelles. (2008a). *La diversité: une valeur ajoutée: politique gouvernementale pour favoriser la participation de tous à l'essor du Québec*. Montréal: Direction des affaires publiques et des communications.
- Ministère de l'immigration et des communautés culturelles. (2008b). *Pour enrichir le Québec: franciser plus, intégrer mieux: mesures pour renforcer l'action du Québec en matière de francisation des immigrants*. Montréal: Direction des affaires publiques et des communications.
- Moffet, V., Béland, N. & Delisle, R. (2008). *Langue de travail dans les grandes entreprises du Québec: quelle place pour le français?: rapport*. Montréal: Office québécois de la langue française.
- Office québécois de la langue française. (2008). *Rapport sur l'évolution de la situation linguistique au Québec: 2002-2007*. Montréal: Office québécois de la langue française.
- Pagé, M., Côté, B. & Lasry, J.-C. (2006). *Les contacts entre adolescents francophones et anglophones dans l'Île de Montréal: colloque Cœtium «La diversité linguistique à l'école et en société: nouveaux défis pour la recherche»*. Montréal: Université.
- Piché, V., Renaud, J. & Gingras, J. (2002). L'insertion économique des nouveaux immigrants dans le marché du travail à Montréal: une approche longitudinale. *Population*, 51(1), 63-89.

Rossell, J. (2006). *Les usages linguistiques des jeunes immigrants fréquentant les écoles secondaires de Montréal: colloque Cœtium «La diversité linguistique à l'école et en société: nouveaux défis pour la recherche»*. Montréal: Université.

Statcan / Statistique Canada. (2008). *L'utilisation des langues en milieu de travail au Canada, recensement de 2006: provinces et territoires*. Ottawa: Statistique Canada.

De la langue à la cohésion sociale ou de la cohésion sociale aux langues ?

Silvia Lucchini

Université catholique de Louvain / Institut de recherche IACCHOS

De plusieurs côtés, ces dernières années, des exigences linguistiques subordonnent l'intégration des personnes de nationalité ou d'origine étrangère à l'obligation de parler la langue de l'État ou de la région de résidence. L'argument avancé est que la cohésion sociale nécessite la maîtrise de la langue commune. Ainsi, pour prendre uniquement des exemples qui nous sont proches, des communes néerlandophones près de Bruxelles exigent que les candidats acheteurs d'immeubles ou les demandeurs d'un logement social connaissent le néerlandais.¹⁾ Un peu plus loin, une proposition de la Ligue lombarde entendait soumettre les instituteurs et les professeurs qui souhaitent enseigner en « Padanie » à une épreuve vérifiant la capacité de parler la langue locale (variétés de lombard, vénète, etc.) et certaines communes de Vénétie conditionnent l'engagement d'agents de la circulation à la réussite d'un test de vénète.²⁾

Étant donné les lourdes conséquences pour la population issue de l'immigration, qui, au départ, ne maîtrise pas nécessairement la langue du pays ou de la région de résidence, le lien entre intégration ou cohésion sociale et langue mérite d'être interrogé par des questions comme : dans quelle mesure la langue et les normes qu'elle véhicule sont-elles une condition de la cohésion sociale et de l'intégration, ou au contraire un instrument d'exclusion ? Quelle est la place de la langue dans la construction du sentiment d'appartenance à la collectivité ?

¹ Voir articles parus sur ce sujet dans *La libre Belgique* des 26/6/2008 et 8/12/10 et le rapport de 2008 publié sur le Wooncode par l'Institut Émile Vandervelde: <http://www.iev.be/getattachment/0cc019f2-46c0-4d30-80b3-2b05a953c4cd/Le-Wooncode--quand-integration-rime-avec-discrimi.aspx>.

² Voir l'article paru dans *La Repubblica* le 28/7/09 et le communiqué de l'ANSA à la page http://www.ansa.it/web/notizie/rubriche/cronaca/2010/06/11/visualizza_new.html_1821624844.html.

Dans cet article, nous tâchons de répondre à ces questions en nous référant aux différentes recherches que nous avons menées. Ces recherches ont porté a) sur l'acquisition de la langue écrite en milieu scolaire par les enfants et les jeunes issus de l'immigration (voir par exemple Lucchini, 2002), b) sur les langues orales acquises en milieu naturel par des adultes immigrés (voir par exemple Lucchini, 2009), c) sur les représentations de Belges issus de l'immigration concernant le français et d'autres langues (voir Lucchini, Hambye, Forlot et Delcourt, 2008). Surtout dans le deuxième groupe de recherches, la population de référence est la communauté italienne de Belgique, en particulier de Bruxelles, qui a l'avantage de présenter tous les cas de figure : il s'agit d'une immigration ancienne et en même temps récente, qui s'étend déjà sur plusieurs générations, et dont font partie à la fois des personnes issues de l'immigration « historique » et des expatriés. Le parcours de cette communauté, au lieu de la configurer comme un « cas à part » par rapport aux immigrations plus récentes, nous permet de questionner le lien entre cohésion sociale et langue, objet de cet article.

Dans la première partie, nous donnons une définition des termes banalisés d'« intégration » et de « cohésion sociale ». Dans la deuxième partie, nous renversons la relation annoncée au début de l'article : ce n'est pas, selon nous, la connaissance de la langue qui mène à l'intégration et à la cohésion sociale mais bien le contraire. Dans la troisième partie, ce même renversement nous semble s'imposer également en ce qui concerne l'acquisition du sentiment d'appartenance à une communauté, y compris linguistique. Enfin, dans une quatrième partie, nous tâchons de mettre en évidence les implications des analyses précédentes pour proposer des actions facilitant, de notre point de vue, l'accès à un espace linguistique commun.

1. Que peut-on entendre par « intégration » et « cohésion sociale » ?

Les concepts d'intégration/exclusion et de cohésion sociale ont fait l'objet de multiples acceptions, discutées entre autres dans des rapports du Conseil de l'Europe, auxquels nous empruntons les définitions que nous utiliserons *in fine*. Dans un premier rapport, de 1998, l'intégration est définie à partir de quatre dimensions « relatives au rôle économique,

culturel et social [et politique] joué par les migrants dans leur nouvel environnement » (Werth, Delfs et Stevens, 1998, p. 11). Le rapport insiste sur un aspect fondamental, à savoir l'égalité des chances par rapport à la population de souche : « Dans une démocratie libérale, le postulat est que toute personne légalement installée dans un pays doit avoir les mêmes chances que les nationaux de participer pleinement à la vie économique, sociale et politique de ce pays, indépendamment de sa race, de sa couleur, de ses origines ethniques ou nationales. » (Cousey et Christensen, 1998, p. 19). Ainsi, pour Cousey et Christensen, l'accès égalitaire au marché du travail, au logement, aux services sociaux, à l'éducation et aux soins de santé, et la participation au processus politique et décisionnel, ainsi qu'à des associations culturelles, sont des indicateurs d'intégration (p. 23-24).

Un deuxième rapport, de 2005, du Conseil de l'Europe intègre cette notion d'égalité de droits et de chances dans le concept de cohésion sociale.

Partant d'une approche d'accès aux droits et du constat de l'évolution des sociétés européennes modernes, la Stratégie de cohésion sociale révisée, approuvée par le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe le 31 mars 2004 :

- définit la cohésion sociale comme étant la capacité de la société à assurer le bien-être de tous ses membres, à minimiser les disparités et éviter la polarisation ;
- considère quatre dimensions du bien-être, à savoir : l'équité dans l'accès aux droits, la dignité et la reconnaissance des personnes, l'autonomie et le développement personnel, et la participation et l'engagement comme citoyen à part entière ;
- place la responsabilité de l'assurance du bien-être de tous au niveau des différentes parties prenantes de la société, en s'appuyant sur le concept de coresponsabilité. (Conseil de l'Europe, 2005, p. 40)

Affirmer la nécessité de connaître la langue pour permettre l'intégration et la cohésion sociale revient en somme à dire qu'il est nécessaire de connaître la langue pour avoir droit à un travail, à un logement, à l'éducation pour les enfants, aux soins de santé, et pour pouvoir participer de plein droit à la vie citoyenne.

Le parcours réalisé par la première génération des Italiens de Belgique, et par les générations suivantes de toutes origines, nous amène à renverser les termes de cette affirmation, qui émerge selon nous dans des contextes socialement et linguistiquement situés, et, par conséquent, à mettre en question son universalité.

2. De l'intégration à l'acquisition de la langue et des normes linguistiques

La première génération des Italiens de Belgique a-t-elle eu besoin de connaître la langue pour être intégrée ? Telle est la question qui guidera cette première partie de l'argumentation.

2.1. La 1^{re} génération des Italiens de Belgique

2.1.1. Leur histoire

Sans refaire l'histoire de l'immigration italienne en Belgique, retracée dans de nombreux ouvrages comme celui de Morelli (1992), de Martiniello (1992) et de Martiniello et Rea (2001), nous rappelons brièvement les étapes marquantes et utiles pour comprendre les questions linguistiques qui se sont posées. Les Italiens sont arrivés massivement en Belgique de 1946 à 1957, dans le cadre des accords stipulés entre la Belgique et l'Italie, accords qui prévoyaient l'envoi par l'Italie d'un certain nombre de bras par an pour le travail dans les mines, contre l'achat à des conditions avantageuses d'une quantité de charbon belge par homme envoyé. Ensuite, après l'avènement de la Communauté européenne et la « libre circulation des biens et des personnes » inscrite dans le traité de Maastricht, en 1993, l'immigration italienne a été individuelle.

Le travail dans l'industrie sidérurgique, le bâtiment, les services (restauration, nettoyage) a remplacé le travail dans les mines. L'appel de main-d'œuvre a été tel que l'on a recensé presque 300 000 personnes de nationalité italienne dans les années 70, concentrées essentiellement dans certaines zones de Wallonie, où les Italiens restent toujours à l'heure actuelle la communauté non belge la plus représentée, selon les données de l'Institut National de Statistique. Le nombre de Belges d'origine italienne est évidemment très important, mais les recensements de la population n'incluent pas les informations sur les ascendants, et ce nombre ne peut donc pas être évalué.

2.1.2. Leurs langues

À leur arrivée en Belgique, les Italiens ne connaissaient pas le français (et le néerlandais encore moins). La plupart parlaient non pas l'italien mais l'une des très nombreuses langues régionales fractionnées en variantes. Selon le moment d'arrivée en Belgique et la zone de provenance, l'italien était parfois déjà entré en contact avec les langues locales, en donnant lieu à différentes formes de mélanges, décrits notamment

par Berruto (1993, 1996). Outre les deux niveaux intermédiaires (koinè régionale, italien régional) des quatre variétés situées sur un continuum entre la langue régionale et l'italien (langue régionale, koinè régionale, italien régional, italien standard), Berruto (1993) mentionne un phénomène de contact qu'il appelle « dilalie », où les différentes variétés sont mélangées à l'intérieur d'un même discours. En outre, illettrée ou à peine lettrée, la première génération d'Italiens en Belgique a appris le français sur le tas, en « milieu naturel », souvent sans avoir une expérience de la lecture/écriture.

Ces personnes ont donc appris le français parfois sans une langue orale et écrite stabilisée et normée, que nous appelons « de référence » (Lucchini, 2005) à la suite de Dabène (1994), qui leur aurait permis de l'apprendre en comparant et en analysant les ressemblances et les différences à partir d'une « grammaire intérieure », formée dans cette langue première de référence justement. Cette importance d'une « grammaire intérieure » pour analyser de manière contrastive d'autres langues grâce au développement de capacités métalinguistiques, qui émergent en particulier avec la littératie, est explicitée par plusieurs auteurs (Klein, 1989; Dabène, 1994; Beacco *et al.*, 1993; Giacalone Ramat, 1993; Swain, 1995; Swain, 2005).

Le résultat a été dans bien des cas la formation de langues « dilaliques » composées de français, d'italien et de la langue régionale d'origine s'accompagnant d'une déstabilisation des systèmes linguistiques premiers. Ce qui fait que toutes les langues se caractérisent par une instabilité et une incorrection par rapport à la norme linguistique, qui rendent parfois très difficile la compréhension. Nous avons montré, dans d'autres articles, comment ces langues mélangées se présentent (Lucchini, 2000, 2005, 2009).

Des exemples de ce parler sont donnés ci-dessous et sont tirés du même corpus de 20 locuteurs de première génération, collecté dans les années 90, à Bruxelles et dans sa périphérie, déjà présenté dans les articles mentionnés. Indépendamment du nombre d'années de résidence en Belgique, les langues des extraits 1 et 3 sont de type dilalique. Les propos de M. BOM, 25 ans de présence en Belgique, et M. PAM, 4 ans de résidence en Belgique, sont difficilement compréhensibles, même pour quelqu'un appartenant à la même communauté d'origine (les passages incompréhensibles sont notés xxx). Pour M. BOM, cela peut s'expliquer par l'absence complète de scolarisation et le travail dans une usine sidérurgique embauchant essentiellement des Italiens, dont la langue possède sans doute les mêmes caractéristiques.

Extrait 1

–L1 à la maison aussi **par\’liamo italjan**³ c’est ça **e pr\’obleM**

–L0 toujours ?

–L1 ah oui à la **ruzin@** maintenant tout le monde c’est **italjan** aussi à XX / tout le monde parle **italja** / les chefs sont **italja** / et tout le monde / et tout le monde maintenant parler italien / et alors **ci dobbiam@** parler **alE** / pas beaucoup beaucoup **bEldZ** (xxx) *ci parliamo tutti un po’ di flamaF* / magari **zi** (xxx) c’est **obliza alE** comprend / **pOriOr@ flamaN** / (xxx) parler / **mEnn9~** ici aux XX tout le monde est **italjan** / c’est **f@ni** (xxx)

–L0 mm

–L1 et c’est grave / quand **tu** sorte **coi to** camarades **z’est a italjan** et **tu** parles **italjan** / (xxx) un tout petit **pO alE**

M. BOM: 47 ans, ouvrier spécialisé dans une usine sidérurgique, 25 ans de présence en Belgique au moment de l’enregistrement, non scolarisé et illettré.

Extrait 2

–L0 et comment vous avez appris le français ?

–L1 eh une fois qu’on est **si** c’est / c’est obligé d’apprendre / en pratiquant / enfin les belges / **S’est** normal que / qu’on doit apprendre quoi [...]

–L1 j’ai travaillé **Zjuste do** ou trois mois avec une firme **bels** / après j’ai travaillé toujours avec **des** italiens / et maintenant je **zwi** à mon co / à mon **co~d** à moi [...] on est **e~debaFda~** voilà

M. BCM, 40 ans, poseur de cloisons, 21 ans de résidence à Bruxelles au moment de l’enregistrement, quatrième primaire fréquentée en Italie.

Extrait 3

–L0 quelle langue vous parlez quand vous êtes en famille

–L1 **j par\’le** à le / le sicilien / et / et un **peti pO** le français hein / **ma** pas tout le temps / **par\’l koF** ça / **ci so dei j / ci so dei Zu ke par\’le** / le sicilien **per\’ke** nous **so bitey par\’le** le sicilien / le **frantse** / nous sommes **par\’le** quand il y a quelqu’un **par\’l frantse** alors c’est obligé **par\’le** en **frantse** / mais **vje** pas / moi **j compaa~** / pas bien le **frantse** hein / **ma** quand même **j par\’l** un **peti pO** / pas beaucoup / **ci so de / j** fais des fautes aussi **ga~ j par\’l** / pas / alors tout le monde là se **mET** à **rigOIE**

M. PAM, 31 ans, maçon, 4 ans de résidence à Bruxelles au moment de l’enregistrement, diplôme primaire obtenu en Italie.

Pouvons-nous dire que leur parler hybride a porté atteinte d’une manière ou d’une autre à leur intégration ? Les trois locuteurs ci-dessus travaillaient tous au moment de l’enregistrement et les deux premiers

³ Les alternances codiques sont en italique; les écarts par rapport au standard, transcrits en SAMPA, sont en gras; les combinaisons des deux sont en gras et en italique. Les (xxx) indiquent un passage non compréhensible. Les XX, un passage anonyme.

étaient propriétaires de leur logement. Au-delà de ces cas individuels, que savons-nous, d'une manière générale, de l'intégration de la population italienne de Belgique ?

2.1.3. Le manque de maîtrise de la langue a-t-il empêché leur intégration ?

Se poser la question de l'intégration de la population italienne de Belgique revient à tenter d'estimer quelles ont été ses opportunités d'accès au travail, à l'éducation, au logement, aux soins de santé, ainsi que la participation à des associations, syndicats et partis, à égalité avec la population de souche.

L'accès au travail a été l'une des conditions de l'arrivée des Italiens en Belgique, puisque l'octroi du permis de séjour était subordonné au travail dans la mine. Leur méconnaissance linguistique ne les a donc pas empêchés de travailler. Cependant, le travail offert n'était pas toujours salubre et sans risques, et s'il était offert c'était justement parce que la main-d'œuvre locale n'en voulait plus. La catastrophe minière de Marcinelle, en 1956, a coûté la vie à 262 personnes, dont 136 italiens. Après 40 ans de présence italienne en Belgique, Martiniello (1992, p. 133) concluait que

Certes, une ascension professionnelle a eu lieu au cours de ces quatre décennies d'implantation en Belgique. Mais a-t-elle bousculé l'évolution générale du marché de l'emploi dans le pays ? Les Italiens ont-ils atteint le même profil socio-professionnel que les Belges ? Nous ne le pensons pas, même s'ils semblent s'en rapprocher plus que les Turcs et les Marocains. Par ailleurs, ces réussites professionnelles d'Italiens en Belgique leur ont-elles permis de pénétrer l'élite économique du pays ? Rien n'est moins sûr.

Quant à l'accès au logement, les Italiens ont rapidement quitté les baraquements proches de mines pour devenir bien souvent propriétaires. Cependant, ce sont souvent des logements à bas prix qui ont été accessibles (« en matière de qualité de logement, la position des Italiens est favorisée par rapport aux autres étrangers et défavorisée par rapport aux Belges », Martiniello, 1992, p. 140). Il ne nous semble pas que des questions linguistiques aient eu une influence quelconque sur la qualité des logements achetés.

L'accès aux soins de santé a été immédiat, mais la reconnaissance de la silicose comme maladie professionnelle est arrivée tardivement (1964). Ici également, nous n'avons pas d'éléments pour attribuer ce retard au manque de maîtrise de la langue.

Par ailleurs, l'associationnisme a toujours été important dans la communauté italienne de Belgique. Cependant, il s'agit essentiellement d'associations liées à l'appartenance régionale d'origine. De même, la participation syndicale a été très forte, et de nombreux syndicalistes sont d'origine italienne (Martiniello, 1992, p. 257-260). La capacité de s'exprimer a donc dû être suffisante pour jouer ce rôle. Cependant, comme le souligne Martiniello, très peu ont gravi les sommets des organisations. La participation aux partis politiques a été nettement plus faible, sans doute parce qu'elle était conditionnée à la nécessité d'être Belge et donc de demander la naturalisation. Ce choix n'a pas été fait par la majorité de la population de première génération, puisque jusqu'en juin 2010 il impliquait la perte de la nationalité d'origine.

Quant à l'accès à l'éducation pour les enfants, certains indicateurs ont montré qu'il ne s'est pas fait à égalité avec la population de souche (Blaise, 1989). Cette question sera abordée plus en détail dans le point suivant.

Que peut-on dire en conclusion ? Oui, il y a eu globalement intégration de la population, mais nous ne pouvons pas affirmer que l'égalité avec la population de souche ait été atteinte, du moins quarante ans après le début de l'immigration historique : « Très grossièrement, on pourrait dire que la collectivité italienne de Belgique est "intégrée" dans le sens où elle fait effectivement partie de la société belge. Par ailleurs, elle continue de souffrir d'inégalités, de désavantages dans différents domaines par rapport à la population belge » (Martiniello, 1992, p. 143). Le manque de maîtrise de la langue n'a pas empêché cette intégration partielle. Pourrait-on dire que l'égalité avec la population de souche aurait été atteinte si cette maîtrise linguistique avait été acquise ? Laissons pour l'instant cette question en suspens. Des éléments de réponse pourront être fournis après l'analyse de ce qui s'est passé pour les générations suivantes, scolarisées en Belgique.

2.2. Les 2^e et 3^e générations issues de l'immigration

Les questions que nous posons ici sont les suivantes : la maîtrise du français a-t-elle été acquise par les générations suivantes, scolarisées en Belgique ? Si non, pourquoi ? Le manque éventuel de maîtrise de la langue empêche-t-il l'intégration des jeunes ?

2.2.1. La maîtrise du français a-t-elle été acquise par les générations suivantes ?

Globalement, d'importantes difficultés linguistiques (et non seulement) sont constatées pour les jeunes issus de l'immigration, qu'ils soient

de première ou de deuxième génération, toutes nationalités confondues, dans toutes les enquêtes PISA (Lucchini, 2006).

Des rapports spécifiques (OECD, 2006; Jacobs, Rea et Hanquinet, 2007; Jacobs, Rea, Teney, Callier et Lothaire, 2009) ont mis en évidence trois facteurs explicatifs de type macro, dont les effets se cumulent: le facteur socioéconomique, le facteur langue parlée à la maison en plus du français et le facteur école (en particulier le « taux de ségrégation », autrement dit le taux de concentration, dans les classes, de populations socialement et ethniquement homogènes). Le rapport de Jacobs *et al.* (2009), qui porte sur les élèves tant du régime francophone que néerlandophone, montre toutefois qu'une part importante des résultats n'est pas expliquée par la conjonction de ces trois facteurs et conclut à l'existence d'un quatrième facteur, que les auteurs définissent en termes d'appartenance ethnique, agissant sur les performances par le biais de l'effet Pygmalion et de la discrimination, responsable entre autres de la ségrégation scolaire.

Au niveau micro, un certain nombre de recherches montrent comment ces quatre facteurs macro agissent de manière conjointe sur l'acquisition de la langue de scolarisation.

Nous avons mis en évidence des difficultés linguistiques initiales (Lucchini, 2002), chez des enfants bruxellois d'origine italienne, difficultés qui ne sont pas spécifiques par leur nature, mais bien par les conditions sociolinguistiques qui les génèrent, dans la mesure où une langue de référence normée et stabilisée est parfois absente dans le milieu familial, comme nous le mentionnions plus haut, et comme attesté par les exemples que nous avons donnés au point 2.1. Ce constat peut laisser croire que la langue parlée initialement par les enfants (et leurs familles) a été déterminante dans l'échec éventuel de la maîtrise de la norme dans la langue de scolarisation.

Cependant, à cette situation linguistique initiale s'ajoute une didactique souvent non adéquate pour l'apprentissage de la lecture/écriture (Lucchini, 2004), et aussi pour l'acquisition de la pratique de l'écriture (Niwese, 2010). La recherche d'El Karouni (2010) montre en amont que les représentations des enseignants concernant les caractéristiques ethniques de leurs élèves ont un effet sur les exigences que les enseignants se sentent en droit de poser, et donc sur leurs pratiques d'enseignement. Un changement de didactique, pouvant s'accompagner d'une modification des représentations chez les enseignants, produit ainsi d'autres résultats en termes d'acquisition de la langue écrite chez les deuxième et troisième générations (Van Lierde, Lucchini et Bastin, 1999; Lucchini, 2002).

Enfin, la ségrégation scolaire va de pair avec la ségrégation urbaine; les élèves issus de l'immigration sont concentrés non seulement dans certaines écoles, mais également dans certains quartiers. Dans une recherche portant sur les représentations des Belges issus de l'immigration au sujet du français et du plurilinguisme (Lucchini, Hambye, Forlot et Delcourt, 2008), il est apparu que la concentration ethnique est considérée par les sujets interviewés comme l'élément majeur expliquant les difficultés d'acquisition du français, étant donné que les contacts avec le français normé en résultent très réduits. Dans le même sens, les parcours de réussite scolaire se caractérisent par un accès à la mixité sociale et ethnique.

2.2.2. Le manque de maîtrise de la langue empêche-t-il l'intégration des jeunes issus de l'immigration ?

À la sortie de l'école, le manque de maîtrise de la langue va certes empêcher l'accès au travail plus qualifié nécessitant la maîtrise de l'écrit, ainsi que la participation active citoyenne qui requiert des compétences orales performantes.

Cependant, à l'entrée de l'école, qui forme de fait à la maîtrise de la norme écrite et orale, ce sont les conditions de ségrégation scolaire et urbaine et une didactique non adéquate, ainsi que les représentations sur les possibilités d'acquisition des normes linguistiques par cette population d'élèves qui n'ont pas permis à ces jeunes de maîtriser le français. C'est donc l'accès à une éducation de qualité dans un contexte de mixité sociale et ethnique qui a fait défaut. Et c'est donc l'exclusion qui a produit le manque de maîtrise de la langue.

Une deuxième question reste en suspens, de même nature que celle à laquelle nous aboutissons pour la première génération: la maîtrise de la norme linguistique permettrait-elle une meilleure intégration, autrement dit l'accès au travail qualifié? En d'autres mots, si la maîtrise de la langue écrite et orale est nécessaire, est-elle aussi suffisante pour autant?

2.3. Conclusion

Pour la première génération, c'est l'accès au travail, surtout si ce travail comportait un contact avec la population francophone de souche, qui a permis l'apprentissage de la langue, même si cet apprentissage a été imparfait (le contenu des extraits cités et des cas de femmes au foyer, dans le corpus mentionné, confirment que le travail a été essentiel pour l'apprentissage de la langue). Le travail peu qualifié était demandé, alors

qu'aujourd'hui il se fait rare. C'est avant tout la rareté de ce travail peu qualifié qui produit l'exclusion des adultes peu qualifiés, qu'ils soient immigrés ou non, d'ailleurs, et qui risque de produire une fracture sociale.

Pour les générations suivantes, l'accès à une éducation de qualité, dans un contexte de mixité scolaire, sociale et urbaine, conditionne la maîtrise de l'écrit dans les langues de scolarisation. C'est donc avant tout l'échec de l'accès à cette éducation en conditions de mixité qui produit l'échec de l'enseignement de la norme linguistique, et en fin de compte l'exclusion des jeunes et des risques de fracture sociale.

Par ailleurs, que l'intégration soit première dans l'acquisition des langues relève tout de même de l'évidence ; de nombreuses théories dans ce domaine, que nous ne rappelons pas ici, vont dans le même sens : c'est parce que le jeune enfant est intégré dans un réseau communicatif dès sa naissance qu'il peut acquérir une langue ; c'est parce que la langue qui l'entoure est normée qu'il peut développer à son tour une langue normée même s'il n'a pas une conscience explicite des règles grammaticales ; c'est parce que les apprenants d'une langue étrangère sont « baignés » ou « immergés », à certaines conditions, dans cette langue qu'ils développent une compétence communicative.

Dans ce deuxième point, nous avons soulevé deux questions qui restent encore sans réponse. Dans le cas de la première génération, leur intégration aurait-elle été meilleure si le français avait été acquis dès le départ ? La maîtrise de la langue pour la deuxième génération leur garantit-elle un accès au travail qualifié ?

3. De la cohésion sociale au sentiment d'appartenance (linguistique)

À la réflexion précédente s'ajoute un point supplémentaire. Dans la logique initiale, l'acquisition de la langue produirait l'intégration et la cohésion sociale. Dans cette hypothèse, qu'est-ce qui rendrait compte de l'acquisition de la langue ? Le sentiment d'appartenance est l'une des explications évoquées (en accord d'ailleurs avec le concept de « motivation intégrative » élaboré par Gardner et Lambert, 1972, et qui fait du souhait d'intégration au groupe l'un des moteurs les plus puissants de l'apprentissage linguistique). On apprendrait une langue si on se sent appartenir à la communauté qui la parle, ce qui justifierait d'ailleurs l'exigence posée par

la collectivité à l'égard de l'individu, contraint d'apprendre la langue de la collectivité comme gage de loyauté linguistique et citoyenne. Mais, d'où viendrait ce sentiment d'appartenance ? Est-il le produit d'une attitude individuelle ou bien le résultat de quelque chose d'autre ?

Les données que nous avons obtenues de la recherche déjà mentionnée sur les représentations de Belges issus de l'immigration au sujet du français et du plurilinguisme (Lucchini *et al.*, 2008) nous portent à renverser à nouveau la perspective. En ce sens, c'est à nouveau l'intégration et la cohésion sociale, telles que nous les avons définies, qui génèrent non seulement l'acquisition de la langue de la collectivité mais également le sentiment d'appartenance à la communauté qui la parle.

Les contraintes d'espace imposées nous obligent malheureusement à limiter les extraits tirés des entretiens, qui sont parfois très nombreux pour une même illustration. Pour plus d'informations, nous renvoyons à la recherche en question.

3.1. Perception d'une volonté de ségrégation socioprofessionnelle et scolaire non liée à la langue

Un certain nombre d'informateurs interrogés dans la recherche en question mentionne explicitement la perception de discriminations directes ou indirectes. Le français qu'ils parlent est considéré par la plupart des informateurs comme satisfaisant et ne fait pas l'objet d'une insécurité particulière ni d'une perception de stigmatisation. Ce sont plutôt les « marques ethniques » qui sont perçues comme génératrices d'exclusion. Nous entendons l'ethnicité dans le sens de Juteau (1999, p. 15), autrement dit comme « une croyance en des ancêtres communs, réels ou putatifs », et par conséquent la différence ethnique comme la croyance en des ancêtres différents.

3.1.1. Perception de discrimination directe

Parmi les marques ethniques perçues comme génératrices d'exclusion, l'apparence physique est pointée à plusieurs reprises par nos informateurs. C'est à cause de celle-ci que l'on perçoit comme difficile d'inscrire les enfants dans un établissement scolaire caractérisé par la mixité sociale et ethnique, comme dans le cas de M. MOIT (extrait 4), ou de trouver un emploi et un logement, comme le dit M. MABO (extrait 5). L'extrait de M. MABO est particulièrement intéressant, dans la mesure il met justement en évidence le fait que le sentiment d'exclusion est généré par la couleur de la peau, indépendamment de la qualité de la langue parlée.

Par contre, dans l'extrait de M. MOIT, on décèle la raison supposée de l'exclusion, qui consisterait, selon cet informateur, en une politique délibérée.

Extrait 4

–MOIT: je l'ai vécu personnellement [...] pour être orienté vers l'école professionnelle j'ai été poussé au début c'était la politique tous les enfants d'immigrés qui étaient arrivés ici / euh études secondaires très rares / dans ma génération c'était plus envoyé vers les écoles professionnelles donc la majorité même des cas très forts étaient envoyés d'office [...] je me suis dit tiens mes enfants je vais les mettre là où il n'y a que des Belges pour ne pas faire ce système de ghetto et là pour inscrire mon fils la directrice m'a vu bon j'ai mon physique qui est / là elle m'a dit monsieur je regrette il n'y a pas de place pourtant j'étais dans le début d'inscription et personnellement j'ai compris

M. MOIT, Bruxelles, Maroc, 1g, 49 ans, chauffeur de bus.

Extrait 5

–MABO: j'ai pas d'accent africain / et je parle / enfin je pourrai même dire parfaitement français et à tel point que / souvent il m'est arrivé d'avoir des interlocuteurs au téléphone notamment pour un travail ou pour la recherche d'un / d'un euh de euh allez euh / d'un endroit à habiter / enfin d'un appartement et euh et que ça se passe très bien et que la personne quand elle me voit arriver change du tout au tout / et et là / enfin ça m'a quand même fait / je veux dire symptomatique du fait que voilà je veux dire je je / si on si on ne me voit pas on fait que m'entendre je passe / enfin je peux passer parfaitement pour un Belge un Français un / en tout cas un francophone de pure souche

M. MABO, Bruxelles, Cameroun, 1g, 29 ans, sans emploi.

3.1.2. Perception de discriminations indirectes dues aux représentations partagées concernant le prototype du Belge francophone

À côté de ces discriminations directes, d'autres perceptions de discrimination apparaissent clairement. Nous les appelons « indirectes », dans la mesure où les informateurs interrogés se sentent stigmatisés lorsqu'ils ne correspondent pas à la représentation partagée du « Belge francophone prototypique ». Le prototype du Belge francophone semble ainsi se caractériser par le fait a) qu'il s'agit d'un francophone natif ou tout au plus d'un bilingue français-néerlandais, b) que ses couleurs sont le blanc, le bleu, le blond, c) qu'il est non musulman, du moins en apparence, d) qu'il a un (pré)nom francophone, ou éventuellement néerlandophone ou germanophone. Ceux qui ne correspondent pas à ces critères se sentent

rejetés par la population de souche vers le « non-belge allophone, radicalement différent et potentiellement problématique ». Les langues sont ici citées comme l'un des éléments de différence faisant l'objet d'attributions négatives (extrait 6), alors que certains citent la supériorité de leurs compétences linguistiques par rapport à celles de beaucoup de personnes appartenant à la population de souche.

Extrait 6

–BANU: on fait souvent le raccourci que quand on est d'origine étrangère ben on parle / pas bien le français [...] parce qu'ils partent du du principe que / on on va être plus défavorisés au niveau de l'apprentissage de la langue parce que la langue maternelle euh / euh n'est pas le français alors que ça n'a rien à voir

Mme BANU, Bruxelles, Turquie, 2g, 41 ans, médiatrice scolaire.

3.2. Trois effets en cascade

On peut discuter de l'« objectivité » de telles perceptions. Des études sur les discriminations dont sont victimes les populations immigrées ou issues de l'immigration, en Belgique, sont régulièrement publiées. Signalons en particulier

- le rapport du BIT de 1997, cité par Adam (2007); concernant la Belgique, la discrimination à l'embauche est « acceptée comme mode d'explication de la difficile insertion des jeunes d'origine étrangère sur le marché de l'emploi » (p. 185);
- le rapport de l'OCDE de 2008, qui conclut à une inégalité importante entre la population immigrée ou d'origine immigrée en ce qui concerne l'accès à l'emploi, en particulier pour les femmes, et également pour les générations scolarisées en Belgique :

On relève des disparités considérables, et persistantes, en termes d'emploi des immigrés, même chez ceux ayant été scolarisés en Belgique. Cette observation vaut également pour les enfants nés en Belgique de parents immigrés, même après prise en compte du niveau d'instruction atteint, du classement de l'élève et du parcours parental. Ce sont là des signes de discriminations sur le marché du travail. Les résultats de tests en situation ont d'ailleurs confirmé ce constat. (OCDE, 2008, p. 105)

D'autre part, indépendamment de leur objectivité, les perceptions de discrimination ont des effets sur les représentations de la population issue de l'immigration concernant le français. Nous en avons relevé trois chez nos informateurs.

3.2.1. Premier effet: suppression du sentiment d'appartenance à la société et à la langue commune de cette société

La relation entre langue et sentiment d'appartenance est certes construite historiquement, par la nécessité de former des États-Nations soudés autour d'une langue et une culture communes. D'autre part, parler une même langue permet aussi de partager les mêmes produits culturels, et davantage encore, de découper la réalité, signifiée par la langue, d'une même manière. Le fait est donc que le sentiment d'appartenance ethnique et le sentiment d'appartenance linguistique sont liés et que toucher à l'un revient à toucher à l'autre. L'extrait 7 montre :

- le sentiment d'exclusion de l'informatrice tant par la société de résidence que par la société d'origine (*nous pensons ne pas être acceptés ni ici ni ... ; on ne nous le permet pas / de se faire accepter en tant que Belge comme Turc d'ailleurs*);
- l'association entre « francophone » et Belge (alors que « francophone » ne désigne à proprement parler que quelqu'un qui parle français) (*en fait on ne se sent pas francophone ici et on ne sent pas Turc en Turquie*);
- la suppression du sentiment d'appartenance à la langue (*est-ce que vous considérez francophone [...] –NUTA: non*).

Extrait 7

–E: si vous êtes francophone qu'est-ce que vous me répondez est-ce que vous considérez francophone [...]

–NUTA: non

–E: non / c'est-à-dire expliquez-moi un petit peu

–NUTA: en fait on ne se sent pas francophone ici et on ne sent pas Turc en Turquie / enfin c'est peut-être un peu justement le problème que nous avons eu à l'extérieur qui fait que nous pensons ne pas être acceptés ni ici ni / parce qu'en Turquie c'est pareil / avec les intégristes que ce soit / parce qu'en Turquie aussi on est confrontés à ça / on n'est pas d'ici donc c'est peut-être un peu à cause de ça on est un peu perdu on ne sait pas où se placer

–E: alors c'est intéressant parce que vous quand je vous ai demandé si vous étiez francophone vous avez automatiquement considéré que francophone pour vous cela veut dire Belge

–NUTA: non mais / je dis je suis Belge mais quand vous me dites je suis / je dis non automatiquement parce qu'on ne nous le permet pas / de se faire accepter en tant que Belge comme Turc d'ailleurs

Mme NUTA, Charleroi, Turquie, 2g, 39 ans, ouvrière en usine.

Dans l'extrait 8, l'informatrice, qui ne correspond pas aux critères du « prototype belge » (définis comme ci-dessus) et qui se sent exclue de et par la communauté de souche à cause de cette différence, ne parvient pas à se dire francophone (belge) non plus.

Extrait 8

–E: si je te demande si tu es francophone tu me réponds quoi

–FANO: avec ma gueule de métèque? [...] si je des/ si je dis ça devant une une de ces racistes euh elle va m'envoyer euh

–E: quelle raciste?

–FANO: je ne sais pas il y a des (silence) elle va se foutre de ma gueule quoi / si je lui dis voilà je suis francophone

–E: mais qui va te dire [...] c'est quelqu'un d'origine euh belge ou française si tu dis que tu es francophone va se foutre de toi / c'est ça? / ou c'est quelqu'un de marocain qui va se foutre de toi

–FANO: ah les deux [...] je veux dire euh / point de vue euh / apparence [...]

–E: tu te sens appartenir à la culture francophone?

–FANO: mm / intérieurement oui / intérieurement / mais l'extérieur euh / ça se voit pas quoi / on voit on voit que je suis marocaine quoi / enfin / étrangère quoi
Mme FANO, Bruxelles, Maroc, 2g, 42 ans, esthéticienne.

3.2.2. Deuxième effet: renforcement du sentiment d'appartenance aux communautés d'origine et aux langues associées

L'image de soi positive au sein d'un groupe, dont l'être humain a besoin⁴, ne peut être restaurée que du côté des communautés et des langues d'origine, que celles-ci soient réellement parlées ou seulement désirées. Parfois, c'est uniquement au sein d'une « communauté issue de l'immigration » que l'on se reconnaît. Dans l'extrait 9, l'informatrice lie explicitement la différence ethnique ineffaçable (je ne serai jamais comme eux), toujours par rapport au prototype belge, et le maintien de « sa propre langue », symbole de la communauté d'origine ou moyen d'appartenance à cette communauté.

Extrait 9

–KOEM: il faut garder sa petite langue / on a une certaine fierté on éprouve une certaine fierté à dire ah / j'ai ma propre langue parce que tu as beau parler l'anglais bien parler le français très bien mais si tu ne parles pas ta propre langue toi / en

⁴ Selon la théorie de l'identité sociale (voir Tajfel, dans Leyens et Yzerbyt, 1997), la valorisation de soi passe par la valorisation du groupe auquel on appartient en comparaison à un autre groupe auquel on le compare.

tant que quelqu'un qui a une autre couleur / tu n'as pas ton propre petit secret un jour tu te retr/ tu te dis mais après tout c'est pas mes langues ça / c'est leur langue à eux / je ne suis pas je ne serai jamais comme eux je ne suis pas eux / voilà donc il faut quand même avoir son petit jardin secret voilà (en flamand)
M. KOEM, Bruxelles, Côte d'Ivoire, 53 ans, 1g, sans emploi/en formation.

3.2.3. Troisième effet: développement d'un rapport aux langues « clivé »

Le troisième effet produit par ce sentiment de discriminations directes ou indirectes est le développement d'un rapport aux langues clivé.

D'un côté, les langues associées à la différence ethnique assument des valeurs très affectives d'appartenance. Ces langues peuvent être connues ou pas, et les sentiments d'incompétence linguistique, dans ces langues, sont d'ailleurs très fréquents. Peu importe, aussi, que ces langues aient été véritablement parlées par les ancêtres ou pas. En effet, dans certains cas, le sentiment d'appartenance concerne non pas une communauté d'appartenance réelle, mais une communauté de référence idéalisée, qui parle une langue standard que les ancêtres n'ont jamais parlée (c'est souvent le cas de l'italien ou de l'arabe littéraire). Le pas vers l'apprentissage de ces langues standard est parfois franchi.

De l'autre côté, les langues de l'espace commun sont des langues utilitaires, celles qui permettent la réussite scolaire et professionnelle, et l'accès à un bon emploi. Parce que justement l'on estime que c'est l'intégration qui permet leur acquisition, seules les langues de l'insertion socioprofessionnelles sont perçues comme légitimes dans l'espace public, dans l'administration, dans l'enseignement, dans la ville, alors que les langues « des racines » sont réservées à la sphère privée. Les extraits illustrant ces aspects sont très nombreux, nous ne pouvons pas les reprendre tous. Comme exemple, nous citons M. KOEM (extraits 10, 11 et 12), qui explique clairement la différente attribution des fonctions et des espaces à la « langue des racines » et aux « langues de la réussite ».

Extrait 10

–E: vous pensez que c'est important de garder ses racines ?

–KOEM: ah oui c'est primo / c'est complètement important

–E: et c'est quoi ces racines ?

–KOEM: mais / ses racines ce sont / ses racines ce sont ses racines c'est-à-dire / d'où on vient / d'où on est né d'où on vient / et puis ça a / ça a aussi des antécédents ça vient de très très loin ça de sa / c'est / c'est la / c'est la langue de ses parents de son père de sa mère de son grand-père ceux qui t'ont mis au monde c'est celle-là qu'ils parlaient / c'est dans ça que tu te retrouves (xx) / c'est dans ça que peut-être tu

voudras le le dire ou / en tous les cas c'est moi je pense que c'est important d'avoir ses / garder ses racines / ça n'empêche pas d'évoluer / d'avoir d'autres langues qui te permettent d'évoluer parce que ma langue n'est / c'est pas ma langue qui me donne l'argent qui me fait vivre / c'est les autres langues mais
M. KOEM, Bruxelles, Côte d'Ivoire, 1g, 53 ans, sans emploi/en formation.

Extrait 11

–E: mais pas par exemple l'apollo [langue africaine] à l'école ?
–KOEM: ah non / ça ça n'a rien à voir avec l'école [...] oui oui / mais je crois que c'est / faut pas non plus non / c'est des futilités c'est des futilités / on on deman/ l'école l'école ne demande pas à ce qu'on oublie sa sa propre langue maternelle non ce n'est pas vrai / ça non / mais aller le parler à l'école / non / ça je trouve que non
M. KOEM, Bruxelles, Côte d'Ivoire, 1g, 53 ans, sans emploi/en formation.

Extrait 12

– KOEM: le flamand oui / parce que c'est une langue qui / c'est pas une langue qui est véhiculée de par le monde on ne le parle qu'ici / peut-être en Hollande / mais la réussite se fait dans cette langue / voilà
M. KOEM, Bruxelles, Côte d'Ivoire, 1g, 53 ans, sans emploi/en formation.

104

L'espace public est l'espace de tous, et pour avoir les mêmes chances il faut qu'on y suive les mêmes règles. Pour cela, par exemple, pour presque tout le monde les langues de l'immigration sont acceptables à l'école si elles sont insérées dans un curriculum commun.

Extrait 13

–FABO: mais alors je je crois qu'il faudrait pas trier / alors si on devait imposer ce genre de cours [d'arabe] [...] ce serait pour la classe en général / parce que de nouveau / c'est vraiment trier et dire / enfin cette sélection ne me plait pas
Mme FABO, Bruxelles, Maroc, 2g, 35 ans, responsable ASBL.

3.2.4. Quatrième effet possible: la revendication ethnique

La conscience de la discrimination sur une base ethnique peut donner lieu au « renversement du stigmate » (Goffman, 1975), où les différences culturelles et linguistiques sont affichées comme symbole d'appartenance. L'extrait 14 montre ce passage de la stigmatisation à la revendication.

Extrait 14

–MUBE: donc euh / voilà / on est Marocain même si on / quelque part / même si / si on l'aurait pas voulu / on nous l'aurait [...] voilà parce que moi j'ai / je le dis encore

une fois je suis quelqu'un qui euh / je suis Marocain ok je suis je vais dire mais / j'aime bien me me considérer comme un citoyen du monde je vais dire au plus on met de frontières au plus je vais dire euh / on va des euh / j'aime bien être le plus large possible quoi [...] à un certain moment je me suis dit on nous a tellement montrés du doigt (xxx) ben ok je le suis [Marocain] et pourquoi pas le revendiquer quelque part

M. MUBE, Bruxelles, Maroc, 2g, 35 ans, employé.

Des luttes pour le renversement de la discrimination ethnique peuvent s'ensuivre. La territorialisation des langues fait de la langue minorée la « langue de l'insertion socioprofessionnelle », la faisant ainsi passer du statut de « langue exclue » au statut de « langue qui exclut », ce qui confirme par la même occasion que les langues sont des armes très puissantes. On peut lire de cette manière ce qui s'est passé dans certaines régions du monde, dont la partie néerlandophone de la Belgique. Dans certains cas, les langues minorées ont nécessité une revitalisation ou une normalisation/standardisation, comme dans le cas de langues amérindiennes telles que le quechua ou l'aymara en Bolivie. C'est sans doute dans ce contexte que les craintes de « contamination linguistique » surgissent. A-t-on craint que les 300 000 italiens de Belgique des années 70, qui parlaient bien souvent comme dans les extraits repris au point 2.1., contaminent le français, et que l'italien ou l'une de ses variantes ne s'impose ? Non, certes. Les choses se présentent différemment lorsque la langue territorialisée est ou se perçoit dans une position défensive. C'est dans ces contextes, nous semble-t-il, que l'on tend à faire de la loyauté linguistique une condition de l'intégration.

3.3. Conclusions

En synthèse, la recherche mentionnée nous montre que le sentiment d'exclusion empêche l'identification à une collectivité et à sa langue, même si on la parle et on l'écrit parfaitement. Ce sentiment d'exclusion se fonde sur la perception de discriminations directes, ou sur les représentations partagées du « citoyen prototype » de cette collectivité. Les études déjà mentionnées portant sur la ségrégation scolaire et professionnelle semblent montrer que ces discriminations sont objectives, et qu'elles s'élaborent à partir de traits ethniques, autrement dit sur la croyance que nous ne descendons pas des mêmes ancêtres (représentations activées à partir du nom, de la couleur, de l'apparence physique).

La réponse aux deux questions restées en suspens au point 2, à savoir « l'intégration de la première génération des Italiens de Belgique aurait-elle été différente si leur maîtrise linguistique avait été meilleure ? » et

« la maîtrise linguistique des générations suivantes est-elle une condition suffisante à l'intégration ? » est non dans les deux cas.

Dès lors, qu'est-ce qui est à la base des discriminations ethniques ? Nous l'interprétons comme un réflexe protectionniste de la population de souche qui souhaite limiter l'accès de la population issue de l'immigration aux ressources matérielles (biens, propriétés, emploi) et symboliques (langue, produits culturels, idéologies), réflexe qui s'atténue en période de vaches grasses, et se durcit en périodes de vaches maigres... Cette interprétation est en accord avec la conception de la société ethnique que développe Bastenier (2004) et qui structure désormais les conflits sociaux :

L'ethnicité (...) et les appartenances qui lui sont associées ne sont donc ni un archaïsme ni le produit d'une tradition communautaire qui chercherait à se perpétuer. Elles sont, au contraire, une manière nouvelle qu'ont les acteurs de se positionner au sein de la modernité tardive où, dans l'ensemble des pratiques constitutives de l'action, celles qui relèvent de la culture ont acquis une saillance particulière. Cette ethnicité n'est en définitive que le versant symbolique du processus par lequel le jeu des oppositions statutaires se poursuit. Les individus s'impliquent ainsi dans le tout social par une action qui est à la source d'appartenances organisant les différences. L'exigence d'intégration n'a bien entendu pas disparu dans cette situation nouvelle, mais elle se construit désormais à partir d'une trame de rivalités qui n'est pensable que culturellement conflictuelle. (p. 306)

Si cette interprétation est correcte, le fait de poser la maîtrise de la langue comme l'une des conditions de l'intégration est à la fois une exacerbation du réflexe protectionniste, due à la position défensive de la collectivité, et une injonction paradoxale : on se voit prescrire la maîtrise de la langue pour l'intégration, alors qu'on sait bien que cette maîtrise ne suffira pas pour être intégré, étant donné que l'exigence linguistique ne fait que symboliser un conflit de statut.

4. Comment faciliter l'accès à un espace normalisé commun ?

Suite à l'argumentation que nous avons développée, nous pouvons nous poser la question du « que faire » et du « pourquoi le faire », étant entendu que la perspective que nous tâchons d'adopter est celle de personnes issues de l'immigration et qui peut se résumer en deux tendances :

- la première est celle du renforcement de l'intégration, considérée comme indispensable à l'acquisition des « langues de la réussite » ;
- la deuxième est celle du renforcement de la cohésion sociale, qui tient compte de « marques ethniques » de toute la population ; cohé-

sion sociale considérée comme indispensable pour que les populations issues de l'immigration s'attachent à la langue commune et à la collectivité qui la parle.

Ces deux tendances se traduisent par deux types d'actions possibles, à mener de manière conjointe : celles qui visent l'acquisition de la maîtrise de la norme de la langue commune par la modification des conditions d'intégration, et celles qui visent l'interculturalité entendue comme la mise en commun des particularités ethniques.

D'une part, c'est bien par l'intégration que nous pouvons renforcer l'acquisition de la langue commune, où par intégration nous entendons toujours, au minimum, l'accès au travail, au logement et à une éducation de qualité. Comme nous l'avons dit, cet aspect est premier dans l'acquisition des langues. Concernant l'accès à la norme linguistique dans les langues communes, l'école joue bien sûr un rôle clé, qui se décline en plusieurs actions possibles, mais dont la mise en œuvre reste complexe en Belgique à cause de la structure de son enseignement : l'évitement des concentrations ethniques urbaines et scolaires, par un renforcement de la mixité sociale et ethnique, une didactique adéquate pour l'apprentissage de la langue écrite, des contacts avec le français normé.

D'autre part, le passage à une société véritablement interculturelle est susceptible de renforcer le sentiment d'appartenance à la collectivité et à sa langue. L'interculturalité est entendue ici au sens « critique » du terme, dans la suite des conceptions élaborées par Tubino (2004) et Walsh (2009) en Amérique latine, qui, pour la première fois de son histoire moderne, est face à la gestion de la diversité ethnique indigène en son sein. En ce sens, ce continent aura bien des choses à nous apprendre sur ce sujet dans les années à venir. Selon ces auteurs, l'interculturalité peut être entendue de façon relationnelle ou fonctionnelle, et se limiter au dialogue et aux négociations de surface, avec comme conséquence l'occultation des inégalités entre les groupes ethniques. Mais l'interculturalité peut également être conçue de façon critique, lorsqu'elle vise la transformation de la collectivité sur la base du respect de la diversité. Pour le dire autrement, dans cette perspective « intégrer » un groupe dans la collectivité ne signifie pas ajouter un élément à un tout déjà constitué et immuable, mais transformer la collectivité entière. Il va de soi que cette conception de l'interculturalité n'admet pas les discriminations directes. Davantage encore, elle exige qu'on mette en commun les aspects culturels considérés comme importants par et pour toute la population, de souche et issue de l'immigration. Cela signifie, par exemple :

- que dans les curriculumns scolaires, ces aspects linguistico-culturels soient destinés à tous ; ce qui implique une réforme en profondeur des contenus et des modalités d'apprentissage ;
- qu'on puisse insérer certaines « marques ethniques », après négociation, dans les espaces sociaux, sans pour autant que des discriminations s'ensuivent ;
- qu'on trouve le moyen d'élargir le « prototype » de l'individu de souche, pour qu'on puisse y intégrer des noms, des couleurs, des apparences, des marques dont les représentations renvoient à des ancêtres différents.

Le débat que ces propositions soulèvent est complexe (en particulier au sujet du curriculum) et apparemment houleux. En 2010, le seul fait de parler d'« accommodements raisonnables » (autrement dit, l'intégration de certaines « marques ethniques » dans les espaces communs) dans les conclusions des Assises de l'Interculturalité⁵, en Belgique francophone, a soulevé un tollé sans précédents. Nous demandons néanmoins qu'on puisse poursuivre le débat.

Bibliographie

- Adam, I. (2007). Immigrés et minorités ethniques sur le marché de l'emploi : les politiques publiques en question?. In M. Martiniello, A. Rea & F. Dassetto (éds), *Immigration et intégration en Belgique francophone* (pp. 179-192). Louvain-la-Neuve: Academia Bruylant.
- Bastienier, A. (2004). *Qu'est-ce une société ethnique ? : ethnicité et racisme dans les sociétés européennes d'immigration*. Paris: PUF.
- Beacco, J.-C., Perdue, C. & Vivès, R. (1993). Comment rendre compte de la «logique» de l'acquisition d'une langue étrangère par l'adulte?. *Études de linguistique appliquée*, 92, 8-22.
- Berruto, G. (1993). La varietà del repertorio. In A. Sobrero (ed), *Introduzione all'italiano contemporaneo: la variazione e gli usi* (pp. 3-36). Bari: Laterza.
- Berruto, G. (1996). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Blaise, P. (1989). *Présence, localisation, insertion d'enfants italiens dans l'enseignement francophone de l'arrondissement de Bruxelles*. Bruxelles: Co.A.Sc.It.
- Conseil de l'Europe. (2005). *Élaboration concertée des indicateurs de la cohésion sociale: guide méthodologique*. Strasbourg: Éds du Conseil de l'Europe.

⁵ Les Assises de l'interculturalité, rapport final, Bruxelles 2010, http://www.interculturalite.be/IMG/pdf/INTERCULT_2010-FR.pdf.

- Coussey, M. & Christensen, E. (1998). Les indicateurs d'intégration. In Conseil de l'Europe, *Les mesures et indicateurs d'intégration* (pp. 19-27). Strasbourg: Édts du Conseil de l'Europe.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- El Karouni, S. (2010). *Les compétences en français d'élèves « issus de l'immigration » : une conséquence des effets de représentation ?* (Thèse de doctorat). Louvain-la-Neuve: Université catholique de Louvain.
- Gardner, R.C. & Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Giacalone Ramat, A. (1993). Italiano di stranieri. In A. Sobrero (ed.), *Introduzione all'italiano contemporaneo: la variazione e gli usi* (pp. 341-410). Bari: Laterza.
- Goffman, E. (1975). *Stigmat: les usages sociaux des handicaps*. Paris: Édts de Minuit.
- Jacobs, D., Rea, A. & Hanquinet, L. (2007). *Performances des élèves issus de l'immigration en Belgique selon l'étude PISA: une comparaison entre la Communauté française et la Communauté flamande*. Bruxelles: Fondation Roi Baudouin.
- Jacobs, D., Rea, A., Teney, C., Callier, L. & Lothaire, S. (2009). *L'ascenseur social reste en panne: les performances des élèves issus de l'immigration en Communauté française et en Communauté flamande*. Bruxelles: Fondation Roi Baudouin.
- Juteau, D. (1999). *L'ethnicité et ses frontières*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Klein, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. Paris: Armand Colin.
- Leyens, J.-Ph. & Yzerbyt, V. (1997). *Psychologie sociale*. Sprimont: Mardaga.
- Lucchini, S. (2000). Inesattezza e incertezza fonologico-lessicali di adulti di origine siciliana immigrati a Bruxelles, in contesto francofono: ripercussioni sullo sviluppo della fonologia nei figli. In S. Vanvolsem, Y. D'Hulst & D. Vermandere (eds), *L'italiano oltre frontiera: V Convegno internazionale, Leuven, 22-25 aprile 1998*. Vol. 2 (pp. 291-298). Firenze: Franco Cesati Editore; Leuven: Leuven University Press.
- Lucchini, S. (2002). *L'apprentissage de la lecture en langue seconde: la formation d'une langue de référence chez les enfants d'origine immigrée*. Cortil-Wodon: Édts modulaires européennes (EME).
- Lucchini, S. (2004). Plurilinguisme hybride et méthodes d'apprentissage de la lecture. *Dialogues et cultures*, 49, 221-226.
- Lucchini, S. (2005). L'enfant entre plusieurs langues: à la recherche d'une langue de référence. *Enfance*, 57(4), 299-317.
- Lucchini, S. (2006). Langues et immigration dans l'enseignement en Communauté française de Belgique. In Conseil supérieur de la langue française & Service de la langue française de la Communauté française de Belgique (édts), *Langue française et diversité linguistique* (pp. 117-131). Bruxelles: De Boeck.
- Lucchini, S. (2009). Semilingualism: a concept to be revived for a new linguistic policy?. In B. Cornillie, J. Lambert & P. Swiggers (eds), *Linguistic identities, language shift and language policy in Europe* (pp. 61-71). Leuven: Peeters.

- Lucchini, S., Hambye, Ph., Forlot, G. & Delcourt, I. (2008). Francophones et plurilingues: le rapport au français et au plurilinguisme des Belges issus de l'immigration. *Français & société*, 19, 80 p.
- Martiniello, M. (1992). *Leadership et pouvoir dans les communautés d'origine immigrée: l'exemple d'une communauté ethnique en Belgique*. Paris: CIEMI: L'Harmattan.
- Martiniello, M. & Rea, A. (2001). *Et si on racontait... : une histoire de l'immigration en Belgique*. Bruxelles: Communauté française Wallonie Bruxelles.
- Morelli, A. (1992). *Histoire des étrangers et de l'immigration en Belgique des origines à nos jours*. Bruxelles: Vie ouvrière: CBAI.
- Niwese, M. (2010). *L'atelier d'écriture: un dispositif didactique pour apprendre à écrire à un groupe multiculturel d'adultes en reprise de formation* (Thèse de doctorat). Louvain-la-Neuve: Université catholique de Louvain.
- OCDE. (2008). *Les migrants et l'emploi. Volume 2: L'intégration sur le marché du travail en Belgique, en France, aux Pays-Bas et au Portugal* [Page Web]. Accès: <http://www.oecd.org/els/migrations/integration/Vol2> (Page consultée le 14 aout 2012).
- OECD. (2006). *Where immigrant students succeed: a comparative review of performance and engagement in PISA 2003* [Page Web]. Accès: <http://www.oecd.org/dataoecd/2/38/36664934.pdf> (Page consultée le 14 aout 2012).
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (eds), *Principle & practice in applied linguistics* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: theory and research. In E. Hinkel (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 471-484). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo critico. In M. Samaniego & C.L. Garbarini (eds), *Rostrros y fronteras de la identidad* (pp. 151-166). Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Van Lierde, G., Lucchini, S. & Bastin, A. (1999). Chantiers de stimulation du langage oral: prévention des difficultés scolaires chez des enfants d'origine immigrée: aspects théoriques et pratiques. *Revue de l'Union professionnelle des logopèdes francophones*, XV(15), 11-24.
- Walsch, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala.
- Werth, M., Delfs, S. & Stevens, W. (1998). Introduction. In Conseil de l'Europe, *Les mesures et indicateurs d'intégration* (pp. 7-16). Strasbourg: Éds du Conseil de l'Europe.

Partie II

Analyses et propositions

Le rôle des attitudes et des comportements dans la construction d'une cohésion sociale autour d'une langue commune au Québec

Robert Vézina

Conseil supérieur de la langue française

1. Les retombées de la politique linguistique au Québec

Pour quiconque se souvient de la situation du français au Québec il y a quarante ans, il ne fait aucun doute que la politique linguistique québécoise a permis de faire des progrès remarquables depuis cette époque. Elle a même permis l'instauration d'une certaine paix linguistique qui profite à l'ensemble de la population. La situation linguistique du Québec est-elle simple pour autant? Loin s'en faut. Les multiples aspects dont il faut rendre compte pour englober l'ensemble de la situation linguistique font en sorte qu'il est difficile d'avoir une vue globale et tranchée et que le portrait fourmille de facettes.

2. Le bilan de la situation linguistique au Québec

Si on s'attarde aux grandes tendances sociologiques, on peut estimer que les efforts entrepris au cours des dernières décennies ont porté leurs fruits dans plusieurs secteurs. Comme le résumait le Conseil supérieur de la langue française (CSLF) en 2008, dans son avis *Le français, langue de cohésion sociale*, ces mesures d'aménagement linguistique ont permis :

- d'éliminer quasiment complètement les inégalités socioéconomiques entre francophones et anglophones;
- aux francophones de travailler en français (en 2006, 90% des francophones de la région métropolitaine de recensement (RMR) de Montréal travaillaient le plus souvent en français);
- d'éduquer en français à l'enseignement précollégial au moins 80% des élèves allophones, alors que la proportion était inversée dans les années 1970;
- de renverser les grandes tendances favorables à l'anglais :

- globalement, les transferts linguistiques¹⁾ vers le français chez les immigrants allophones atteignent dorénavant 58%, et la tendance est à la hausse au fil des recensements;
 - l'usage principal du français comme langue du travail par les allophones dépasse légèrement maintenant celui qu'ils font de l'anglais;
 - l'usage principal du français dans les situations de communication publique par les allophones dépasse aussi celui qu'ils font de l'anglais;
 - 78% des immigrants ont déclaré connaître le français au dernier recensement;
- de consolider le visage français du Québec (prépondérance du français dans l'affichage);
 - d'améliorer la langue de service, même s'il y a encore trop souvent des accrocs ponctuels.

3. La perception de la situation du français par la population

114

Derrière la paix linguistique qui semble généralement régner au Québec, peut-on percevoir des zones d'ombre? Est-ce que ces progrès quant au statut du français au Québec au cours des quarante dernières années ont contribué à inspirer un sentiment de « sécurité linguistique » chez les Québécois quant à l'avenir du français? La réponse semble varier considérablement selon les groupes linguistiques.

Un sondage Web Léger Marketing – Association d'études canadiennes – Quebec Community Groups Network (dévoilé en juin 2009) fournit quelques indices. Ainsi:

Au Québec, 89% des francophones (de langue maternelle française) estiment que la langue française est menacée à Montréal;

26% des allophones et 19% des anglophones pensent la même chose;

44% des francophones estiment que le français est menacé au Québec à l'extérieur de Montréal, opinion partagée par seulement 20% des allophones et 0% des anglophones;

87% des francophones estiment que le français est menacé au Canada (à l'extérieur du Québec), opinion partagée par seulement 48% des non-francophones;

71% des francophones estiment que le français est menacé dans le monde, contre 39% des allophones et 22% des anglophones.

¹ Tendence à parler une autre langue que la langue maternelle à la maison.

On peut expliquer ces résultats de différentes manières. Ainsi, on peut imaginer que les francophones ont répondu à ce sondage en ayant en tête la précarité du français en Amérique du Nord, ce qui est une réalité indéniable². Cela dit, on doit admettre que la Charte de la langue française et les autres mesures de la politique linguistique n'ont pas tout réglé. Malgré les tendances positives, il reste beaucoup de chemin à parcourir, notamment en ce qui concerne l'intégration des Québécois allophones à la vie commune en français. Comme le soulignait le CSLF dans son avis de 2008 :

- en 2006, 22% de l'ensemble de la population immigrée, soit plus de 190 000 personnes, ne parlait pas français ;
- la francisation des immigrants de langue non latine ou ne venant pas de pays de la francophonie internationale stagne autour de 15 à 20% depuis trente ans ;
- le français n'est la langue du travail ou la langue de communication dans les situations de communication publique que pour un peu moins de la moitié des allophones, les autres utilisant soit le français et l'anglais, soit surtout l'anglais :
 - l'usage du français comme langue du travail sur l'île de Montréal par les immigrants allophones ne progresse pas autant qu'on pourrait le souhaiter ;
 - l'usage du français dans les communications publiques par les allophones dans la région métropolitaine de recensement (RMR) de Montréal l'emporte très légèrement sur l'anglais, mais semble rester stable depuis dix ans.

À ces données d'ordre plutôt général, on peut en ajouter certaines qui sont plus spécifiques et qui frappent souvent l'imagination des citoyens québécois, comme celles relatives à la langue maternelle. À ce chapitre, l'évolution du poids relatif des trois groupes linguistiques depuis les années 1970, pour l'ensemble du Québec (Secrétariat à la politique linguistique, 2008, tableau 1), révèle des changements sociaux notables, particulièrement la baisse du poids des anglophones de langue maternelle et l'accroissement du groupe allophone, qui est très hétérogène :

² Le monde des perceptions et des opinions n'est pas exempt de paradoxes. Ainsi, les non-francophones sont plus nombreux à croire que le français est plus menacé dans le reste du monde qu'à Montréal même. De plus, les francophones sont plus nombreux à estimer que le français est plus menacé dans le reste du monde que dans le Québec à l'extérieur de Montréal.

Anglophones : de 13,1% en 1971 à 8,2% en 2006
 Francophones : de 80,7% en 1971 à 79,6% en 2006
 Allophones : de 6,2% en 1971 à 12,3% en 2006

Cependant, deux données symboliques semblent avoir ébranlé le sentiment de sécurité linguistique de nombreux francophones : le fait que le poids des francophones de langue maternelle sur l'île de Montréal soit passé sous la barre des 50% et le fait que le poids de ceux-ci dans l'ensemble du Québec soit passé sous la barre des 80% (voir les tableaux 1 et 2).

Tableau 1. Répartition de la population québécoise selon la langue maternelle

Ensemble du Québec, 1991, 1996, 2001 et 2006

	1991		1996		2001		2006	
	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre
Français	82,0	5 585 649	81,5	5 741 432	81,4	5 802 027	79,6	5 916 842
Anglais	9,2	626 202	8,8	621 863	8,3	591 379	8,2	607 165
Tierces	8,8	598 449	9,7	681 785	10,3	732 174	12,2	911 898
Total	100,0	6 810 300	100,0	7 045 080	100,0	7 125 580	100,0	7 435 905

Source : OQLF, 2008, p. 23, tableau 1.1.

Tableau 2. Répartition de la population selon la langue maternelle

Île de Montréal, 1991, 1996, 2001 et 2006

	1991		1996		2001		2006	
	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre
Français	55,9	977 765	53,4	933 780	53,2	948 260	49,8	908 295
Anglais	19,4	339 625	18,9	330 760	17,7	316 410	17,6	321 085
Tierces	24,7	431 940	27,7	484 970	29,1	518 160	32,6	594 525
Total	100,0	1 749 330	100,0	1 749 510	100,0	1 782 830	100,0	1 823 905

Source : OQLF, 2008, p. 25, tableau 1.3.

On constate que l'essentiel de la dynamique des changements sur ce plan démolinguistique repose sur l'augmentation du groupe des personnes de langues tierces. Toutefois, le poids du français a diminué plus rapidement que celui de l'anglais sur l'île de Montréal. Cela est en bonne partie attribuable au phénomène de migration des francophones, qui ont tendance à quitter l'île pour s'installer dans les banlieues de la couronne.

La sous-fécondité de ce groupe est également un facteur à prendre en compte. On doit aussi prendre en considération le fait que des anglophones québécois qui s'étaient installés ailleurs au Canada reviennent vivre à Montréal (voir le tableau 3).

Tableau 3. Répartition de la population selon la langue maternelle

Région métropolitaine de recensement (RMR) de Montréal, 1996, 2001 et 2006

	1996		2001		2006	
	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre
Français	68,1	2 255 610	68,3	2 327 055	65,7	2 356 980
Anglais	13,7	451 855	12,7	432 365	12,5	448 325
Tierces	18,2	603 145	19,0	645 580	21,8	783 210
Total	100,0	3 310 610	100,0	3 405 000	100,0	3 588 515

Source: OQLF, 2008, p. 24, tableau 1.2.

Les données sur les catégories démolinguistiques ne nous apprennent certainement pas tout sur l'usage réel des langues. Par exemple, si on regarde plutôt les statistiques visant la langue la plus souvent parlée à la maison, les chiffres paraissent avantager légèrement le français, puisqu'ils montrent qu'une partie de la population qui n'est pas de langue maternelle française adopte le français comme langue d'usage à la maison. Mais, sur ce point, l'anglais a tiré encore mieux son épingle du jeu au cours du dernier lustre.

Tableau 4. Répartition de la population selon la langue d'usage à la maison

Ensemble du Québec, 1991, 1996, 2001 et 2006

	1991		1996		2001		2006	
	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre
Français	83,0	5 651 790	82,8	5 830 080	83,1	5 918 390	81,8	6 085 156
Anglais	11,2	761 810	10,8	762 455	10,5	746 895	10,6	787 891
Tierces	5,8	396 700	6,4	452 545	6,4	460 295	7,6	562 858
Total	100,0	6 810 300	100,0	7 045 080	100,0	7 125 580	100,0	7 435 905

Source: OQLF, 2008, p. 26, tableau 1.4.

Tableau 5. Répartition de la population selon la langue d'usage à la maison*Région métropolitaine de recensement (RMR) de Montréal, 1996, 2001 et 2006*

	1996		2001		2006	
	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre
Français	70,0	2 317 035	70,9	2 413 080	69,1	2 480 625
Anglais	18,0	594 910	17,3	588 385	17,5	625 940
Tierces	12,0	398 665	11,8	403 535	13,4	481 950
Total	100,0	3 310 610	100,0	3 405 000	100,0	3 588 515

Source: OQLF, 2008, p. 27, tableau 1.5.

Tableau 6. Répartition de la population selon la langue d'usage à la maison*Ile de Montréal, 1991, 1996, 2001 et 2006*

	1991		1996		2001		2006	
	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre
Français	57,4	1 004 520	55,6	972 882	56,4	1 005 654	54,2	988 760
Anglais	26,0	454 017	25,6	448 057	25,0	444 767	25,2	459 150
Tierces	16,6	290 797	18,8	328 570	18,6	332 404	20,6	375 995
Total	100,0	1 749 335	100,0	1 749 510	100,0	1 782 825	100,0	1 823 905

Source: OQLF, 2008, p. 28, tableau 1.6.

Il ne faut pas oublier que ces statistiques ne décrivent pas l'usage du français comme langue d'usage public, usage plus difficile à décrire, mais qui constitue ce sur quoi la Charte agit plus directement. On devrait s'attendre à ce que le français soit employé de façon plus importante dans la vie publique qu'il ne l'est à la maison.

Dans un sondage³⁾ commandé par le CSLF en 2010, on posait une question générale sur la langue d'usage public: « Quelle langue parlez-vous le plus souvent à l'extérieur de la maison avec des personnes autres que vos parents et amis? » Les résultats pour l'ensemble du Québec, pour la RMR de Montréal et pour l'île de Montréal sont donnés dans le tableau 7.

³⁾ Les données de ce vaste sondage servent de matériau à une recherche menée au Conseil supérieur de la langue française, le projet *Conscience linguistique et usage du français* (CLUF), dont il est question dans la section 8.

Tableau 7. Répartition de la population selon la langue la plus souvent parlée à l'extérieur de la maison avec des personnes autres que vos parents et amis par région du Québec

	Français	Anglais	Français et anglais	Nbre
Ensemble du Québec	82,3%	9,1%	8,3%	6 632
RMR de Montréal	71,0%	15,0%	13,4%	5 182
Ile de Montréal	61,1%	22,5%	15,7%	3 639

Source: CSLF, *Projet CLUF*. [Document interne].

Avant de tirer des conclusions à partir de ces résultats, il faudra les analyser de façon plus approfondie. On peut néanmoins faire quelques observations. L'utilisation du français comme principale langue d'usage public est effectivement plus importante que comme langue d'usage à la maison, surtout si on prend en considération la RMR de Montréal ou encore l'île de Montréal. Par ailleurs, on constate la présence d'un comportement bilingue français-anglais⁴) chez un nombre relativement important de répondants, surtout dans la région de Montréal. Comme ces derniers font usage du français et de l'anglais, on ne peut les écarter des résultats relatifs à l'usage de ces langues. Pour en tenir compte, on peut, par exemple, les répartir également entre le français et l'anglais, ce qui donne les pourcentages suivants :

Ensemble du Québec: 86,5% français et 13,3% anglais

RMR de Montréal: 77,7% français et 21,7% anglais

Ile de Montréal: 69,0% français et 30,4% anglais

Selon ces résultats, le français domine largement comme langue d'usage public dans l'ensemble du Québec. Il domine aussi sur l'île de Montréal, mais de façon moins prononcée. On remarque aussi que l'emploi de l'anglais dans la vie publique est loin d'être négligeable, particulièrement dans la RMR et sur l'île de Montréal. L'anglais est encore plus utilisé comme langue d'usage public que comme langue d'usage à la maison. Cet aspect de la situation linguistique est sans doute l'un de ceux qui provoquent le plus d'inquiétude chez les francophones.

⁴ À la question générale sur la langue d'usage public, des répondants ont indiqué qu'ils utilisaient autant le français que l'anglais.

4. Une réalité très complexe

La situation linguistique est complexe et difficile à décrire de façon simple. Les paramètres à considérer sont très nombreux et renvoient parfois des images plus ou moins contradictoires. La tâche de produire un constat équilibré et lucide sur l'état du français est d'autant plus ardue que la situation linguistique au Québec peut être perçue et interprétée de diverses façons. Par exemple, la majorité des francophones s'attarde, notamment, à la baisse du poids relatif du groupe francophone de langue maternelle au Québec en général et à Montréal en particulier. Les anglophones ont tendance à considérer que c'est plutôt leur groupe qui est en déclin, d'où leur assurance quant à l'avenir du français au Québec. Par ailleurs, on peut postuler que les opinions et observations quant au statut et à l'avenir du français dépendent en partie des fonctions et des domaines d'emploi qu'on a en tête. La situation du français comme langue d'usage public n'est pas la même si on considère les rapports entre les citoyens dans la rue ou bien si on s'intéresse à la communication dans les sciences ou dans la sphère du divertissement.

120

On peut d'ailleurs se poser quelques questions :

Une langue sentie par un large segment de la société comme étant menacée est-elle aussi attirante qu'une langue en pleine expansion ? Probablement pas, du moins pour la plupart des gens.

Où en est aujourd'hui l'adhésion de la population au projet de société symbolisé par la Charte de la langue française, c'est-à-dire de « faire du français la langue de l'État et de la Loi aussi bien que la langue normale et habituelle du travail, de l'enseignement, des communications, du commerce et des affaires » ?

De même, est-ce que des différences de perceptions et d'opinions parfois très tranchées entre les groupes linguistiques sont des indicateurs d'antagonisme identitaire ou autre pouvant nuire à tel ou tel aspect de la cohésion sociale qu'on veut construire autour d'une langue commune au Québec ?

Ces questions revêtent toute leur importance dans un contexte où le Québec doit intégrer un nombre de plus en plus grand d'immigrants, dont une proportion appréciable ne connaît pas le français à son arrivée (environ le tiers, bon an, mal an).

Puisque nous introduisons le concept de cohésion sociale, il est bon de rappeler à quoi ce dernier renvoie.

5. La cohésion sociale et la situation linguistique

Le concept de cohésion sociale peut être appréhendé de plusieurs façons et chacune d'elles peut être mise en relation avec des réalités linguistiques. En ce qui regarde plus particulièrement l'intégration linguistique, le chercheur Michel Pagé (2011, p. 9-10, et ici même, p. 71-72) dégage trois éléments qui définissent la cohésion sociale :

- Cohésion sociale ÉARC (égalité d'accès aux ressources communes) : un idéal de société où tous les membres peuvent compter sur l'égalité d'accès aux ressources communes (éducation et travail) et sur la liberté d'en user à la mesure de leurs besoins et de leurs ambitions.
- Cohésion sociale IRS (insertion dans les réseaux sociaux) : une qualité de société grâce à laquelle un haut degré d'interaction sociale dans les communautés permet que des liens sociaux nombreux se tissent entre les membres. Il s'agit plus précisément des interactions sociales comme les liens d'amitié, de camaraderie tels qu'ils se créent dans un environnement plus large que la famille comme le voisinage, le milieu de travail, les diverses associations.
- Cohésion sociale AM (appartenance au milieu) : un attachement au milieu tel qu'il se manifeste par le partage de valeurs communes et la volonté de participer à l'action collective dans le but d'améliorer ce milieu. Cet aspect de la cohésion sociale est également en lien avec la formation d'une identité partagée, comme celle d'un groupe social, d'un milieu de travail, d'une région, d'un pays.

On conçoit que le premier aspect de la cohésion sociale est fortement dépendant de politiques et d'interventions de l'État et de la mise en place d'un cadre social favorisant l'égalité des chances pour tous les citoyens. Quoique les deux autres aspects puissent être influencés par des actions de l'État, ils relèvent beaucoup plus de la dynamique sociale qui se développe entre les individus et les groupes d'individus, dynamique qui est influencée par de nombreux facteurs.

Les gains du français dans divers aspects de la vie sociale au Québec sont largement dus, de façon générale, à la politique linguistique adoptée depuis les années 1970, particulièrement à la Charte de la langue française. En matière de langue du travail, question très importante, la Charte poursuivait deux buts principaux : premièrement, généraliser l'usage du français au travail (de sorte que les francophones puissent travailler dans leur langue et que le français soit la langue des communications interlinguistiques) et, deuxièmement, contribuer à corriger les inégalités économiques entre francophones et anglophones. Un autre but de la Charte

était l'intégration de la grande majorité des allophones d'âge scolaire au réseau d'enseignement en français, mesure qui a fortement contribué à la francisation des immigrants allophones. Cette francisation donne la possibilité à ceux qui en profitent de participer pleinement à la vie publique en français et de mieux intégrer le marché du travail.

En ce qui regarde l'intégration linguistique des immigrants, la Charte ne suffit pas à couvrir tous les champs d'intervention nécessaires. Des mesures de francisation (souvent des cours de français ayant pour but l'intégration des personnes immigrantes au marché du travail et à la société québécoise) visant les immigrants adultes, par exemple, sont primordiales; elles relèvent notamment de programmes mis en place par le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles ainsi que par Emploi-Québec.

Nous considérons ainsi que des améliorations sont encore possibles et que les politiques gouvernementales, linguistiques ou autres, peuvent avoir un impact majeur sur le renforcement de la cohésion sociale au Québec autour d'une langue commune. En effet, si on prend l'exemple de l'intégration linguistique et socioéconomique des immigrants, le CSLF a émis une série de recommandations dans son avis *Le français, langue de cohésion sociale* (2008) visant à renforcer et à rendre plus efficaces les mesures de francisation et d'accès à l'emploi. L'une d'elles vise « l'établissement d'une structure administrative, au niveau national, qui coordonne les actions de tous les ministères et de tous les organismes publics qui interviennent dans la francisation de tous les résidents et de toutes les résidentes du Québec ainsi que dans l'accueil et l'intégration des immigrants et des immigrantes, en concertation avec les organismes communautaires » (recommandation n° 2).

L'État a-t-il un rôle à jouer dans la construction des deux autres aspects de la cohésion sociale, celui ayant trait à l'importance des liens sociaux qui se tissent entre les citoyens (cohésion sociale IRS) et l'aspect lié au sentiment d'appartenance à leur milieu, que ce soit leur milieu immédiat ou à un niveau plus national (cohésion sociale AM)? Sans doute. Par exemple, Pagé (2011) a souligné l'importance de l'instauration des commissions scolaires linguistiques au Québec; cette mesure a permis de favoriser l'égalité de statut dans les interactions sociales des jeunes fréquentant la même école (cohésion sociale IRS) et de rendre possible l'éclosion d'un sentiment d'appartenance à l'école (cohésion sociale AM).

Dans son avis *Le français, langue de cohésion sociale*, le CSLF suggérait que l'école de quartier devienne le centre où seraient dispensés tous les services permettant l'intégration et la socialisation des nouveaux

arrivants et le rapprochement avec la société d'accueil. Il proposait aussi, par exemple, que tous les immigrants adultes soient tenus de suivre une formation visant à les sensibiliser à la société d'accueil, à sa culture, à sa langue, à son histoire et à ses valeurs fondamentales. Une telle sensibilisation peut entraîner, dans une certaine mesure, une meilleure compréhension du Québec et faciliter un lien d'appartenance à cette société.

Cependant, l'État ne peut ni ne doit tout accomplir lorsqu'il est question de liens sociaux et d'identité. Les citoyens ont leur mot à dire.

6. Une complémentarité entre la politique linguistique et les attitudes et comportements des citoyens

Pour conserver toute son efficacité, une politique linguistique doit pouvoir être mise à jour et adaptée à la société telle qu'elle évolue.

Cela dit, même si on conçoit aisément que les politiques publiques puissent être améliorées et adaptées, on doit cependant admettre qu'il y a des limites à ce qu'on peut en attendre dans une société démocratique. Il y a également des limites à ce que peuvent accomplir les organismes gouvernementaux. Le rôle que peuvent jouer les individus quant à la construction d'une cohésion sociale autour d'une langue commune est important et n'est pas toujours assujéti à un encadrement légal ou réglementaire. Un espace de liberté demeure et doit demeurer. Au chapitre de l'avenir du français, chaque citoyen a sa part de responsabilité. La somme des comportements linguistiques de tout un chacun influence grandement le destin de la langue commune. Il s'agit bien des comportements de l'ensemble de la population, notamment des francophones. La précision est importante, puisque ces derniers semblent avoir parfois tendance à faire reposer l'avenir du français sur les seules épaules des immigrants.

Dans la construction ou le renforcement de la cohésion sociale, la responsabilité citoyenne a évidemment sa place. Quand les attitudes et les comportements des divers segments de la population sont en phase avec les objectifs recherchés par les politiques publiques, l'atteinte de ces objectifs est pratiquement garantie. On voit là la nécessaire complémentarité entre les actions de l'État et celles des citoyens. Au Québec, la force du français repose sur une politique linguistique ambitieuse et solide, cohérente et bien appliquée, oui. Mais elle repose aussi sur la valeur que lui accordent les citoyens.

7. Les perceptions, attitudes et comportements des Québécois des années 2000 en matière linguistique

Si les dénombrements des locuteurs du français, de l'anglais et des langues tierces sont bien documentés dans diverses situations (langue maternelle, langue d'usage à la maison, langue du travail, etc.), l'état des connaissances est un peu moins avancé en ce qui concerne les perceptions, les attitudes et les comportements des Québécois des années 2000 sur le plan linguistique. En effet, si ces éléments ont déjà été examinés au XX^e siècle, les bouleversements des dernières années n'ont pas encore été pleinement pris en compte. Parmi les changements les plus importants, mentionnons la mondialisation des marchés, l'augmentation du bilinguisme et du plurilinguisme ainsi que l'importance d'internet et des réseaux sociaux en ligne.

Par exemple, les Québécois connaissent de plus en plus le français et l'anglais. Le bilinguisme français-anglais augmente régulièrement à chaque lustre (voir le tableau 8).

Tableau 8. Population bilingue (français et anglais) au Québec

Connaissance des langues selon la langue maternelle

Région	Langue maternelle	1991	2006
Ensemble du Québec	Français	31,5%	36,1%
	Anglais	59,4%	69,8%
	Autre	46,6%	50,4%
	Total	35,4%	40,6%
Région métropolitaine de Montréal	Français	45,1%	47,9%
	Anglais	59,5%	70,8%
	Autre	48,5%	52,9%
	Total	47,7%	51,9%

Source: SPL, 2008, tableau 5.

La mondialisation des marchés, sans compter la diffusion internationale de la culture de masse américaine, favorise considérablement l'anglais, au Québec comme ailleurs. Pour plusieurs, la connaissance de l'anglais par les francophones serait encore largement insuffisante. Ainsi, la volonté d'améliorer l'apprentissage de l'anglais pour l'ensemble des élèves québécois est régulièrement exprimée sur la place publique. Le

CSLF convient d'ailleurs de l'importance de rendre plus efficace l'enseignement de l'anglais comme langue seconde dans les écoles francophones, mais à l'intérieur du réseau scolaire francophone.

Parallèlement, dans divers médias, on note cependant la présence d'un discours qui présente le français comme un instrument de ghettoïsation des Québécois, comme une langue qui, malgré qu'elle incarne bien les racines historiques de la nation, n'est plus vraiment apte à dire la modernité et empêche plus ou moins le Québec d'assumer pleinement son américanité (Cloutier, 2008, p. 107-117). Bien que cette vision des choses semble minoritaire, elle nous apparaît néanmoins comme inquiétante. Cette perception s'accompagne souvent d'un souhait de retourner au libre choix de la langue d'enseignement pour les francophones et les allophones. On peut s'interroger sur l'importance de ce courant de pensée au Québec.

On peut aussi s'interroger sur l'évolution des identités et sur les rapports entre identité et usage linguistique au Québec, aussi bien que sur le sens qu'accordent les Québécois à leurs différentes pratiques linguistiques.

À la lumière de ces quelques éléments, on voit combien il importe de mieux connaître les perceptions, les attitudes et les comportements des Québécois sur le plan langagier pour mieux décrire l'état des lieux et inspirer la politique linguistique. Le but est double : adapter la politique linguistique aux nouveaux défis du XXI^e siècle et, si besoin est, concevoir, par exemple, des campagnes de sensibilisation plus pertinentes et mieux ciblées.

8. La recherche au CSLF

Sans être très avancée, la recherche progresse. Des données portant sur ces aspects sont désormais disponibles et leur nombre augmente régulièrement (voir par exemple Corbeil, Chavez et Pereira, 2010). La synthèse et la mise en relation de ces données ne sont cependant pas toujours faciles, et leur interprétation demande de la prudence. Le CSLF conduit et finance des recherches sur différents sujets touchant l'emploi des langues au Québec et les divers enjeux auxquels le français fait face.

Par exemple, l'augmentation du nombre de personnes bilingues français-anglais au Québec, notamment dans la région de Montréal, a-t-elle des conséquences sur la dynamique linguistique et sur l'emploi du français

comme langue commune? On peut se poser la même question en ce qui concerne l'augmentation du nombre d'allophones dans la région de Montréal.

Une recherche de grande envergure, le projet *Conscience linguistique et usage du français* (CLUF), a été lancée en 2009 par le CSLF. Cette recherche vise à cerner l'usage du français, de l'anglais et des langues tierces dans différentes sphères d'activités ainsi que le sens donné au choix de la langue dans différentes situations de communication. Elle cherche aussi à dégager les représentations relatives aux langues, plus particulièrement au français et à l'anglais. Au moyen d'un vaste sondage, l'enquête vise à répondre aux questions fondamentales suivantes: quelles sont les pratiques des citoyens québécois dans l'espace public et quel sens donnent-ils à ces dernières? L'intention est de compléter l'analyse habituelle selon la langue maternelle, la langue d'usage au foyer ou la langue de travail, telle que mesurée jusqu'à maintenant par les recensements de Statistique Canada, par l'ajout de situations de communication dans l'espace public et d'y relier le sens sociolinguistique (utilitaire d'un côté et symbolique et identitaire de l'autre) donné au choix de la langue utilisée.

Le CSLF désire obtenir une lecture actuelle des comportements linguistiques de la population québécoise. Cette enquête vise aussi à déterminer et à mesurer l'importance des changements de comportements linguistiques et d'attitudes ou de représentations à l'égard du français qui sont en train de se produire, notamment entre les moins de 35 ans et les plus de 35 ans, sous l'effet de multiples facteurs sociaux, culturels, économiques et technologiques renforcés notamment par la mondialisation de l'information et l'ouverture des marchés. Par ailleurs, une attention particulière est portée à la région métropolitaine de recensement (RMR) de Montréal, puisque c'est principalement sur ce territoire que se joue la concurrence linguistique entre les groupes, ainsi qu'aux jeunes enfants de la loi 101, allophones de moins de 35 ans. Le CSLF dispose déjà des données du sondage et a entrepris leur traitement.

Par ce type de recherche, le CSLF vise non seulement à mieux comprendre les comportements linguistiques des divers segments de la société québécoise, mais aussi à connaître la valeur que les Québécois de tous les profils linguistiques accordent à la langue française, au bilinguisme, à la langue anglaise et aux autres langues, et le sens qu'ils donnent à leurs propres comportements linguistiques. Le CSLF veut également explorer la question de l'impact de ces attitudes et de ces comportements sur la construction d'une cohésion sociale autour d'une langue commune.

Pour que la langue française demeure non seulement la langue normale et habituelle de la vie publique, mais aussi un instrument fondamental de la cohésion sociale au Québec, on ne doit pas ménager les efforts de sensibilisation quant à la valeur concrète du français dans l'espace public au Québec, que ce soit dans le monde du travail, dans les commerces et dans les médias, ou encore dans les arts et dans les sciences. La poursuite des recherches sur l'évolution des attitudes et des comportements des Québécois en matière linguistique est primordiale. Ces efforts, il est à espérer, contribueront à la réflexion touchant l'actualisation de la politique linguistique au regard des nouveaux défis de la société québécoise.

Bibliographie

- Cloutier, J.-F. (2008). *Jeff Fillion et le malaise québécois*. Montréal: Liber.
- Conseil supérieur de la langue française (CSLF). (2008). *Le français, langue de cohésion sociale*. Québec: Conseil supérieur de la langue française.
- Corbeil, J.-P., Chavez, B. & Pereira, D. (2010). *Portrait des minorités de langue officielle au Canada: les anglophones du Québec*. Ottawa: Statistique Canada, Division de la statistique sociale et autochtone.
- Office québécois de la langue française (OQLF). (2008). *Rapport sur l'évolution de la situation linguistique au Québec: 2002-2007*. Montréal: Office québécois de la langue française.
- Pagé, M. (2011). *Politiques d'intégration et cohésion sociale*. Québec: Conseil supérieur de la langue française.
- Secrétariat à la politique linguistique (SPL). (2008). *La dynamique des langues en quelques chiffres* [dépliant]. Québec: Secrétariat à la politique linguistique.

La culture, espace d'appropriation du français par les migrants. Analyses en Belgique francophone¹⁾

Altay Manço et Patricia Alen

Institut de Recherche, Formation et Action sur les Migrations²⁾

1. Introduction

1.1. Contexte et objectifs

La présente contribution porte sur le rapport à la langue française des populations issues de l'immigration en Belgique francophone. Elle part du postulat que le renforcement de l'appropriation de la langue française chez les personnes en situation post-migratoire est un facteur de valorisation des identités individuelles et collectives. Elle suppose aussi que cette appropriation passe notamment par l'accès aux outils culturels. Ce dernier facilite lui-même, par voie de conséquence, le renforcement linguistique. La démarche envisage des outils socioculturels relevant des compétences de la Fédération Wallonie/Bruxelles, soit : des centres d'expression et de créativité, des maisons de jeunes ou de quartier, des associations diverses, des mouvements de jeunes, des centres culturels, des musées, des structures de théâtre-action, des ateliers d'écriture, des écoles de devoirs, etc.

L'étude s'inscrit dans la continuité d'autres recherches relatives au français et au plurilinguisme des migrants (Jeurissen *et al.*, 2008 ; Lucchini *et al.*, 2008 ; Zouali, 2004 ; Alem, 2007 ; Crutzen et Manço, 2003). Parmi les points communs de ces travaux, on trouve l'importance accordée à l'appropriation par les migrants de la langue du pays d'accueil. En effet, la langue majoritaire de la région d'installation est tant un instrument de lien et d'intégration sociale qu'un instrument de pouvoir et d'exclusion.

¹ Recherche commanditée par le Service de la langue française de la Fédération Wallonie/Bruxelles. Le masculin est utilisé comme épécène. Sauf mention du contraire, les personnes désignées sont des femmes et des hommes.

² L'IRFAM est un organisme ressource créé par des intervenants de terrain et des chercheurs universitaires, au service des professionnels de l'action sociale et de l'éducation. L'institut vise, par une approche multidisciplinaire, à construire des liens entre la recherche et les interventions dans le domaine de l'intégration et du développement, ainsi que de la lutte contre les discriminations : www.irfam.org.

Dans ce contexte, la finalité est d'explorer les différentes voies tracées par la recherche scientifique afin de renforcer l'accès à la langue française et la reconnaissance des langues de l'immigration au sein de la partie francophone de la Belgique. L'action socioculturelle est estimée être un vecteur important dans cette voie. Il s'agit de contribuer à l'identification, au renforcement, à l'évaluation et à la valorisation de pratiques de ce type dans le domaine de l'appropriation de la langue française par les migrants. Ces pratiques constituent dès lors l'unité d'analyse de la recherche. Les objectifs spécifiques sont :

- identifier les facteurs et les freins de cette appropriation ;
- évaluer les effets de ces actions sur les publics, les acteurs et les structures ;
- proposer une analyse et une illustration pratique, à la lumière de l'observation directe et de la littérature ;
- proposer une valorisation d'outils et de méthodes existants sur le terrain dans le cadre de politiques de cohésion sociale ;
- proposer des pistes concrètes de sensibilisation et de coordination des acteurs en cette matière.

1.2. Publics et langues concernés

La plupart des communautés issues de l'immigration en Belgique ne sont pas francophones. Par ailleurs, la Belgique et, en particulier, sa capitale, Bruxelles, sont d'emblée situées dans un contexte bilingue, au niveau belge, et dans un contexte international, au niveau européen. Enfin, les migrants et les post-migrants allophones ont droit au respect de leurs particularités linguistiques qui constituent autant d'atouts pour un pays situé au cœur de l'Europe.

Partant de ces constats, la préoccupation des pouvoirs publics se porte principalement sur les personnes migrantes et issues de l'immigration et leur rapport à l'appropriation de la langue française. Cette thématique apparaît, en effet, comme oubliée des investigations scientifiques et pratiques, centrées majoritairement sur les problématiques multiculturelles en contexte scolaire et sur les problématiques d'apprentissage liées aux adultes primo-arrivants. Pour les adultes, les travaux de recherche et d'application concernant la situation des femmes sont bien plus nombreux que ceux concernant un public masculin.

Notre démarche consiste à aborder la question de l'appropriation du point de vue de ceux qui l'implémentent à travers leurs actions. *Aussi, notre public cible est constitué de structures socioculturelles (et de leurs intervenants)*. Selon leur localisation, ces institutions sont fréquentées par

des bénéficiaires adultes très diversifiés en termes de nationalités, origines, statuts, situations familiales, formations de base, expériences de vie, situations de séjour ou encore en termes de parcours migratoire. Ces personnes, de langues d'origine multiples, ont, par ailleurs, des niveaux très variés de maîtrise de la langue française. Ce sont des femmes et des hommes dont la tranche d'âge est comprise entre 20 et 55 ans. Il s'agit de migrants, réfugiés ou demandeurs d'asile. Nombres de ces personnes cumulent des difficultés socio-économiques.

Les résultats présentés sont le fruit d'une consultation menée auprès des coordinateurs, directeurs, intervenants ou responsables pédagogiques d'institutions culturelles qui proposent des activités d'éducation permanente dans diverses disciplines comme les arts de la parole, de l'écriture, de l'expression plastique ou encore une combinaison de ces diverses formules. Les dynamiques suscitées par ces activités sont de nature à permettre aux publics non francophones et aux publics de langue française des formes nouvelles et vivantes d'appropriation de cette langue, une appropriation qui permet aux apprenants et locuteurs de dépasser le rapport utilitaire au langage, de l'apprécier sous d'autres angles, d'y prendre plaisir et, le cas échéant, de s'y identifier positivement.

Les responsables des structures visitées dans le cadre de l'étude sont souvent conscients de l'effet d'appropriation de la langue majoritaire qu'ils suscitent chez les participants qui, dans la plupart des cas, sont bien loin de la maîtriser. La maîtrise de la langue d'une région est dans bien des situations un instrument imparable de stratification sociale. Aussi, les acteurs socioculturels rencontrés estiment que l'amélioration de l'appropriation des contraintes linguistiques est nécessaire dans le cadre d'activités d'éducation permanente qui ont pour but d'aider les citoyens à conquérir une place active et un droit à l'expression au sein de la société. Toutefois, plusieurs intervenants rencontrés reconnaissent que cet aspect touchant à la langue majoritaire n'est pas toujours investi de manière consciente ou systématique, que les effets relatés sont rarement évalués. Beaucoup reconnaissent qu'une sensibilisation, un encadrement pédagogique et l'outillage des animateurs en cette matière seraient utiles.

Par ailleurs, la question du rapport à la langue française, en tant que langue de la région d'accueil, ne va pas sans soulever la question du rapport à la langue d'origine. Il s'agit dès lors de l'identifier avec précision, car celle-ci peut différer de la langue officielle du pays d'origine. La famille d'origine peut par ailleurs être plurilingue, chaque langue étant réservée à un usage particulier ou non, ces langues étant elles-mêmes caractérisées par des normes sociales qui hiérarchisent les usages ou non, etc.

Le champ est donc couvert par des enjeux identitaires autres que linguistiques. Lucchini *et al.* (2008, 108) rappellent combien les Belges issus de l'immigration éprouvent des difficultés « à se définir comme appartenant légitimement à la communauté des Belges francophones ». Ce qui, soulignent les auteurs, est révélateur « d'un positionnement identitaire non serein, avec des conséquences négatives sur le plan d'une pleine intégration et donc du partage des ressources souhaité ». Et ceux-ci d'insister sur le fait qu'il est important « de déconstruire la vision qui veut que l'on ne peut pas être pleinement francophone si l'on est d'origine étrangère, si l'on a une "gueule de métèque", si l'on porte un foulard, si l'on parle avec un accent (quel qu'il soit), ou si l'on maintient dans son français quelques traces d'une autre langue ».

Les chercheurs sont de plus en plus conscients du lien qui existe entre le degré de maîtrise de la langue maternelle et les facilités d'apprentissage du français ou d'une autre langue. Le défi, non résolu, est alors de reconnaître le plurilinguisme issu de l'immigration comme une richesse en soi, et non comme un danger, un obstacle.

Dans la logique d'insertion dans le pays d'accueil, la langue française représente, pour les allophones, un enjeu important, mais, dans le contexte belge et plus particulièrement bruxellois, cette langue doit composer avec la présence d'autres idiomes comme, bien sûr, le néerlandais, mais également l'allemand ou l'anglais.

De nombreux intervenants et observateurs pensent que l'offre d'apprentissage en langue française pour étrangers en Belgique francophone est inférieure à la demande, tant en qualité qu'en quantité. Même les primo-arrivants en âge de scolarité obligatoire rencontrent des problèmes importants.³ Les personnes installées en Belgique depuis longtemps vivent également les effets d'un manque de disponibilité de cours de langue adaptés. Du reste, l'évolution de certaines communautés immigrées, en particulier à Bruxelles, a donné lieu à des formes d'auto-organisation, voire de repli, qui diminuent la propension en leur sein à entamer l'apprentissage de la langue française (Manço, 2002).

1.3. Apprentissage du français

Si notre recherche est basée sur une approche exploratoire des pratiques d'appropriation implémentées dans le secteur culturel, elle se situe dans un cadre plus large qui est celui de l'apprentissage du français

³ Cf. Vaes Harou, A. *et al.* (2008). *Diversités et citoyennetés*, n° 13, 1/2008, Dossier: « Accueillir des élèves non francophones à l'école ».

langue étrangère. C'est pourquoi il est opportun de fixer d'emblée un certain nombre de repères sur cette question. Tout d'abord, il importe de rappeler la distinction qui existe entre « alphabétisation » et « français langue étrangère » (FLE), dans le sens où la première démarche s'adresse exclusivement aux personnes peu ou pas scolarisées dans leur langue maternelle.

Cette distinction est importante pour plusieurs raisons : d'une part parce que la confusion qui existe fréquemment entre ces deux termes peut être source de malentendus, d'autre part parce que les méthodes pédagogiques utilisées sont différentes selon que l'on s'adresse à l'un ou à l'autre public. Par ailleurs, les institutions qui offrent ces services ne sont pas toujours les mêmes. *Néanmoins, puisque les pratiques visées par la présente recherche s'adressent tantôt au public « Alpha », tantôt au public « FLE » et parfois aux deux, nous utilisons le terme générique « Alpha/FLE ». Celui-ci est employé au sens large et fait référence à l'enseignement de la langue française aux personnes d'origine étrangère, tous niveaux confondus.*

2. Une démarche impliquante

La méthodologie développée associe les acteurs du terrain, et en particulier les spécialistes de l'action culturelle : artistes, éducateurs, animateurs, responsables de structures, etc. Elle s'appuie sur l'élaboration de « savoirs d'action », par opposition aux « savoirs savants » (Foucault, 1966), portant sur l'interaction avec les publics issus de l'immigration en démarche d'apprentissage et d'appropriation de la langue française.

Les questions que se posent les intervenants des secteurs concernés sont formulées en termes de « *comment ?* ». Les recommandations qui sont issues de la recherche sont sensibles à l'identification, à la consolidation, à la valorisation, au partage et à la diffusion des compétences pratiques des acteurs.

Le terrain a été abordé de deux façons : *intensive* et *extensive*. L'organisation des entretiens intensifs auprès de structures socioculturelles a nécessité l'identification d'expériences positives d'appropriation de la langue française, représentatives des multiples secteurs culturels soutenus par les pouvoirs publics et de leur répartition géographique sur le territoire francophone.

Tableau 1. L'échantillon de recherche

Régions/ Secteurs	Bruxelles	Wallonie/ Nord	Wallonie/ Sud	Wallonie/ Est	Wallonie/ Ouest
Écriture- action Biblio- thèques	« Lezarts urbains » CEDAS et Bibliothèque de Schaerbeek		« Miroir vagabond » Marche	Maison de Jeunes du Thier à Liège	
Accueil et socialisa- tion		« Collectif des femmes Louvain-la- Neuve »		« Couleur café » Malmedy	
Centres d'expres- sion et de créativité Musées	Musée Erasme, Bruxelles				« Blanc Murmure » Colfontaine
Théâtre- Action			« Congo Santé » et « Acteurs de l'Ombre » Liège	« Lire et Écrire » « Théâtre du Public » La Louvière	

Le choix de dix structures a été orienté par les conseils des membres d'un comité d'accompagnement de la recherche. La démarche permet, par voie de conséquence, d'incarner « l'idéal pratique » des membres de ce comité en termes d'initiatives favorisant l'appropriation de la langue française par les migrants à travers les outils culturels.

Les institutions ont été interviewées par rapport à une de leurs pratiques en particulier, mais la dynamique des rencontres a permis d'observer l'ensemble du fonctionnement des associations choisies, dans le champ de l'appropriation de la langue française par les migrants.

Si cette recherche ne permet pas de faire l'économie d'une enquête plus large sur ce qui existe par ailleurs, la présente démarche offre néanmoins la possibilité de détailler les principes méthodologiques d'exemples sélectionnés par des experts pour leur pertinence. Or, cette pertinence a pu être confirmée par les visites, pratiquement dans tous les cas. À la lecture du tableau, on constate que les expériences sont plus rares, par exemple, dans les musées : certaines pratiques ont été signalées, mais les acteurs n'étaient pas prêts pour recevoir les chercheurs. On remarque, en revanche, une certaine densité autour des arts de l'écriture et de la

parole: expériences de rap, théâtre-action, etc. Alors que certaines initiatives sont ponctuelles et limitées dans le temps, comme l'expérience proposée par Congo Santé, d'autres se poursuivent à long terme, voire se transforment. Ces pratiques sont, selon les cas, plus ou moins bien documentées par des rapports. Le projet de Schaerbeek, par exemple, à l'instar d'autres initiatives reprises dans le tableau, implique plusieurs institutions, alors que d'autres ne sont pas le reflet de partenariats, etc.

Enfin, signalons également le nombre élevé d'initiatives dans l'est de la Wallonie et en région de Bruxelles.

Les échanges avec les acteurs lors des « visites de terrain » ont été conçus de façon interactive dans une logique de consultation des professionnels. Les chercheurs se sont déplacés dans les structures choisies, à l'écoute des visions, des expériences, des pistes et des ressources des praticiens qui ont pu organiser cette rencontre comme ils le souhaitaient: ensemble avec leurs équipes ou non, en présence de bénéficiaires ou non, avec l'appui d'une documentation ou non, avec des partenaires ou non, etc. La démarche était qualitative autour d'une grille d'entretien simple permettant aux acteurs de mettre « en récit » leurs démarches; des documents recueillis et les sites internet des structures ont également été analysés.

L'objectif de ces entretiens « ouverts » était de pouvoir aborder avec les responsables et/ou les équipes un certain nombre de questions relatives, d'une part, à leur structure (identité, historique, etc.), d'autre part, aux aspects qui caractérisent leurs projets/actions d'appropriation linguistique: les objectifs visés par ces projets, la périodicité de ceux-ci, les résultats attendus et atteints, les dimensions spécifiquement dévolues à l'appropriation linguistique, les freins ou les facteurs de l'appropriation, les effets sur les bénéficiaires et sur les équipes concernées, etc. Cette démarche a été appréciée par les acteurs, non seulement en termes de valorisation et de visibilité de leurs pratiques, mais également en termes d'apport méthodologique.

La *phase extensive* a consisté en l'organisation de trois séminaires: au cours des deux premiers, les opérateurs invités ont présenté et confronté leurs pratiques, entendu et réagi aux analyses des chercheurs. Cette technique utilisée comme méthode de *coaching* des dynamiques organisationnelles a été reconnue par les participants comme un outil pertinent apportant des réponses concrètes à une partie de leurs besoins en matière de gestion de leurs pratiques, de conception et d'évaluation de leur projet pédagogique.

L'idée était de croiser le point de vue des formateurs de français langue étrangère avec celui des praticiens des actions culturelles. Il s'agissait également de permettre à des professionnels de présenter leurs pratiques, d'échanger leur savoir-faire avec d'autres intervenants, non consultés dans le cadre des entretiens intensifs, afin que ceux-ci puissent également réagir face à ces initiatives, en faisant écho de leurs actions et des bénéfices qu'ils en retirent. Vingt-cinq personnes ont participé à ces deux séminaires.

Un troisième séminaire a été organisé à Bruxelles en septembre 2010. L'enjeu de ce dernier était d'ordre politique et institutionnel. En effet, il soulevait la question de la valorisation des coopérations intersectorielles afin de les situer dans une approche multidisciplinaire et décloisonnée des politiques. L'objectif était de dégager des réponses pertinentes et efficaces au regard des besoins des acteurs et des bénéficiaires. Dans ce sens, il ciblait les décideurs et acteurs des deux secteurs et des différents niveaux de pouvoir, ainsi que les représentants d'institutions comme *Lire et Écrire*. Une cinquantaine de personnes ont participé à ce débat.

Ce séminaire a constitué une étape importante du processus de recherche au regard de la validation des résultats et recommandations. Il a permis d'une part de confronter les modèles extraits des rencontres avec les institutions à la vision des décideurs, d'autre part de permettre à ces mêmes décideurs de partager leur expérience et savoir-faire et de nourrir ainsi activement la réflexion en cours.

3. Analyses: La « culture », un lieu d'appropriation de la langue française pour le public immigré ?

3.1. La culture, un champ d'appropriation linguistique ?

Au vu des observations, il est possible de répondre « oui » à cette question. Une des meilleures confirmations réside dans les *recueils de récits de vie des participants migrants* que certains animateurs d'activités culturelles rassemblent comme parties d'une pédagogie de co-construction d'objets culturels tels que des livres ou des pièces de théâtre. Ces récits, dont certains sont disponibles dans les livres publiés par les associations rencontrées, montrent, entre autres, le chemin par lequel des migrants passent afin de s'approprier la langue française, leurs difficultés, les éléments qui les aident, leurs découvertes, leurs déceptions, bref leur conquête de la langue du pays d'accueil.

L'idée serait dès lors que le recueil de récits de vie devienne une activité quasi systématique alimentant non seulement les productions créatives des groupes en formation – valorisant, au passage, la diversité des participants –, mais servant également de *matériel d'évaluation et de suivi des processus d'appropriation* de la langue française, des difficultés ressenties en cette matière, etc. Partant des observations livrées par les acteurs interrogés, il est possible de pointer, à titre indicatif, les étapes qui jalonnent le chemin de l'appropriation linguistique.

Ces indicateurs individuels peuvent s'observer à des échéances régulières pour suivre le parcours d'un participant, les changements dans son rapport à la langue, le plaisir qu'il retire de son expérience, la confiance qu'il développe, etc. L'analyse globale de ces indicateurs se rapportant à tout un groupe permettra de découvrir d'autres dynamiques. L'augmentation du nombre et de la régularité des personnes participantes est un indicateur de notoriété de l'activité. Mais le plus riche est sans doute de débattre avec le groupe de ces indicateurs d'appropriation, de les critiquer, de découvrir le sens investi par les membres du groupe dans ces comportements, de découvrir ensemble comment améliorer la qualité, l'impact, la fréquentation des animations, d'inventer de nouveaux indicateurs d'appropriation, etc. Ainsi, animateurs et participants développeront en commun leur propre politique d'évaluation, une méthode en général peu utilisée dans les structures d'éducation permanente.

Tableau 2. Indicateurs de l'appropriation de la langue française: observations des animateurs à partir des récits de vie des migrants participant aux animations culturelles

Commencer à sortir de chez soi
Commencer à sortir de son groupe ethnique
Prendre la décision de participer à une activité
Prendre la décision de participer à une activité en français
S'informer auprès de ses proches
S'informer auprès des institutions/médias concernés, seul ou accompagné
S'informer seul auprès des institutions concernées
Participer à une séance d'information
Commencer l'activité culturelle proposée
Participer régulièrement à l'activité
Faire preuve d'une aisance grandissante dans les locaux, avec les autres, avec les consignes, etc.
Augmenter son implication dans l'activité: souffler des idées, etc.
Parler de l'activité avec les autres participants
Parler de l'activité avec les animateurs
Parler de l'activité au-dehors
Faire preuve d'une aisance grandissante dans les prises de parole en français
Augmenter la quantité et la qualité de ses prises de parole
Introduire dans l'activité des éléments de sa langue d'origine, de sa culture d'origine
Construire des ponts avec la langue d'origine, la culture d'origine
Augmenter l'implication de sa personne: raconter son histoire
Conseiller l'activité aux autres
Faire venir de nouveaux participants
Exprimer le souhait d'approfondir l'apprentissage du français
Participer à une série d'activités en français qui se suivent et/ou qui se complètent
Utiliser le français en dehors du contexte d'animation/formation: oser décrocher le téléphone, se rendre chez un commerçant, etc.
Exprimer sa satisfaction par rapport aux activités concernées/à sa maîtrise du français
Aider les autres dans le cadre de l'activité en français ...

3.2. Conditions de l'appropriation par la culture

La recherche permet, entre autres, de mieux cerner où se situent les pratiques d'appropriation dans les institutions culturelles, les champs d'activités qu'elles recouvrent, les facteurs facilitateurs, les freins, ainsi que les impacts sur les bénéficiaires et les opérateurs. D'emblée, deux facteurs majeurs apparaissent comme favorisant l'appropriation de la langue française par les migrants à travers des activités socioculturelles:

- *l'hétérogénéité des publics et des expériences en situation d'immigration;*
- *la conjonction du plaisir de partager, du respect de l'identité et du sentiment de maîtrise.*

Cette multidimensionnalité semble faire glisser l'approche de la langue du champ de l'assimilation, quelquefois urgente et/ou forcée, à celui de l'*appropriation voulue*.

Néanmoins des questions restent ouvertes. En effet, si l'accès à la culture et à l'expérimentation des langages artistiques est un enjeu fondamental de la démocratie culturelle, quels rôles jouent réellement les pratiques culturelles dans la formation des adultes? Il s'agit d'identifier comment ces actions doivent être mises en œuvre, à quel stade du processus d'apprentissage elles doivent intervenir et quels moyens doivent y être investis. Car c'est surtout de l'*articulation entre ces projets culturels et l'apprentissage du français langue étrangère* qu'il est question.

Au regard des constats dressés, nous pouvons proposer diverses pistes sociopédagogiques. La mise en corrélation des facteurs favorisant l'appropriation de la langue française par les personnes d'origine étrangère et de l'impact de cette appropriation sur ces mêmes personnes laisse apparaître les étapes du processus d'appropriation qui forment un « cycle de l'*appropriation de la langue* ». En effet, l'appropriation du français par les publics issus de l'immigration traverse semble-t-il plusieurs phases que les pratiques se proposent d'accompagner. Ces phases semblent du reste fonctionner selon une géométrie variable d'une personne à l'autre.

La *phase zéro* consiste avant tout à se « sentir bien » afin d'envisager d'apprendre la langue française, sans pression et par choix. L'appropriation semble alors d'abord connaître un plancher, comme le montre le tableau 3. La *première phase* consiste à désirer et à apprécier cette langue commune de manière plus profonde, à y être davantage à l'aise afin d'aller vers de nouveaux savoirs et à la rencontre des locuteurs de la langue majoritaire. L'approfondissement rencontré lors de la *deuxième phase* s'accompagnera d'une dimension de plaisir, d'une sensation de maîtrise et de fierté et aussi d'émotions. Le locuteur apprenant doit entrer en rapport d'affection avec la langue : elle ne sera pas uniquement un outil, mais fera naître l'envie de découvrir la culture de l'autre et indirectement l'envie de devenir citoyen dans ce pays dont il commence à maîtriser la langue et/ou une partie des codes culturels. Cette phase est un préalable à l'échange, car parler la langue de l'autre c'est aussi pouvoir lui livrer une partie de soi, de sa langue et de sa culture.

La *phase trois* relève d'une approche pragmatique : se rencontrer pour mieux se connaître, communiquer et se comprendre mutuellement. Le besoin d'une formation systématique peut s'y exprimer. Les difficultés inévitables feront reculer certains. C'est pourquoi le modèle est symbolisé par une *spirale* : un aller qui peut contenir des retours avant de se relancer

vers l'avant, et ainsi de suite ... L'étape quatre débouche sur un objectif commun au groupe: inventer ensemble, grâce à un outil de culture interactif, et construire les conditions de l'expression collective. Enfin, cette expression permet, à l'étape cinq, d'ouvrir des espaces de médiation et de tendre vers l'action citoyenne. Une sixième étape est encore possible pour certains participants qui passent un cap pour devenir eux-mêmes des professionnels de l'appropriation de la langue à travers la culture.

Les pratiques observées proposent une « spirale » d'objectifs allant d'ambitions linguistiques les plus basiques à des formes d'appropriation plus accomplies. À chaque étape un apprentissage formel et systématique du français peut venir en appui. Plusieurs des pratiques rencontrées illustrent les étapes du tableau. Et chaque pratique peut se rencontrer à plusieurs étages. Ainsi, la rencontre de « professionnels de l'accueil et de l'orientation » et de personnes en difficulté de lecture et d'écriture dans un lieu convivial et informel peut donner lieu à de la socialisation, de la mutualisation, ainsi qu'à du théâtre-action, à de l'expression, jusqu'à la mobilisation ultérieure de certains participants dans un travail d'animation avec d'autres apprenants...

Tableau 3. Le cycle de l'appropriation de la langue française

 <p>... Apprentissage formel de la langue française ...</p>	<p>Niveau 6 – Former et accompagner les autres</p>	<p>Travail d'éducation permanente, d'évaluation, ... Professionnalisation</p>
	<p>Niveau 5 – Ouvrir des espaces de médiation, tendre vers l'action citoyenne</p>	<p>Travail d'expression, de publication, de diffusion et de dissémination, d'interpellation, avec l'aide de professionnels du secteur, ...</p>
	<p>Niveau 4 – Inventer ensemble, grâce à un outil de culture interactif, et construire les conditions de l'expression</p>	<p>Travail avec des outils culturels caractérisés: chant, théâtre, écriture, ...</p>
	<p>Niveau 3 – Se rencontrer pour mieux se connaître, communiquer et se comprendre mutuellement</p>	<p>Travail de mutualisation des ressources culturelles, ...</p>
	<p>Niveau 2 – Avoir envie de valoriser sa propre culture, sentir l'attrait chez l'autre pour ce partage</p>	<p>Travail de « frottement » interculturel, rencontres, coopération, ...</p>
	<p>Niveau 1 – Retrouver la confiance en soi qui permettra d'aller vers de nouveaux savoirs, vers l'autre</p>	<p>Travail de socialisation, évitement des replis identitaires, travail d'accueil dans un espace commun, ...</p>
	<p>Niveau 0 – Se « sentir bien » afin d'envisager d'apprendre la langue française, sans pression, par envie</p>	<p>Travail d'information, d'invitation, de sensibilisation en langues diverses avec l'aide des associations de migrants, ...</p>

À chaque niveau, des appropriations diverses de la langue sont en jeu. Ainsi, une appropriation « *émotionnelle* » des mécanismes de la langue sera complétée par une appropriation « *rationnelle* » de ce mode de communication adapté aux contenus que l'on souhaite exprimer. Enfin, une *appropriation* « *sociale* » de la langue permettra de passer à une expression et une interpellation de la société, des autres citoyens. On conçoit aisément que chaque niveau s'accommode de rythmes, d'espaces, de professionnalités, de spécialistes, d'outils, etc. différents et complémentaires qu'il s'agit d'organiser en partenariat et en réseau comme un « *parcours de l'appropriation de la langue française* ».

Il s'agit de travailler les « récits » de soi à travers divers supports : expression écrite, orale, picturale, expression par le mouvement, le théâtre, etc. Ceux-ci peuvent être traversés par des aspects divers : rêves, visions, autobiographie, projections, etc. Ils favorisent l'émergence de l'expression, de l'analyse métacognitive de ses propres choix, de leurs raisons profondes, etc. en articulation avec une dimension créative... Cette dimension permet à l'individu de se recentrer sur son identité et sa culture, notamment en contexte de diversité des référents culturels, parfois opposés. Une synthèse est alors possible. Enfin, parallèlement à ce frottement au groupe et aux langages artistiques, on assiste à une valorisation de l'estime de soi (Manço, 2002).

Lorsqu'il a retrouvé une forme de confiance en lui, l'individu se situe dans un autre rapport à la langue. Le moteur de cet autre rapport à la langue est tant son sens pragmatique que sa raison. Des liens entre divers concepts et contenus sémantiques vont alors se tisser de manière consciente ou inconsciente et amener l'apprenant à se positionner, développer un sens critique, voire, dans certains cas, enclencher des processus de réflexions, de débats et de recherches, autour, notamment, de questions citoyennes. Selon les personnes et les approches, cette dimension trouvera sa place tout au long du processus culturel ou à l'issue de celui-ci. Elle est corrélée avec une formation systématique à la langue.

Forts de leur expérimentation artistique commune, bénéficiaires et animateurs peuvent « exporter » et diffuser vers l'extérieur les résultats et produits de leurs investigations artistiques. Des spectacles ou des expositions constituent autant d'espaces d'ouverture vers d'autres publics. Les effets multiplicateurs de cette socialisation augmentent l'impact et la plus-value de ces pratiques. La dimension « sociale » rejoint ainsi la dimension « émotionnelle » et la boucle est bouclée.

L'observation des pratiques culturelles, l'analyse de leur plus-value et surtout la confrontation de celles-ci avec l'expérience des acteurs

Alpha/FLE rencontrés lors des séminaires nous permettent d'organiser ces activités le long d'un axe polarisant comprenant, d'une part, *l'apprentissage formel de la langue* et, d'autre part, *l'expression informelle et libre*.

3.3. Approches formelles de la langue normée ou approches informelles de l'expression libre ?

La proposition de nomenclature théorique présentée dans le tableau 4 laisse apparaître, dans les grandes lignes et sans nuances, les principales caractéristiques de ces deux polarités qui fonctionnent plus en complémentarité qu'en opposition; elles répondent à des besoins et attentes diversifiés et bien présents dans le champ social. Par ailleurs, il s'agit d'un modèle théorique qui probablement n'existe pas tel quel, les pratiques professionnelles étant toujours des compositions momentanées et circonstanciées d'éléments divers. C'est la continuité entre la formation en Alpha/FLE et les pratiques culturelles qu'il s'agit de considérer.

Le tableau compare une polarité théorique d'approches formelles de l'apprentissage de la langue à une polarité informelle de l'expression socioculturelle. Dans le premier cas, les pratiques s'orientent davantage vers la transmission de normes linguistiques, notamment écrites. Dans le second, il s'agit plutôt de la valorisation de l'oralité, éventuellement dans diverses langues, *où le français sert de langue de concertation entre participants*. C'est donc davantage le règne de l'approche participative et ludique, basée sur le partage du plaisir et la construction commune de normes nouvelles. Un des éléments qui distinguent les deux groupes de pratiques est le rapport utilitaire à l'insertion de l'un et la visée de développement personnel de l'autre, bien que ces deux aspects ne soient en rien inconciliables.

On constate aussi que le rapport à l'évaluation des deux approches n'est pas le même. Si l'évaluation des processus d'enseignement de la langue française prend généralement l'aspect formel que l'on devine, l'approche socioculturelle évalue rarement ses effets sur le public sous cette forme. Certes, ces interventions de natures très différentes ne peuvent pas être évaluées de la même manière. *Aussi, les intervenants du secteur culturel doivent questionner leurs pratiques de façon à dégager des critères et modalités d'évaluation qui respectent et servent le développement de leurs activités*. Il est certain que la question de l'évaluation est hautement stratégique et dérive vers des préoccupations de reconnaissance sociale et politique, et donc vers la question du financement des pratiques. Les participants aux enquêtes et séminaires ont, par ailleurs, souligné à

plusieurs reprises que leur public fait parfois l'objet de pressions (pour les inciter à suivre des cours de français) de la part d'institutions telles que les centres publics d'aide sociale, etc.

Une meilleure coordination des deux types d'offres et un renforcement des équipes et des structures qui les mettent en œuvre semblent nécessaires pour relever le défi de la participation citoyenne et de la valorisation culturelle des populations issues de l'immigration. Ainsi, *l'imagier culturel* du *Collectif des Femmes de Louvain-La-Neuve*, réalisé dans le cadre d'un atelier d'expression et de créativité, s'est mué en support pédagogique novateur pour des formateurs Alpha/FLE.

La création de ce support original est née du constat que trop peu d'outils liés à l'apprentissage de la langue française prennent en considération la diversité culturelle des apprenants. Ceci n'est pas un cas isolé : d'autres situations d'intégration des méthodes et de continuité des pratiques ont été identifiées. Le récit de vie est utilisé comme technique d'écriture et moyen de découvrir la diversité des trajectoires d'immigration dans un atelier de citoyenneté qui permet aux migrants de s'approprier la Belgique comme nouveau pays. Dans des modules d'orientation et d'insertion socioprofessionnelle, les techniques théâtrales sont exploitées pour aider les candidats à l'emploi à se préparer aux entretiens d'embauche, etc.

Une forte plus-value naît de cette articulation. Si les missions des deux secteurs, l'une culturelle, l'autre de formation, sont bien définies, la coopération est d'autant plus riche et pertinente. Par ailleurs, nombreux sont les formateurs d'adultes qui utilisent des approches participatives afin de tendre vers une plus grande ouverture au monde et à l'autonomie des apprenants. Ces options pédagogiques présentent souvent un grand intérêt pour les bénéficiaires et suscitent leur adhésion à la démarche.

Ces expériences montrent la place centrale des activités socioculturelles et de l'éducation permanente dans ce que l'on pourrait appeler le *parcours de l'insertion sociale et de l'appropriation linguistique*. Ce parcours mène certains migrants de l'alphabétisation à l'insertion socioprofessionnelle en passant par des cours de français et, dans certains cas, par des « ateliers de citoyenneté », de plus en plus nombreux dans le paysage associatif et voués à familiariser les primo-arrivants avec les institutions et les faits culturels de leur nouveau pays. Tous les migrants ne suivent pas l'ensemble de ce parcours. Ils ne le font pas nécessairement dans ce sens ou en un seul mouvement. *Les pratiques culturelles restent centrales dans leur rôle de consolidation des apprentissages et de motivation à l'insertion.*

Tableau 4. Proposition de nomenclature des diverses approches de la langue

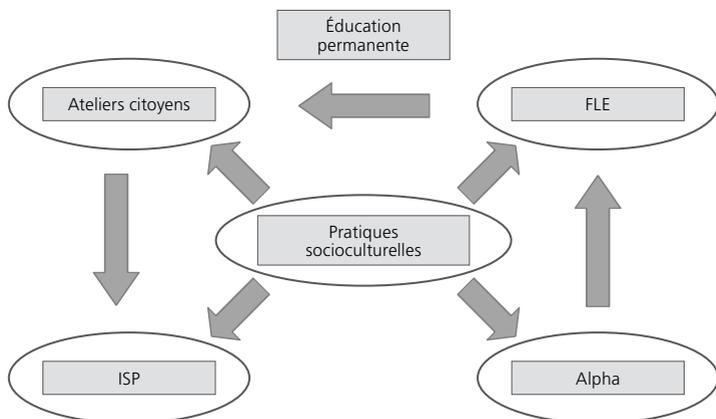
Polarité théorique d'approches plutôt formelles de la langue normée	Polarité théorique d'approches plutôt informelles de l'expression libre
PRATIQUES	
Transmission de normes linguistiques : écrire et lire en français	Valorisation de l'oralité dans diverses langues, accès secondaire à l'écrit
Normes extérieures à l'individu	Normes à construire
Injonction d'assimilation implicite	Approche participative
Expression de la « norme descendante »	Expression de la « norme montante »
Dimension orthopédagogique	Pédagogie interactive basée sur une approche ludique
Interventions « objectives »	Position subjective
Orienté vers la vie active	Orienté vers le développement personnel
Finalité extérieure (emploi, ...)	Finalité intérieure (confiance en soi, ...)
Un certain esprit utilitariste	Recherche de créativité et de plaisir
Objectif d'insertion	Objectif de socialisation
Évaluation formelle, individuelle	Quand elle existe : évaluation qualitative et informelle
Approche individuelle allant vers le collectif	Valorisation de la diversité du groupe contribuant au développement personnel
Fait parfois l'objet de pression de la part d'institutions (assurance chômage, aide sociale, naturalisation, etc.)	Manque parfois de lisibilité/accessibilité pour les participants potentiels
FORMATEURS/ANIMATEURS	
Formateur plutôt dans la transmission d'un savoir	Animateur, accompagnateur plutôt co-constructeur d'un savoir-faire
Formateur plutôt traducteur de la norme transmise (orthographe, connaissance des institutions, etc.)	Formateur, faisant partie du groupe
APPRENANTS/PARTICIPANTS	
Apprenants souvent dans un rôle de récepteur	Participants plutôt actifs et producteurs
ESPACES	
Espace « classe scolaire », perçu comme « sérieux »	Espace « atelier » parfois jugé comme « léger »
FINANCEMENT	
Sources diversifiées, dont la Région wallonne	Fédération Wallonie/Bruxelles, DG Culture

4. Conclusions: Vers une transversalité ?

Les analyses montrent que la question de la transversalité des pratiques d'intégration des populations immigrées et de l'appropriation de la langue française doit être envisagée selon plusieurs espaces et axes, sous la forme d'un *modèle de transversalité*. La synergie possible entre les pratiques culturelles et formatives constitue un *espace intersectoriel qui permet un parcours d'appropriation et d'insertion cohésif*. Cet espace est formé grâce à des pratiques qui définissent la transversalité : concertation entre acteurs, coordination entre structures dans une localité donnée, négociation, partenariat, pratique des réseaux, échanges de pratiques, d'outils et de méthodes, comparaisons, circulation d'acteurs, etc. Il lie l'espace de l'intersectoriel à l'espace subjectif des acteurs et de leurs institutions, chacun étant dans des attentes telles que la reconnaissance professionnelle, le sentiment de maîtrise, etc.

La recherche sur les pratiques culturelles dans le domaine de l'appropriation du français par les migrants a montré que ces synergies sont renforcées par des facteurs politiques comme des incitants à la collaboration ou l'existence de plans locaux, par exemple. Elles sont renforcées aussi par des aspects historiques et institutionnels : dépassement des concurrences entre secteurs, volonté des institutions de compléter leur palette d'offre par une démarche intégrée, définition claire des zones de compétences respectives, pratiques d'évaluation, etc.

Figure 1. Transversalité entre secteurs



ISP = Insertion socioprofessionnelle

Bibliographie

- Alem, N. (s.d.). *Moroccan migrants' language choice and identity: a sociolinguistic study* [Page Web].
Accès: <http://www.giovaniesocieta.unibo.it/paper/1a/alem.pdf> (Page consultée le 14 août 2012).
- Crutzen, D. & Manço, A. (éd.). (2003). *Compétences linguistiques et sociocognitives des enfants de migrants Turcs et Marocains en Belgique*. Paris: L'Harmattan.
- Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses: une archéologie des sciences humaines*. Paris: Gallimard.
- Jeurissen, L., Gsir, S., Jamin, J., Perrin, N. & Martiniello, M. (2008). *Langue française, allophonie et défis sociaux: le cas des adultes en situation postmigratoire*. Fernelmont: Éditions modulaires européennes (EME).
- Lire et Écrire Bruxelles: rapport d'activités*. (2010). Bruxelles: Lire et Écrire Bruxelles.
- Lucchini, S., Hambye, Ph., Forlot, G. & Delcourt, I. (2008). *Francophones et plurilingues, le rapport au français et au plurilinguisme des Belges issus de l'immigration*. Fernelmont: Éditions modulaires européennes (EME).
- Manço, A. (2002). *Compétences interculturelles des jeunes issus de l'immigration: perspectives pratiques et théoriques*. Paris: L'Harmattan.
- Vaes Harou, A. et al. (2008). Accueillir des élèves non francophones à l'école. *Diversités et citoyennetés*, 13, 3-23.
- Zouali, O. (2004). *Usages langagiers, les attitudes langagières et l'expression identitaire des Marocains vivant en milieu minoritaire (Bruxelles, Québec) ou en milieu majoritaire (Rabat)* (Thèse de doctorat). Québec: Université Laval.

Partie III
Table Ronde

L'intervention linguistique précoce est-elle favorable à l'intégration ?

Les organisateurs du colloque ont voulu donner la parole à des acteurs de terrain et cette table ronde, tenue le 19 octobre 2010, a permis de présenter deux projets cantonaux d'inspirations diverses mais qui visent en fait la même chose: prévenir l'échec scolaire des enfants de migrants en menant des actions de renforcement du développement langagier avant leur entrée à l'école obligatoire. Le premier projet, développé par le canton germanophone de Bâle, vise avant tout le développement de la compétence orale en allemand (et en dialecte) et la socialisation; il est présenté par Silvia Maag. Le second, mis en place dans le canton francophone de Neuchâtel, est davantage orienté vers l'entrée dans l'écrit; il est piloté et présenté par Ingela Geith-Chauvière. Il était en outre prévu que Marinette Matthey, membre du bureau de la Délégation à la langue française (DLF), réagisse de manière critique aux deux présentations. Les débats ont été modérés par Christophe Büchi, correspondant en Suisse romande de la *Neue Zürcher Zeitung* et membre de la DLF. Ils ont été transcrits, le plus fidèlement possible, puis retravaillés sous la responsabilité des éditeurs.

N.B.: Les intervenants qui ne sont pas présentés ailleurs dans l'ouvrage font l'objet d'une brève note au moment de leur première prise de parole.

Ouverture

Christophe Büchi: On s'est imaginé le déroulement de la table ronde de la façon suivante: M^{me} Maag va d'abord présenter un projet développé par le canton de Bâle-Ville, qui consiste au fond à familiariser les enfants d'immigrés le plus tôt possible avec la langue du coin. C'est ça, je pense, le débat qu'il faudra tenir aujourd'hui. Dans le débat sur l'intégration, en Suisse comme ailleurs, l'importance de la langue est de plus en plus soulignée. La question que l'on peut se poser est la suivante: est-ce que c'est une nouvelle tarte à la crème? Est-ce que c'est vraiment par la langue qu'on va améliorer l'intégration? Ou, au contraire, est-ce que c'est un moyen réaliste pour parvenir à favoriser l'intégration des migrants? Je crois que c'est ça le grand débat. À l'issue de cette présentation sur ce qui se passe dans le canton de Bâle-Ville, on aura la possibilité de poser quelques questions. Ensuite, M^{me} Geith-Chauvière parlera

d'un projet lancé dans le canton de Neuchâtel, projet qui poursuit les mêmes buts. Là encore, il y aura possibilité de poser quelques questions précises à la conférencière. Et ensuite on ouvrira le débat, avec notamment M^{me} Matthey, qui nous a déjà annoncé qu'elle n'est pas tout à fait convaincue que cette voie-là soit la voie royale vers l'intégration.

Intervention de Silvia Maag **Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten¹⁾**

Je suis très contente de pouvoir vous présenter aujourd'hui notre projet d'encouragement précoce de l'apprentissage de la langue allemande, intitulé *Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten*.

En octobre 2009, le gouvernement du canton de Bâle-Ville, c'est-à-dire la grande majorité du Conseil d'État (exécutif) et du Grand Conseil (parlement), a donné son feu vert pour la réalisation de ce projet. Il fait partie d'un plan cantonal visant à promouvoir l'égalité des chances des enfants. Parallèlement à ce projet, d'autres mesures permettant d'atteindre ce but sont en cours de développement et de réalisation.²⁾

Le public ciblé par le projet, ce sont les enfants qui, à l'âge de trois ans, n'ont aucune connaissance de l'allemand. Ils vont donc profiter pendant un an (avant l'entrée au jardin d'enfants) d'un soutien précoce soit par des rencontres dans une *Spielgruppe*³⁾ ou dans une crèche, soit dans une famille d'accueil qualifiée. Par conséquent, ils peuvent entrer en contact avec la langue allemande. Ainsi, le projet repose sur l'hypothèse d'une relation de cause à effet entre les connaissances de la langue locale et l'égalité des chances des enfants au début de leur scolarisation.

Comme le projet est lié à la scolarité obligatoire qui débute dans le canton de Bâle-Ville à l'âge de quatre ans et demi, il a été initié par la division de l'enseignement public du Département de l'instruction publique.

Le canton de Bâle-Ville est un « canton urbain ». Situé dans le nord-ouest de la Suisse, il côtoie le département français du Haut-Rhin et le land allemand du Bade-Wurtemberg.

¹⁾ Démarrage avec succès: avoir des connaissances suffisantes de la langue allemande en arrivant au jardin d'enfants. Cf. www.ed-bs.ch/bildung/sprachfoerderung.

²⁾ Liens vers le plan d'encouragement précoce / Schwerpunkt Frühbereich: www.ed-bs.ch/jfs/jff/fruehbereich.

³⁾ Atelier de jeux pour les enfants en âge préscolaire. Les groupes sont formés de 8 à 10 enfants et se réunissent deux fois par semaine pendant deux ou trois heures.

Selon les statistiques 2009, parmi les quelque 190 000 personnes habitant dans le canton, un peu plus de 30% sont d'une nationalité étrangère (cf. tableau 1). Environ 1600 enfants naissent chaque année dans le canton. À peu près 40% d'entre eux sont d'une nationalité étrangère.

Tableau 1 : Population dans le canton de Bâle-Ville⁴⁾

Nationalité	Nb. d'habitants	%
Suisse	128 639	67,4
Allemagne	14 273	7,5
Ex-Yougoslavie (1)	9 098	4,8
Italie	7 912	4,1
Turquie	6 880	3,6
Espagne	2 889	1,5
Portugal	2 570	1,3
France	1 449	0,8
Autres nationalités	17 105	9,0
Total	190 815	100,0

(1) Statistiquement, la répartition des nouveaux États ne peut pas encore être effectuée.

La variété des nationalités nous donne une idée du grand nombre de langues parlées. Les évaluations menées au sein des jardins d'enfants illustrent encore mieux cet aspect: à partir de l'âge scolaire (quatre ans et demi), le département recense non seulement les nationalités mais également les langues maternelles. En 2009, 48,4% des enfants parlent en famille une langue autre que l'allemand.⁵⁾

De plus, selon un sondage mené en 2007 et basé sur les réponses des éducatrices et éducateurs des jardins d'enfants, la moitié des enfants ne parleraient pas l'allemand à leur entrée dans le système scolaire. Enfin, à partir des chiffres obtenus à la fin de la scolarité, on constate que seuls 20% des élèves au gymnase (*Gymnasium*) sont des allophones, tandis que ceux-ci constituent le groupe le plus nombreux (76%) à la

⁴ www.statistik-bs.ch/tabellen/t01/1/t01.1.11.xls ⇨ Wohnbevölkerung nach Heimat, 6.9.2010.

⁵ Source: Klassen- und Schülerstatistik des Kantons Basel-Stadt, 2009.

*Weiterbildungsschule A-Zug*⁶. Les allophones sont donc faiblement représentés dans les filières à exigences élevées qui conduisent à l'université ou aux hautes écoles. D'autres constats se sont ajoutés à ces statistiques, tels que les mauvais résultats de PISA en 2000 ou encore le fait que les jeunes étrangers sont les premiers à être touchés par le chômage.

Le bilan par rapport à l'intégration des jeunes allophones au cours des années 2000 est donc le suivant: les chances d'accès à l'éducation supérieure ainsi que d'intégration au monde du travail sont inégales dans le canton de Bâle-Ville.

Plusieurs mesures sont déjà appliquées pendant la scolarité:

- appui individuel lors de l'enseignement;
- ressources surtout financières selon l'index social du quartier;
- augmenter l'autonomie des établissements;
- faire en sorte que les écoles deviennent progressivement de véritables espaces de vie.

L'effet principal d'une amplification de ces mesures serait probablement un accroissement des dépenses cantonales. Pour cette raison, le directeur du Département donne en 2007 le feu vert à la recherche d'une nouvelle approche.

L'hypothèse est la suivante: plus le soutien accordé aux enfants est précoce, plus grande sera l'égalité des chances pour tous les enfants.

Dans le cadre de ce soutien précoce accordé à l'enfant, l'accent est mis sur *l'apprentissage de la langue allemande*, dont la maîtrise assure non seulement le succès à l'école, mais aussi l'intégration locale et sociale. Étant donné que l'apprentissage d'une deuxième langue (L2) dure plusieurs années, il est important d'encourager cet apprentissage dès que possible.

Notre projet entre dans ce cadre. Son but est de veiller à ce que tous les enfants, dès le début de leur scolarité à l'âge de quatre ans et demi, aient des connaissances suffisantes de la langue allemande. Il prévoit que les enfants qui, à l'âge de trois ans, n'ont pas de connaissances de l'allemand fréquentent pendant un an une *Spielgruppe*, une crèche ou qu'ils soient accueillis dans une famille à raison de deux demi-journées par semaine.

⁶ La *Weiterbildungsschule WBS* est une école secondaire supérieure qui dure deux ans, les exigences sont moins élevées qu'au gymnase. Les élèves qui ne peuvent aller au gymnase en raison de leurs résultats trop faibles vont à la WBS. Le niveau A s'adresse aux élèves avec des résultats scolaires faibles, le niveau E s'adresse à ceux avec des résultats forts. En terminant la WBS, les élèves achèvent une scolarité obligatoire de onze ans.

Afin de réaliser ce projet, le canton a besoin d'établissements qualifiés pour que les enfants puissent profiter d'un encadrement professionnel. Au lieu de développer de nouvelles structures, le canton a décidé de travailler à partir des crèches, des *Spielgruppen* ou des familles d'accueil qualifiées. Ces structures et la plupart de ces établissements existent depuis longtemps, il s'agit d'en faire profiter les enfants allophones en vue de leur intégration dans la communauté locale.

Puisque le nombre d'enfants à soutenir va augmenter, plusieurs mesures doivent être prises pour garantir le succès de cette intervention précoce.

Les éducatrices et éducateurs sont des « modèles linguistiques adultes » pour les enfants. En établissant des relations suivies avec les enfants allophones, ils font également figure de « passerelles linguistiques » pour ces enfants. Pour ce faire, les éducatrices et éducateurs suivent et suivront une formation complémentaire intitulée « encouragement précoce de l'apprentissage de la langue allemande ». Cette formation a été conçue pour appuyer le projet. Elle dure deux ans et les candidats obtiennent un diplôme cantonal⁷. Ce programme de formation a été lancé en janvier 2009. Pour les familles d'accueil, une formation comportant les mêmes principes de base est en cours de développement.

Le soutien précoce de l'apprentissage de la langue allemande se fait quotidiennement sur une base ludique qui allie plaisir et apprentissage. En plus des méthodes pédagogiques, la présence d'enfants germanophones dans ces groupes de jeu contribue aussi à l'apprentissage de l'allemand par les interactions entre pairs.

La période s'étendant de 2009 à 2013 est consacrée au développement du projet et à la sensibilisation de la population à ce sujet. Tandis que les éducatrices et éducateurs suivent la formation nécessaire, tous les parents reçoivent régulièrement des informations par rapport au projet. Déjà maintenant, il s'avère que de nombreux enfants allophones participant à ces *Spielgruppen* tirent profit de ce soutien professionnel et spécialisé. À partir de l'été 2013, la participation (environ six heures ou deux demi-journées par semaine) sera obligatoire pour les enfants allophones. Le taux de participation prévu est d'environ 500 enfants par an, soit un tiers de l'effectif annuel entrant dans le système scolaire. Des sanctions sont prévues pour les parents qui n'enverraient pas leur enfant dans les structures prévues.

⁷ Pour de plus amples renseignements: « Frühe sprachliche Förderung – Schwerpunkt Deutsch », Berufsfachschule Basel. www.bfsbs.ch.

Un tel projet a bien sûr un coût. Pour la période 2008-2012, le projet est budgété à deux millions et demi de francs suisses. Dès 2013, il sera intégré dans le fonctionnement du système scolaire et les dépenses annuelles se chiffreront à deux millions de francs suisses.

Lors de la conception et au début de la mise en œuvre du projet, plusieurs questions ont été soulevées, dont notamment les suivantes qui impliquent des enjeux sociaux :

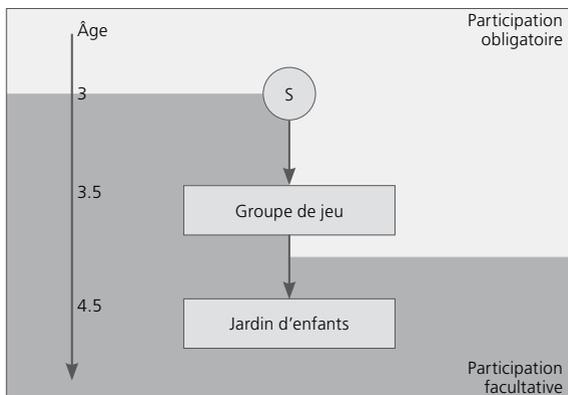
- L'encouragement doit-il être obligatoire ?

Le développement de la professionnalisation de l'encadrement, les tarifs réduits pour les *Spielgruppen* à partir de 2010 et l'importance reconnue de la langue locale font qu'un certain nombre de parents choisissent de participer au projet. Pourtant, comme le montrent certaines études, de nombreux parents sont réticents à l'idée d'une socialisation précoce dans la langue et la culture de la société d'accueil. C'est pour cette raison qu'à partir de 2013 les enfants allophones (environ 500 par an) devront obligatoirement, avant l'entrée au jardin d'enfants, fréquenter pendant un an et à raison de deux demi-journées par semaine une *Spielgruppe* ou une structure équivalente. Une intervention de ce genre porte certes atteinte au libre choix des parents, mais elle s'avère légitime lorsqu'on considère les droits de l'enfant. Chaque enfant a le droit d'avoir accès à une bonne éducation. Pour que tout enfant puisse bénéficier de cette mesure, la participation obligatoire s'avère nécessaire.

- Comment décider si l'enfant doit obligatoirement participer au projet ?

Étant donné que le jardin d'enfants fait partie du système scolaire obligatoire, l'inscription – elle a lieu quelques mois avant l'entrée au jardin d'enfants – est obligatoire. Comme le projet est lié au jardin d'enfants, l'inscription obligatoire à ce dernier va être décalée: dès 2013, elle aura lieu environ un an et demi avant l'entrée au jardin d'enfants et s'accompagnera d'un questionnaire sur les activités de l'enfant ainsi que de soirées d'informations pour les parents. Cette procédure permettra de déterminer si un enfant doit fréquenter ou non une *Spielgruppe* (ou une structure équivalente). La faculté de psychologie de l'Université de Bâle développe actuellement ce questionnaire. En cas de doute, il y aura encore la possibilité de tester les connaissances linguistiques de l'enfant.

Figure 1: Déroulement



- Quel statut accorde-t-on à la langue d'origine des parents ?

Le canton de Bâle-Ville encourage non seulement les enfants mais également les adultes à apprendre l'allemand. Par contre, le Département de l'enseignement public encourage tous les parents allophones à parler leur langue maternelle, c'est-à-dire la langue avec laquelle ils se sentent le plus à l'aise, avec leurs enfants. Il va sans dire que l'apprentissage d'une deuxième langue est facilité si l'enfant possède de bonnes connaissances de la langue maternelle. De plus, chaque langue supplémentaire est d'importance primordiale pour toute carrière professionnelle.

- Qu'est-ce qu'il en coûtera aux parents ?

À partir de 2010, une réduction des frais à payer pour tous les enfants qui participent à une *Spielgruppe* est offerte, quelle que soit la langue parlée par les enfants. Cette réduction dépend du salaire parental. L'intention est de permettre aux parents de profiter de ces structures à partir d'aujourd'hui, pour qu'ils envoient leurs enfants volontairement dans les structures prévues. Les frais pour les crèches et les familles d'accueil sont calculés selon le revenu imposable des parents.

À partir de 2013, la fréquentation obligatoire des *Spielgruppen* pour les enfants allophones sera gratuite.

Discussion

Chr. Büchi : Merci beaucoup M^{me} Maag. S'il y a des questions précises sur cet exposé, veuillez vous annoncer. Moi j'aurais une petite question, comme je suis aussi Suisse allemand, comme M^{me} Maag, j'aimerais savoir au fond de quel allemand on parle. Parce que, comme tout le monde le sait peut-être, en Suisse allemande, on parle un allemand qui est très loin du *Hochdeutsch*, de l'allemand standard, et j'ai parfois l'impression que si on demandait aux Suisses allemands de passer des tests d'allemand, ils auraient de la peine à les passer.

S. Maag : Ce n'est pas la première fois que j'entends cette question... Comme les crèches ou les *Spielgruppen* sont des institutions privées, les enseignants sont libres de choisir la langue, l'allemand standard ou bien le schwyzerdütsch. Nous recommandons l'allemand standard, mais ils sont libres.

Jean-François De Pietro : Il me semble que l'un des points centraux du projet, c'est l'idée que les allophones apprennent l'allemand grâce aux enfants qui le savent déjà. Comment vous allez faire pour que les enfants qui savent déjà l'allemand continuent de fréquenter ces écoles? Que les parents ne se disent pas « je vais pas mettre mon enfant à la crèche pour qu'il aille apprendre l'allemand aux autres ». Est-ce qu'il n'y a pas ce risque-là? Surtout que, eux, ils doivent payer, si j'ai bien compris!

S. Maag : Oui, c'est une très bonne question. Mais la fréquentation d'une *Spielgruppe* est je pense normale pour les familles alémaniques. Il est normal de socialiser l'enfant en l'envoyant deux demi-journées par semaine dans une telle structure, c'est une tradition (éducative). Nous ne pensons pas que les parents y renonceront parce qu'il y a davantage d'étrangers.

Catherine Gerber⁸⁾ : Vous avez dit que vous encouragez les parents à parler leur langue première. Par quelles mesures? Qu'est-ce que vous faites pour que les parents continuent à parler leur langue et ne se mettent pas à parler l'allemand, puisque vous jugez, vous, que parler l'allemand est indispensable, puisque les enfants doivent suivre un cours?

⁸⁾ Présidente de l'association *Prévention de l'illettrisme au préscolaire (PIP)*, Neuchâtel.

S. Maag : Jusqu'à maintenant, nous avons eu peu de contacts directs par rapport à ce projet avec les parents, mais nous leur avons écrit. Dans notre lettre, nous recommandons d'envoyer l'enfant participer à une *Spielgruppe*, mais nous montrons également que nous respectons toutes les langues maternelles des enfants, et nous les encourageons, dans une liste de recommandations, à continuer de parler leur langue. Dès que nous avons des contacts personnels avec les familles, nous répétons la même chose. Donc il y a des craintes, mais nous essayons de dialoguer, de réduire ces craintes par rapport au maintien de la langue maternelle.

Chr. Büchi : Je propose qu'on reprenne le débat plus tard et je vais donner la parole à M^{me} Geith-Chauvière, qui va présenter ce qui se passe dans le canton de Neuchâtel.

Intervention de Ingela Geith-Chauvière **Réussir l'intégration dès l'enfance**

Bonjour Mesdames et Messieurs, merci de nous accueillir ici autour de cette table ronde.

Le projet que je vais présenter s'inscrit également dans le domaine de l'intervention précoce, en lien avec le renforcement de l'intégration. Il s'agit en fait de la coordination de douze mesures, coordination prise en charge par le Service de la cohésion multiculturelle du canton de Neuchâtel, qui est chargé de faciliter l'intégration des étrangers dans ce canton. Nous avons la mission d'harmoniser les relations entre les Suisses et la population immigrée. Notre projet est par ailleurs soutenu par la Confédération et s'intègre dans un programme qui promeut des solutions innovatrices qui pourront générer un certain savoir-faire pour d'autres cantons. Les partenaires de ce projet sont les deux plus grandes villes du canton, La Chaux-de-Fonds et Neuchâtel (le domaine de l'intégration préscolaire est essentiellement du ressort de la commune), et l'Office (cantonal) de l'Accueil extra familial, qui est chargé prioritairement du domaine de la petite enfance.

La finalité de ce projet, comme à Bâle, est de promouvoir l'égalité des chances des enfants socialement défavorisés, mais nous avons une approche un peu différente. En effet, dans les questions de l'intégration, le canton de Neuchâtel s'est toujours positionné en faveur d'une approche beaucoup plus libérale. Tant pour les conventions d'intégration que pour les cours de langue, il y a un encouragement généralisé mais

pas d'obligation, contrairement à ce qui se passe à Bâle. Nous n'avons pas de cours de français obligatoires pour les nouveaux arrivants et nos mesures reposent toutes sur une participation facultative.

Les objectifs généraux des douze actions sont au nombre de cinq.

A) Il s'agit premièrement d'encourager la lecture, dès le plus jeune âge, partant du principe que l'égalité des chances est aussi favorisée si les enfants dès leur plus jeune âge sont en contact avec les supports écrits, sont en contact avec les livres. Si la mesure vise prioritairement le développement des compétences des enfants, il y a aussi un important travail de sensibilisation des personnes qui encadrent les enfants, notamment les parents.

J'aimerais ouvrir ici une parenthèse pour faire un commentaire par rapport aux chiffres que vous avez entendus pour le canton de Bâle-Ville. Le canton de Neuchâtel a environ 170 000 habitants, dont à peu près un quart sont des personnes étrangères, nous avons 7000 enfants dans la tranche d'âge de 0 à 3 ans. Le contraste le plus fort, et c'est une spécificité romande par rapport à la Suisse allemande, concerne le nombre de places de crèche. Si je me souviens bien, dans votre projet, M^{me} Maag, vous avez à peu près 300 places de crèche, alors que dans le canton de Neuchâtel nous en avons actuellement plus de 1800. En partant du principe qu'un enfant ne fréquente pas la crèche à 100% mais plutôt à 50%, on calcule que plus de la moitié des 7000 enfants concernés par la tranche d'âge de 0 à 3 ans sera intégrée dans une structure d'accueil extrafamiliale, donc en crèche. On est loin des 500 enfants concernés dans le canton de Bâle. Cette différence entre la Suisse alémanique et la Suisse romande s'explique par le fait qu'en Suisse romande, on est beaucoup plus proche du modèle français, où la prise en charge des enfants dans des structures d'accueil extrafamiliales est courante. Les questions se posent donc un peu différemment par rapport à cet accueil préscolaire. Fin de la parenthèse.

B) Le deuxième objectif est de renforcer les compétences langagières des enfants. Dans la langue locale, le français, mais, comme à Bâle, on accorde une grande importance à la langue première. Le message qu'on souhaite donner aux parents c'est « ne parlez surtout pas du mauvais français avec vos enfants, mais gardez votre langue maternelle à la maison, parce que c'est sur cette langue-là que l'enfant va construire l'apprentissage de la langue seconde ».

C) Le troisième objectif est de renforcer les compétences éducatives des parents par des groupes de parole organisés dans différentes structures d'accueil (maisons de quartier, crèches, écoles enfantines...) autour

de thèmes comme la discipline, le sommeil, l'estime de soi, la préparation à l'école ou encore la gestion du stress (des parents).

D) L'objectif numéro 4 est de construire un réseau de partage d'expériences pour assurer une meilleure coordination entre les différents acteurs qui ont une action dans le domaine de la petite enfance. Des séances régulières et un colloque sont prévus pour tous les acteurs concernés.

E) Enfin, dernier objectif: nous espérons tirer profit de l'expérience réalisée sous la forme de recommandations et de listes de bonnes pratiques qui pourraient être diffusées dans d'autres cantons. Ce rapport sera intégré dans le prochain programme cantonal d'intégration pour lequel nous aurons des subventions fédérales, à partir de 2014.

Les destinataires de notre projet sont tous les enfants de 0 à 6 ans, donc nous ne faisons pas de distinction entre les enfants migrants et autochtones, et comme de toute façon la fréquentation reste sur une base facultative, il n'y a pas non plus de sélection particulière. Tout le monde est mis à la même enseigne, mais on aura quand même une attention plus particulière par rapport aux familles migrantes allophones, où le niveau de formation des parents est peu élevé. Donc potentiellement, sur ces 7000 enfants, on pense que dans les villes de Chaux-de-Fonds et Neuchâtel seront touchés à peu près 2000 enfants allophones, ainsi que leurs parents, et les 400 professionnels qui sont en contact avec eux. Comme je le disais tout à l'heure, on va faire attention au risque de stigmatisation, donc on ne va pas sélectionner des communautés particulières et toutes nos mesures misent sur une participation volontaire. C'est clair qu'on va essayer de faire un effort de promotion et d'information particulier pour encourager les parents à participer. Le projet prévoit douze actions concrètes liées à ces objectifs. Les quatre premières tournent autour de l'encouragement précoce à la lecture, avec des animations, des formations du personnel et des parents, des bibliothèques itinérantes et puis aussi un fonds pour acheter des livres. Trois projets visent plus particulièrement le développement du répertoire langagier, trois autres visent plutôt à renforcer les compétences éducatives des parents, etc.

Du point de vue financier, nous sommes loin des 2,5 millions du canton de Bâle (ceux qui sont Neuchâtelois connaissent la situation des finances cantonales, donc on n'aura jamais ces moyens-là!). Nous avons un budget qui tourne autour de 700 000 francs pour les années 2010 à 2011 en tout, la moitié financée par les partenaires. Nous touchons une

subvention fédérale de 285 000 francs pour les deux ans. Toutes les informations utiles sur notre programme « Réussir l'intégration dès l'enfance » sont publiées sur le site www.ne.ch/idp.

Discussion

Chr. Büchi : Merci beaucoup M^{me} Geith-Chauvière. Les personnes du public qui le désirent peuvent poser maintenant des questions par rapport à cet exposé. Moi j'aurais une question ! En comparant ces deux exposés, il me semble que la question de l'obligation ou non de fréquenter les structures mises en place est au centre de la problématique. Je crois que le canton de Bâle-Ville a été le premier canton à être confronté, dans les années 70 déjà, à un début de ghettoïsation. Appelons un chat un chat : c'étaient surtout les Turcs dans certains quartiers, comme Klein-Basel, qui inquiétaient les autorités. Au départ de cette approche par l'obligation, il y a l'idée que ces gens ne fréquenteraient pas volontairement ces structures mises en place par l'État. En contraste avec cela, je pense aussi que le canton de Neuchâtel a une autre tradition, une autre structure d'immigration. Alors j'aurais peut-être une question par rapport à cela : vous dites « on ne veut pas stigmatiser, il faut que ça soit facultatif », mais est-ce que vous allez atteindre justement les gens qui ont le plus besoin de ces mesures ?

I. Geith-Chauvière : Il est bien sûr difficile de répondre à cette question. Je passerai peut-être après la parole aux personnes dans le public qui sont directement sur le terrain. Nous nous rendons bien compte qu'il y a une partie de la population, des femmes recluses chez elles par exemple, qui nécessite des structures spécifiques, mais elle forme une petite minorité. Et cela rejoint le débat des conventions d'intégration, de l'obligation des cours de langue. Finalement, l'obligation revient à tirer sur des mouches avec des canons, et notre approche est différente, elle consiste à dire « encourageons plutôt tout le monde et essayons d'ouvrir les structures qui existent déjà pour encourager ces personnes à venir ». Et en ce qui concerne ces fameuses familles dont vous dites qu'elles sont particulièrement défavorisées, nous avons des structures à Neuchâtel et

à La Chaux-de-Fonds, par exemple l'association RÉCIF⁹), qui est un centre de rencontre pour femmes avec des garderies, où il y a des cours réservés aux femmes. Nous tenons à ces structures, elles sont soutenues par le canton, elles organisent tout de même cinquante cours par années, qui profitent à environ 500 femmes chaque année.

Chr. Büchi : Est-ce qu'il y a des questions par rapport à cet exposé ?

I. Geith-Chauvière : Ou est-ce que quelqu'un voudrait compléter peut-être ma réponse, par rapport au fait de pouvoir atteindre les personnes de manière facultative ?

C. Gerber : Je peux parler de la prévention de l'illettrisme au préscolaire. Notre idée était d'aider les familles éloignées de l'écrit, qu'elles soient allophones ou non, à favoriser l'entrée dans l'écrit le mieux possible pour leurs enfants. J'ai travaillé longtemps dans une institution qui s'occupe de parents en difficulté et les enfants se retrouvaient rapidement dans la même situation. Donc l'idée c'est de favoriser l'entrée dans l'écrit, quelle que soit finalement la langue maternelle (L1). Et c'était l'idée de ma question aussi. Je suis persuadée que les enfants qui sont bien dans leur L1 entreront très facilement dans l'allemand, dans le français ou dans n'importe quelle autre langue et ce n'est pas forcément le fait qu'ils parlent une autre langue en famille qui fera qu'ils ne seront pas dans les 20% qui arrivent au gymnase. Les difficultés scolaires sont d'abord le fait qu'ils ne parlent pas leur L1 correctement, qu'ils ne sont pas bien dans leur culture. C'est beaucoup plus péjorant, enfin ça c'est mon avis. Notre idée est de favoriser l'entrée dans l'écrit de tous les enfants qui viennent de milieux éloignés de l'écrit, donc la première chose qu'on a à faire, en tous cas dans le canton de Neuchâtel, c'est d'essayer d'atteindre les gens là où ils sont, donc dans les quartiers où il y a plus de difficultés. On va essayer d'atteindre les gens là où ils sont, et nous voulons leur montrer un modèle pour que les parents aient envie de lire des albums à leurs enfants, etc. Quand on parle de lecture, ce sont les parents qui lisent, ce ne sont pas les enfants.

⁹ L'association RÉCIF, créée en 1994 à Neuchâtel, et active à Neuchâtel et à La Chaux-de-Fonds, est un centre de rencontres, de formation et d'échanges interculturels pour femmes immigrées et suisses. (RÉCIF = Rencontre Échanges Centre Interculturel Femmes).

Chr. Büchi : Merci. D'autres interventions par rapport à cette expérience ou plutôt ce projet neuchâtelois ? M^{me} Maag, est-ce que vous avez envie de poser une question ?

S. Maag : Pas une question, juste une précision peut-être. Moi je parlais d'un projet pour des enfants de 3 ans à 4 ans et demi et je n'ai pas parlé de la stratégie cantonale d'intégration en général. C'est une grande différence peut-être entre ces deux exposés.

Chr. Büchi : Il y a encore une chose qui m'a frappé en écoutant ces deux exposés. Les Bâlois parlent surtout du fait qu'il faut parler la langue, alors que les Neuchâtelois parlent de lecture et là je me pose la question s'il n'y a pas une approche différente chez les germanophones et chez les francophones. Chez les francophones la lecture est importante...

I. Geith-Chauvière : Peut-être. La lecture fait partie d'un des objectifs prioritaires dans le canton de Neuchâtel, mais ce n'est pas le seul. Il y a aussi le renforcement des compétences éducatives des parents et des compétences langagières des enfants. Ce qui nous intéresse, c'est plutôt de regarder l'enfant dans sa globalité. Ce que nous ne voulons pas, c'est sortir l'enfant de sa famille en partant du principe que pour le sociabiliser, il faut le sortir de sa famille. Dans le canton de Neuchâtel, on trouve ce procédé assez dangereux. En caricaturant un peu, là je me fais peut-être un peu l'avocat du diable... mais si on caricature un peu, c'est en évoquant ce principe qu'on a sorti les enfants jénisch de leur famille dans les années 50, soi-disant pour les intégrer dans la société. Nous aimerions davantage faire un travail avec les parents et leurs enfants, plutôt que de sortir les enfants de leur famille pour les sociabiliser ailleurs.

Discussion générale

Chr. Büchi : D'accord. Je vous propose maintenant de clore cette première partie et d'entrer dans le débat d'une façon plus générale. Je pense qu'on aura l'occasion encore une fois de revenir sur les cas bâlois et neuchâtelois. Je crois maintenant qu'il faut aborder la question d'une façon plus large. Cette question de l'apprentissage de la langue locale comme voie royale vers l'intégration, je crois que c'est ça un peu la grande question, le grand point d'interrogation. Et je crois que Marinette Matthey doit être très impatiente d'intervenir.

Marinette Matthey: Oui, je suis impatiente, mais je suis quand même un petit peu embêtée, parce que je pense que si j'étais à votre place, Mesdames Maag et Geith-Chauvière, je dirais peut-être les mêmes choses que vous ! Vous êtes dans l'optimisme de l'action et je pense que je pourrais tout à fait mettre sur pied des projets comme ça et me dire que, oui, il y a quelque chose à faire. En tant que chercheuse, je suis parfois un petit peu plus dans le pessimisme de la réflexion. Il est difficile de critiquer ces démarches, parce que, quand je vous entends parler, je trouve que la manière dont est pensé le projet bâlois est assez admirable. De même que pour le projet neuchâtelois, il y a un volontarisme, il y a vraiment l'envie de faire quelque chose plutôt que de se dire « bof y a rien à faire ». Donc, fondamentalement, c'est quelque chose de plutôt encourageant. Mais je vais quand même énoncer mes critiques...

Par rapport au projet bâlois, la principale critique qui me vient à l'esprit est liée à une théorie dont on parlait beaucoup dans les années 70, la théorie du stigmaté. Le fait de repérer des enfants à partir des familles dont on aura établi qu'elles ne parlent pas la langue locale, c'est quand même mettre une étiquette sur des enfants. Cette étiquette, ils vont la porter finalement peut-être toute leur carrière d'écolier. Et est-ce que ce stigmaté, c'est-à-dire cette étiquette portée par l'enfant, ne va pas finalement le confiner dans ce rôle d'enfant à risque, à risque d'échec scolaire ? Est-ce que le remède ne serait pas pire que le mal ?

S. Maag: Si vous adoptez le point de vue de l'enfant lui-même, qui peut participer pendant trois heures par jour, deux fois par semaine, avec d'autres enfants allophones à une *Spielgruppe* au lieu de regarder la télé chez la grand-maman, est-ce que ce n'est pas mieux ? C'est dans ce sens que nous répondons aux critiques qui nous sont faites. Nous mettons l'intérêt de l'enfant au centre. Notre but c'est de motiver tous les parents à laisser participer leurs enfants. Au niveau politique, cette question – structure obligatoire ou non – a été également débattue. L'option choisie se situe au milieu, entre l'obligation pour chaque enfant de fréquenter cette structure et une participation libre. On espère ainsi atteindre au moins les enfants qui en ont le plus grand besoin.

M. Matthey: Mais la réaction des parents par rapport à ça ? Est-ce qu'il n'y a pas des parents qui réagissent mal en disant « mais enfin de quoi vous mêlez » ?

S. Maag : Déjà maintenant, alors que la participation n'est pas gratuite mais qu'il y a seulement des réductions, on a des parents qui sont très intéressés, qui cherchent une place dans un groupe de jeu pour leurs enfants.

M. Matthey : D'accord, donc plutôt des réactions positives des parents ?

S. Maag : Oui, mais peut-être que ce ne sont que les parents qui ont une attitude positive par rapport au projet qui réagissent maintenant. Il faudra voir dans trois ans [en 2013]...

M. Matthey : Oui, alors ça c'est une autre question: est-ce que vous avez mis en place une recherche avec des indicateurs, pour essayer de mesurer l'impact de ces mesures sur la réussite scolaire des enfants ?

S. Maag : La faculté de psychologie de l'Université de Bâle ainsi que l'école supérieure pédagogique de la *Fachhochschule Nordwestschweiz* évaluent le projet jusqu'en 2014.

Et on évalue aussi l'impact de la formation pour les éducateurs et les éducatrices, et on va suivre encore les enfants, au moins un bon nombre d'entre eux jusqu'à l'âge de huit ans.

M. Matthey : D'accord. Je fais peut-être un peu de cuisine méthodologique, mais est-ce que vous avez un groupe contrôle ?

S. Maag : On a un groupe contrôle, oui.

M. Matthey : J'en viens maintenant au projet neuchâtelois. Je me demande s'il n'y a pas un peu d'ethnocentrisme de la part des personnes qui portent le discours sur l'entrée précoce dans la littératie, la familiarisation avec le livre, et qui voient dans celle-ci une condition d'accès à la réussite scolaire. Je me demande s'il n'y a pas une sorte de pensée magique dans le fait de croire qu'en mettant des livres dans les mains des parents et des enfants, on va les acculturer à l'écrit, les rendre sensibles à l'importance de raconter des histoires aux enfants. Le fait de raconter des histoires aux enfants, le fait de mettre l'accent sur l'importance de cette pratique, je pense que c'est quelque chose qui est avant tout propre à une certaine classe sociale de notre culture occidentale qui attribue aux livres un rôle central dans l'éducation. Est-ce qu'il n'y a pas quelque

chose d'un petit peu ethnocentrique dans la volonté de dire aux parents : « Faites comme nous, et vos enfants deviendront comme les nôtres, et ça ira mieux à l'école » ?

C. Gerber : C'est possible. De toute façon il y a une grande partie d'idéalisme, on va dire, puisqu'on ne peut pas mesurer l'effet de ce qu'on fait. Je suis quand même relativement persuadée qu'il y a un effet positif. C'est quelque chose qui existe en France depuis trente ans. Notre autre idée c'est aussi de susciter chez les parents l'idée de retourner vers une oralité qu'ils ont, qu'ils se remettent à raconter des choses qu'ils ont dans leur langue. Nous voulons essayer de valoriser des pratiques qui existent dans les cultures d'origine. On pense effectivement que mobiliser la langue dans des pratiques narratives donne accès à une langue plus structurée que ne l'est la langue immédiate, et que cela favorisera l'entrée dans l'écrit. Peut-être que ce n'est pas vrai, mais j'attends qu'on me le prouve.

M. Matthey : Mais il y a beaucoup dans votre discours de « je suis persuadée ». Quelque chose de l'ordre du militantisme... Je ne critique pas votre engagement, j'ai le même, mais le fait qu'il repose sur des convictions non dépourvues d'ethnocentrisme.

C. Gerber : Je veux bien le reconnaître.

M. Matthey : Est-ce que vous avez mis aussi en place un moyen d'évaluation de l'impact de ce projet ?

C. Gerber : Non.

I. Geith-Chauvière : Nous allons tout de même faire un rapport final avec les différents partenaires, où chacun évaluera les actions qu'il a menées. Et puis nous aurons une évaluation finale de l'ensemble, mais ce sera une évaluation interne. Les résultats des projets seront aussi évalués par l'Office des migrations de la Confédération. Par rapport aux liens entre réussite scolaire et lecture, je ne suis pas spécialiste, mais il me semble que l'étude PISA le démontre. Par ailleurs, je suis aussi maman, j'ai des petits enfants à qui je raconte des histoires tous les soirs, donc moi-même aussi je suis convaincue que c'est un pas. Peut-être pas le seul, là on est d'accord.

Chr. Büchi : Monsieur Adami désire intervenir...

Hervé Adami : Oui, je voulais simplement intervenir pour aller dans le sens des personnes qui viennent de prendre la parole. C'est vrai qu'elles présentent leur projet en disant « c'est bien, il faut, y a qu'à, etc. », mais il y a des enquêtes, il y a beaucoup de travaux, notamment Emmanuelle Canut à Nancy, qui travaille sur ces questions de passage de l'écrit à l'oral. Des études en psycholinguistique ont prouvé que le fait de lire des histoires aux enfants les fait entrer d'une façon ou d'une autre dans le monde de l'écrit, c'est-à-dire dans sa syntaxe, son rythme, sa structure, son lexique, etc. Donc il y a un lien avéré, scientifiquement avéré, entre la lecture d'histoires et le développement langagier des enfants. Est-ce qu'il s'agit des structures particulières du récit, ou est-ce que c'est autre chose ? Il est difficile d'en décider, mais le lien est tout à fait avéré.

Ensuite, il se trouve que je travaille aussi depuis longtemps sur les questions d'illettrisme, et pour moi le reproche d'ethnocentrisme peut être retourné à l'envoyeuse... N'est-ce pas faire preuve d'ethnocentrisme de classe de tenir un discours qui minimise l'importance des pratiques de la lecture ? Il est absolument certain qu'une bonne maîtrise de l'écrit est un moyen d'accès au savoir, qui est lui-même un moyen d'accès au pouvoir. Cela veut dire qu'on ne peut pas, en tant que lettrés bien implantés dans la société, dire aux autres, au nom du relativisme culturel, « toi tu as le droit de garder ta culture orale, tu as le droit de continuer à travailler dans les usines, pendant que nous on a le droit aussi d'avoir notre culture lettrée, etc. ». Bourdieu a maintes et maintes fois dénoncé ce discours. Les personnes qui ont présenté ces projets ont effectivement un discours un peu militant, mais elles ne sont pas chercheuses, et c'est peut-être à nous de faire ce passage-là. Du point de vue de la sociologie, l'appropriation de l'écrit, c'est l'entrée dans la culture de l'écrit, c'est tout simplement l'appropriation du pouvoir symbolique, du capital scolaire et culturel qui permet l'accès aux professions légitimées, légitimantes, rémunérantes, etc. Donc ce n'est pas une vision purement culturelle. C'est tout simplement une question pratique.

Chr. Büchi : Marinette Matthey ?

M. Matthey : Je pense que cet argument-là était peut-être très valable à l'époque où Bourdieu commence à produire sa théorie du capital symbolique, dans les années 60. Je pense que nous avons vécu une révolution culturelle depuis les années 60, qui fait que l'écrit « académique » n'a

plus aujourd'hui la centralité qu'il avait dans ces années-là. La formation, la transmission des connaissances, l'information en général passent par une variété d'écrits, et par l'image. Le rôle de la télévision dans la formation en général, dans la transmission culturelle, est à mon sens sous-estimé. Je pense que ce discours sur l'importance de la maîtrise de l'écrit long, qui donne accès au pouvoir et aux formations légitimes, est un petit peu en décalage avec le changement brutal de pratiques linguistiques auquel on est confronté aujourd'hui. L'irruption d'internet, des nouvelles technologies dans la communication en général, diminue l'importance de la maîtrise de l'écrit long dans l'éducation. On le voit bien avec les étudiants à l'université, dont on dit évidemment que leur niveau baisse. C'est vrai que les réactions des étudiants de premier cycle quand on leur demande de lire un article sont parfois déroutantes: un article de quatre pages est considéré comme long! Mais cela signifie selon moi qu'il y a d'autres moyens aujourd'hui d'accéder aux savoirs que l'écrit long. Le problème est que les institutions formatives n'ont pas suivi cette évolution. Je pense qu'elles sont encore dans des représentations qui survalorisent l'écrit comme condition d'accès à la culture, à la formation. Je pense qu'il y a vraiment un décalage entre les pratiques langagières telles qu'elles sont réellement mises en œuvre aujourd'hui dans la vie de tous les jours, y compris au travail, et ce que les institutions formatrices demandent encore, ou imaginent encore devoir demander aux gens qu'elles forment.

Chr. Büchi : Je vous suggère peut-être de laisser ce débat, qui est passionnant, mais qui nous éloigne un tout petit peu de l'enseignement des langues.

Alexandre Duchêne : En fait je vais peut-être juste rebondir sur ce débat-là, mais j'ai l'impression que ce n'est pas la question autour de l'écrit *versus* l'oral qui est au centre de la question. Je crois que dans ces deux projets, on a une démonstration extrêmement claire d'une volonté étatique, politique, institutionnelle de permettre à des enfants d'acquérir un certain capital qu'ils n'auraient pas initialement. Et l'une des dimensions c'est de se dire que cet accès au savoir ou au capital passe par la langue, que ce soit en termes de littératie ou d'oralité. Très sincèrement, je ne suis pas du tout un spécialiste et cet élément n'est pas fondamental à mes yeux. Mais je crois qu'on retrouve là aussi une certaine idée de l'habitus selon Bourdieu. Beaucoup d'enfants sont dans des situations prétendument défavorisées, par une sorte de « manque d'habitus ».

Ma question est la suivante. Dans le projet bâlois, on part d'un constat statistique. On voit qu'un pourcentage très élevé d'enfants allophones se trouve dans les sections les moins valorisées du système scolaire bâlois. À partir de là, vous faites le raisonnement suivant: « on regarde la catégorie des enfants allophones et on part du principe que s'ils se trouvent dans les filières les moins valorisées, c'est parce qu'ils n'ont pas le capital linguistique nécessaire, ou qu'ils n'ont pas eu le capital linguistique nécessaire », ce qui est je pense en partie juste.

En même temps, d'autres études de mon collègue de l'Université de Fribourg Winfried Kronig, qui a beaucoup travaillé sur les processus de sélection scolaire, nous montrent que bien souvent dans ces processus de sélection, les enfants se retrouvent dans les filières de relégation non en raison de leurs compétences langagières, mais à cause d'autres choses, qui n'ont rien à voir avec leurs compétences effectives en langue. Il a fait faire des tests de langue à ces enfants-là, qui avaient d'excellentes compétences en langue. Par contre, on peut se demander si ce n'est pas l'acquisition des codes sociaux nécessaires pour pouvoir réussir des études qui leur manquait, ou simplement ce qui est demandé à l'école. D'où ma question: est-ce que vous pensez qu'au travers du projet bâlois, vous pouvez aussi être capable de toucher les autres enjeux, qui ne sont pas strictement langagiers, alors que vous identifiez visiblement l'aspect purement linguistique comme l'un des problèmes de l'échec scolaire ?

Chr. Büchi : Madame Maag, vous voulez tout de suite répondre ? Est-ce que la langue est vraiment le facteur décisif qui détermine ensuite les résultats scolaires ? Je crois que c'est bien la question, pour formuler les choses d'une façon très simple.

S. Maag : Ce n'est pas le seul facteur. Et je pense que l'important est qu'on ait une stratégie. S'il y a cet encouragement précoce mais que le soutien ne se poursuit pas par la suite, cela ne donne pas grand chose. Mais si on a une stratégie à long terme, c'est-à-dire du soutien linguistique pour l'élève, à mon avis l'intégration va se passer plus facilement et le risque d'échec va diminuer. Mais, bien entendu, je ne crois pas non plus que la langue est le seul facteur qui garantit le succès d'une carrière solaire.

Chr. Büchi : M^{me} Maag, si je peux juste prolonger cette question, je pense que derrière le projet bâlois, il y a une sorte de raisonnement qu'on pourrait simplifier de la façon suivante: une meilleure connaissance lin-

guistique aboutit à de meilleurs résultats scolaires, de meilleurs résultats scolaires aboutissent à plus de chances sur le marché du travail, plus de chances sur le marché du travail aboutissent à une meilleure intégration. Je crois qu'il y a une sorte de triple glissement en fait. Et je pense que chacun de ces glissements, au fond, serait à discuter. Effectivement, comme l'a soulevé l'intervenant précédent, est-ce que mieux parler est vraiment scolairement très utile ? En Suisse romande aussi on voit des jeunes qui ont une « tchatche » pas possible, mais qui échouent à l'école. On observe la même chose en Suisse allemande, il y a des petits Turcs, pour une fois encore prendre cet exemple, qui parlent un excellent schwyzerdütsch. Et que dire du *Balkanslang*¹⁰, qui est imité par tous les jeunes Alémaniques, comme le « parler-beur » est imité par les petits Suisses romands de la classe moyenne. Cette maîtrise de la langue n'aboutit pas à des résultats scolaires meilleurs. Et ensuite, pour ce qui est du deuxième présupposé, est-ce que vous pensez vraiment qu'avec de meilleurs résultats scolaires le marché du travail va se présenter de manière plus favorable ?

S. Maag : En entendant les échanges qui précèdent, j'ai un mot clé en tête : celui de milieu social. Je pense que c'est la combinaison de la langue et du milieu social qui est déterminante. C'est ce que l'enfant a dans son *Rucksack*, dans le sac à dos qui lui est donné par sa famille, qui est important pour la réussite scolaire. Pouvez-vous répéter la question sur les relations entre intégration et marché du travail ?

Chr. Büchi : Est-ce qu'à Bâle on a étudié véritablement la question de savoir si, avec de meilleurs résultats scolaires, les enfants des classes socialement peu favorisées vont avoir de meilleures chances ? Ou est-ce que c'est juste un présupposé, mais qui relève un peu du *on-dit* ?

S. Maag : Juste un exemple, pour répondre brièvement à la question. Je travaille pour les structures d'accueil de jour qui cherchent à engager des jeunes qui sortent de l'école. Mais les directions de ces crèches me disent souvent : « on a reçu beaucoup de candidatures, mais les résultats scolaires sont si mauvais que nous ne pouvons pas engager ces candidats ». Je pense que les résultats scolaires ont une grande influence pour entrer ou non dans le marché du travail.

¹⁰ «L'argot des Balkans».

Chr. Büchi : D'accord. Madame Lucchini vous souhaitiez intervenir depuis un moment.

Silvia Lucchini : Je suis vraiment très intéressée par le travail que vous faites et je pense sincèrement que c'est ce qu'il faut faire et donc je n'ai pas de critique par rapport au travail que vous effectuez.

Et par rapport au statut de l'écrit, je pense que l'entrée dans l'écrit est quelque chose de capital. Si je prends l'exemple en Belgique francophone, il faut savoir qu'il y a des jeunes qui sortent quasi illettrés après douze ans d'école obligatoire, et que c'est bien cette situation-là qui est préoccupante. Il ne s'agit pas de savoir si l'écrit doit être académique ou moins académique, mais il s'agit d'une lutte contre l'illettrisme avant tout.

Par ailleurs, beaucoup de choses vont être déterminées par le contenu de votre formation linguistique. Plusieurs intervenants ont mentionné l'importance du genre narratif, le fait de raconter des histoires, etc. C'est sans doute très important, mais, pour avoir suivi un travail analogue en Belgique, je me dis en même temps que si on ne travaille pas la sensibilité à la phonologie de la langue, si on ne travaille pas toute la question de la conscience phonologique, c'est un travail qui ne va pas nécessairement donner de bons résultats. C'est-à-dire que la question de la sensibilité phonologique est fondamentale. Quand on demande aux parents de parler la langue qu'ils connaissent le mieux, cela ne signifie pas du tout que la langue qu'ils parlent le mieux est une langue standard... Parler la langue qu'ils connaissent le mieux, cela veut dire parler parfois en faisant des mélanges. Donc, du côté familial, il y a finalement peu de choses sur lesquelles on peut se fonder pour assurer ce passage, qui doit être entièrement fait par l'école. Autre chose aussi que nous avons constaté en Belgique : beaucoup de parents issus de cultures orales disaient ne pas être en mesure de raconter des histoires. Le fait d'être parti a quand même interrompu cette transmission orale, et beaucoup de parents disent « mais nous on sait plus raconter d'histoire, on connaît plus d'histoires, on est incapables de le faire ».

De mon point de vue, le poids de l'école est absolument fondamental. Et ma question est la suivante : comment le contenu linguistique de vos formations a été structuré ? Parce que je pense que beaucoup va dépendre de cela.

I. Geith-Chauvière : Alors l'idée, je crois, de ces promotions précoces de la lecture, mais là aussi les personnes dans le public qui sont membres du PIP [Prévention de l'illettrisme au préscolaire] me contrediront ou

confirmeront ma vision des choses, c'est aussi d'accorder une large place aux émotions, en fait. Mettre les enfants dès leur plus jeune âge en contact avec l'écrit, c'est créer, par ces moments de lecture, des moments chouettes autour de la lecture, d'en faire des moments un peu précieux, pour créer des liens affectifs positifs par rapport au livre, pour que l'enfant ait envie de lire. Je parlais tout à l'heure de mon propre fils à qui je lis des histoires depuis tout petit, c'est un grand lecteur, j'en suis très fière, mais je pense que cette situation résulte du fait d'avoir créé des liens positifs. Bien sûr, tous les parents ne sont pas capables de le faire ou ne sont pas conscients de l'importance de ces pratiques.

J.-F. De Pietro: Je veux d'abord souligner à quel point je trouve que ces projets sont importants. Et puis j'apprécie aussi particulièrement le regard critique que vous avez sur vos projets en disant que vous êtes conscientes qu'il s'agit d'un élément parmi d'autres, mais qu'il faut bien enclencher quelque chose et que cela peut servir de déclencheur, précisément. J'ai une remarque et une question.

La remarque: je ne sais pas si vous connaissez les « sacs d'histoires », une démarche développée à Genève en particulier, qui vient du Canada je crois¹¹, et qui consiste à faire circuler des sacs contenant des livres pour enfants chez les parents. Ce sont toujours des ouvrages qui existent en français mais aussi dans la langue des parents, si possible. C'est une manière de faire le lien entre la famille et l'école. L'action est plutôt pensée pour des plus grands, mais je pense que ça pourrait déjà intéresser les familles ayant des enfants entre 3 et 6 ans.

Cette remarque m'amène à une question quant à la position que vous attribuez aux parents. J'ai eu l'impression que, parfois, vous enfermiez un peu les parents dans leur langue d'origine. Effectivement, en allant dans le sens de la remarque de Silvia Lucchini, je crois que les pratiques des parents sont souvent mixtes. Quelle est votre position par rapport au parler des parents? C'est ce qui me fait un tout petit peu peur dans le projet: que dit-on vraiment aux parents? J'ai en tête le fameux pré-rapport de M. Bénisti sur la prévention de la délinquance en France¹², qui

¹¹ À ce propos, voir par exemple: http://www.ge.ch/enseignement_primaire/sacdhistoires/ et <http://www.unige.ch/fapse/creole/journal/parus/referencesSacs.html>.

¹² Rapport préliminaire de la Commission prévention du Groupe d'études parlementaire sur la sécurité intérieure, présidé par Jacques Alain Bénisti, Député du Val de Marne, et les membres de la Commission. *Sur la prévention de la délinquance*. Rapport remis à Dominique de Villepin, Ministre de l'Intérieur, de la sécurité intérieure et des libertés locales. Octobre 2004.

voyait dans le fait de ne pas parler le français à la maison le premier pas en dehors du droit chemin et voulait imposer la langue de la République, mais là vous êtes à l'autre extrême et je me demande si ce n'est pas un peu trop l'autre extrême...

Chr. Büchi : Alors je vais donner la parole à M^{me} Maag et ensuite à M. Legros. M^{me} Maag, est-ce qu'on n'est pas en train de faire presque de la ghettoïsation à l'envers ?

S. Maag : Je reviens sur le mot *crainte*. Quand on dit « parlez la langue dans laquelle vous vous sentez le plus à l'aise », c'est plutôt pour diminuer les angoisses des parents par rapport à leur propre apprentissage de l'allemand. Qu'ils ne se sentent pas obligés d'apprendre l'allemand pour que leur enfant s'intègre. Nous leur disons cela non seulement parce que la langue maternelle de l'enfant doit se développer pour qu'il puisse apprendre une deuxième langue plus facilement, mais aussi pour conforter les parents dans leur rôle d'éducateurs. C'est une manière de leur dire qu'ils font bien leur travail et qu'ils doivent continuer, qu'ils ne doivent pas changer leurs pratiques langagières, mais qu'ils doivent peut-être lire un livre ensemble au lieu de regarder la télé...

J.-F. De Pietro : Je suis tout à fait satisfait de votre réponse, d'autant plus que je ne suis pas du tout contre l'usage de la langue d'origine des parents. Des gens comme Cummins ont montré que le développement de la langue première, ou langue maternelle (je ne sais plus exactement comment l'appeler), était tout à fait un bon indicateur du développement langagier ultérieur. Ce qui me paraissait important, mais vous avez tout à fait clairement répondu, c'est de ne pas enfermer les parents dans leur langue d'origine.

S. Maag : J'aimerais ajouter encore une chose. On a également une loi sur l'intégration à Bâle, et les adultes allophones doivent apprendre l'allemand également. Donc il y a du conflit sur ce point. « J'apprends l'allemand, mais quelle langue je parle avec mon enfant ? » Dans notre projet, nous respectons la règle « une personne, une langue » et défendons le droit à l'existence d'une langue familiale autre que l'allemand.

Georges Legros¹³: Tout d'abord, comme Jean-François De Pietro, je voudrais dire aux intervenantes tout l'intérêt que j'ai pris à les écouter. J'irai jusqu'à dire toute l'admiration que j'ai éprouvée en entendant la présentation de ces deux projets qui dans leurs différences m'ont paru précieux et l'un et l'autre. Je me risquerai, si mes collègues me le permettent, non pas à interdire d'exercer notre esprit critique, mais peut-être à nous mettre en garde contre la fichue manie que nous avons de critiquer tout ce qu'on nous présente. Nous avons l'habitude, malheureusement, quand on nous propose quelque chose, d'en voir les limites, sans doute réelles, et d'oublier de nous interroger sur l'autre branche de l'alternative. De sorte qu'on a un projet et puis on en souligne les questions, les problèmes, les limites, au risque peut-être de décourager les acteurs du terrain, ce qui me semblerait malheureux. Il me semblerait difficile, en même temps, de jeter le soupçon d'ethnocentrisme sur une pratique et de reconnaître que pour réussir dans telle société, dans la nôtre, car c'est bien à nos sociétés que nous voulons intégrer ces enfants, il faut maîtriser certains habitus. Il y a peut-être un certain ethnocentrisme là-dedans, mais nous ne voulons pas former des enfants pour aller vivre dans la lune ! Vous avez tout à fait raison de souligner que la compétence linguistique n'est pas une condition suffisante, automatique pour la réussite scolaire. Hélas, aujourd'hui on sait bien que l'école n'est plus dans tous les cas un ascenseur social. Mais il faut se demander si ça marche mieux quand on n'a pas de bonnes compétences linguistiques et quand on n'a pas de bons résultats scolaires ! Qu'est-ce qu'il reste comme autre voie ?

Je voulais juste dire cela parce que très souvent nous posons des questions, nous formulons des critiques qui fondamentalement sont justes mais qui dans le domaine de l'action risquent de décourager ou de faire douter alors qu'on n'a rien de mieux à proposer, ou que ce qu'on aurait comme l'autre branche de l'alternative serait bien pire !

M. Matthey: J'aimerais répondre à Georges Legros sur le côté critique. En tant que chercheur, je considère que nous devons être critiques, c'est notre métier. Il ne faut pas nous en vouloir pour ça. L'histoire de la théorie du handicap socioculturel est importante à connaître. Quand j'entends « manque d'habitus », je ne peux m'empêcher de traduire par « handicap socioculturel » et cette notion était très controversée dans les années 70. On ne parlait pas du handicap socioculturel des migrants, mais de celui

¹³ Professeur émérite aux Facultés universitaires de Namur, membre du Conseil de la langue française et de la politique linguistique de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

des enfants d'ouvrier. En fait, le discours sur les manques existait déjà, simplement la catégorie de population qui était visée n'était pas la même. Il y a toujours autant d'inégalités scolaires à l'école, voire même plus. Donc tous les programmes de compensation du handicap socioculturel qui ont été mis en place dans les années 60-70 n'ont guère eu d'effets véritablement significatifs. C'est pour cela qu'on peut continuer d'être un peu pessimistes, même si, encore une fois, la logique de l'action nous permet d'avoir l'impression qu'on fait des choses pour l'égalité, pour la justice, qu'on aide des enfants qui ont une vie quand même beaucoup plus difficile que nos propres enfants. Je dis cela parce que nous sommes quand même beaucoup de femmes dans ce débat, et dans les arguments, on passe très vite de l'expérience personnelle d'éducation (« moi, mon enfant... ») à une opinion générale. C'est aussi cela qui me fait penser qu'il y a un peu d'ethnocentrisme, voire de sociocentrisme. En gros c'est dire « moi ce que je fais avec mon enfant ça marche bien, donc faites pareil ».

[Plusieurs mains se lèvent dans la salle]

174

Chr. Büchi : Attendez, peut-être juste une chose, on a à peu près 7-8 minutes, je crois qu'ensuite M^{me} Geith-Chauvière doit aller chercher ses enfants à la crèche, donc la ponctualité c'est une forme de respect aussi par rapport aux personnes qui ont un double emploi. Alors peut-être encore deux interventions, et puis après on va clore ce débat.

A. Duchêne : J'aimerais enchaîner sur le dernier échange. Il me semble que les questions en jeu sont fondamentales. La réflexion que je me fais en écoutant la présentation de ces projets est de me dire « là il y a de l'action et il n'y a pas que de la déconstruction ». C'est très gratifiant d'être dans la déconstruction, d'être dans la critique, dans l'interrogation, mais la question que je me pose maintenant est la suivante : comment est-ce qu'on peut être dans la *conversation* ? Il ne s'agit pas de tomber dans une logique romantique lénifiante de rencontre ou je ne sais quoi. Mais comment pouvons-nous être dans une conversation entre ces initiatives-là, qui me semblent être à bien des égards fondamentalement intéressantes, parce qu'on essaie d'identifier un problème, et qu'on essaie de donner des explications à ce problème. C'est peut-être là-dessus qu'il y aurait conversation à avoir, sur l'identification des causes et des problèmes. Personne n'a la science infuse. Il y a des actions qui sont entreprises, il y a des initiatives qui sont financées et qui sont mises en place. Quel type

de conversation pouvons-nous avoir entre les porteurs de projets et les chercheurs en sciences humaines et sociales ?

Chr. Büchi : Merci M. Duchêne. D'autres interventions ?

David Bürki¹⁴ : Je crois qu'il n'y a pas une sorte de barrière entre l'action et la réflexion scientifique. Moi ce qui m'intéresse, c'est le discours comme produit de l'action, le discours qui est tenu par les personnes qui réfléchissent sur les causes de l'échec scolaire. À l'instar de Chauveau, qui a travaillé sur cette question de l'échec et de la réussite scolaire, je pense qu'un manque de communication entre l'école et la famille en est souvent la cause. Quand on cherche à promouvoir la lecture, à promouvoir les compétences langagières, c'est une manière d'établir une communication entre l'institution scolaire et les familles. Quand on dit aux parents « continuez à parler avec vos enfants » il me semble que ce qui est visé c'est bien d'établir cette confiance entre l'école et les familles pour pouvoir après aller plus loin et pour pouvoir favoriser la réussite scolaire.

Clôture

Chr. Büchi : Merci. Si plus personne ne désire intervenir, je vous donne la parole pour conclure, M^{me} Geith-Chauvière ou M^{me} Maag...

I. Geith-Chauvière : Je vous remercie de toutes ces remarques. J'ai trouvé ce débat très intéressant. On essaie de faire des choses, on n'a pas non plus de solution miracle. Je pense que ce qui est aussi important c'est de voir la politique d'intégration des migrants dans son ensemble. Je me souviens des résultats d'une étude sur les différents systèmes scolaires qui montrait notamment que le système en France était peu sélectif, que beaucoup d'enfants de migrants arrivent au niveau du bac, mais qu'ils sont ensuite terriblement discriminés sur le marché du travail. À l'inverse, en Allemagne, le système est très sélectif et peu de migrants arrivent au niveau bac. Cependant, il y aurait des postes peu qualifiés pour ces migrants-là. La France aurait beaucoup de migrants très qualifiés mais au chômage, alors qu'en Allemagne les migrants sont peu qualifiés mais

¹⁴ Chargé de mission pour l'enseignement de la lecture au Département de l'éducation, de la culture et des sports (DECS) du Canton de Neuchâtel, Service de l'enseignement obligatoire ; membre de la Délégation à la langue française (DLF).

ils ont du travail. Certes, je schématise mais je pense qu'il faut vraiment voir la politique d'intégration dans son ensemble, pas seulement mettre l'accent sur les mesures d'encouragement pré-scolaire. Elles en font partie mais il faut aussi réfléchir au niveau des mesures de prévention des discriminations sur le marché de l'emploi, en cherchant le contact avec les employeurs, avec les secteurs privés, etc. Dans le canton de Neuchâtel, on essaie de voir ces choses-là dans leur globalité.

Chr. Büchi: Voilà, merci beaucoup. Je crois qu'il faut en rester là. Comme journaliste un peu terre à terre je suis venu ici sans idées pré-conçues: face à l'intégration on est parfois un peu désespéré, un peu désarmé, depuis quelque temps. On dit qu'il faut mettre l'accent sur l'enseignement de la langue. Mais j'ai cru comprendre qu'il ne faut pas avoir d'attentes démesurées. Ce n'est pas la voie qui va tout résoudre, mais c'est peut-être une voie réalisable; c'est quelque chose qu'on peut réellement faire, et au fond ça ne peut faire que du bien, en fait. Alors je ne sais pas si c'est une réponse à cette question de l'optimisme de l'action face au pessimisme de la raison, mais c'est la conclusion que je tire personnellement.

J'aimerais vous remercier, surtout les deux conférencières. M^{me} Maag s'est exprimée dans une langue qui n'est pas sa langue maternelle. Merci à tout le monde pour ce beau débat.

Postface

Cohésion sociale ? – Le paradoxe de la langue

Alexandre Duchêne

Université de Fribourg, Suisse

Comment problématiser les liens complexes entre cohésion sociale et langues ? En quoi les compétences langagières des citoyens permettent-elles une meilleure cohésion sociale ? Comment mettre en place des structures qui rendent possible, par le prisme de la langue, le renforcement des liens sociaux ? Quelles sont les limites d'une approche de la cohésion sociale par la langue ? C'est à l'ensemble de ces questions que les contributions à ce volume ont cherché à donner des éléments de réponse. Ces réponses sont *de facto* disparates, diverses et parfois contradictoires. Pareil état de fait n'est ni surprenant ni problématique, dans la mesure où il semble évident qu'une réponse unilatérale à des questions hautement complexes et anciennes semble impossible à apporter. La variété des contributions et positions développées dans ce volume s'explique aussi par leur inscription dans des contextes sociolinguistiques divers et par les positionnements épistémologiques – et parfois aussi institutionnels – contrastés des auteurs. C'est cependant cette pluralité qui constitue la force de l'ouvrage, qui peut être appréhendé comme une vitrine des débats qui animent le champ de la recherche et de la politique depuis de nombreuses années déjà.

L'argument que je vais développer en guise de postface est le suivant : si les liens entre cohésion sociale et langues font débat dans différents espaces sociaux et académiques, cela tient également, et peut-être avant tout, à la nature *paradoxe* du langage en société, qui – comme nous le verrons – renvoie à ses dimensions éminemment sociologique, politique et idéologique. Je me propose de développer ce point en commençant par la description des parcours de vie contrastés de deux migrantes installées en Suisse que j'ai rencontrées dans le cadre de mes recherches ethnographiques.

Kimya est née en République Démocratique du Congo et a grandi à Kinshasa. Les langues de sa famille étaient le français et le lingala. Scolarisée dans une école francophone de la capitale, Kimya déménage à l'âge de 14 ans avec sa famille à Genève. Elle poursuit alors sa scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans. Elle entreprend ensuite un

apprentissage de vendeuse. Elle se marie à un Congolais vivant en Suisse avec qui elle a une petite fille âgée de 10 ans au moment où je rencontre sa mère. Cette dernière était alors à la recherche d'un travail de vendeuse. Elle m'explique qu'elle a dû faire face à de nombreux refus. Bien qu'elle soit francophone, on lui objecte souvent que son français n'est pas suffisamment bon, qu'elle devrait l'améliorer. L'office de placement du chômage, en possession des lettres de refus, lui propose de suivre des cours de langue française. Kimya accepte, bien que pour elle cette requête représente une blessure. Elle se considère comme francophone. La fille de Kimya est scolarisée dans une école primaire de la ville de Genève. Lors de l'entretien annuel mené à l'école, l'enseignante demande à Kimya si elle parle sa langue à sa fille. Kimya lui rétorque alors que oui, elle lui parle le français à la maison. L'enseignante insiste et lui dit « je veux parler de votre vraie langue ». L'enseignante, qui venait de suivre une formation à l'interculturalité, avait appris que la maîtrise de la langue d'origine constitue un facteur de réussite scolaire pour les enfants migrants. Kimya, qui a le français comme langue dominante, n'a jamais parlé le lingala à sa fille; non par désintéret, mais parce qu'elle considère que le français est la langue dans laquelle elle se sent le mieux. Par ailleurs, et compte tenu des reproches qui lui sont faits sur la qualité de son français, elle a pleinement intégré l'importance de cette langue comme capital social et symbolique et c'est ce capital qu'elle souhaite transmettre à son enfant.

Carolyn a grandi au Royaume-Uni dans une famille monolingue anglophone. Elle a fait des études de management et de ressources humaines dans une ville portuaire anglaise et s'est mariée avec un Anglais. Ils ont une fille du même âge que celle de Kimya. Carolyn décide d'arrêter de travailler après la naissance de sa fille. Quelques années plus tard, la famille emménage à Genève suite à la mutation du mari appelé à travailler dans une multinationale ayant son siège dans la ville romande. Après cinq années passées en Suisse, Carolyn décide de suivre des cours de langue française avec un enseignant privé. Elle justifie ce choix par le fait que, bien qu'elle puisse parfaitement vivre en anglais à Genève, il devenait important pour elle de profiter de l'opportunité d'être dans un espace francophone pour apprendre la langue. Peu de temps après, elle est engagée par une entreprise anglaise. Elle explique que son recrutement a été facilité par le fait qu'elle possédait quelques compétences en français, ce que la plupart des autres employés de l'entreprise en question n'avaient pas. Carolyn et son mari ont par ailleurs pris la décision de scolariser leur fille dans une école publique francophone, ceci afin qu'elle

puisse elle aussi profiter d'apprendre la langue qui est construite par la famille comme un avantage « pour plus tard ». Lors de l'entretien scolaire annuel, l'enseignante, qui est la même que celle de la fille de Kimya, insiste sur le fait que Carolyn a fait de grands progrès en français, la complimentant sur son engagement. L'enseignante relève également que la fille de Carolyn a de la chance de maîtriser les deux langues (le français et l'anglais).

Ces deux situations pourraient paraître caricaturales, et elles le sont en partie, tant le contraste est grand. Elles sont cependant illustratives des processus évaluatifs constants à l'œuvre dans notre société contemporaine, lesquels traduisent, dans leur traitement différentiel, la complexité des liens entre langues et cohésion sociale. Elles dévoilent la manière dont, sous certaines conditions, la langue devient un instrument puissant d'inclusion, au même titre que, dans d'autres, elle est le terrain sur lequel l'exclusion opère. Il y a donc une grande ambiguïté et une forte variabilité de la langue comme instrument de cohésion et d'intégration sociale. C'est, selon moi, cette variabilité et ambiguïté qui demandent à être interrogées, tant elles nous invitent à pondérer et complexifier une série de conceptions idéologiques qui traversent les débats actuels sur la langue et la cohésion sociale.

« La langue comme clé de l'intégration » est l'une de ces conceptions idéologiques. En Suisse par exemple, cette idée est devenue un slogan qui s'insinue pleinement dans les sphères politiques et législatives. Or, les deux situations évoquées mettent en évidence la complexité de l'équation *langue = intégration*. Carolyn, de son propre aveu, n'a pas eu besoin pendant cinq années passées en Suisse d'apprendre le français. Personne d'ailleurs n'a exigé d'elle qu'elle l'apprenne. Kimya, par contre, fait l'objet d'une évaluation constante liée à la langue. Elle est francophone, mais son français n'est pas socialement considéré. Malgré ses excellentes compétences langagières dans la langue du pays d'accueil, celles-ci sont systématiquement considérées comme insuffisantes et inadéquates.

Ces différences de traitement se manifestent également lorsque l'on examine une autre conception dominante des rapports entre langue et cohésion sociale : « la langue permet l'accès à des ressources ». Kimya est locutrice du français, elle possède par ailleurs d'autres compétences langagières en lingala. Cependant, et malgré cela, elle peine à trouver du travail. La manière dont elle parle lui est renvoyée comme l'une des raisons – si ce n'est la principale – du refus d'engagement. Des cours lui sont alors proposés. Cette proposition s'appuie sur la considération que

la maîtrise de la langue française est une condition préalable à l'emploi. Cette solution reproduit cependant le discours dominant de l'inadéquation des compétences langagières de Kimya, sans que soit interrogée de manière critique la pertinence de cette évaluation. Carolyn, quant à elle, qui ne possède pourtant que des rudiments de français, parvient parfaitement à convertir ses compétences débutantes en langue française. Elles constituent un capital lui permettant d'accéder à l'emploi.

Finalement, ces deux situations questionnent aussi la conception du « plurilinguisme comme richesse ». Pour l'enseignante, la mère de Kimya commet une erreur en ne parlant pas ce qu'elle appelle « sa vraie langue », non parce que cette langue constitue un atout pour la vie en société, mais bien plutôt parce qu'elle considère que ladite langue la rendra plus compétente dans la langue d'accueil. L'enseignante ici encore ne reconnaît pas la mère comme francophone et inscrit son discours dans une dimension culpabilisante des pratiques langagières familiales. Dans ce cas, ce n'est pas le plurilinguisme qui est un atout, mais la stabilisation de ce qui est considéré comme la langue d'origine en vue de l'acquisition du français. Pour l'enseignante de la fille de Carolyn, sa mère est exemplaire, l'apprentissage du français venant renforcer ce sentiment. Le français est construit par l'enseignante comme un effort qu'il est fondamental de reconnaître en tant que tel. Les compétences langagières de la fille de Carolyn sont alors clairement construites comme des compétences bilingues qui seront, sans nul doute, un atout dans la future carrière scolaire et professionnelle de l'enfant. Autrement dit, l'anglais est considéré comme une richesse *en soi* et non seulement comme un levier devant assurer le renforcement du français.

Si ces trois conceptions (langue comme clé de l'intégration, langue pour accéder à des ressources, et plurilinguisme comme richesse), qui sont généralement au centre des propositions politiques et sociales en matière de langue et de cohésion sociale, s'avèrent pertinentes, elles ne le sont qu'en partie et se révèlent à géométrie variable selon le profil et l'identité sociale des individus.

Comme l'avait mis en lumière, en son temps déjà, le sociologue Pierre Bourdieu, la langue est fortement articulée aux questions de légitimité sociale. Être compétent en langue ne signifie pas obligatoirement que l'on soit considéré comme un locuteur légitime. Par ailleurs, l'illégitimité sociale se fonde souvent sur des arguments se rapportant au manque de compétences langagières. Il ne s'agit pourtant pas ici d'un jugement objectif sur les compétences réelles. La différence linguistique, quelle

qu'elle soit (comme un accent, un style, etc.), devient alors le terrain de la différence sociale. La langue est instrumentalisée afin de renforcer des différences qui ne se situent pas dans l'ordre linguistique, mais plutôt dans l'ordre social. Cette instrumentalisation renvoie à des enjeux qui dépassent largement la question de la langue pour renvoyer à l'ethnicité et aux classes sociales. La langue devient un argument « objectivable », bien que fortement subjectif, de la reproduction des inégalités sociales et ethniques. La langue apparaît comme l'élément explicatif du manque d'intégration des étrangers (comme c'est le cas pour Kimya) et, en conséquence, elle émerge comme la solution à promouvoir par les instances politiques en matière d'intégration. Cette position est compréhensible et pratique, tant il est possible pour le migrant d'agir sur la langue (en l'apprenant), mais les causes véritables des inégalités restent bien plus compliquées à saisir et à modifier (la couleur de peau, l'origine sociale, le genre, etc.). En ce sens, si la langue est bel et bien un enjeu important de la cohésion, elle ne peut pas constituer une fin en soi dans les processus sociaux de l'intégration.

Par ailleurs, l'importance de la langue comme facteur d'intégration et de cohésion n'est pas identique pour tous. Si l'on peut considérer que pour Kimya une compétence même illégitimée en français constitue une condition préalable pour l'accès, par exemple, à l'emploi, ce n'est pas le cas pour Carolyn. Les compétences en français de Carolyn ne sont pas une obligation, elles sont plutôt une forme de valeur ajoutée, qui vient se sur-ajouter à d'autres compétences et qui lui permettent de se distinguer d'autres compétiteurs dans un marché concurrentiel.

D'ailleurs, nous devons également garder à l'esprit que bien que sur un plan linguistique toutes les langues soient égales, elles ne le sont pas socialement. L'anglais et le lingala ne permettent pas de la même manière l'accès à des ressources en Suisse. Alors que le lingala peut constituer un marqueur d'une ethnicité non recherchée, l'anglais est considéré comme un atout, comme une langue désirable et désirée. Tout se passe comme si, paradoxalement, l'anglais – qui, selon certains, concurrence pourtant le français sur son territoire – constituait déjà un élément participant de l'intégration et de la cohésion...

Ainsi, les processus de légitimation conduisent nécessairement à une complexification de la relation entre cohésion sociale et langues. Plus fondamentalement encore, ils nous incitent à une certaine vigilance quant à notre tendance au linguocentrisme dans l'appréhension des phénomènes intégratifs en société. Si personne ne nie l'importance de la langue dans les processus de cohésion sociale, il me semble fondamental de ne pas

l'ériger comme le locus par excellence de l'intégration sociale. Chercher à comprendre les liens complexes entre langue et cohésion présuppose que l'on adopte une posture critique qui permet certes de questionner les conditions multiples et nécessairement variables qui font de la langue un instrument d'inclusion, mais aussi et surtout les conditions qui conduisent à faire de la langue un instrument d'exclusion. C'est une attention constante à cette double facette paradoxale de la langue qui devrait permettre de dépasser les conceptions essentialisantes de la langue et d'ouvrir les yeux sur les processus d'instrumentalisation de la langue dans nos sociétés contemporaines.

Annexes

Présentation des auteurs

Hervé Adami

Hervé Adami est professeur des universités, et spécialiste de la formation et de l'intégration linguistiques des migrants. Il travaille également sur la question du langage au travail et des formations linguistiques à visée professionnelle. Il est co-fondateur et co-animateur d'un groupe de recherche, au sein du laboratoire ATILF, et d'un réseau international de chercheurs, tous deux appelés *Langage, Travail et Formation* (LTF). Ancien formateur d'adultes, Hervé Adami mène ses recherches en lien très étroit avec le terrain de la formation des adultes en insécurité langagière, migrants et natifs, inscrits dans un parcours d'insertion et d'intégration sociale, professionnelle et citoyenne. Il a publié notamment *La formation linguistique des migrants* (Paris, CLE International, 2009) et *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation* (avec V. Leclercq (dir.); Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2012).

Patricia Alen et Altay Manço

Patricia Alen est licenciée en communication. Elle est chargée de recherche et de formation à l'IRFAM.

Altay Manço est docteur en psychologie sociale. Il est le directeur scientifique de l'IRFAM à Liège (Belgique).

Ils ont publié notamment *Compétences interculturelles des jeunes issus de l'immigration. Perspectives théoriques et pratiques* (A. Manço; Paris [etc.], L'Harmattan, 2002), *Compétences linguistiques et sociocognitives des enfants de migrants. Turcs et Marocains en Belgique* (D. Crutzen & A. Manço (dir.); Paris [etc.], L'Harmattan, 2003), *Formation d'adultes et interculturelité. Innovations en pays francophones* (J. Depireux & A. Manço (dir.); Paris, L'Harmattan, coll. « Compétences interculturelles », 2008), *Appropriation du français par les migrants. Rôles des actions culturelles* (P. Alen et A. Manço (dir.); Paris, L'Harmattan, coll. « Compétences interculturelles », 2012).

Christophe Büchi

Christophe Büchi est correspondant en Suisse romande de la *Neue Zürcher Zeitung*. Il est par ailleurs auteur de plusieurs ouvrages: *Mariage de raison. Romands et Alémaniques: une histoire suisse* (Carouge-Genève, éditions Zoé, 2001); *De la Suisse dans les idées: Médias et conscience nationale* (Vevey, éditions de l'Aire, 2006); *Dictionnaire impertinent de la Suisse: de A comme Aar à Z comme Zwingli* (avec Guy Mettan; Genève, éditions Slatkine, 2010). Il a reçu en 2010 le prix de la Fondation Oertli pour son "empathie exemplaire" dans la traduction et l'explicitation du point de vue des Suisses francophones aux lecteurs alémaniques.

Virginie Conti

Virginie Conti est linguiste, et collaboratrice scientifique à la Délégation à la langue française (DLF) de Suisse romande depuis 2004. Elle a également coédité les deux précédents Actes des séminaires organisés par la DLF: *L'intégration des migrants en terre francophone. Aspects linguistiques et sociaux* (avec Jean-François De Pietro; Le Mont-sur-Lausanne, LEP, 2005) et *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension* (avec François Grin; Genève, Georg, 2008). Par ailleurs, elle travaille en linguistique française, principalement sur des aspects de description syntaxique et pragmatique du français parlé contemporain.

Jean-François De Pietro

Jean-François De Pietro est linguiste et didacticien, collaborateur scientifique à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp) à Neuchâtel et membre de la Délégation à la langue française (DLF). Ses recherches portent entre autres sur la langue française en lien avec le plurilinguisme, sur l'analyse sociolinguistique et la didactique des situations plurilingues et sur les démarches d'éveil aux langues, à la fois dans une perspective scientifique (projet de recherche EVLANG, référentiel CARAP) et à travers l'édition de supports didactiques pour l'école romande (projet EOLE, EOLE et patois, etc.).

Il a coédité avec Virginie Conti les Actes du séminaire organisé en 2001 par les organismes francophones de politique linguistique (ce qui est devenu OPALÉ) sur *L'intégration des migrants en terre francophone. Aspects linguistiques et sociaux* (Le Mont-sur-Lausanne, LEP, 2005).

Alexandre Duchêne

Alexandre Duchêne est professeur de sociologie du langage à l'Université de Fribourg et directeur de l'Institut de plurilinguisme de l'Université et de la Haute école pédagogique de Fribourg. Ses recherches portent sur les liens entre langage et inégalités sociales, sur les enjeux politiques liés aux minorités linguistiques, sur le plurilinguisme dans la nouvelle économie globalisée, ou encore sur le rôle des compétences langagières dans les processus de sélection sociale (école, milieu de travail, etc.). Ses récentes publications incluent: *Ideologies across Nations: the construction of linguistic minorities at the United Nations* (Berlin, Mouton de Gruyter, 2008), *Langage, genre et sexualité* (avec Claudine Moïse (dir.); Québec, Nota Bene, 2011), *Appropriation économique et politique des langues* (avec Cécile Canut (dir.); Paris, Maison des sciences de l'homme, 2011, « Langage et société » n° 136) et *Language in late capitalism. Pride and Profit* (avec Monica Heller; New York, Routledge, 2011).

Ingela Geith-Chauvière

Ingela Geith-Chauvière travaille au service de la cohésion multiculturelle du canton de Neuchâtel depuis 2003 en tant que spécialiste en migration. Chargée notamment de l'organisation et du suivi de plusieurs projets et programmes dans le domaine de l'intégration des migrants, elle a coordonné durant les années 2010 et 2011 le programme « Réussir l'intégration dès l'enfance », un programme cantonal de 12 mesures innovantes d'intégration dans le domaine préscolaire. Les axes principaux développés concernaient l'encouragement précoce à la lecture, la valorisation de la culture d'origine et des compétences langagières ainsi que le renforcement des compétences éducatives des parents. Les résultats, recommandations et outils développés dans le cadre de ce programme sont publiés sur le site www.ne.ch/idp.

Philippe Lazar

Ancien élève de l'École Polytechnique, Philippe Lazar a fait l'essentiel de sa carrière dans la recherche publique: vingt ans en tant que chercheur en statistique médicale à l'Institut national de la santé et de la recherche médicale (INSERM), vingt ans en tant que responsable d'organismes publics de recherche (il a dirigé l'INSERM et présidé l'Institut de recherche pour le développement). Ses publications scientifiques portent sur la méthodologie statistique en médecine et en biologie, sur la cancérologie humaine et expérimentale et sur la reproduction humaine et ses pathologies.

Il est entre autres l'auteur de trois ouvrages: chez Liana Levi *L'éthique biomédicale en question* (1996) et *Autrement dit laïque* (2003), un essai qui introduit une définition culturelle du concept de laïcité; chez Fayard *Court traité de l'âme* (2008), un essai qui propose une représentation matérialiste du concept d'âme.

Philippe Lazar dirige actuellement la revue trimestrielle interculturelle *Diasporiques/Cultures en mouvement* (www.diasporiques.org) et il préside la Société des Amis du Palais de la découverte.

Silvia Lucchini

Silvia Lucchini est professeure à l'Université catholique de Louvain, où elle enseigne à la Faculté de Philosophie, Arts et Lettres, en particulier dans le Master en langues et littératures françaises et romanes, orientation Français Langue Étrangère. Elle est affiliée au Centre de Recherche Interdisciplinaire sur les Pratiques Enseignantes et les Disciplines Scolaires (CRIPEDIS). Son domaine de recherche est la linguistique appliquée à l'acquisition des langues, notamment dans des contextes migratoires et de minoration linguistique en général.

Silvia Maag

Silvia Maag est sociologue diplômée de l'Université de Genève. Elle est actuellement *Wissenschaftliche Mitarbeiterin* à l'*Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt* (collaboratrice scientifique au Département de l'instruction publique du canton de Bâle-Ville). Dans ce cadre, elle a contribué jusqu'en 2010 à la réalisation du projet « Démarrage avec succès: Avoir des connaissances suffisantes de la langue allemande à l'entrée du jardin d'enfants ». Depuis 2010, elle travaille pour la *Fachstelle Tagesbetreuung*, le service responsable, entre autres, de la mise en place et du bon fonctionnement des structures d'accueil de l'enfance dans le canton de Bâle-Ville.

Marinette Matthey

Marinette Matthey est professeure de sociolinguistique à l'Université Stendhal (Grenoble 3), directrice du laboratoire LIDILEM (Linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles). Elle est également membre du bureau de la Délégation à la langue française (DLF) de la Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. Ses travaux de recherche et son enseignement explorent différents domaines des sciences du langage, tels que l'apprentissage des langues, la sociolinguistique des contacts de langues, les aspects lin-

guistiques de la migration, les représentations sociales des langues et du langage, la transmission intergénérationnelle des langues minoritaires. Elle s'intéresse également aux aspects didactiques de l'enseignement du français et à la politique linguistique.

Michel Pagé

Michel Pagé est professeur associé du département de psychologie de l'Université de Montréal où il a enseigné et dirigé des recherches en psychologie du langage ainsi qu'en psychologie sociale et cognitive depuis 1969. Il est actuellement co-coordonnateur de l'axe de recherche Langues, identités et relations intergroupes du Centre d'études ethniques des universités montréalaises. Pendant les dix dernières années, il s'est particulièrement intéressé à l'étude des facteurs qui favorisent l'intégration en français des immigrants dans la société québécoise. Il est l'auteur d'une étude intitulée *L'intégration linguistique des immigrants au Québec* publiée par l'Institut de Recherches en Politiques Publiques.

Robert Vézina

Robert Vézina est actuellement président du Conseil supérieur de la langue française (CSLF). Titulaire d'un doctorat en linguistique, il a longtemps été actif dans le domaine de la recherche en terminologie, lexicologie et lexicographie. Il a collaboré à plusieurs ouvrages spécialisés, comme par exemple *Le grand dictionnaire terminologique*, ainsi qu'à des dictionnaires tels que *Le petit Larousse* et le *Dictionnaire historique du français québécois*. Au moment de sa participation au colloque « Langue et cohésion sociale », il était directeur de la recherche et de l'administration au CSLF.

Présentation des organismes

OPALE – Organismes francophones de politique et d'aménagement linguistiques

Les organismes et conseils de la langue française de la Fédération Wallonie-Bruxelles, de la France, du Québec et de la Suisse romande ont un mandat politique pour promouvoir la langue française sur leurs territoires respectifs. Si elle est assurée par des interventions institutionnelles, cette promotion doit aussi beaucoup aux évolutions démographiques, aux réseaux numériques, aux flux migratoires, aux échanges économiques et culturels.

Les organismes et conseils de la langue française ont donc choisi de coordonner leur action pour mieux répondre à des enjeux qui dépassent souvent les logiques territoriales et affirmer la légitimité d'une politique linguistique, tant aux yeux des responsables sociaux, économiques et politiques qu'à ceux des citoyens.

Le réseau des Organismes francophones de politique et d'aménagement linguistiques (OPALE) qu'ils ont créé, où l'Organisation internationale de la Francophonie a un statut d'observateur, permet de conduire et de rendre plus visibles des projets communs, en particulier dans le domaine de la sensibilisation des publics.

Il constitue aussi une enceinte de concertation sur les initiatives de chaque membre en matière de politique linguistique : évolutions législatives, enrichissement du français, réforme de l'orthographe, féminisation, etc.

Enfin, chaque délégation organise à tour de rôle un colloque de référence faisant le point sur les enjeux actuels du français et son rôle dans la société. Une résolution est en règle générale adoptée à l'issue de chacune de ces conférences annuelles et transmise aux autorités compétentes des pays concernés.

Le présent chapitre vise à décrire succinctement les membres du réseau OPALE : leur rôle institutionnel, leurs principales activités, leurs ressources.

FÉDÉRATION WALLONIE – BRUXELLES

Le Service de la langue française est chargé de faire des propositions et de mettre en œuvre la politique de la langue française de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) dont la responsabilité incombe à la ou au ministre de la culture.

Le Conseil de la langue française et de la politique linguistique est chargé, quant à lui, de conseiller la ou le ministre de la culture sur toute question relative à la langue française et à la francophonie.

Ces deux organismes travaillent en étroite collaboration afin d'orienter et de coordonner les politiques publiques visant à promouvoir l'usage du français en lien avec les autres langues, et à assurer son enrichissement.

Le Service de la langue française

Pour remplir ses missions, le Service de la langue française réalise, entre autres, un certain nombre d'actions de sensibilisation du public.

De nombreuses publications sur la situation et l'usage de la langue française

Le Service publie deux grandes collections: la collection *Français et Société* et la collection *Guide*. La première fait connaître à un large public les synthèses de recherches scientifiques consacrées à la vie du français dans notre société dans des domaines variés: l'entreprise, l'administration, l'école, la presse, la politique migratoire, etc. La seconde donne des informations plus ponctuelles ou d'ordre pratique sur des thèmes tels que la féminisation, la lisibilité, la terminologie, les gentils, les jeux de langue, etc.

Un service d'aide linguistique

Le Service de la langue française répond quotidiennement à toute question d'orthographe, de vocabulaire, de lisibilité et fournit des renseignements sur la terminologie, la législation linguistique, etc.

La langue française en fête

Chaque année autour du 20 mars, le Service de la langue française organise une campagne de sensibilisation à l'intention du grand public. « La langue française en fête » vise à donner aux Bruxellois et aux Wallons une image résolument positive, décomplexée et déculpabilisante de leur langue qui peut être à la fois un outil d'épanouissement personnel ou de promotion sociale et une source de plaisir et de créativité.

La coordination des activités liées à l'enrichissement de la langue française

Dans ce cadre, le Service assure la coopération avec les partenaires francophones chargés de l'aménagement linguistique, les experts « matières » à d'autres niveaux de pouvoir (fédéral, Régions), les partenaires de l'Union européenne afin de développer sa banque terminologique accessible sur internet et qui recommande un corpus de termes dans de nombreux domaines scientifiques et techniques en constante évolution : informatique, audit et qualité, audiovisuel, etc.

Un site internet

Le Service de la langue française met en ligne une multitude d'informations sur le français et sur la politique linguistique, des jeux linguistiques, des activités pédagogiques dans le cadre de « La langue française en fête », etc.

Le site *languefrancaise.be* héberge notamment la banque terminologique présentant des termes de spécialité dont l'usage est recommandé, et leurs équivalents néerlandais, anglais et allemands.

Un soutien aux actions

Le Service de la langue française assume :

- le soutien aux associations ou organismes menant des actions liées à la promotion du français ;
- le soutien aux recherches ayant trait à la langue française ;
- l'aide aux publications concernant la langue française et la francophonie.

Le Conseil de la langue française et de la politique linguistique

Le Conseil de la langue française et de la politique linguistique est chargé de :

Donner des avis

- sur toute question relative à la politique linguistique et à la francophonie tant en FWB que sur le plan international ;
- quant à l'évolution de la situation linguistique en FWB et quant à la place de la langue française par rapport aux autres langues pratiquées en FWB ;
- quant à l'évolution de l'usage de la langue française et à son enrichissement.

Proposer toute action de sensibilisation à la langue française.

Ses missions ne se limitent pas à la seule qualité de la langue, mais consistent à faire en sorte que les pouvoirs publics puissent répondre à toutes les attentes culturelles, sociales ou économiques de la collectivité lorsque ces problématiques présentent un aspect langagier.

Les quelque vingt membres du Conseil reflètent donc, par leur fonction, l'ensemble de la société et de ses préoccupations. Parmi eux figurent :

- onze experts issus des milieux de la dialectologie, la philologie, la linguistique, la socio-économie, l'alphabétisation et l'accueil des migrants, l'enseignement et la formation, les Arts et les Lettres, les sciences, le droit et les médias ;
- un représentant de l'Académie royale de langue et littérature ;
- un représentant des langues régionales ;
- quatre représentants des tendances idéologiques et philosophiques ;
- trois membres de droit représentant les administrations et les grandes institutions de la FWB.

Le Conseil a, notamment, remis des avis sur des thèmes comme la féminisation des noms de métier, les rectifications orthographiques, l'amélioration du bagage en langues étrangères des citoyens, l'ingénierie linguistique, la maîtrise du français et la politique migratoire, la terminologie, la lisibilité.

FRANCE

La Délégation générale à la langue française et aux langues de France

Un rôle interministériel

Directement rattachée au ministre chargé de la culture, la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF) élabore la politique linguistique du Gouvernement, en liaison avec les autres départements ministériels.

Elle oriente et coordonne les politiques publiques visant à garantir l'emploi de la langue française, à promouvoir son usage et à assurer son enrichissement. Elle contribue à mettre les technologies numériques au service de ces objectifs.

Elle veille à inscrire les langues de France dans les politiques culturelles : à cet effet, elle développe leur observation, encourage leur préservation et contribue à leur valorisation.

Enfin, elle met en œuvre les actions de l'État destinées à promouvoir le plurilinguisme, à conforter la place de la langue française dans les pays francophones et à renforcer la diversité linguistique en Europe et dans le monde.

Des réseaux d'action et d'influence

Structure légère, constituée d'une trentaine d'agents chargés, sous l'autorité du délégué général, de mettre en œuvre ces orientations, la DGLFLF s'appuie sur de nombreux acteurs qui lui permettent de renforcer son action dans la société.

Sa présence dans plusieurs réseaux de coopération linguistique contribue à élargir son audience en Europe et dans le monde.

Une forte présence numérique

Outre son site internet qui réunit un grand nombre de ressources et d'actualités sur la langue française et les langues de France, la DGLFLF assure l'animation de deux sites qui structurent la politique d'enrichissement du français :

- la base de données *FranceTerme*, qui regroupe l'ensemble du vocabulaire recommandé publié au *Journal officiel* ;
- un outil collaboratif destiné à associer le public à l'enrichissement du français, le *wikiLF*.

Par ailleurs, un site évènementiel fédère les activités conduites en France et dans le monde dans le cadre de l'opération « Dis-moi dix mots ».

Des publications de référence

La loi fait obligation à la DGLFLF de publier chaque année, au nom du Gouvernement, un rapport destiné à informer les parlementaires sur l'emploi du français. Par ailleurs, la DGLFLF met régulièrement au point une documentation de référence visant à éclairer le public sur tous les aspects de la politique des langues.

Dans le cadre de sa mission d'observation des pratiques linguistiques, elle coordonne la publication du bulletin *Langues et cité* et de la collection des *Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques*, qui permettent à la communauté scientifique de faire un point sur la réalité des langues en France.

Des rendez-vous réguliers avec le public

Trois évènements inscrits dans le paysage culturel de notre pays offrent une occasion privilégiée de célébrer la cause du français et du plurilinguisme : la *Semaine de la langue française et de la Francophonie*, en mars autour de la Journée internationale de la Francophonie, le salon *Expolangues* qui met chaque année une langue à l'honneur et en débat, la *Journée européenne des langues* qui, autour du 26 septembre, permet de valoriser la richesse de notre patrimoine linguistique.

www.dgflf.culture.gouv.fr

www.dismoidixmots.culture.fr

www.franceterme.culture.fr

www.wikilf.culture.fr

www.corpusdelap parole.culture.fr

QUÉBEC

Le Conseil supérieur de la langue française

Une mission de conseil et d'information

Le Conseil supérieur de la langue française a pour mission de conseiller le ou la ministre responsable de l'application de la Charte de la langue française sur toute question relative à la langue française au Québec.

À ce titre, le Conseil donne son avis au ou à la ministre sur les questions que celui-ci lui soumet et le saisit des préoccupations qui, selon lui, appellent l'attention du gouvernement.

Pour l'accomplissement de sa mission, le Conseil peut recevoir et entendre les observations de personnes ou de groupes, et effectuer ou faire effectuer les études et les recherches qu'il juge nécessaires. En outre, il peut informer le public sur toute question relative à la langue française au Québec.

Le Conseil est composé de huit membres nommés par le gouvernement pour un mandat d'au plus cinq ans. De plus, il dispose d'un personnel permanent pour réaliser ses activités.

Des publications variées

Le site Web du Conseil rend accessibles aux internautes plus de 300 publications telles que des avis, des études, des mémoires et des textes de communications qui portent sur différents aspects de l'aménagement linguistique (usages linguistiques en milieu de travail, intégration linguistique des immigrants, utilisation du français chez les jeunes, etc.). Des communiqués de presse et d'autres documents administratifs, dont le rapport annuel de gestion du Conseil, peuvent également être consultés.

Des outils d'information actuels

Les Actualités linguistiques présentées sur le site Web du Conseil proposent des nouvelles sur la langue française et la francophonie: tenue d'événements d'intérêt, parution de publications, activités de différentes personnes et organisations. Des actualités sont également diffusées au moyen du bulletin électronique du Conseil, *Francoscope*, et des médias sociaux.

Des prix et distinctions d'envergure

Chaque année, le Conseil souligne la contribution exceptionnelle de personnes et d'organismes à la promotion de la langue française en Amérique du Nord en décernant plusieurs prix et distinctions.

L'Ordre des francophones d'Amérique a pour but de reconnaître les mérites de personnes qui se consacrent au maintien et à l'épanouissement de la langue française en Amérique.

Le Prix du 3-Juillet-1608 est remis à un organisme pour des services exceptionnels rendus à une collectivité de langue française ou à l'ensemble de la francophonie nord-américaine.

Le prix Émile-Ollivier récompense une œuvre publiée en français par une maison d'édition canadienne à l'extérieur du Québec.

Les prix médias Jules-Fournier et Raymond-Charette sont attribués à des journalistes de la presse écrite et électronique québécoise pour leur contribution exemplaire au rayonnement d'une langue française de qualité.

Site Web : www.cslf.gouv.qc.ca

Facebook : [www.facebook.com/pages/](https://www.facebook.com/pages/Conseil-supérieur-de-la-langue-française/298630144623)

[Conseil-supérieur-de-la-langue-française/298630144623](https://www.facebook.com/pages/Conseil-supérieur-de-la-langue-française/298630144623)

Twitter : @LangueCommune: www.twitter.com/#!/LangueCommune

[@CSLF_QC: www.twitter.com/#!/cslf_qc](https://www.twitter.com/#!/cslf_qc)

YouTube : www.youtube.com/user/CSLF1/featured

Bulletin *Francoscope* : [www.cslf.gouv.qc.ca/bibliotheque-virtuelle/](http://www.cslf.gouv.qc.ca/bibliotheque-virtuelle/bulletins-francoscope/abonnement)

[bulletins-francoscope/abonnement](http://www.cslf.gouv.qc.ca/bibliotheque-virtuelle/bulletins-francoscope/abonnement)

L'Office québécois de la langue française

Mission

L'Office québécois de la langue française est un organisme d'État dont la mission est tracée par la Charte de la langue française et les règlements qui en régissent l'application. L'Office a pour mission de définir et de conduire la politique québécoise en matière d'officialisation linguistique, de terminologie ainsi que de francisation de l'Administration et des entreprises. Il est également chargé d'assurer le respect de la loi. Enfin, il surveille l'évolution de la situation linguistique au Québec et en fait rapport au ou à la ministre au moins tous les cinq ans. L'Office veille

à ce que le français soit la langue normale et habituelle du travail, des communications, du commerce et des affaires dans l'Administration et les entreprises. Il aide à définir et à élaborer les programmes de francisation prévus par la loi et en suit l'application. Pour renforcer sa mission globale de francisation, l'Office québécois de la langue française a d'ailleurs mené, au fil du temps, plusieurs campagnes d'information destinées au grand public ou à différents groupes cibles.

L'Office peut aussi prendre toutes les mesures utiles pour assurer la promotion du français. Il peut assister et informer l'Administration, les organismes parapublics, les entreprises, les associations diverses et les personnes physiques en ce qui concerne la correction et l'enrichissement de la langue française parlée et écrite au Québec. Il peut également recevoir leurs observations et suggestions sur la qualité de la langue française ainsi que sur les difficultés d'application de la loi et en faire rapport au ou à la ministre. Il peut établir des politiques afin de baliser l'usage du français, se doter de programmes de production, de diffusion et d'assistance terminologique et, sur proposition du Comité d'officialisation linguistique, recommander ou normaliser des termes et expressions. Enfin, il établit les programmes de recherche nécessaires à l'application de la loi et peut conclure des ententes ou participer à des projets communs avec toute personne ou tout organisme.

Services et outils

La Charte de la langue française confère à l'Office l'obligation d'« aider à définir et à élaborer les programmes de francisation » prévus par la loi et le pouvoir d'« assister les organismes de l'Administration, les organismes parapublics, les entreprises, les associations diverses et les individus en matière de correction et d'enrichissement de la langue française parlée et écrite au Québec ».

L'Office s'acquitte de ses mandats en offrant notamment les services, les publications et les outils suivants :

- des capsules d'information sur la Charte diffusées par l'entremise de son service de renseignements généraux et de son site Web ;
- de l'assistance-conseil en matière de francisation et de l'assistance technique en matière de francisation des technologies de l'information et des communications ;
- des programmes d'aide financière à l'intention des entreprises comptant entre 11 et 99 employés, des associations ainsi que des trois grandes centrales syndicales ;

- un service d'évaluation de la connaissance du français de certains membres des ordres professionnels;
- des services et des outils terminolinguistiques, tels que des consultations terminologiques et linguistiques personnalisées, *Le grand dictionnaire terminologique*, la Banque de dépannage linguistique et les inventaires de travaux terminologiques diffusés dans internet;
- des publications, dont *Le français au bureau* et *Avoir bon genre à l'écrit*, des lexiques et des vocabulaires, des guides et des politiques;
- des bibliothèques où les collections sont mises à la disposition du personnel et du grand public.

Promotion du français

Au Québec, la création de la Francofête, en 1997, a permis de rassembler les manifestations liées à la célébration de la langue française et de la francophonie. Année après année, la Francofête rappelle aux Québécois et Québécoises la volonté, la fierté et le plaisir de vivre en français.

C'est aussi à l'occasion de la Francofête que l'Office québécois de la langue française et ses partenaires remettent des Mérites du français aux entreprises, aux commerces, aux organismes et aux personnes qui font des efforts particuliers pour mettre en valeur la langue française dans divers domaines. Les prix Francopub sont également remis pour couronner des réalisations publicitaires qui font usage d'une langue de qualité tout en témoignant de la richesse du français.

www.oqlf.gouv.qc.ca

Le Secrétariat à la politique linguistique

Mission et mandat

Créé en 1988 pour apporter son soutien au ou à la ministre responsable de l'application de la Charte de la langue française, le Secrétariat à la politique linguistique exerce, au sein de l'administration publique québécoise, une mission de coordination, de concertation et de promotion à l'égard de la politique linguistique du Québec.

À ce titre, le Secrétariat :

- conseille le ou la ministre responsable de l'application de la Charte de la langue française pour la mise en œuvre de la politique linguistique québécoise et intervient dans les dossiers qu'il ou qu'elle lui confie ;
- coordonne la conduite des travaux relatifs aux projets de modifications législatives ou réglementaires en matière de langue et agit comme soutien dans les dossiers judiciaires concernant la Charte de la langue française ;
- soutient et met en œuvre des actions concertées visant l'emploi, la qualité et la promotion du français au Québec ;
- participe à la consolidation de la politique linguistique et à sa mise en valeur au Québec et à l'étranger ;
- veille à la cohérence et au suivi des actions gouvernementales dans le domaine linguistique.

Le Secrétariat à la politique linguistique est placé sous l'autorité immédiate du sous-ministre associé responsable de l'application de la politique linguistique, lequel relève du ou de la ministre responsable de l'application de la Charte de la langue française. L'effectif du Secrétariat à la politique linguistique est de douze personnes.

Diverses réalisations du Secrétariat

Le Secrétariat à la politique linguistique publie diverses brochures expliquant la politique linguistique du Québec. Il est aussi responsable de divers programmes, projets et prix visant la qualité, la promotion et le rayonnement du français en usage au Québec. Voici quelques-unes de ses réalisations :

- le Programme de promotion du français lors d'activités culturelles, qui s'adresse aux organismes offrant des activités culturelles en tant que diffuseur, service culturel d'une municipalité ou établissement d'enseignement postsecondaire, que ce soit en saison régulière ou lors d'un festival ;
- le Programme de tournée des écrivains dans les établissements d'enseignement supérieur, *Parlez-moi d'une langue!*, grâce auquel plus d'une centaine d'écrivains, de journalistes et de communicateurs partagent avec des milliers de jeunes étudiants, partout au Québec, leur passion pour une langue française de qualité ;

- le prix Georges-Émile-Lapalme, l'un des treize prix du Québec et la plus haute distinction accordée à une personne ayant contribué à la qualité et au rayonnement de la langue française au Québec;
- le *Triathlon du français*, une compétition en journalisme tenue sur le Web en collaboration avec Télé-Québec et destinée aux étudiants en journalisme ou en communication ainsi qu'aux jeunes professionnels des médias écrits et électroniques du Québec;
- la mise en œuvre de la Stratégie commune d'intervention pour Montréal 2008-2013, *Le français, notre affaire à tous*;
- les brochures: *Vivre en français au Québec*, *L'ABC de la politique linguistique québécoise*, *La langue française au Québec* et *Rédiger... simplement*.

www.spl.gouv.qc.ca

SUISSE ROMANDE

La Délégation à la langue française (DLF)

Un interlocuteur sur les questions de langue française en pays plurilingue

La DLF est une commission permanente de la Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), institution qui coordonne les questions liées à l'école et à la formation dans les cantons latins de Suisse. La DLF constitue un organe d'étude, de consultation, de proposition, ainsi que de représentation de la CIIP pour les questions touchant à la langue française.

La DLF fonctionne selon le système « de milice » et ses membres, qui ne sont pas rémunérés, sont tous actifs dans leurs secteurs professionnels respectifs (administration, enseignement et recherche, littérature, médias, spectacle notamment). Les membres de la Délégation sont appuyés par deux collaborateurs à temps partiel.

La DLF traite d'un vaste éventail de questions liées à :

- l'image et la présence du français en Suisse et dans le monde ;
- le rôle et l'utilisation du français dans les contextes plurilingues ;
- l'usage de la langue française dans l'enseignement, la recherche et l'information scientifique ainsi que dans les nouvelles technologies ;
- des problèmes spécifiques comme les réformes orthographiques, la rédaction non discriminatoire, etc.

Les missions de la DLF

Représentation

La DLF représente la Suisse auprès des instances analogues des autres pays de langue française.

Coordination

La DLF collabore avec les autres organismes s'occupant en Suisse, à titres divers, de langue française et de plurilinguisme (par exemple le Service de la Francophonie du Département fédéral des affaires étrangères, la représentation permanente de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) auprès des Nations unies, les services culturels des ambassades des pays francophones, l'Association des journalistes francophones, etc.).

Observatoire

La DLF conduit des recherches sur les pratiques et usages de la langue française en Suisse (romande avant tout), et diffuse les résultats de ces recherches.

Service linguistique

La DLF formule, à l'intention de la CIIP, des avis sur l'enseignement des langues, en particulier du français, et sur les questions générales de politique linguistique.

Par ailleurs, la DLF coordonne pour la Suisse la **Semaine de la langue française et de la francophonie** (SLFF) qui se tient chaque année aux alentours du 20 mars. Elle gère le site www.slff.ch, qui rassemble tous les événements organisés en Suisse à cette occasion, et propose aussi tout au long de l'année une plateforme avec des activités pédagogiques autour du français.

Publications

La DLF n'a pas de série de publications en propre, mais elle édite tous les quatre ans, en rotation avec ses partenaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles, de France et du Québec, les actes du colloque réunissant les membres du réseau OPALE. Par ailleurs, la DLF publie, sous forme de rapports ou d'ouvrages, divers autres travaux en fonction des différents dossiers dont elle s'occupe (réformes orthographiques, intercompréhension, etc.). La plupart de ces travaux sont téléchargeables depuis le site de la DLF, www.dlf-suisse.ch. Enfin, les publications des membres de la DLF figurent sur leurs pages internet personnelles respectives, accessibles via le site internet de la DLF.

www.dlf-suisse.ch

www.slff.ch

www.ciip.ch

Langue et cohésion sociale

Enjeux politiques et réponses de terrain

La présence de nombreux migrants qui ne parlent pas nécessairement la langue de leur région d'accueil est souvent mise en relation aujourd'hui avec la question des liens entre pratiques langagières d'un côté et « bon » fonctionnement de nos sociétés de l'autre. Quel comportement langagier attend-on de leur part ? Quels moyens va-t-on (éventuellement) mettre en œuvre pour les aider à maîtriser la langue d'accueil ? Et comment considérer leur langue d'origine ? Or, nous manquons de données empiriques concernant les liens entre langue(s), intégration et cohésion sociales et, plus encore, de réflexions étayées qui permettraient de conduire de véritables politiques linguistiques.

Cet ouvrage, qui réunit des contributions de plusieurs auteur-e-s de quatre pays et régions francophones (Belgique, France, Québec et Suisse), contribue à combler cette lacune. Loin des idées toutes faites, il présente des résultats de recherches concernant des questions telles que : quelle est la place de la langue dans la construction de l'identité et de la citoyenneté ? La maîtrise de la langue est-elle vraiment un levier pour une intégration réussie, quelles que soient par ailleurs les conditions sociales et les langues concernées ? Le fait de partager une langue commune favorise-t-il la cohésion de la société ? Etc.

Sur cette base, les auteur-e-s discutent également des moyens à mettre en œuvre pour renforcer cette cohésion sociale par des actions portant sur la langue française, sans négliger cependant les questions liées au maintien ou non de la langue d'origine. Et, ce faisant, ils nous interrogent quant à la pertinence et à la possibilité de telles actions et, plus généralement, d'une gestion des langues, fondée à la fois scientifiquement et politiquement, dans des contextes caractérisés par la pluralité linguistique et culturelle. L'enjeu, finalement, n'est rien de moins que la convivance des gens et des langues au sein de nos sociétés.



CONFÉRENCE INTERCANTONALE
DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE
LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN

ISBN 978-288-50-0271-3



9 782885 002713