

**Politiques linguistiques dans les contextes multilingues de la Belgique francophone.  
Aide ou ségrégation ?**

**Groupe de recherche ALIA<sup>1</sup>**

Reçu le 23-03-2018/Évalué le 21-04-2018/Accepté le 27-04-2017

**Résumé**

En Belgique francophone, plusieurs actions visant l'enseignement du français ont été développées depuis les années 1990 dans les contextes multilingues exogènes. L'objectif déclaré est dans tous ces cas celui de l'aide à l'intégration et à la réussite. L'intention de cet article est de commenter ces mesures de manière critique sur la base des recherches empiriques que nous avons menées dans notre groupe de recherche. Nous montrons que ces dispositifs d'aide, dans le domaine éducatif, renforcent des processus de ségrégation, dont les conséquences sur le plan scolaire ont été mises en évidence par les recherches PISA, en dépit des intentions louables qui les motivent. La question n'est pas de nier les éventuelles spécificités de ces contextes multilingues, mais plutôt de briser le cercle vicieux qui conduit à davantage de ségrégation et donc de difficultés. Quelques suggestions sont avancées à ce propos.

**Mots clés :** immigration, Belgique francophone, dispositifs d'intégration, FLE/S, FLI

**Sprachenpolitik unter mehrsprachigen Rahmenbedingungen im französischsprachigen Belgien.  
Unterstützung oder Segregation**

**Zusammenfassung**

Im französischsprachigen Belgien wurden seit den 1990er Jahren mehrere Maßnahmen zur Vermittlung der französischen Sprache unter exogenen mehrsprachigen Rahmenbedingungen entwickelt. In all diesen Fällen ist das erklärte Ziel die Unterstützung zur Integration und gesellschaftlichem Erfolg.

Dieser Artikel beabsichtigt, diese Maßnahmen kritisch zu kommentieren, auf der Basis von empirischen Untersuchungen, die wir in unserer Forschungsgruppe durchgeführt haben. Wir zeigen, dass diese Unterstützungsmechanismen im Bildungsbereich die Segregationsprozesse verstärken, deren Konsequenzen durch die PISA-Forschung hervorgehoben wurden, trotz der lobenswerten Absichten, die ihnen zu Grunde liegen. Es soll nicht darum gehen, die möglichen Besonderheiten dieser mehrsprachigen Bezugsrahmen zu leugnen, sondern den Teufelskreis zu durchbrechen, der zu mehr Segregation und damit zu Schwierigkeiten führt. Hierzu werden einige Vorschläge erstellt.

**Schlüsselwörter:** Einwanderung, französischsprachiges Belgien, Unterstützungsmaßnahmen, Französisch als Fremdsprache/Zweitsprache, Französisch als Integrationsprache

**Language policy in the Multilingual context of the French-speaking part of Belgium.  
Aid or segregation?**

**Abstract**

In the French-speaking part of Belgium, several actions designed to improve French acquisition in exogenous multilingual contexts has been developed since the 1990s. The official aim in all cases is to facilitate integration and success. The intention of this article is to critique these measures on the basis of empirical studies conducted in our research group. We show that these aid policies, in education, actually reinforce segregation processes, the consequences of which on academic achievement been highlighted by the PISA surveys, in spite of the good intentions behind these initiatives. The question is not to ignore the eventual specificities of these multilingual contexts, but rather to break the vicious circle that leads to more segregation and therefore to more difficulties. Some suggestions are put forward as to how this could be done.

**Keywords:** Immigration, French-speaking Belgium, integration measures, French as foreign or second language, French as language of integration

## 1. Introduction

En Belgique francophone, plusieurs actions visant l'enseignement du français ont été développées depuis les années 1990 dans les contextes multilingues exogènes. Ont été institués : dans les écoles primaires et de niveau secondaire inférieur, des Cours de langue et culture d'origine (LCO) en 1996, devenus les Cours d'ouverture aux langues et aux cultures (OLC) en 2010 ; des Classes-passerelles (2001) pour élèves primo-arrivants, devenues des Dispositifs d'Accueil et de Scolarisation des Primo-Arrivants (DASPA) en 2012; pour la formation initiale des enseignants, des cours de didactique de Français Langue Etrangère (FLE) dans les Hautes Ecoles (2000) et les universités, plus récemment les finalités didactiques FLE dans des masters universitaires (2017); un parcours d'intégration pour primo-arrivants adultes non européens (2012), dont le volet linguistique, optionnel au départ, est devenu obligatoire en Wallonie en 2016 et à Bruxelles en 2017.

L'objectif déclaré est dans tous ces cas celui de l'aide à l'intégration et à la réussite de ces populations. De manière explicite, l'acronyme FLI (Français Langue d'Intégration), créé en France en 2011, où il a cependant suscité une kyrielle de polémiques dans le monde académique, est récemment apparu en Belgique également.

L'intention de cet article est de commenter ces mesures de manière critique sur la base des recherches empiriques que nous avons menées dans notre groupe de recherche. Nous montrons que ces dispositifs d'aide, dans le domaine éducatif, renforcent des processus de ségrégation en dépit des intentions louables qui les motivent. Ce phénomène n'est certes pas nouveau. La question de la « mixité scolaire » sociale et ethnique préoccupe depuis longtemps le monde politique, cette mixité étant l'inverse de la ségrégation scolaire, définie comme une mise à l'écart, une séparation des individus (Merle, 2012). Dans son ouvrage, Merle montre comment, dans le champ scolaire, cette séparation concerne le genre, les origines sociales et les origines ethniques. Par ailleurs, les différentes études PISA ont bien souligné l'impact de la ségrégation scolaire, autrement dit de la concentration sociale et ethnique des élèves dans certaines écoles, sur les résultats atteints dans les différentes compétences évaluées. Il ne fait aucun doute que l'absence de mixité sociale et ethnique produit des inégalités d'acquis, donnant par la suite un accès différencié aux diplômes, ainsi que, successivement, aux ressources socioéconomiques sociétales.

Un certain nombre d'études se sont déjà penchées sur le paradoxe de la ségrégation additionnelle produite par des dispositifs d'aide mis en place. Par exemple, les zones d'éducation prioritaires (instituées en Belgique depuis 1989, sous des noms différents au fil du temps), dont l'objectif est une discrimination positive grâce à des moyens supplémentaires de différents types, ont de fait augmenté la ségrégation scolaire, les parents des classes moyennes ayant fui les établissements éducatifs étiquetés comme « prioritaires » ou « en discrimination positive » et donc stigmatisés comme défavorisés et problématiques (Merle, 2012 ; Felouzis, 2014).

Le mécanisme à l'œuvre semble être le suivant : des représentations liées, parfois de façon injustifiée, à des difficultés, des problèmes ou simplement à des spécificités hétéro-attribuées justifient des dispositifs d'aide qui, dans le but de s'occuper d'une spécificité supposée, « étiquettent » de manière catégorisante et réductrice ou mettent à l'écart. Le résultat en est d'une part le renforcement des représentations négatives, qui aboutissent parfois à l'évitement du dispositif par ceux qui en ont conscience et peuvent le faire. D'autre part, la mise à l'écart produit de toute manière une augmentation de la ségrégation scolaire. Si c'est dans des données quantifiables qu'on voit l'effet des mesures mises en place en termes d'acquis et de ségrégation scolaire, c'est dans les discours institutionnels et individuels qu'on retrouve la trace des représentations négatives, avant et après la mise en place des dispositifs d'aide, avec des nuances différentes.

## 2. Les cours d'ouverture aux langues et aux cultures (OLC)

L'histoire des cours d'ouverture aux langues et aux cultures est déjà bien longue. Ses antécédents ont été deux projets pilotes au début des années 1990, qui visaient l'intégration dans le cursus scolaire des cours dits de langue et de culture « d'origine » (LCO) dans l'enseignement francophone primaire et secondaire inférieur. Les deux projets pilotes ont été suivis par une institutionnalisation qui a pris la forme de Chartes de partenariat, signées à partir de 1996, et renouvelées tous les cinq ans, avec plusieurs pays de provenance des enfants, avec des variations concernant les pays signataires selon la période (globalement : Maroc, Italie, Portugal, Grèce, Turquie, Espagne ; Roumanie et Chine à partir de 2012). Dans les dernières chartes, à côté des cours de langue (d'arabe, d'italien, de portugais, etc.) prennent place des cours d'ouverture aux cultures, communs à tous les enfants et donnés en français, dans le but de développer une connaissance commune dans le respect réciproque.

L'objectif de départ, très appréciable, était double. D'une part, la supposée langue première des enfants « immigrés » aurait pu être un tremplin pour qu'ils acquièrent le français, en phase avec les recherches qui défendent l'idée que la maîtrise de la L1 est fondamentale pour acquérir la maîtrise d'une deuxième langue, voire successivement d'autres langues (voir Lucchini, 2002). D'autre part, l'identité des enfants « immigrés » aurait été valorisée par la reconnaissance de leur langue et culture par l'école. La représentation sous-jacente était que a) les enfants immigrés éprouaient des difficultés spécifiques et b) que celles-ci étaient dues aux interférences avec une langue parlée qui pouvait être enseignée. Rappelons que l'appellation « d'origine » ne correspond pas à la réalité dans la plupart des cas, dans la mesure où les langues enseignées ne sont pas parlées

par les enfants ou leurs familles, le cas de l'arabe étant flagrant, mais pas unique (l'arabe moderne enseigné n'est pas parlé dans la très large majorité des cas, ni dans les pays de résidence ni dans les pays de provenance). Or, cette catégorisation des langues, élaborée sur la base d'une représentation déconnectée de la réalité, a impliqué une mise à l'écart des enfants en fonction de leur origine nationale. Pour suivre ces cours de LCO, les enfants ont été séparés des autres, qui auraient aussi pu manifester l'intention d'y participer par amitié pour le copain. S'en est suivie une hiérarchisation des langues car cela suppose qu'il existe des langues que tous les enfants devraient apprendre (le néerlandais ou l'anglais par exemple) et des langues qui ne concernent que quelques-uns. Enfin, comme ce sont des langues et des cultures « à part », elles ne peuvent qu'être enseignées par des enseignants qui les maîtrisent et qui viennent par conséquent directement des pays « d'origine » (avec de surcroît un gain considérable pour le contribuable belge) : paradoxalement, donc, ceux qui auraient dû amener l'enfant vers l'intégration scolaire étaient eux-mêmes très provisoirement installés dans la société belge. La valorisation visée par l'ouverture de ces cours s'est muée en dévalorisation de fait et en difficultés d'acquisition supplémentaires, les enfants étant très souvent confrontés à une autre langue étrangère, supposée être leur langue maternelle. Pour cette raison, la différenciation du curriculum a été davantage ressentie comme une opération de ségrégation par des parents (Lucchini, Hambye, Forlot et Delcourt, 2008), qui auraient par contre accepté, voire demandé, ces cours s'ils avaient été proposés à tous les enfants au même titre que les cours de néerlandais ou d'anglais, langues considérées comme importantes.

A partir de 2012, les cours institués par les Chartes de partenariat ont changé de nom. Encore actuellement, ils portent celui de « Cours d'ouverture aux langues et aux cultures » (OLC). Ils ne font donc plus référence à une quelconque « origine » et sont donc théoriquement ouverts à tous les enfants. Il faut cependant voir si l'ouverture en question est bien effective ou s'il ne s'agit que d'une substitution de termes, avec anagramme d'acronyme, motivée par une politique d'attractivité comme cela s'est passé en France pour les zones d'éducation prioritaire (Merle 2012).

### **3. La didactique du français langue étrangère (FLE) ou seconde (FLS)**

A la fin des années 90 et au début de la décennie 2000, les cours de didactique du Français langue étrangère (FLE) ou seconde (FLS) ont été institués dans les Universités et les Hautes écoles pour la formation initiale des professeurs de français de l'enseignement secondaire, et ont été rapidement suivis par les certificats universitaires en FLE et les stages de formation continue. En 2017, la finalité didactique en Français langue étrangère a été ouverte dans les masters universitaires. Le but déclaré est de fournir aux futurs enseignants et aux enseignants en service une didactique adéquate dans le respect de la diversité linguistique et culturelle des élèves. Le public d'apprenants visé est désigné de manière générale comme allophone ou non-francophone.

Si ces étiquettes conviennent aux primo-arrivants qui ne connaissent pas le français à leur arrivée ou à certains enfants qui entrent pour la première fois dans l'enseignement maternel ou primaire, les utiliser de manière indifférenciée uniquement sur la base de l'origine étrangère des élèves est injustifié et a conséquences sur les pratiques enseignantes. El Karouni (2012 ; El Karouni & Lucchini, 2014) a montré l'impact des représentations des enseignants dans leurs pratiques évaluatives, en fonction de ce que l'enseignant croit être le statut du français pour ses élèves. Nous ne mentionnons ici que le cas d'une classe de 5<sup>e</sup> secondaire de l'enseignement général composée d'élèves d'origines variées mais nés en Belgique pour la plupart : ils ont donc fréquenté l'école francophone belge depuis le début de leur scolarité et se définissent eux-mêmes comme francophones, ce qui étonne leur enseignante ; cette dernière se représente les performances de ses élèves comme lacunaires et figées car ils « ne sont pas francophones », catégorisation établie sur la base des noms des élèves, de leur apparence physique, l'emplacement de l'école, située dans un quartier considéré comme « turc », et leur français scolairement peu normé. Comme ils ne sont pas francophones d'après elle, elle ne peut pas attendre d'eux qu'ils s'améliorent en langue française ni qu'ils aient des performances équivalentes à celles qu'elle estime caractériser les natifs. Elle ne met donc pas en place un enseignement portant sur la langue et baisse le seuil de ses exigences. La désignation des élèves comme non-francophones par l'enseignante a donc des conséquences sur le plan de ses pratiques évaluatives et aboutit de fait à un non-enseignement de la langue et à une position de tolérance normative. Si cette tolérance n'empêche pas que ces élèves terminent leurs études secondaires, elle compromet de fait l'accès à certaines filières d'études supérieures.

Il faut également souligner que les définitions précises de ces catégories (français langue maternelle, première, seconde ou étrangère) font l'objet de discussions depuis longtemps car leurs délimitations ne reposent pas sur des bases objectives (Goï et Huver, 2012), le critère subjectif se distinguant d'ailleurs comme le facteur décisif de différenciation. Dans un article récent (El Karouni, 2017a), nous avons ainsi démontré que les catégories didactiques prévalent sur une définition subjective et symbolique des publics associés à l'immigration : or, outre que le fait d'être « issu » de l'immigration ne signifie plus être allophone ou en cours d'acquisition du français dans les contextes scolaires contemporains, il active des représentations stéréotypées en lien avec la figure de l'altérité. Pour cette raison également, beaucoup d'élèves d'origine étrangère refusent qu'on catégorise leur français comme langue seconde, ressentant cette étiquette comme négative.

Encore une fois, comme dans le cas des cours de LCO, des représentations qui procèdent par

« assignation de l'altérité » (Goi et Huver, 2013) sont convoquées comme fondement de ce qu'on estime être des dispositifs d'aide spécifiques, qui risquent, en l'absence d'une objectivation des données factuelles, d'augmenter les difficultés constatées au lieu de les réduire. Ainsi, ces étiquettes relèvent d'une visée politique au sens large plutôt que de contenus scientifiquement établis et fluctuent au gré d'enjeux autres que didactiques : « le FLE, c'est en grande partie un marché, avec des enjeux économiques » (Gadet, 2012 : 123).

#### **4. Les Dispositifs d'Accueil et de Scolarisation des Primo-Arrivants (DASPA)**

Institués depuis 2001 dans les écoles primaires et secondaires de l'enseignement belge francophone, les DASPA ont pour mission officielle « d'assurer l'accueil, l'orientation et l'insertion optimale des élèves primo-arrivants dans l'enseignement ordinaire » en leur proposant « un accompagnement scolaire adapté ». Cet accompagnement d'une durée maximale de 18 mois repose pour l'essentiel sur un apprentissage intensif de la langue française.

Une première recherche en cours (Alais, thèse en cours)<sup>2</sup> relève dans des documents officiels la manière dont sont représentés les élèves primo-arrivants. Sur le site Internet « Portail de l'enseignement Wallonie-Bruxelles », l'onglet « Ressources » propose un lien : « Enseigner aux élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement »<sup>3</sup>. Huit documents y sont disponibles, les seuls existant sur un site officiel à ce jour : une brochure au titre identique au lien, six séquences d'apprentissage et une bibliographie<sup>4</sup>. Plus particulièrement, la brochure distingue, « parmi les élèves qui ne maîtrisent pas suffisamment le français pour accomplir leurs tâches scolaires », « deux profils » : les élèves « allophones », « qui parlent une langue 'autre' que le français » (p. 3), et les élèves « francophones vulnérables », dont le « parcours de vie et d'école » n'a pas favorisé « le développement des compétences langagières nécessaires à la réussite scolaire » (p. 4), « quelle que soit leur origine » (p. 7).

L'intention est, a priori, louable, car il s'agit en quelque sorte d'aider les enseignants à « y voir plus clair » et à ne pas « assigner à l'altérité » dans tous les cas la présence d'une autre langue dans le milieu familial ou même une trajectoire migratoire, ce qui a par exemple motivé les actions décrites au point 2 et 3, basées – nous l'avons dit – sur des analyses insuffisamment objectives. Toutefois, le croisement de ces deux catégories de publics scolaires est à interroger. C'est en effet autour de ces deux catégories, à la fois « à distinguer » et « à unir », que s'articule l'ensemble du discours. Aussi, relevons d'emblée ce qui, dans le document, les « unit » : des difficultés, une situation appréhendée sous un angle uniquement problématique. À la lecture de ces pages, un enseignant en DASPA peut-il envisager la scolarisation des élèves allophones autrement qu'en terme exclusif de « problème » ? A fortiori lorsque le regard des enseignants porté sur ces élèves est souvent, au premier abord en tout cas, un regard du même type. L'enseignant peut-il alors imaginer des pratiques en classe qui ne soient pas que des réponses à des « difficultés » « constatées » ?

L'élève allophone présente ici une diversité jugée ou uniquement vue comme problématique : les possibilités d'analphabétisme et d'illettrisme lui sont très vite associées, mais les possibilités de scolarités antérieures d'un niveau équivalent, voire supérieur (les compétences « à l'arrivée » en mathématiques sont un indicateur possible) à la moyenne belge dans sa tranche d'âge, jamais évoquées. Les difficultés langagières supposées chez les francophones vulnérables les éloignent, selon le document, d'une « réussite sociale ». Dès lors, le lien établi avec le premier « profil », c'est-à-dire avec les élèves allophones, semble suggérer que ces derniers aussi, ne maîtrisant pas la langue, ne pourront connaître de réussite. C'est du moins ainsi que nous comprenons les liens que le document établit entre les deux « profils » d'élèves : malgré les distinctions opérées, leur rapprochement fait que, inévitablement, les regards portés sur chaque « profil » se croisent et se confondent au moins en partie. Les deux « profils » se « détachent »-ils (pour reprendre une expression utilisée par le document) donc vraiment entre eux ?

Dans une deuxième recherche en cours (Oger, thèse en cours)<sup>5</sup> menée dans une quinzaine de DASPA, émergent des faisceaux de représentations qu'entretiennent de nombreux enseignants à l'égard des élèves primo-arrivants, de leur propre métier et des missions qu'ils assignent au DASPA. A l'appui de redondances significatives dans le discours d'enseignants interviewés entre 2015 et 2017, il ressort que le parcours de vie et les conditions d'existence particulièrement difficiles des élèves primo-arrivants concentrent l'essentiel des préoccupations que nourrissent les enseignants à leur propos. Ce qui semble se dessiner assez nettement, c'est une tendance projective à considérer le primo-arrivant en tant que réfugié, et non en tant qu'élève. Le caractère exceptionnel de la condition du réfugié constitue une représentation à la nature ambiguë : d'un côté elle sollicite une indéniable empathie des enseignants envers ce public scolaire, de l'autre elle tend paradoxalement à lui conférer un statut de « public à part », culturellement, linguistiquement, scolairement « déficitaire ».

Le côté « problématique » de la représentation que les enseignants ont de ce public ressurgit dans ce qu'ils estiment être les missions assignées au DASPA. Certains enseignants y voient souvent une « zone tampon », destinée à « préserver » les classes ordinaires du dysfonctionnement qu'induirait la présence d'élèves primo-arrivants en classe. Le DASPA serait en quelque sorte un dispositif de « mise à l'écart ». Isolant ce dispositif du reste du système et du parcours éducatif, cela amène souvent les enseignants à encourager, de façon corollaire et largement inconsciente, un fonctionnement en « vase clos » du DASPA, qui imperméabilise plus ou

moins radicalement leurs propres pratiques de celles en vigueur dans les classes registres (les classes correspondantes à l'âge des élèves). Les enseignants interrogés insistent ainsi largement sur la spécificité du travail accompli en DASPA, lequel se démarquerait très nettement de celui réalisé par leurs collègues des classes ordinaires, étant basé, du point de vue technique et dans le domaine linguistique, sur la didactique du français langue étrangère. Cette prise en charge particulière que réclament les enseignants affecte également les matières autres que le français. On peut citer comme exemple le cas d'une enseignante de mathématiques qui déclare ne plus travailler certaines pratiques langagières (en l'occurrence la définition, qui joue un rôle cognitif clé dans l'apprentissage de la L2) en DASPA alors qu'elle les exerce dans ses autres classes.

Ces « escamotages » pédagogiques et didactiques sont parfois perçus par les élèves eux-mêmes. Loin de faciliter l'apprentissage, ce genre de simplifications intuitives peuvent au contraire rendre les élèves perplexes, ou les faire douter, rétrospectivement, du sens à donner à leur expérience dans le DASPA. Un élève primo-arrivant de 12 ans exprime ainsi sa frustration à n'avoir appris qu'à « se présenter » en DASPA, et affirme avoir principalement développé ses compétences linguistiques dans les classes registres.

La plupart des DASPA peinent donc à assurer la mission d'intégration qui leur incombe. Il ressort des premiers résultats de cette deuxième recherche que peu d'élèves maîtrisent suffisamment les compétences requises pour intégrer le cursus ordinaire au terme de leur parcours en DASPA. L'on voit fréquemment se mettre en place des logiques de sélection et relégation au cours de l'année qui suit le passage en DASPA: la majorité des élèves primo-arrivants redoublent ou sont réorientés vers des filières qualifiantes, peu valorisées, souvent jugées comme un pis-aller pour ce type de public. Le DASPA, en tant que structure, ne parvient pas à enrayer, voire renforce, les mécanismes de ségrégation scolaire à l'œuvre dans le cursus ordinaire.

### **5. L'entrée en scène du « français langue d'intégration » (FLI)**

Le parcours d'intégration des adultes primo-arrivants non européens a été institué en 2012 en Wallonie et à Bruxelles et comporte au moins trois volets obligatoires : le passage par un bureau d'accueil, la formation à la langue française, la fréquentation d'un module de formation à la citoyenneté. Sa mise en place effective ayant tardé, il est trop tôt pour qu'on puisse en estimer les effets. Nous signalons seulement que les objectifs qui lient la langue et l'intégration sont à interroger. Dans un précédent article (Lucchini, 2012), nous avons défendu le point de vue que l'« intégration » n'est pas le résultat de l'acquisition de la langue mais bien que le processus procède en sens inverse, en nous basant sur des enquêtes auprès de différentes générations de ressortissants d'origine étrangère. Dans ces enquêtes, les personnes anciennement arrivées sur le territoire belge signalent que l'acquisition de la langue s'est surtout faite sur les lieux de travail et d'interaction avec la population belge. Les jeunes générations par contre pointent surtout la discrimination à l'embauche et au logement dont ils se sentent victimes indépendamment de leur maîtrise du français et bien souvent d'autres langues, discriminations confirmées d'ailleurs en Belgique par différents rapports. D'autre part, les exigences qui concernent la maîtrise de la langue du territoire de résidence, comme la nécessité de réussir des tests linguistiques pour y accéder, se présentent plutôt comme des filtres à l'immigration (Leconte, 2016) ; « ainsi, le FLI, c'est surtout la possibilité de certification de certains organismes avec l'objectif de gérer les flux migratoires » (Gadet, 2012 : 123). Ce qui ne signifie pas qu'il ne soit pas nécessaire de connaître le français pour être pleinement citoyen (El Karouni, 2017b). Cela signifie que les modalités d'« intégration » sont bien plus complexes que la maîtrise d'un A2 au CECRL, contrairement à ce que les dispositifs FLI pourraient laisser croire.

### **6. En guise de conclusion : quelles politiques de formation linguistique pour les contextes multilingues de la Belgique francophone ?**

Nous avons mis en évidence des représentations construites sur la base d'une attribution à l'autre de caractéristiques non objectives et souvent négatives ; des étiquettes catégorisantes construites à partir de ces représentations ; des processus de mise à l'écart en fonction de ces représentations et de ces étiquettes, prenant la forme de dispositifs d'aide qui de fait produisent davantage de ségrégation.

Nous avons mentionné dans la formation de ces représentations non objectives deux éléments qui nous semblent les générer. Le premier relève d'enjeux socioéconomiques en relation avec les identités professionnelles, qui doivent se définir pour trouver un espace valorisable dans le marché du travail. Ainsi, l'entrée en jeu du FLI correspond assez clairement à la définition d'une figure professionnelle en concurrence avec d'autres et à un marché de formation à gagner.

Le deuxième élément relève plutôt de mécanismes de discrimination indirecte, et souvent inconsciente, dans la mesure où ces représentations légitiment la difficulté d'« assimiler » l'altérité ethnique présentée comme problématique et en tout cas tout à fait autre ; comme, autrefois, les représentations véhiculées dans les discours mettant en évidence les caractéristiques supposées des filles qui les auraient empêchées de faire des études (Merle, 2012). En ce sens, l'ethnicité est la manière moderne, d'après Bastenier (2004), d'identifier les frontières des différences afin de maintenir, ou de subvertir, les statuts sociaux, qui ont besoin de s'appuyer sur des frontières.

En clair, si l'on veut créer un lien non violent entre les groupes sociaux, aujourd'hui ethniques en particulier, il est nécessaire de résoudre le problème de la ségrégation, notamment scolaire et plus largement éducative, y compris en s'attaquant à ce qui y contribue dans le domaine de l'enseignement des langues. Il s'agit bien d'un projet politique au sens large. Y a-t-il des modèles qui pourraient nous inspirer ? La question n'est pas de nier les éventuelles difficultés ou spécificités de ces contextes multilingues. La question est plutôt de briser le cercle vicieux qui conduit à davantage de ségrégation et donc de difficultés.

La question est aussi d'imaginer une société plurielle dans ses fondements en valorisant la diversité. Sans les réduire systématiquement à des « réfugiés », il serait souhaitable que le discours institutionnel incite les enseignants à voir aussi leurs élèves primo-arrivants autrement qu'en termes de « problème ». Aussi, que les acteurs du monde éducatif entament un parcours de connaissance de leurs élèves en leur donnant la parole pour éviter de leur assigner des différences supposées et injustifiées.

En ce qui concerne plus particulièrement les DASPA, pour qu'ils constituent une aide réelle à l'intégration des élèves primo-arrivants et soient donc perçus comme une « chance » pour ces derniers, il y aurait lieu d'encourager un dialogue didactique d'articulation globale, de sorte à rendre plus poreuses les pratiques d'enseignement à l'œuvre dans les DASPA à celles qui ont cours dans l'enseignement ordinaire. En cela, on ne saurait que trop encourager une réflexion « verticale » qui penserait les objectifs didactiques du DASPA en fonction des attentes des classes extérieures. Une didactique « ambitieuse » doit nécessairement voir le jour ; et pour y parvenir, s'affranchir de certaines conceptions semble indispensable.

D'une manière plus générale, pour éviter les dérives des représentations et des étiquettes, il serait sans doute opportun de les supprimer et de recourir à une didactique basée sur un diagnostic précis des besoins linguistiques des élèves en regard des objectifs de formation, indépendamment du statut que l'on attribue à leur langue et sans différencier les curriculums afin de viser l'égalité des acquis. Plutôt que de former les (futurs) enseignants aux différentes didactiques du français, nous pourrions les former à identifier ces difficultés et à prévoir des parcours d'enseignement communs en adaptant les outils selon les besoins de chaque élève (El Karouni, soumis). S'il est vrai que les aspects formels de la langue ne font plus l'objet d'enseignements explicites dans les programmes des classes du secondaire supérieur, certains dispositifs<sup>6</sup> permettent de les enseigner à l'intérieur de la production de textes dans des genres discursifs divers, qui dans le même temps vont introduire des variations à la norme dans le contexte scolaire. A conditions que ces dispositifs s'adressent à tous les élèves. Dans le même sens, étant donné que beaucoup de formations d'enseignants pendant ces dernières vingt années ont porté sur l'interculturalité ou l'altérité avec les résultats que nous avons pu mettre en évidence et qui semblent montrer que « voir la différence » s'est très finalement transformé en « faire la différence », il serait sans doute opportun d'envisager d'autres moyens et contenus de formation.

## Références bibliographiques

- Bastenier, A. 2004. *Qu'est-ce une société ethnique ? Ethnicité et racisme dans les sociétés européennes d'immigration*. Paris : PUF.
- Felouzis, G. 2014. *Les inégalités scolaires*. Paris : PUF.
- Goï, C., Huver, E. 2012. « FLE, FLS, FLM : Continuum ou interrelations ? », *Le français aujourd'hui*, n° 176/1, p. 25-35.
- Goï, C., Huver, E. 2013. « Accueil des élèves migrants à l'école française : postures, représentations, pratiques ségrégatives et/ou inclusives ? », *Glottopol*, n° 21, p. 117-137.
- Gadet, F. 2012. « Les locuteurs et les savoirs sur les langues », *Le français aujourd'hui*, n° 176/1, p. 123-126.
- Leconte, F. (dir.) 2016. *Adultes migrants, langues et insertions sociales*. Paris : Riveneuve Editions.
- El Karouni, S. 2012. « L'enseignement du français en contextes scolaires hétérogènes. Pour un renouvellement des repères didactiques traditionnels », *Recherches & Éducatives*, n° 7, p. 149-165.
- El Karouni, S. 2017a. « La place de l'ethnicité au sein du champ de l'enseignement/apprentissage du français », *Études en didactique des langues*, n° 28, p. 59-80.
- El Karouni, S. 2017b. « La formation linguistique des adultes migrants en France : un droit à la ou un devoir de langue ? Analyse d'une tension ambiguë », *Actes du Premier Congrès mondial des droits linguistiques*, p. 253-268.
- El Karouni, S. soumis. « Former à (l'enseignement de) la langue française et contre les discriminations 'indirectes', est-ce possible ? »
- El Karouni, S., Lucchini, S. 2014. Dénominations, représentations et pratiques d'enseignement du français dans le contexte scolaire bruxellois, francophone et plurilingue. In : *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme. Vers une didactique contextualisée*. Namur : Presses universitaires de Namur, p. 49-63.
- Lucchini, S. 2002. *L'apprentissage de la lecture en langue seconde. La formation d'une langue de référence chez les enfants d'origine immigrée*. Louvain-la-Neuve : EME.

Lucchini, S. 2012. De la langue à la cohésion sociale ou de la cohésion sociale aux langues ? In : *Langue et cohésion sociale. Enjeux politiques et réponses de terrain*. Neuchâtel, Délégation à la langue française, p. 87-110.

Lucchini, S., Hambye, Ph., Forlot, G. et Delcourt, I. 2008. « Francophones et plurilingues : le rapport au français et au plurilinguisme des Belges issus de l'immigration », *Français et société*, n° 19, numéro monographique.

Merle, P. 2012. *La ségrégation scolaire*. Paris : La Découverte.

---

<sup>1</sup> Acquisition des Langues et Immigration. Les auteurs de cet article sont **Silvia Lucchini** (Université catholique de Louvain, Belgique, [silvia.lucchini@uclouvain.be](mailto:silvia.lucchini@uclouvain.be), ORCID iD 0000-0001-6501-1278), **Elodie Oger** (Université catholique de Louvain, Belgique, [elodie.oger@uclouvain.be](mailto:elodie.oger@uclouvain.be)), **Maxime Alais** (Université de Tours, France, et Université catholique de Louvain, Belgique, [maxime.alais@univ-tours.fr](mailto:maxime.alais@univ-tours.fr)), **Salima El Karouni** (Haute Ecole de la Ville de Liège, Belgique, [salima.elkarouni@hel.be](mailto:salima.elkarouni@hel.be)).

<sup>2</sup> Cette recherche concerne les « usages évaluatifs et didactiques d'appropriation du français dans différentes situations scolaires dites d'« allophonie » ». En croisant différents types de discours (notamment institutionnels) et des entretiens d'enseignants et d'élèves issus de situations scolaires dans lesquelles la langue de scolarisation est une nouvelle langue, elle postule que la situation du public primo-arrivant DASPA gagnerait à recevoir un éclairage nouveau par une mise en contraste avec des publics usuellement considérés disjoints, (très) différents ou incomparables : élèves dits « natifs » scolarisés dans le réseau AEFÉ ou élèves scolarisés en écoles internationales.

<sup>3</sup> [enseignement.be/download.php?do\\_id=10631](http://enseignement.be/download.php?do_id=10631) ; page consultée le 30 janvier 2018.

<sup>4</sup> Pour l'ensemble de ces documents, voir : [http://enseignement.be/index.php?page=27052&navi=3627&rank\\_page=27052](http://enseignement.be/index.php?page=27052&navi=3627&rank_page=27052) ; page consultée le 30 janvier 2018.

<sup>5</sup> Cette recherche portant sur « L'intégration des élèves primo-arrivants dans le système éducatif belge francophone » s'intéresse aux pratiques d'enseignement et d'établissement mises en œuvre dans une quinzaine de DASPA. S'appuyant entre autres sur des entretiens (d'enseignants, de directions d'école, d'éducateurs etc.) et des séquences de cours filmées, elle vise à déterminer les pratiques les plus efficaces en matière de scolarisation des élèves primo-arrivants.

<sup>6</sup> Voir par exemple *En Pistes ! Des Itinéraires d'apprentissage du français*, aux Editions Erasme.