

# L'enseignement du français dans le contexte linguistiquement hétérogène de la Belgique francophone et de Bruxelles en particulier <sup>1</sup>

Silvia Lucchini & Salima El Karouni

LUCCHINI S. & EL KAROUNI S. (2006) : L'enseignement du français dans le contexte linguistiquement hétérogène de la Belgique francophone et de Bruxelles en particulier, *La lettre de l'AIRDF, L'enseignement du français dans les différents contextes linguistiques et sociolinguistiques* (S. PLANE & M. RISPAIL dir.), 38, 1, 24-29.

## 1. LE CONTEXTE

La Belgique est un pays multilingue depuis toujours. Le cadre actuel pour l'enseignement des langues s'est constitué par étapes successives. Très schématiquement (cf. Mabilie, 1997, pour plus de détails), les systèmes éducatifs francophone et néerlandophone ont été dissociés en 1932 selon une frontière linguistique qui, à l'époque, avait été conçue comme pouvant évoluer en fonction de recensements linguistiques. Face à l'avancée progressive du français, notamment à Bruxelles et dans sa périphérie, la frontière linguistique a été figée en 1962 et a abouti, trente ans après, à la constitution d'un État fédéral composé de la Région wallonne, de la Région flamande et de la Région de Bruxelles-Capitale. Trois autres institutions ont cependant été créées pour la gestion des questions linguistiques, notamment dans l'enseignement, dans les quatre aires linguistiques du pays. Ainsi la Communauté française Wallonie-Bruxelles gère l'enseignement du français dans la Région wallonne et dans la partie francophone de Bruxelles-Capitale (19 communes officiellement bilingues), la Communauté néerlandophone gère l'enseignement du néerlandais en Région flamande et dans la Région de Bruxelles-Capitale et la Communauté germanophone gère l'enseignement de l'allemand dans la partie germanophone frontalière (9 communes) de la Région wallonne. Si on se limite à l'enseignement des langues du côté francophone, les lois linguistiques telles qu'elles ont été réaménagées en 1998 (cf. Blondin & Mattar, 2003), prévoient que le français soit la seule langue d'enseignement en Wallonie, mais qu'une deuxième langue s'ajoute dès la cinquième année de l'enseignement primaire (et avant, même, de façon facultative), les langues autorisées étant le néerlandais, l'allemand ou l'anglais. Cet enseignement peut être dispensé sous la forme de cours de langue étrangère ou par immersion. Le français est aussi la seule langue de scolarisation à Bruxelles pour ceux qui en font le choix par rapport au néerlandais, et seul l'enseignement du néerlandais est autorisé comme deuxième langue dans l'enseignement primaire, de façon obligatoire à partir de la troisième primaire sous forme de cours ou par immersion. Par ailleurs, ajoutons que si les langues endogènes romanes (wallon, picard et lorrain) peuvent être officiellement enseignées depuis 1983, elles ne le sont cependant pas dans les faits (Francard, 1992).

Dans ce contexte, le français ne semble pas se situer dans une position de défense, même si, dans certaines régions « de frontière » du pays, il est de fait en concurrence avec le néerlandais. Les recensements linguistiques ayant été interdits en même temps que la fixation politique des frontières linguistiques, il n'est pas possible de connaître le nombre exact de locuteurs de chaque langue officielle dans les zones où elles se côtoient de près, comme à Bruxelles par exemple, où, cependant, le français est estimé être la langue de 85 – 90% de la population (Javeau, 1997).

Les trois langues officielles et les langues endogènes reconnues n'épuisent pas le multilinguisme belge. Le phénomène de l'immigration aussi est ancien en Belgique, même si les populations qu'il a concernées au fil du dernier siècle et au début de celui-ci ont été différentes. Différents ont aussi été les cadres qui ont permis leur arrivée. Entre la moitié du XIXe siècle et la période précédente à la

---

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

première guerre mondiale, le taux de présence en Belgique se situait, de façon stable, entre 3 et 3,5% déjà (Stengers, 1992). Ces étrangers, dispersés dans le pays et peu visibles, provenaient essentiellement des pays limitrophes (France, Allemagne, Pays-Bas). Dans l'entre-deux guerres, des migrants en provenance de pays de l'Est (Pologne, notamment) et d'Italie viendront s'ajouter à la migration des pays voisins, et leur taux fluctuera au gré de la nécessité de main-d'œuvre (Grimmaux, 1992). Mais c'est au lendemain de la deuxième guerre mondiale que l'immigration de masse a été organisée, dans le cadre de conventions entre Etats. Ont d'abord été stipulés des accords avec l'Italie, en 1946, ensuite avec l'Espagne et le Portugal en 1956, avec la Grèce en 1957, enfin avec le Maroc et la Turquie en 1964 (Morelli, 1992). Le but de ces accords était de trouver une solution au manque structurel de main-d'oeuvre dans certains secteurs et au problème démographique d'une Belgique vieillissante (Martiniello & Rea, 2001).

En Belgique, l'immigration s'est officiellement arrêtée en 1974, mais l'arrivée d'étrangers n'a pas cessé pour autant, à cause, entre autres, du regroupement familial, qui a toujours été autorisé par la Belgique, de la reconnaissance du droit d'asile, des permis de travail octroyés pour des secteurs bien spécifiques, de l'autorisation de séjour pour suivre des études, de la perméabilité sélective des frontières prévue par le traité de Maastricht (1993), et de la présence d'institutions internationales, à Bruxelles notamment. Ces nouvelles immigrations ont fait en sorte que le taux de présence des étrangers en Belgique est resté assez stable depuis 1980 (Eurydice 2004) malgré le nombre important de naturalisations, suite aux réformes du code de la nationalité de 1984, de 1991, de 1995 et de 2000.

Les dernières statistiques disponibles (1er janvier 2004 - données de l'INS) font état de 860.287 personnes de nationalité étrangère résidant en Belgique, soit un peu plus de 8,2% de la population totale, avec des variations importantes selon les régions : les étrangers représentent 26,3% à Bruxelles, 4,8% en Région flamande et 9,1% en Région wallonne. Cependant, la composante d'origine étrangère est nettement sous-évaluée par ces chiffres qui ne tiennent pas compte des naturalisations, dont l'estimation est complexe. Les chiffres avancés tournent autour de 40% à Bruxelles où, toujours pour 2004, l'Institut National de Statistique recense 36 groupes nationaux numériquement importants, qui introduisent sans aucun doute un nombre élevé de langues dans le panorama linguistique de la ville, les plus représentées étant l'arabe, le portugais, le turc, l'italien et l'espagnol, sous leur forme standard mais aussi le plus souvent à travers l'une de leurs variétés régionales. Aux langues de l'immigration « historique », ajoutons l'anglais, qui est utilisé comme *lingua franca* tant par les fonctionnaires internationaux (UE et OTAN) qui habitent aussi la ville que pour le dialogue des Bruxellois de langues nationales différentes (Javeau 1997).

A Bruxelles, microcosme linguistique particulièrement complexe, le français est donc concurrencé « de l'intérieur » mais aussi « de l'extérieur », tout en n'étant pas vraiment « menacé », vu le nombre élevé de locuteurs de cette langue.

## 2. LES ENJEUX DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS DANS LE CONTEXTE BELGE FRANCOPHONE ET BRUXELLOIS EN PARTICULIER

Dans le contexte hétérogène belge francophone et bruxellois en particulier, l'enjeu pour l'enseignement du français semble être double. Il s'agit de « conserver la part de marché » dans la concurrence avec le néerlandais (ou l'anglais), mais surtout de garantir une correcte acquisition du français écrit de scolarisation par les jeunes issus des migrations : « L'enjeu fondamental n'est pas tellement de conserver au français sa place prépondérante à Bruxelles, que de conserver cette place à une langue capable de rendre compte des états de pensée les plus abstraits et les plus universels. » (Javeau, 1997 : 258).

Un certain nombre de données semblent indiquer que l'acquisition du français de scolarisation par les jeunes issus des migrations est pour le moins problématique. Les résultats de l'enquête internationale PISA montrent un tableau plutôt inquiétant dans toutes les disciplines évaluées<sup>2</sup>. A partir du rapport de l'OCDE (2001) et de l'élaboration qu'en ont fait Lafontaine et al. (2003) pour la Belgique francophone, et en nous limitant au domaine de l'acquisition du français, nous pouvons d'abord constater que les résultats des élèves d'origine immigrée appartenant à la première ou à la deuxième génération sont inférieurs de respectivement 80 et 90 points à ceux des natifs (pour plus de précisions, cf. Hambye et Lucchini, 2005). Signalons que l'écart entre les performances des jeunes de deuxième génération et les natifs existe, quoique dans une moindre mesure, dans tous les pays caractérisés par une immigration importante, excepté au Canada et en Australie, qui apparaissent comme très intégrateurs du point de vue scolaire.

De même, des différences se creusent lorsqu'on considère l'utilisation des langues en famille : les élèves parlant une langue autre que la (les) langue(s) officielle(s) de Belgique ont des résultats inférieurs de presque 100 points par rapport à ceux d'élèves parlant l'une des langues officielles. Signalons qu'ici le problème est général, dans le sens où il se pose pour tous les pays caractérisés par les migrations, sans exception cette fois (même pas pour la Finlande, qui occupe la position de tête du classement général pour la lecture). Parallèlement, des écarts importants des performances selon le niveau socioéconomique sont aussi constatés dans tous les pays (OCDE 2001 : 167).

Le niveau socioéconomique et l'utilisation d'une langue minoritaire semblent conjuguer leurs effets dans le facteur « établissement ». La Belgique connaît en effet des concentrations importantes du point de vue ethnique et socioéconomique dans certaines écoles (les populations immigrées pouvant atteindre les 100% des effectifs d'une classe) et elle se situe à la troisième place (tout régime linguistique confondu) quant aux effets de cette ségrégation sur les niveaux des apprentissages (OCDE 2001 : 216)<sup>3</sup>.

PISA n'est pas le seul indicateur des difficultés d'acquisition de la langue de scolarisation. La première enquête internationale de l'OCDE (IEA, Lafontaine et al., 1996) allait dans le même sens. Il peut être aussi intéressant de se référer aux données collectées par Lire et Ecrire (1998), qui est la principale structure pour l'alphabétisation des adultes en Belgique francophone, dont la majorité du public a transité par l'enseignement obligatoire et qui pointe le décrochage et l'échec scolaire comme des causes importantes de l'analphabétisme (Lire et Ecrire, 2004 : 33). Or, les trois-quarts de la population en alphabétisation en 2002-2003 n'avaient pas la nationalité belge (seulement 15,6% étaient réfugiés ou candidats réfugiés...) et une partie du quart restant était naturalisée (2004 : 43).

Quant à la part de marché linguistique occupée par le français, outre le fait que le bilinguisme français/néerlandais est valorisé sur le marché de l'emploi, les difficultés de l'enseignement francophone ne sont pas étrangères à une augmentation progressive, à Bruxelles du moins, des élèves francophones dans l'enseignement néerlandophone, que ces élèves soient Bruxellois de souche ou issus de l'immigration : « [...] pour des raisons diverses d'ordre social (l'importance de la connaissance des langues), pédagogiques (des classes moins peuplées) mais aussi parce qu'on y trouvait moins d'immigrés, l'enseignement néerlandophone a connu depuis les années 1980 un afflux important d'élèves non néerlandophones et plus spécifiquement francophones. En conséquence, dans bon nombre d'écoles néerlandophones, les élèves néerlandophones sont en minorité et souvent le français y est la langue véhiculaire, voire maternelle, de la majorité des élèves. » (Van Mensel, Housen, Mettwie & Pierrard, 2005 : 133). Signalons que la fréquentation

---

<sup>2</sup> Pour rappel, l'enquête PISA a concerné, en Belgique francophone, 103 écoles pour un total de 2.818 élèves de 15-16 ans. La compréhension à la lecture est entre autres évaluée. La moyenne internationale est fixée à 500 points.

<sup>3</sup> Les effets de cette ségrégation scolaire se font sentir au-delà des apprentissages : le taux de chômage des jeunes dans les communes « immigrées » de Bruxelles peut dépasser les 40% (ORBEM 2003).

de l'enseignement néerlandophone par les jeunes issus de l'immigration de première ou deuxième génération ne résout pas leurs problèmes d'acquisition d'une langue de scolarisation (le néerlandais cette fois), comme les données PISA le montrent (cf. Hambye & Lucchini, 2005).

Le constat récurrent d'une non-efficacité dans l'enseignement du français de scolarisation et de la progressive perte d'une part de marché liée en partie à cette non-efficacité s'est accompagné, ces dernières années, d'une reconnaissance grandissante de l'hétérogénéité linguistique et culturelle des élèves.

### 3. UNE RECONNAISSANCE GRANDISSANTE DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT

D'une part, cette reconnaissance de l'hétérogénéité linguistique des élèves s'est marquée dans les programmes de l'enseignement du français, destinés tant aux élèves qu'aux enseignants en formation initiale. D'autre part, des structures spécifiques reconnaissant la diversité linguistique et culturelle ont été mises en place.

#### 3.1. La reconnaissance de l'hétérogénéité dans les contenus et les méthodologies d'enseignement : les programmes

La reconnaissance de l'hétérogénéité linguistique et culturelle apparaît en 1997 dans le décret cadre qui fixe les missions de l'école (Dufays & Lucchini, 2004). C'est le document ministériel « *Compétences terminales et savoirs requis en français, Humanités générales et technologiques* » (1999) qui constitue le référentiel actuel dans lequel les compétences et les savoirs à acquérir tout au long des deux derniers degrés de l'enseignement secondaire sont précisés. *Quelques échos des littératures francophones* hors d'Europe figurent dans une liste des références culturelles à faire acquérir que chaque professeur est cependant libre d'adapter en fonction des possibilités et des intérêts de ses élèves.

Les programmes de français sont rédigés dans le respect de ces prescriptions et se présentent comme des cadres de référence dans lesquels les enseignants doivent inscrire leur pratique. Ceci étant, la réalité de l'hétérogénéité linguistique et culturelle des élèves est différemment prise en compte dans les deux programmes, celui de l'enseignement officiel (enseignement organisé et financé par la Communauté française) et celui de l'enseignement libre (enseignement organisé par un pouvoir organisateur et subventionné par la Communauté française)<sup>4</sup>.

Dans le programme du réseau de la Communauté française (2000), l'espace consacré aux différences culturelles et à la manière de les gérer est très restreint. On peut ainsi lire qu'une des quatre finalités de l'enseignement / apprentissage de la littérature est d'ouvrir à la diversité sociale et culturelle. Les professeurs sont invités à opérer « un rapprochement de cultures » et à sensibiliser au concept d'interculturalité (p. 34). Ceci dit, aucun travail spécifique centré sur la littérature de l'immigration – pour laquelle aucune lecture n'est prescrite – n'est demandé. Aucun mot, non plus, en ce qui concerne la méthodologie d'enseignement : seule la dénomination « professeur de langue maternelle », relevée en préambule de programme, suggère une inscription dans la didactique du français qui en relève. Au-delà de ces indications, aucun message spécifique n'est adressé au professeur de français à propos des jeunes de milieux populaires ou issus de l'immigration.

---

<sup>4</sup> L'analyse concerne les programmes de français du troisième degré de transition de l'enseignement général et technique de qualification des deux réseaux d'enseignement : 1/ le Programme d'études du cours de français des deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire général et technique de transition. Humanités générales et technologiques. Enseignement de la Communauté française, 2/ le Programme de français du 3<sup>e</sup> degré. Humanités générales et technologiques. Fédération de l'enseignement secondaire catholique.

Dans le Programme du réseau catholique (2000), la place réservée à l'hétérogénéité des élèves est tout autre. Près de deux pages, intitulées « Le programme en contexte multiculturel et multilinguistique », proposent des démarches concrètes pour faciliter l'épanouissement des élèves issus de l'immigration et des élèves de milieux populaires qui « peuvent se sentir 'en terre étrangère' à l'école » (p. 8). Ainsi, conduire à la maîtrise des compétences terminales suppose la prise en compte des spécificités des classes multiculturelles et multilinguistiques caractérisées par certaines formes d'acculturation (liées au statut de la langue à l'école, en famille, dans le quartier, aux rapports à l'institution et au travail scolaire). Cette prise en compte touche tout autant la méthodologie (il est question d'opérer « des choix et des orientations didactiques spécifiques à l'intérieur même du programme », p. 16) que le contenu des apprentissages. C'est ainsi que l'accent est davantage mis sur l'apprentissage des compétences proprement linguistiques qui « semble constituer la difficulté majeure et la priorité du travail de l'enseignant ». Les deux grandes orientations préconisées sont les suivantes : l'une touche l'approche interculturelle en communication (il s'agit dès lors d'anticiper les risques de malentendus, de travailler les connotations, les allusions et de travailler les traits d'esprit et l'ironie) et l'autre est relative à l'approche interculturelle en littérature.

Quant à la formation initiale des enseignants du primaire et du secondaire inférieur, des cours intitulés « Approche de la diversité culturelle » et « Education à la diversité culturelle » sont introduits dans le programme en l'an 2000. Un cours spécifique pour la formation des enseignants du primaire et du secondaire inférieur à la didactique du français langue étrangère et seconde est institué par ce même décret en 2000. Dans les universités, l'interculturalité ou l'enseignement du français langue étrangère/seconde fait son apparition dans les années '90 (Collès & Lucchini, 2003).

### 3.2. La reconnaissance de l'hétérogénéité dans les structures de l'enseignement

La reconnaissance de l'hétérogénéité s'est marquée dans les structures de l'enseignement de deux manières. D'une part, la visée a été clairement compensatoire : faisant suite aux « Cours d'adaptation à la langue » institués dans les années '80, des classes-passerelles sont créées par décret en 2001 (Eurydice 2004) pour les primo-arrivants. Ces classes-passerelles prévoient un séjour de quelques semaines à six mois, voire un an, dans une classe de remise à niveau où le français est appris de façon intensive. Les classes-passerelles, perçues positivement par les enseignants dans l'ensemble (Maravelaki & Collès, 2004), sont en expansion actuellement. Par ailleurs, là où le nombre d'enfants primo-arrivants ne permet pas l'ouverture d'une classe-passerelle, les cours d'adaptation à la langue peuvent continuer à être organisés. Parallèlement, d'autres mesures non spécifiques pour pallier les difficultés scolaires ont été prises ces vingt dernières années (Hambye et Lucchini, 2005), dans la perspective de soutenir les apprentissages chez les enfants de milieu défavorisé en général.

D'autre part, les langues et les cultures des élèves issus de l'immigration ont été introduites à l'école selon des formes qui ont évolué au fil du temps. Dans les années '70 ont été organisés, sous forme semi-privée, les cours de Langue et Culture d'Origine (LCO), qui ont concerné essentiellement l'italien. Ensuite, dans les années '80, deux projets pilotes d'éducation interculturelle ont vu le jour dans quelques écoles de l'enseignement secondaire bruxellois (Leunda, Deprez et Tassin, 1988 ; Anciaux, Baucy, Blomart et Delvigne, 1992). Une phase d'institutionnalisation a suivi dans les années '90, par la signature des « Chartes de partenariat » (la première de 1996 à 2000, la seconde de 2001 à 2005, prolongée jusqu'à 2006) entre la Communauté française et les principaux états d'origine (Maroc, Italie, Portugal, Grèce, Turquie, mais pas l'Espagne). Le but poursuivi par ces trois structures est resté à peu près le même, à savoir l'organisation de cours de langue d'origine à l'intention des enfants migrants et des activités interculturelles ouvertes à tous, dans les écoles qui en font explicitement la demande. Dans les contenus interculturels de la deuxième Charte ont en outre été prévues des activités d'« Eveil aux

langues » (Nollet, 2003) dans la lancée, en cours, de l'adaptation à la Belgique francophone (Blondin et Mattar, 2003) des programmes français et suisse Evlang et Eole. Malgré cette évolution qui a conféré une importance grandissante aux langues et cultures d'origine, leur présence n'a jamais été poussée au point d'en faire un médium d'enseignement comme cela s'est passé du côté néerlandophone, à Bruxelles, sous la forme d'un enseignement bilingue transitionnel (cf. Hambye & Lucchini, 2005).

#### 4. GERER L'AMBIGUÏTE DE LA RECONNAISSANCE. AUTREMENT DIT, COMMENT « UNIR SANS CONFONDRE ET DISTINGUER SANS SEPARER »<sup>5</sup>

Il nous semble important de remarquer que tous les changements structurels instaurés ont une visée compensatoire. Si elle est claire en ce qui concerne l'introduction de mesures visant la remédiation, elle est implicite en ce qui concerne les programmes, dont le caractère interculturel ne concerne de fait (étant donné la liberté laissée au professeur) que les élèves immigrés. L'introduction des langues et cultures d'origine dans l'enseignement, sous quelque forme que ce soit, semble aussi motivée par une visée compensatoire, plus ou moins déclarée parmi d'autres objectifs. Ainsi, nous lisons dans la Charte de partenariat (2001 : 2) que « Les signataires fixent comme objectifs au programme LCO de favoriser l'intégration des enfants issus de la migration dans la société qui est la leur tout en sauvegardant leur identité d'origine, facteur important en faveur du développement harmonieux de leur personnalité ». De même, dans l'allocution introductive prononcée par le Ministre de l'enseignement primaire francophone de l'époque à un colloque faisant le point sur l'Eveil aux langues : « Intérêt d'un 'détour par les langues' : devant l'exigence de productivité associée à l'apprentissage des langues, certaines personnes s'interrogent quant à l'intérêt d'approcher des langues minoritaires. Ne vaudrait-il pas mieux se concentrer sur les langues majoritaires ? Sur la maîtrise de la langue française ? Les exposés qui vont suivre permettront d'une part, de démontrer comment cette approche renforce effectivement des mécanismes facilitant la maîtrise des langues modernes en général, et identifieront, d'autre part, les raisons pour lesquelles un effet au niveau de la langue d'enseignement est potentiellement associé à l'éveil aux langues, ceci même si les évaluations réalisées n'ont pas encore confirmé ces résultats de manière explicite. » (Nollet 2003 : 9). Par ailleurs, confirmant ainsi le fait que les langues et les cultures immigrées ne sont utiles qu'aux élèves issus de l'immigration, l'offre de cours pour tous, que ce soit en primaire ou en secondaire, n'inclut pas (par interdiction ou de fait, dans l'enseignement secondaire) les langues standard des pays d'émigration, mais se limite, comme nous l'avons dit, aux langues nationales de la Belgique et à l'anglais, exception faite pour l'espagnol et, dans quelques cas, l'italien, qui sont proposés comme langues à option dans le secondaire (Fabry & Lucchini, 2003). De même, la possibilité d'organiser des enseignements bilingues par immersion n'est pas étendue aux langues officielles de la migration. En d'autres mots, la diversité linguistique et culturelle ne semble reconnue que comme un moyen de représenter une transition considérée comme facilitatrice pour l'acquisition d'une langue et d'une culture communes, que ce soit le français ou le néerlandais.

La reconnaissance de cette diversité ne serait donc pas motivée par la prise de conscience d'une altérité possédant des caractéristiques linguistiques et culturelles distinctes qu'il s'agirait de partager dans le but d'officialiser une réalité multilingue et un système d'enseignement pluriel pour tous, mais par le souhait de renforcer la position d'une langue nationale dominante. Le contexte bilingue concurrentiel de la Belgique et de Bruxelles en particulier semble donc à la fois faciliter la reconnaissance d'une diversité linguistique, mais aussi contrarier l'aboutissement d'une logique multilingue. Pourtant, rien ne prouve que la reconnaissance de cette diversité linguistique, partielle et limitée en tant qu'outil supposé de remédiation, soit nécessaire à l'acquisition d'une langue

---

<sup>5</sup> Cette phrase, écrite à propos du fédéralisme, (Aron R., Bareth J. & Brugmans H., *L'ère des fédérations*, Plon, Paris, 1958, p. 38), est la devise du Centre Bruxellois d'Action Interculturelle (CBAI), constitué en 1981 pour les politiques d'intégration des immigrés à Bruxelles.

commune, comme nous l'avons développé dans d'autres articles (Lucchini, 2005, Lucchini & Flamini, 2005). Au contraire, elle pourrait même freiner cette acquisition, puisque la diversité, après avoir été reconnue, est confinée dans des espaces « pour immigrés », avec comme conséquences éventuelles un relâchement des objectifs communs et une dévalorisation, de fait, de ce qu'on prétend valoriser.

## Références bibliographiques

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

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

Collès L. & Lucchini S. (2003). « Les formations interculturelles en Belgique. Enjeux et perspectives », dans M. Abdellah-Preteceille (dir.): *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris: Anthropos, pp. 195-213.

Communauté française de Belgique, *Programme LCO. Charte de Partenariat 2001-2005. Organisation des cours d'acquisition de la langue et des cours d'ouverture à culture d'origine*.

[http://www.enseignement.be/prof/espaces/fondam/disciplines/langues/charte\\_lco.asp](http://www.enseignement.be/prof/espaces/fondam/disciplines/langues/charte_lco.asp)

Dufays J.-L. & Lucchini S. (2004). « Quelle(s) conception(s) de la motivation dans le sillage du décret *Missions* ? Le cas des programmes de français ». Dans *Actes du 3ème Congrès des chercheurs en éducation. (Re)trouver le plaisir d'enseigner et d'apprendre – Construire savoirs et compétences*. Bruxelles: Ministère de l'Enseignement supérieur, pp. 147-150.

Eurydice (2004). *L'intégration scolaire des enfants en Europe*. Belgique – Communauté française. Description nationale 2003/2004.

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

Francard M. (1992). « Aspects sociolinguistiques. La vitalité des langues régionales en Wallonie. Les parlers romans ». *Limes I. Les langues régionales romanes en Wallonie (Tradition wallonne 4)*, pp. 11-23.

Grimmaux J.-P. (1992). « Vagues d'immigration et localisation des étrangers en Belgique », dans A. Morelli, *Histoire des étrangers et de l'immigration en Belgique des origines à nos jours*. Bruxelles : Editions Vie ouvrière et CBAI, pp. 115-118.

Hambye P. & Lucchini S. (2005). « Sociolinguistic Diversity and Shared Resources: A Critical Look at Linguistic Integration Policies in Belgium » (aussi en français et en catalan), *Noves SL*, [www6.gencat.net/llengcat/noves/index.htm](http://www6.gencat.net/llengcat/noves/index.htm)

INS (Institut national de statistique) (2004). *Population et ménages. Population étrangère*, ([www.statbel.fgov.be/pub/home\\_fr.asp#2](http://www.statbel.fgov.be/pub/home_fr.asp#2)).

Javeau C. (1997). « Le contexte socio-politique de la langue française à Bruxelles », dans D. Blampain, A. Goosse, J.-M. Klinkenberg, M. Wilmet (dir.) : *Le français en Belgique*. Louvain-la-Neuve, Duculot-DeBoeck & Larcier, pp. 251-258.

Lafontaine D. (1996). *Performances en lecture et contexte éducatif. Enquête internationale menée auprès d'élèves de 9 et 14 ans*. Bruxelles: De Boeck.

Lafontaine D., Baye A., Burton R., Demonty I., Matoul A., & Monseur, C. (2003). *Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française en lecture, en mathématiques et en sciences : résultats de l'enquête PISA 2000*. In *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale* 13-14.

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

- Lire et Ecrire (1998). Pour avancer dans une politique de lutte contre l'illettrisme : éléments pour un plan d'action en Région wallonne.
- Lire et Ecrire (2004). Vers un plan wallon pour l'alphabétisation. Le point de vue de Lire et Ecrire.
- Lucchini S. & Flamini F. (2005). « Une langue de référence pour développer le plurilinguisme », dans E. Witte, L. Van Mensel, M. Pierrard, L. Mettwie, A. Housen & R. De Groof (dir.): *Language, Attitudes and Education in Multilingual Cities*. Wetteren: Universa Press, pp. 153-167.
- Lucchini S. (2005). « L'enfant entre plusieurs langues : à la recherche d'une langue de référence », *Enfance*, 57, 4, pp. 299-317.
- Mabille X. (1997). « La question linguistique dans l'histoire politique de la Belgique », dans D. Blampain, A. Goosse, J.-M. Klinkenberg, M. Wilmet (dir.): *Le français en Belgique*. Louvain-la-Neuve, Duculot-DeBoeck & Larcier, pp. 433-448.
- Maravelaki, A. & Collès, L. (2004). *Le développement des compétences langagières en français chez les adolescents primo-arrivants des classes-passerelles. Rapport de recherche*, Louvain-la-Neuve, Fonds Spécial de la Recherche Scientifique.
- Martiniello, M. & Rea, A. (2001). *Et si on racontait... Une histoire de l'immigration en Belgique*. Bruxelles, Communauté Française Wallonie Bruxelles, Coordination pédagogique Démocratie ou barbarie, Direction Générale de l'enseignement obligatoire, CEDEM-GERME.
- Morelli A. (1992). *Histoire des étrangers et de l'immigration en Belgique des origines à nos jours*. Bruxelles : Editions Vie ouvrière et CBAI.
- Nollet J.-M. (2003). « Pourquoi l'éveil aux langues en Communauté française ? », dans C. Blondin & C. Mattar (dir.) *S'ouvrir aux langues et aux cultures grâce à l'éveil aux langues*. Liège : Service de pédagogie expérimentale de l'Université de Liège, AGERS.
- OCDE (2001). *Connaissance et compétences: des atouts pour la vie. Premiers résultats du programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA)*. [www1.oecd.org/publications/e-book/9601142e.pdf](http://www1.oecd.org/publications/e-book/9601142e.pdf)
- ORBEM (Office Régional Bruxellois de l'Emploi) (2003). Rapport statistique.
- Stengers J. (1992). « L'immigration de 1830 à 1914 : données chiffrées », dans A. Morelli, *Histoire des étrangers et de l'immigration en Belgique des origines à nos jours*. Bruxelles : Editions Vie ouvrière et CBAI, pp. 91-104.
- Van Mensel L., Housen A., Mettwie L. & Pierrard M. (2005). « Multilinguisme dans l'enseignement néerlandophone à Bruxelles : résultats d'une étude pilote ». », dans E. Witte, L. Van Mensel, M. Pierrard, L. Mettwie, A. Housen & R. De Groof (dir.): *Language, Attitudes and Education in Multilingual Cities*. Wetteren: Universa Press, pp. 133-142.