



HAL
open science

Politiques linguistiques d'immigration et didactique du français pour les adultes migrants : regards croisés sur la France, la Belgique, la Suisse et le Québec

Coraline Pradeau

► **To cite this version:**

Coraline Pradeau. Politiques linguistiques d'immigration et didactique du français pour les adultes migrants : regards croisés sur la France, la Belgique, la Suisse et le Québec. Linguistique. Université Sorbonne Paris Cité, 2018. Français. NNT : 2018USPCA095 . tel-04799499

HAL Id: tel-04799499

<https://theses.hal.science/tel-04799499v1>

Submitted on 23 Nov 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**UNIVERSITÉ SORBONNE PARIS CITÉ
UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE - PARIS 3**

**ED 268 LANGAGE ET LANGUES :
DESCRIPTION, THÉORISATION, TRANSMISSION**

Didactique des langues, des textes et des cultures (DILTEC – EA 2288)

Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures

Coraline PRADEAU

**POLITIQUES LINGUISTIQUES
D'IMMIGRATION ET DIDACTIQUE DU
FRANÇAIS POUR LES ADULTES
MIGRANTS**

*REGARDS CROISÉS SUR LA FRANCE, LA
BELGIQUE, LA SUISSE ET LE QUÉBEC*

Thèse dirigée par
Jean-Louis Chiss
Soutenue le 22 novembre 2018

Jury :

Mme. Nathalie Auger, professeure à l'Université Paul-Valéry – Montpellier 3,
pré-rapportrice

M. Jean-Louis Chiss, professeur à l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3

M. Joachim Dolz-Mestre, professeur à l'Université de Genève, pré-rapporteur

Mme. Valérie Spaëth, professeure à l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3

M. Michel Wieviorka, directeur d'études à l'École des Hautes Études en Sciences
Sociales

Résumé

Cette thèse propose d'identifier une catégorie particulière de politiques linguistiques, les politiques linguistiques d'immigration. Nous portons un regard croisé sur quatre contextes francophones. Cette recherche comparative permet de décentrer les débats autour de la langue et de l'immigration du seul cadre national. Nous proposons de situer les dimensions linguistiques, culturelles et éducatives liées à l'intégration des populations migrantes dans une perspective européenne et internationale.

L'étude poursuit un double objectif : effectuer une typologie et une évaluation de ces politiques. Il est question de décrire et d'analyser les choix et les actions étatiques menés pour la connaissance et l'apprentissage de la langue par les adultes migrants. Notre recherche identifie le tournant à partir duquel la « maîtrise » de la langue est devenue un enjeu politique et un volet indissociable des politiques d'immigration. D'un côté, la thèse met en relief les idéologies linguistiques qui structurent les imaginaires collectifs nationaux, et leur influence sur les argumentaires et les aménagements des politiques. De l'autre côté, elle met en valeur la circulation des présupposés idéologiques et des pratiques étatiques liés à la langue et à l'immigration. Enfin, la recherche considère l'impact des différents aménagements étudiés sur la production des savoirs scientifiques et sur la formation en didactique des langues.

Mots clefs : idéologies linguistiques, politique linguistique, didactique des langues, immigration, formation linguistique des adultes migrants, discours institutionnels

Abstract

This thesis proposes to identify the particular category of linguistic policies which deals with immigration. The chosen approach is to perform a cross analysis on four French-speaking contexts. This comparative research allows us to shift the focus on language and immigration away from the national level. We offer to place the linguistic, cultural and educational dimensions linked with the integration of migrants in a European and international perspective.

This study has two objectives: perform a typology and an evaluation of these policies. We aim at describing and analysing the choices and actions led by the state to develop knowledge and learning for adult migrants. Our research identifies the turning point from which proficiency of language became a political issue, deeply intertwined with immigration policies. On one side, the thesis emphasizes the linguistic ideologies that shape the collective imaginations, and their influence on political arguments and language planning. On the other side, it highlights the flow of assumed ideologies and state practices related to language and immigration. Finally, the research takes into account the impact of language planning on knowledge production and training in language didactics.

Keywords: linguistic ideologies, linguistic policy, language didactics, immigration, language training for adult migrants, institutional discourses

Remerciements

Je tiens avant tout à exprimer mes remerciements à mon directeur de thèse, Jean-Louis Chiss, qui m'a accompagnée avec bienveillance tout au long de ce travail et, avant encore, depuis mon master.

Je remercie l'ensemble des membres du jury, qui me font l'honneur d'évaluer mon travail.

Un grand merci également aux chercheurs du DILTEC, et particulièrement à sa directrice Valérie Spaëth, pour le foisonnement et la richesse de leurs productions scientifiques qui m'ont nourrie tout au long de mon parcours doctoral.

Ce travail n'aurait pas été le même sans les nombreuses personnes qui ont accepté de me rencontrer ou de répondre à mes sollicitations. Elles sont trop nombreuses pour être citées ici, et le sont au fil des pages de ce manuscrit.

Ce doctorat a été marqué par de belles rencontres amicales ! Un autre merci à l'équipe des doctorants de l'ED 268 et aux nombreuses journées de travail passées à vos côtés !

J'envoie une pensée à Jean-Louis Young pour son sourire, sa présence chaleureuse et ses petits gâteaux qui ont illuminé mes deux premières années de doctorat, avant qu'il ne parte à la retraite.

Enfin, je remercie tous mes amis qui ont relu ce travail : Alice, Carla, Emmanuel, Khalilou, Josselin, Juliette et Juliette, Héloïse, Laura-Maï, Lucien, Magali, Marco et Romain.

SOMMAIRE

Introduction	1
PREMIÈRE PARTIE – Argumentaire, planification et présupposés idéologiques des politiques linguistiques d’immigration	6
1. POLITIQUES LINGUISTIQUES : CADRE D’ÉTUDE ET PRÉSENTATION DES CONTEXTES	7
Résumé du chapitre 1	7
1.1 Politiques linguistiques et politiques linguistiques d’immigration : cadre conceptuel ...	7
1.2 Politiques et idéologies linguistiques	35
Synthèse du chapitre 1	72
2. ÉMERGENCE DES POLITIQUES D’« INTÉGRATION » : QUAND LA LANGUE DEVIENT UN ENJEU DANS LES POLITIQUES D’IMMIGRATION	74
Résumé du chapitre 2	74
2.1 En France	74
2.2 En Belgique	83
2.3. En Suisse.....	93
2.4 Au Québec	103
Synthèse du chapitre 2 et discussion : vers une européanisation des politiques linguistiques d’immigration ?	111
3. ÉTUDIER LES « TRACES » DES POLITIQUES D’« INTÉGRATION » ET DES POLITIQUES LINGUISTIQUES D’IMMIGRATION : QUELS SOUBASSEMENTS IDÉOLOGIQUES ?	119
Résumé du chapitre 3	119
3.1 En France	120
3.2 En Belgique	143
3.3 En Suisse.....	148
3.4 Au Québec	158
Synthèse du chapitre 3 et discussion : l’intégration, un « concept-horizon »	172
DEUXIÈME PARTIE – Aménagements, législations et évaluations classiques des politiques linguistiques d’immigration	178
4. AMÉNAGEMENTS LINGUISTIQUES D’IMMIGRATION : EXIGER, ÉVALUER ET FORMER	179
Résumé du chapitre 4	179
4.1 Exiger une langue comme gage d’intégration : les exigences linguistiques dans l’appareil législatif français, belge, suisse et québécois	179
4.2 Les évaluations linguistiques pour l’accès à la nationalité française, belge et suisse ..	219

4.3 Les programmes de formation linguistique	256
Synthèse du chapitre 4	312
5. ÉVALUER L'INTÉGRATION ET L'INTÉGRATION LINGUISTIQUE : UNE « HÉGÉMONIE DE LA MESURE »	315
Résumé du chapitre 5	315
5.1 Les monitorings internationaux	316
5.2 Les monitorings nationaux	326
Synthèse du chapitre 5 et discussion : l'intégration, un processus mutuel à évaluer.	333
6. CONTEXTUALISATION ET DISCIPLINARISATION CROISSANTES DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES ET DU FLE : L'ENSEIGNEMENT DU « FRANÇAIS AUX MIGRANTS »	336
Résumé du chapitre 6	336
6.1 « Politiques linguistiques d'intégration » et « didactique de l'intégration »	337
6.2 Une « contribution à la définition d'une expertise légitime »	341
6.3 Les processus de légitimation	381
Synthèse du chapitre 6	408
Conclusion	410
Bibliographie	417
Références théoriques	417
Législations linguistiques	437
Documents institutionnels	451
Index nominum	471
Index rerum	474
Liste des sigles	475
Liste des figures	480
Liste des tableaux	481
Annexes	485
Table des matières	495

Introduction

L'origine de ce projet de recherche est liée en partie à mon parcours professionnel. Ma première expérience de formatrice en langue a eu lieu dans un centre social à la Goutte d'or à Paris, à deux pas d'où j'habitais alors. Je venais de m'inscrire en master 2 de didactique des langues, après des études en littérature française. J'ai enseigné pendant un an bénévolement le français à des femmes migrantes, pour la plupart en situation irrégulière, et peu ou pas scolarisées à leur entrée en formation. Il y avait bien entendu de ma part une démarche d'engagement, un besoin alors nécessaire de « mettre à profit » ces cinq années de formation en littérature auprès de personnes de mon quartier, qui ne savaient ni lire ni écrire en français. Cette première expérience remonte à 2012. C'est en rejoignant la Fédération des centres sociaux parisiens que je me suis intéressée à deux réformes de 2011 touchant la langue française dans l'immigration : la création du label et de l'appellation Français langue d'intégration (FLI) et l'exigence d'un niveau B1 oral du cadre européen de référence pour les langues (CECRL) pour les candidats à la nationalité. J'en ai fait mon sujet de mémoire.

A l'été 2012, je suis partie enseigner dans une Alliance française en Inde, à Trivandrum, au Kerala. Je précise « au Kerala » car ce détail a son importance. Au Kerala, on peut dire que le français est une langue « étrangère », lointaine, contrairement à Pondichéry, par exemple, ancien comptoir français, où l'Alliance française est la première à avoir été implantée en Inde. Je pensais que le public indien serait totalement différent de celui auprès duquel j'avais enseigné à Paris. Je me trompais. La grande majorité de mes apprenants était aussi des femmes. Elles apprenaient le français pour immigrer au Québec. Elles étaient infirmières, une profession alors particulièrement appréciée dans le processus de sélection d'immigration économique québécois. Les cours que je donnais étaient « intensifs » – à raison de quatre heures, quatre jours par semaine –, l'objectif étant de les former au plus vite à passer les diplômes élémentaires de langue française. Je vivais alors un curieux renversement de ma posture de formatrice. A Paris, j'apprenais le français à des femmes qui avaient émigré. En Inde, je l'apprenais à des femmes qui avaient le désir d'immigrer. C'est en Inde et auprès de mes apprenantes que j'ai appris une réforme migratoire québécoise. A partir d'août 2013, il leur faudrait témoigner d'un niveau B2 à l'écrit et à l'oral pour recevoir des points au critère linguistique dans le processus de sélection. Le changement était de conséquence. Avant cette réforme, des points étaient attribués uniquement à l'oral, et ce, dès le niveau A1. Cette réforme avait un grand impact pour ces femmes. Pour pouvoir suivre les cours de français, elles avaient arrêté leur travail. Elles n'habitaient pas pour la plupart à Trivandrum et louaient un logement sur place. Mères de famille, leur mari et leurs enfants restaient dans leur ville d'origine. Elles étaient en quelque

sorte l'« investissement de la famille » dans le rêve d'immigration. Pour mes apprenantes qui suivaient le cours de niveau A1, et si elles suivaient sans faute le « parcours » de progression de l'Alliance française, il leur fallait *a minima* 610 heures de formation pour atteindre le niveau B2, soit plus de 9 mois intensifs à l'Alliance, pour un coût d'environ 700 euros, sans compter le prix du logement à Trivandrum. Cette réforme était donc un vrai coup dur à leur rêve québécois, et a été un des éléments déclencheurs de mon projet de recherche.

Au début du doctorat, en 2014, on m'a souvent dit lorsque j'exposais mon sujet à mes amis : « C'est bien ce que tu fais. L'immigration, c'est un sujet d'actualité ». Je répondais alors que j'avais la conviction que les enjeux et débats politiques autour de l'immigration et de l'« identité nationale » n'étaient pas si d'actualité, que mon travail devait comporter une perspective historique pour déconstruire ce qui me semblait être une idée reçue. Mes amis avaient pourtant raison. Mon sujet avait pris une tournure particulière alors que les médias relayaient plusieurs sombres événements autour de la « crise » des migrants : le naufrage de Lampedusa en 2013, les violences policières dans la « jungle de Calais », les camps de migrants délogés à Paris, les photos de cet enfant syrien mort sur une plage turque, la découverte du trafic d'esclaves en Lybie, le scandale de l'*Aquarius*... Il est impossible de ne pas en tenir compte en menant des recherches sur les migrations. Lors de mes rencontres, à la fois dans le domaine privé et dans le domaine professionnel – lors d'interventions dans des colloques ou de rencontres avec des professionnels de l'intégration –, j'ai pu me rendre compte combien le sujet de l'« immigration » et de l'« intégration » suscitait de passions. Chacun a son mot à dire : son opinion politique, son engagement parfois, tout du moins, quelques solutions concrètes qui permettraient de régler le « problème » de l'immigration. Aussi, j'ai eu plusieurs fois à répondre à la question : « Alors, des pays que tu étudies, lequel gère le mieux l'immigration ? Quel pays est le plus sévère ? ». Il est utile de préciser ce que n'est pas cette thèse. Elle n'est pas un objet militant, bien qu'elle soit issue d'un engagement personnel. Il n'est pas question d'émettre de jugement de valeur sur les actions gouvernementales et de mettre en avant mes propres convictions politiques. Enfin, mon objectif n'est pas d'évaluer l'efficacité des politiques publiques, pas plus que d'évaluer l'intégration des personnes migrantes.

Cette thèse vise l'étude d'une catégorie de politiques linguistiques destinées aux populations adultes migrantes. Nous¹ étudions les choix et les actions qui ont été menés dans l'objectif explicite de favoriser et d'encourager l'intégration des personnes migrantes par la

¹ Après avoir introduit mon expérience personnelle, je reviens par tradition au « nous » académique pour le reste de cette thèse. Le « je » ne reviendra qu'à un court moment, au sixième chapitre, lorsque j'introduirai de nouveau mon parcours personnel.

connaissance et l'apprentissage de la langue (d'une langue) nationale. Communément appelées « politiques linguistiques d'intégration », nous avons choisi de les désigner par le terme de politiques linguistiques d'immigration. En effet, nous ne prenons pas pour acquis que ces politiques aient pour objectif implicite ou pour finalité l'intégration de ces populations. Nous proposons de faire une typologie de ces politiques linguistiques d'immigration (Calvet 1999 ; 2002).

Nous procédons à cette analyse dans quatre contextes : la France, la Belgique, la Suisse et le Québec. L'intérêt de notre recherche comparative réside dans le fait que ces États partagent la langue française comme langue officielle, mais surtout dans le fait qu'ils représentent des cas de politique linguistique très différents. Cette comparaison internationale sur des sujets de migration a pu froisser. En séjour de recherche au Québec, un conseiller du ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion – après avoir pris connaissance de mon projet doctoral – a refusé à son équipe de me rencontrer sous prétexte qu'une comparaison française et québécoise n'est pas possible et, pour reprendre ses mots, « qu'on ne peut pas comparer ce qui n'est pas comparable² ». Et pourtant c'est en comparant des contextes différents que de nouvelles pistes d'analyse peuvent émerger. La recherche comparative nécessite de comprendre les enjeux de chaque cas étudié et d'adopter une posture décentrée afin d'en respecter la singularité. Un autre défi est la restitution de la comparaison dans l'écriture et la mise en regard de l'analyse de cas empiriques. En d'autres termes, il nous a fallu rendre intelligible la singularité et la complexité de chaque contexte étudié, tout en relevant des réalités interdépendantes, des proximités, des contrastes. Notre parti pris a été de rendre compte de l'analyse de chaque contexte, avant de procéder à une synthèse et/ou une discussion englobante. Le lecteur voudra bien nous pardonner une description peut-être parfois trop statique de chacun de ces contextes, mais nécessaire pour pouvoir dégager des éléments d'analyse surplombants. En effet, notre recherche comparative vise à confronter des modèles nationaux. Porter un regard croisé sur notre objet de recherche permet de décentrer les débats autour de la langue et de l'immigration, de dépasser le cadre national pour le resituer dans une perspective plus globale. Nous procédons à une évaluation politologique des politiques linguistiques d'immigration dans l'objectif de relever leurs « présupposés et soubassements idéologiques » (Calvet 2002 : 24), et d'analyser leur circulation dans des espaces européens et internationaux. Les questions suivantes ont guidé notre travail :

- Quel a été le tournant à partir duquel la « maîtrise » de la langue par les populations migrantes est devenue un enjeu politique ?

² Cette note est l'occasion de lui conseiller *a posteriori* la lecture d'un historien et anthropologue belge Marcel Detienne, qui a écrit un plaidoyer pour la recherche comparative justement intitulé *Comparer l'incomparable* (2000).

- De quelles idéologies la langue française est-elle investie lorsque le politique la lie à l'immigration ? Que disent-elles du rapport à la langue et à la construction de la nation ? Que disent-elles de la gestion politique de l'altérité et de la diversité linguistique et culturelle ?
- Peut-on encore référer à des modèles nationaux d'intégration ? Ou peut-on observer une européanisation et une internationalisation des politiques linguistiques d'immigration ?
- Les aménagements effectués dans le cadre de ces politiques ont-ils un impact sur la production de savoirs scientifiques et sur la formation en didactique des langues ?

Notre travail comporte deux parties de trois chapitres chacune, dont il s'agit de présenter l'organisation. Chacune des deux parties et chacun des six chapitres sont introduits par un résumé qui permet de présenter les points saillants de l'analyse. Ils se concluent par une synthèse qui vise à situer l'étude poursuivie dans la perspective globale de la thèse.

La première partie, intitulée « Argumentaire, planification et présupposés idéologiques des politiques linguistiques d'immigration », s'attache aux politiques linguistiques en elles-mêmes. Il est question de mettre en valeur les présupposés idéologiques en jeu dans les argumentaires de ces politiques et la planification de leurs objectifs. Le premier chapitre présente l'objet d'étude du travail doctoral et les contextes choisis. Le deuxième chapitre répond directement à une des questions de recherche citées plus haut, et identifie le tournant à partir duquel la question de la langue est devenue indissociable des discours et des actions sur l'immigration. Le troisième chapitre s'attache plus particulièrement aux argumentaires discursifs sur l'immigration et la langue. Il vise à mettre en valeur les représentations linguistiques et les horizons sociétaux qui y sont véhiculés.

La deuxième partie, intitulée « Aménagements, législations et évaluations classiques des politiques linguistiques d'immigration », a pour objet d'étude les actions étatiques menées en faveur de la connaissance et de l'apprentissage de la langue pour les populations migrantes. Le quatrième chapitre porte sur les exigences linguistiques prévues dans le cadre légal, les modalités d'évaluation linguistique pour la nationalité et les offres institutionnelles de formation. Le cinquième chapitre, le plus court de la thèse, offre une discussion autour des monitorings d'intégration réalisés par des instances institutionnelles nationales et internationales pour mesurer l'efficacité des politiques en la matière. Enfin, le sixième et dernier chapitre analyse l'éventuelle reconfiguration de la didactique des langues qui doit composer avec les différents aménagements linguistiques d'immigration prévus dans le cadre légal.

PREMIÈRE PARTIE – Argumentaire, planification et présupposés idéologiques des politiques linguistiques d’immigration

Cette première partie « *Argumentaire, planification et présupposés idéologiques des politiques linguistiques d’immigration* » a pour but de mettre en valeur les présupposés idéologiques en jeu dans les argumentaires et dans la planification des objectifs des politiques linguistiques d’immigration.

Le premier chapitre a pour objectif de définir l’objet d’étude : les politiques linguistiques d’immigration. Il s’agit de présenter le cadre théorique et les différents contextes de notre étude.

Dans le deuxième chapitre, la planification d’aménagements linguistiques est envisagée sous une perspective historique pour rendre compte du tournant à partir duquel l’apprentissage et la connaissance de la langue par les ressortissants étrangers est devenue un enjeu politique. Nous mettons en perspective les pratiques étatiques en matière d’« intégration » et d’« intégration linguistique » afin de souligner les convergences et divergences en jeu dans les différents modèles de gestion de la pluralité linguistique et culturelle des ressortissants étrangers.

Le troisième chapitre s’attache plus particulièrement aux argumentaires et aux idéologies véhiculées dans les discours politiques institutionnels sur l’immigration. Il est question de mettre en valeur les objectifs (explicites et implicites) qui légitiment la planification des aménagements linguistiques, par l’étude sémantique de notions clés récurrentes dans les argumentaires discursifs.

1. POLITIQUES LINGUISTIQUES : CADRE D'ÉTUDE ET PRÉSENTATION DES CONTEXTES

Résumé du chapitre 1

Ce premier chapitre « *Politiques linguistiques : cadre d'étude et présentation des contextes* » est construit en deux temps. La première section permet de définir l'objet d'étude et de poser le cadre théorique choisi pour l'analyse. La seconde section présente les contextes de l'étude.

La section 1.1 a pour but de justifier les deux raisons principales qui nous ont poussée à choisir les quatre contextes de notre étude. La première raison les rapproche car ils partagent le français comme langue officielle. La seconde les différencie en ce qu'ils représentent une palette diversifiée de politiques linguistiques. La perspective comparée entre ces différents contextes permettra de déterminer si les enjeux linguistiques autour de l'immigration sont conditionnés par des idiomes culturels mis en jeu par la relation entre langue, identité, nation ou s'ils comportent des particularités transnationales. Il est ensuite question de poser le cadre théorique et l'état de l'art en politique linguistique, plus particulièrement, de définir le sens attribué à la formule titre de notre étude : les politiques linguistiques d'immigration. Nous présentons également l'approche poursuivie pour articuler notre étude entre politique linguistique et didactique des langues.

La section 1.2 s'attache à présenter les idéologies linguistiques qui structurent les imaginaires collectifs nationaux français, belge, suisse et québécois, dans l'objectif prochain de déterminer si elles influencent les argumentaires des politiques linguistiques d'immigration.

1.1 Politiques linguistiques et politiques linguistiques d'immigration : cadre conceptuel

1.1.1 Justification des contextes : France, Belgique, Suisse et Québec

1.1.1.1 La langue française en partage

La langue française est la langue officielle de ces quatre États. Ce point commun nous permettra de mettre en valeur les idéologies linguistiques investies dans la langue française avec pour cœur de cible l'immigration. Ces quatre États sont investis par ailleurs dans la coopération

francophone à l’international. En 1970, la Belgique³ et la France, en tant qu’États membres, et le Québec, en tant que Gouvernement participant, ont signé la Convention de Niamey portant création de l’Agence de coopération culturelle et technique (ACCT⁴). Le Gouvernement fédéral suisse y a adhéré en tant qu’État membre plus tardivement, en 1996.

Ces quatre États représentent les deux « types » de francophonie issus de l’expansion du français, listés par le sociolinguiste français Louis-Jean Calvet. L’expansion géographique du français s’est faite en deux temps, sur le territoire européen d’abord. La France, la Belgique et la Suisse représentent ce que le chercheur appelle une « francophonie continue », c’est-à-dire un « territoire pratiquement ininterrompu (même s’il relève d’États différents, mais nous savons que les frontières linguistiques et les frontières politiques ne coïncident que rarement) sur lequel on parle français » (Calvet 1999 : 248). Le français s’est ensuite exporté à travers le monde, au Québec notamment, qui fait partie de ce que Louis-Jean Calvet appelle la « francophonie fragmentée » (1999 : 248).

Ces quatre États ont en commun la langue française, mais se distinguent surtout par la diversité de leurs situations linguistiques. C’est en cela qu’ils constituent des cas intéressants pour notre étude en politique linguistique. Un des objectifs de notre thèse est de déterminer si le monolinguisme et le multilinguisme officiels de nos quatre contextes ont un impact sur leurs politiques linguistiques d’immigration.

1.1.1.2 Entre monolinguisme et multilinguisme officiels

La France et le Québec ont la seule langue française comme langue officielle. Entendons par langue officielle « une langue dont le statut et les fonctions sociales sont reconnus par l’autorité étatique (gouvernement, administration) qui l’utilise dans ses communications institutionnalisées » (Leclerc 1986 : 524). Ce n’est pas le cas de la Belgique et de la Suisse qui comptent plusieurs langues officielles : le français, le néerlandais et l’allemand pour la Belgique, et le français, l’allemand et l’italien pour la Suisse.

La situation du Québec diverge de celle de la France. L’État francophone du Québec se situe dans l’État fédéral canadien, qui représente un « bilinguisme institutionnel » anglais et

³ La Communauté française de Belgique siège à l’ACCT pour représenter la Belgique depuis 1980, en raison d’une réforme de l’État. La Belgique siège quant à elle aux Sommets de chefs d’État et de gouvernement de la Francophonie organisés depuis 1986. En 2005, l’Organisation internationale de la francophonie (OIF) est créée et l’instance unique regroupe l’ACCT et les Sommets. La Belgique et la Communauté française sont finalement toutes les deux représentées à l’OIF.

⁴ Alors que nous déclinons le premier acronyme de notre thèse, nous tenons à nous excuser d’avance des (trop) nombreux sigles présents au fil de ces pages ! C’est malheureusement un travers inévitable en étudiant les politiques et leurs successives institutions – particulièrement friandes d’acronymes en tout genre. Pour faciliter la lecture, vous trouverez à la fin de la thèse une liste des sigles employés. Nous tâcherons aussi de les décliner à plusieurs reprises au fil de la thèse.

français (Corbeil 1987 : 560). L'État du Québec présente ce que le linguiste québécois Jean-Claude Corbeil catégorise comme un « bilinguisme fonctionnel » (1987 : 560). Les successifs Gouvernements québécois ont refusé de reconnaître le Québec comme un État bilingue, bien que la langue anglaise soit reconnue comme la langue de la minorité historique et qu'elle soit utilisée « dans toutes les formes d'activité et dans tous les domaines d'utilisation qui se rapportent à l'affirmation de l'identité culturelle et des droits constitutionnels (canadiens) de cette minorité (école, justice, radio, télévision) » (Corbeil 1987 : 560).

Jean-Claude Corbeil liste quatre manières de définir le statut des langues dans une situation de multilinguisme, dont trois sont représentées dans les contextes étudiés. La première est illustrée par le cas du Québec et de la France, où une seule langue est déclarée langue officielle sur le territoire.

La deuxième manière s'applique aux États où plusieurs langues sont déclarées langues officielles. Jean-Claude Corbeil distingue deux variantes pour ce contexte précis. La première variante concerne les langues qui sont officielles pour l'ensemble du territoire, mais pour lesquelles les domaines d'application sont restreints, à l'instar du Canada. La seconde variante concerne les langues officielles d'un État dont l'usage est restreint à une partie du territoire. Il s'agit du « principe de territorialité », illustré par la Suisse fédérale et la Belgique fédérale. Ce principe est également appelé « droits territoriaux ». Ce sont les « droits linguistiques reconnus par un État multilingue à des individus résidant sur un territoire protégé par des frontières linguistiques fixes et sécurisantes, c'est-à-dire unilingues, de façon à éviter la concurrence entre les langues » (Leclerc 1986 : 522). Ainsi, la majorité des cantons suisses sont monolingues et la Constitution fédérale reconnaît une « répartition territoriale traditionnelle des langues » à laquelle les cantons doivent veiller en déclarant leurs langues officielles (art. 70, al. 2). Quant à l'État belge, il reconnaît constitutionnellement trois régions linguistiques unilingues de langue française, allemande et néerlandaise.

La Constitution belge reconnaît une quatrième région linguistique bilingue français-néerlandais, celle de Bruxelles-capitale. Cette disposition illustre ce qui est appelé le « principe de personnalité », selon lequel « le choix de la langue [relève] des droits personnels de l'individu » (Mackey 1976 : 82, cité par Boyer 2010 : 71). Ces droits personnels sont « les droits reconnus par un État généralement multilingue à des individus, indépendamment de l'endroit où il se trouvent sur le territoire national » (Leclerc 1986 : 522). Ce principe s'applique également en Suisse, dans trois cantons bilingues et dans un canton trilingue.

Enfin, Jean-Claude Corbeil cite une troisième manière de définir le statut des langues dans une situation de multilinguisme, en établissant une distinction entre la(les) langue(s)

officielles(s) et la(les) langue(s) nationale(s) (1987 : 559⁵). Le chercheur précise que cette distinction « entraîne et légitime l’écart entre le statut juridique et le statut de fait des langues ainsi désignées » (Corbeil 1987 : 559). Il donne l'exemple « le plus ancien » de la Suisse, où le romanche était reconnu comme langue nationale, jusqu’en 1996. La réforme constitutionnelle de 1996 l’a consacré langue officielle « pour les rapports que la Confédération entretient avec les personnes de langue romanche » (art. 136, Message relatif à une constitution fédérale du 20 novembre 1996).

La sélection de nos contextes permet également de mettre en comparaison des politiques linguistiques issues d’États souverains et non souverains⁶. La France, la Belgique et la Suisse sont des États souverains, tandis que le Québec, les cantons suisses, les différentes Communautés de la Belgique sont des États non souverains, qui dépendent d’un gouvernement central.

1.1.1.3 Une palette de politiques linguistiques

Nous avons choisi ces quatre contextes car ils présentent une palette intéressante de diversité de politiques linguistiques que nous pourrions mettre en regard avec leurs politiques linguistiques d’immigration. Nous en retrouvons de nombreuses parmi la typologie que dresse le sociolinguiste québécois Jacques Leclerc sur son site *L’aménagement linguistique dans le monde*, créé en 1999 sous l’égide du Centre international de recherche en aménagement linguistique (CIRAL) de l’Université de Laval au Québec.

Nous avons déjà évoqué le principe de personnalité, ou droits personnels, illustré par la Région bilingue de Bruxelles-Capitale, et par les cantons bilingues et le canton trilingue suisses. Nous avons aussi évoqué le principe de territorialité, ou droits territoriaux, illustré par la Suisse fédérale et la Belgique fédérale.

Jacques Leclerc évoque les cas de « politiques linguistiques mixtes », illustré notamment par le Québec où sont menées des « politiques de valorisation de la langue officielle » et des « politiques de statut juridique différencié ». Le chercheur définit les « politiques de valorisation de la langue officielle » comme des « politiques d’unilinguisme qui consistent à favoriser une seule langue sur les plans politique, juridique, social, économique, etc. » (dans le cas québécois, la langue française). Quant aux « politiques dites du statut juridique différencié », elles « partent du principe, d’une part, que la majorité du pays possède

⁵ La dernière manière s’applique aux États où aucune langue n’est déclarée langue officielle, à l’instar des États-Unis (Corbeil 1987 : 559). Cette situation ne s’applique pas à nos quatre terrains d’étude.

⁶ Précisons que la « langue officielle ou co-officielle [des États non souverains] est la même que celle de l’État souverain dont il dépend » (Calvet 2013 : 67).

tous les droits (linguistiques), d'autre part, que la ou les minorités ont moins de droits, mais que ceux-ci sont juridiquement et officiellement reconnus ». C'est la politique linguistique menée en faveur de la langue anglaise.

La France représente, selon Jacques Leclerc, un exemple de « politiques linguistiques sectorielles » et de « politiques linguistiques d'internationalisation ». Les politiques linguistiques sectorielles consistent à « adopter des mesures législatives plus ou moins élaborées dans un, deux ou trois domaines dans l'usage des langues minoritaires ou immigrantes ». Il s'agit des dispositions prises en faveur des « langues de France » et de l'enseignement des langues d'origine aux enfants immigrés dans l'enseignement primaire et secondaire. Une politique dite « d'internationalisation linguistique » est « appliquée lorsqu'un État, généralement une ancienne puissance coloniale, exerce sa suprématie sur le plan du code linguistique au-delà de ses frontières politiques ». Ce type de politique est en effet représenté par l'État français pour sa politique de diffusion à l'international de la langue française.

1.1.2 Politique linguistique, linguistique et didactique des langues : quelle(s) relation(s) ?

A ce stade, il est nécessaire de cerner la notion de « politique linguistique ». Différentes notions sont associées à celle de « politique linguistique », apparue dans les années 1970 – en Europe et aux États-Unis – comme entrée du sous-champ de la sociolinguistique qu'est la sociolinguistique appliquée (Calvet 1996 : 6, cité par Boyer 2010 : 67-68). Présentons-les brièvement.

1.1.2.1 Les différents concepts gravitant autour de la « politique linguistique »

C'est d'abord la notion *language planning* qui est proposée par le linguiste américain Einar Haugen. Il définit le *language planning* comme « l'élaboration d'une orthographe normative, d'une grammaire et d'un dictionnaire pour guider l'usage écrit et oral dans une communauté linguistique non homogène » (Haugen 1968 [1959] : 673, cité par Daoust et Maurais 1987 : 8).

Le terme *language planning* est ensuite concurrencé par celui de « normalisation linguistique », proposé notamment par l'un des pères fondateurs de la sociolinguistique catalane Lluís Vicent Aracil en 1965, résumé par Louis-Jean Calvet comme « un processus volontariste de rétablissement dans ses fonctions d'une langue dominée » (2002 : 22).

Du côté francophone, l'expression *language planning* est traduite par « planification linguistique » ou « aménagement linguistique ». Selon Louis-Jean Calvet, les termes d'aménagement et planification sont deux variantes, l'une québécoise, l'autre française, qui

désignent la mise en pratique d’une politique linguistique (2002 : 23). On doit le terme « aménagement linguistique » au linguiste québécois Jean-Claude Corbeil (1980). Ce dernier le préfère au terme de « planification linguistique » qui véhiculerait selon lui une connotation péjorative en français.

Entre temps, le sociolinguiste américain Joshua Aaron Fishman ajoute à l’expression *language planning*, celle de *language policy* (Fishman 1970). Le couple « politique-planification (aménagement) linguistique » est alors souvent utilisé, sans que les deux termes soient vraiment définis. Le sociolinguiste français Claude Truchot remarque :

Dans la phase initiale de constitution du domaine de la planification linguistique, le terme de « politique linguistique » (« language policy ») est peu utilisé. Quand il l’est, c’est soit comme équivalent de « planification linguistique » soit comme mode de mise en œuvre » (2009).

Pour montrer que la notion de « politique linguistique » n’est pas encore stabilisée dans les années 1970, Claude Truchot donne comme exemple la fameuse monographie de Michel de Certeau, Dominique Julia et Jacques Revel intitulée *Une politique de la langue. La Révolution française et les patois : l’enquête de Grégoire* (1975).

En 1986, les deux sociolinguistes Jean-Baptiste Marcellesi et Louis Guespin proposent le terme glottopolitique afin d’« englober tous les faits de langage où l’action de la société revêt la forme du politique » (Guespin et Marcellesi 1986 : 5, cité par Boyer 2010 : 68).

Enfin, plus récemment, Louis-Jean Calvet a introduit la notion de « politologie linguistique » pour caractériser la science politique qui a pour objet d’études les interventions sur les situations linguistiques (2002).

1.2.2.2 Définitions des concepts de politique linguistique, d’aménagement linguistique et de planification linguistique

Nous distinguons les notions de politique, aménagement et planification linguistiques, à l’instar de Louis-Jean Calvet qui écrit :

Nous considérons la **politique linguistique** comme l’ensemble des choix conscients effectués dans le domaine des rapports entre langue et vie sociale, et plus particulièrement entre langue et vie nationale, et la planification linguistique comme la recherche et la mise en œuvre des moyens nécessaires à l’application d’une politique linguistique.[...] Si la notion de **planification linguistique** implique donc celle de **politique linguistique**, la réciproque n’est pas vraie et l’on pourrait faire une longue liste des choix politiques en matière de langues qui n’ont jamais été appliqués (1999 : 154).

Dans son ouvrage *Politique linguistique : faits et théories* (2011), le linguiste africaniste Nazim Halaoui reprend (en grande partie) la position de Louis-Jean Calvet. Il donne trois

acceptions généralement attribuées au concept de politique linguistique : une acception minimale, une acception législative et une acception large.

Commençons en premier lieu par l'acception législative, que l'on retrouve au Québec. En effet, la plupart des théoriciens québécois de l'aménagement linguistique comprennent la « politique linguistique » au sens anglais de *policy*, donc de « mode de mise en œuvre » (Truchot 2009). Nazim Halaoui s'y oppose. Selon lui, il n'est pas acceptable de donner au concept de politique linguistique le sens de loi ou de législation, et ce même concept ne réfère en aucun cas à une loi ou à une législation (Halaoui 2011 : 21). Pour ce dernier, le concept de législation linguistique réfère à « *l'ensemble des textes juridiques, lois ou règlements, articles ou alinéas relatifs à la langue* » (Halaoui 2011 : 131). Le chercheur distingue trois domaines : la législation constitutionnelle, la législation ordinaire (lois ordinaires, articles et alinéas de lois) et la législation réglementaire (ordonnances, décrets, arrêtés).

En deuxième lieu, le concept de « politique linguistique » ne renvoie pas non plus à son acception large, c'est-à-dire à un ensemble d'actions sur la langue, parce qu'on ne peut pas isoler une ou plusieurs des actions de cet ensemble et la/les nommer « politique linguistique ». Il considère qu'un ensemble d'actions relève de l'application d'une politique linguistique, et non de la politique linguistique elle-même (Halaoui 2011 : 32). Un ensemble d'actions sur la langue renvoie au concept d'aménagement linguistique, qui « n'est pas un ensemble quelconque d'actions » (Halaoui 2011 : 32). Il ajoute : « Il est un ensemble organisé, il est un ensemble poursuivant un objectif primordial, l'utilisation de la langue, non pas une utilisation quelconque, mais une utilisation de la langue selon des normes précises » (Halaoui 2011 : 32). Ainsi, la conception courante de l'aménagement linguistique renvoie à l'acception large du concept de politique linguistique. Le chercheur appelle à différencier ces deux concepts : la politique linguistique, qui n'est pas un ensemble d'actions, ne doit pas être assimilée à l'aménagement linguistique.

En troisième lieu, Nazam Halaoui donne deux acceptions du concept de « planification linguistique ». La première est « la définition des modalités et des délais de réalisation des objectifs de la politique en fonction des réalités et des moyens économiques dont on dispose » (2011 : 30). Cette acception relève du niveau de la conception ou de la stratégie qui permet la réalisation desdits objectifs. Elle a rapport avec le concept de « politique linguistique », mais sans se confondre avec lui (Halaoui 2011 : 31). La seconde acception réfère à la mise en œuvre d'une politique linguistique, c'est-à-dire au passage d'une situation sociolinguistique - jugée non satisfaisante - à une autre. Le chercheur relève que la première acception du concept de « planification linguistique » peut être séparée du concept de « politique linguistique ». La seconde ne peut pas en être séparée si l'on se réfère à l'acception large du concept de « politique

linguistique ». C’est pour cette raison que les deux concepts de « planification linguistique » et de « politique linguistique » sont parfois présentés comme synonymes (Halaoui 2011 : 31). Nazam Halaoui adopte la première acception du concept de « planification linguistique », parce que la planification linguistique – tout comme la politique linguistique – n’est pas un ensemble d’actions. Il définit l’aménagement linguistique comme « l’ensemble organisé des actions, ou les résultats de l’ensemble organisé des actions, entreprises par l’homme sur la langue en vue d’une utilisation normée de celle-ci » (Halaoui 2011 : 76). Quant à la planification linguistique, elle se définit comme « l’établissement d’un plan d’actions à réaliser sur la langue » (Halaoui 2011 : 36). Le concept de planification linguistique renvoie à la planification des actions, au plan de réalisation de chaque objectif (Halaoui 2011 : 57). Nazam Halaoui suit également la position de Louis-Jean Calvet (et de Jean-Claude Corbeil) dans son refus d’utiliser le terme « planification linguistique ». Pour Louis-Jean Calvet, ce terme pose problème parce que l’homme ne peut pas planifier une langue, pas plus que les rapports entre les langues (1999 : 158-159).

Enfin, le concept de politique linguistique, dans son acception minimale, est à entendre comme une « œuvre de conception, définie comme *la conception théorique sous-jacente à la réalisation d’un ensemble d’actions sur la langue*, la politique linguistique guidant la réalisation d’un ensemble d’actions sur la langue » (Halaoui 2011 : 35). Le concept de « politique linguistique » a partie liée avec celui d’« argumentaire » :

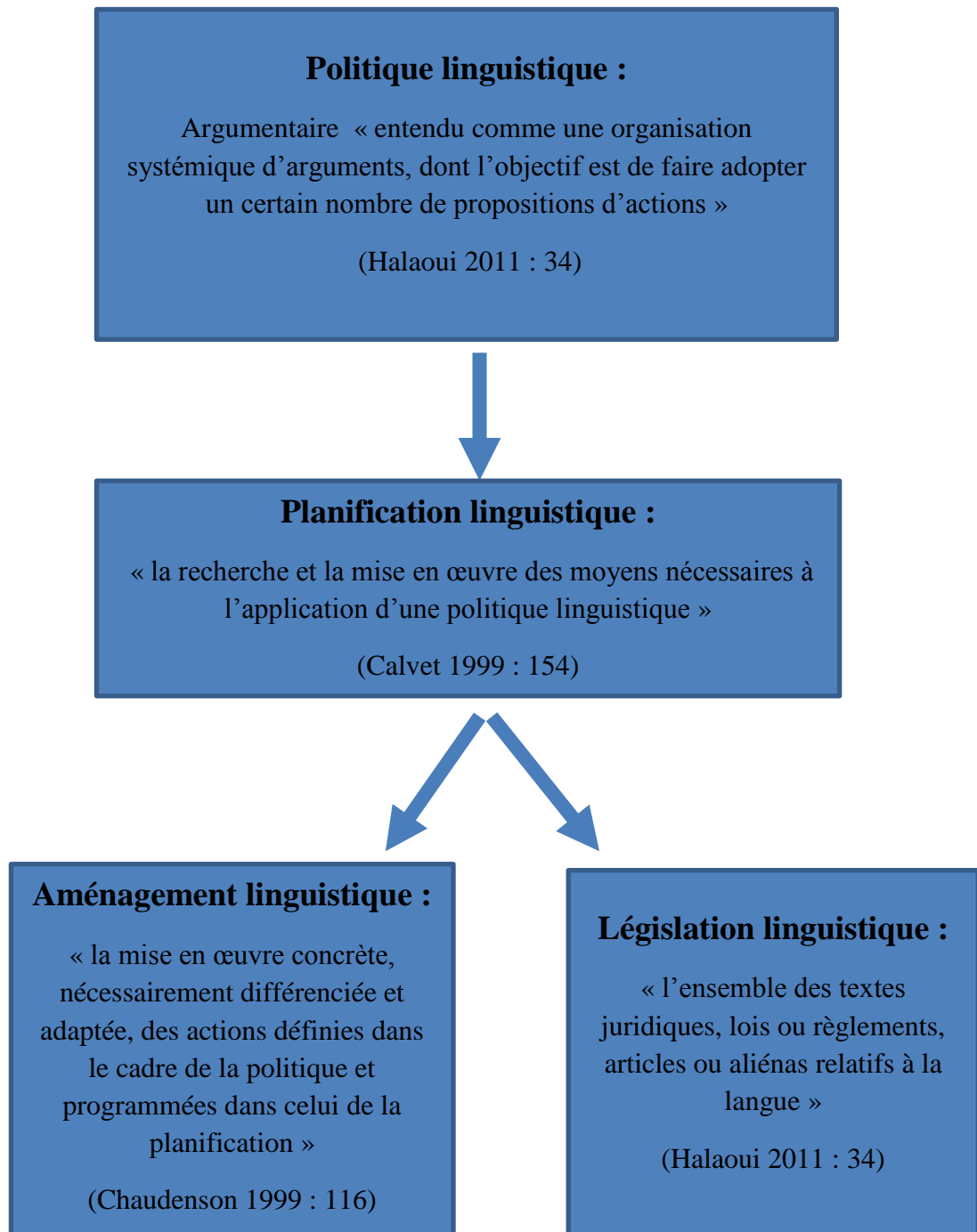
[G]lobalement, une politique se caractérise d’abord par le fait qu’elle est un argumentaire, entendu comme une organisation systémique d’arguments, dont l’objectif est de faire adopter un certain nombre de propositions d’actions (Halaoui 2011 : 34).

Pour conclure, reprenons les définitions des trois concepts, bien distingués en trois niveaux, par le linguiste français Robert Chaudenson :

- La politique linguistique qui consiste à prendre les décisions majeures, supranationales [...] ou nationales ;
- La planification linguistique qui implique la définition précise des modalités et délais de réalisation des objectifs définis par la politique en fonction des réalités et moyens économiques et humains dont on peut effectivement disposer ;
- L’aménagement linguistique qui est la mise en œuvre concrète, nécessairement différenciée et adaptée, des actions définies dans le cadre de la politique et programmées dans celui de la planification (1996 : 116).

La figure ci-dessous permet de synthétiser les différentes notions que nous utiliserons pour l’analyse de notre objet d’étude.

Figure 1 : Politique, planification, aménagement et législation linguistiques



Les concepts associés (et parfois confondus) à celui de « politique linguistique » – comme « aménagement linguistique », « planification linguistique », « normalisation », « glottopolitique », etc. – sont affiliés à la linguistique, plus précisément à son sous-champ, la linguistique dite « appliquée » ou sociolinguistique. L'objet d'étude de la politique linguistique est-il linguistique ?

1.2.2.3 La politique linguistique est-elle de la linguistique ?

Denise Daoust et Jacques Maurais, dans leur article « L’aménagement linguistique » de 1987, font l’état de l’art des auteurs qui ont contribué à la construction du domaine de recherches de la politique linguistique. Au sujet de la classification des objectifs du *language planning* proposée par Chaim Rabin (objectifs extralinguistiques, objectifs semi-linguistiques, et objectifs linguistiques) (Rabin 1977 : 277-279, cité par Daoust et Maurais 1987 : 25), les chercheurs québécois citent la linguiste américaine Joan Rubin qui énonce déjà en 1977 que les objectifs extralinguistiques du *language planning* ne cherchent que de façon indirecte la résolution de problèmes linguistiques. Elle ajoute que les véritables enjeux sont de nature sociopolitique voir politique (Rubin 1977, cité par Daoust et Maurais 1987 : 25).

Près de trente ans plus tard, Nazam Halaoui pose ce constat : « la classification en tant que discipline linguistique, dont fait l’objet aujourd’hui la politique linguistique est loin d’être satisfaisante, elle est discutable » (2011 : 11). Il considère que « la politique linguistique pose un problème de classification dans la linguistique actuelle » (Halaoui 2011 : 85). Il présente une classification des disciplines linguistiques, organisées dans deux grands domaines : la linguistique interne (qui comprend la phonologie, la morphologie, la sémantique, la lexicologie, la lexicographie, etc.) dont l’objet d’étude est la langue elle-même, et la linguistique externe, communément appelée sociolinguistique. Nazam Halaoui distingue deux sous-domaines dans la linguistique externe : le premier a comme objets d’études la langue, le second se rapporte à des études dont l’objet d’étude n’est pas la langue. C’est ce second domaine qui va particulièrement nous intéresser. Nazam Halaoui l’associe au « concept de connaissance associée » qui réfèrent à « des connaissances et à des disciplines appartenant à d’autres domaines du savoir, mais associées ici à la linguistique par le linguiste lui-même », dont les études sur les politiques linguistiques font partie (2011 : 90). Reprenons le tableau du chercheur qui synthétise ces trois catégories :

Tableau 1 : Principaux domaines de la linguistique actuelle⁷

Linguistique interne Objet : langue	Linguistique externe Objet : langue	Connaissance associée Objet : individu, action
<ul style="list-style-type: none"> - Phonologie, tonologie - Morphologie - Sémantique - Syntaxe - Lexicographie/ dictionnaire 	<ul style="list-style-type: none"> - Situations nationales / géographie linguistique - Variations linguistiques - Echanges linguistiques - Dynamique linguistique 	<ul style="list-style-type: none"> - Attitudes linguistiques - Incertitude linguistique - Hypercorrection linguistique - Politiques linguistiques - Aménagement linguistique

Plus précisément, trois sous-ensembles d'études interviennent dans la linguistique externe (ou sociolinguistique) : « les études qui ont pour objet la langue [ce qu'il appelle la « sociologie des langues »], celles qui ont pour objet la pensée du locuteur, enfin, celles qui ont pour objet des actions extérieures à la langue » (Halaoui 2011 : 88, 92). Nazam Halaoui considère que l'étude portant sur la politique linguistique, qu'elle soit comprise dans son acception minimale, juridique ou large, n'est jamais une étude sur la langue. Nous reprenons sa démonstration :

L'étude de la rédaction d'une loi linguistique apporte-t-elle une connaissance linguistique ? De même, l'étude de la création d'un alphabet apporte-t-elle une connaissance linguistique ? Enfin, l'étude de la confection d'une terminologie apporte-t-elle une connaissance linguistique ? Dans tous ces cas, l'objet est extérieur à la langue, il n'est assurément pas la langue, la connaissance apportée ne saurait être une connaissance linguistique. L'étude, ici, est celle de l'action sur la langue et non l'étude de la langue elle-même (Halaoui 2011 : 92).

Seul le domaine de la sociologie des langues, dont l'objet d'études porte sur la langue elle-même, peut prétendre appartenir à la linguistique ou à la sociolinguistique, selon l'auteur. Il ajoute : « Ainsi, la politique linguistique n'étant pas la langue et l'aménagement linguistique non plus, l'étude d'une politique linguistique ou d'un aménagement linguistique ne saurait être une étude de linguistique » (Halaoui 2011 : 93).

Cette position est partagée par d'autres chercheurs qui travaillent sur la politique linguistique, à l'instar du professeur émérite français Jean-Michel Eloy. Ce dernier a appelé à différencier la « politique linguistique » de « l'aménagement linguistique », et cela, avant Nazam Halaoui. Il avance :

⁷ Ce tableau est issu de Nazam Halaoui (2011 : 90).

[E]n posant que la politique linguistique est une question politologique qui dépasse de loin la problématique de l'aménagement, nous sommes amenés à nous aventurer bien au-delà du domaine de compétence habituel du linguiste ou sociolinguiste. Aussi est-il clair que les aperçus qui suivent ne peuvent que faire attendre de véritables travaux interdisciplinaires (Eloy 1997 : 13).

Il conclut son article en ajoutant que « le domaine de la « politique linguistique » n'est qu'un chapitre de la science politique » (Eloy 1997 : 20). Aussi, Jean-Michel Eloy utilise déjà le terme « politologie » en 1997, avant que Louis-Jean Calvet ne l'emprunte au domaine des sciences politiques, et l'utilise pour désigner la science qui a pour objet l'étude des interventions sur les situations linguistiques (2002 : 22).

On peut être étonné que les objets d'étude portant sur l'enseignement et l'apprentissage de la langue n'apparaissent pas explicitement dans la catégorie « connaissance associée » du tableau de Nazam Halaoui (repris plus haut). En effet, traditionnellement, les études gravitant autour de la didactique du Français Langue Étrangère (FLE) sont associées aux sciences du langage et à la linguistique. Elles n'apparaissent pas dans la catégorie « connaissance associée », bien que la connaissance que la didactique du FLE acquiert ne vise pas l'action sur la langue. Cette connaissance est « mise au service de l'action sur l'amélioration et la remédiation de l'enseignement/apprentissage » de la langue (Galisson 1989 : 103). Nazam Haloui n'oublie pourtant pas les études portant sur l'enseignement de la langue. S'il ne les fait pas apparaître dans son tableau, c'est qu'il considère qu'elles font partie du domaine de l'aménagement linguistique, comme visée d'une politique linguistique (2011 : 78-80).

Plus tôt, Robert Chaudenson a mis au point une grille d'analyse des situations linguistiques de l'espace francophone (1988), afin de les comparer et de pouvoir agir sur elles par le biais de politiques linguistiques. Elle s'appuie sur la distinction faite par le linguiste Heinz Kloss entre *language corpus planning* et *language status planning* (1969). En politique linguistique, on distingue généralement les travaux se reportant aux systèmes linguistiques et aux interventions sur les langues (*corpus* : introduction de nouveaux mots, d'un nouvel alphabet, d'une nouvelle orthographe), et les travaux portant sur les statuts des langues (*status* : place sociale et fonction des langues, notamment par rapport à d'autres langues). La signification que donne Robert Chaudenson au terme *corpus* diffère du sens qui lui est d'ordinaire attribué. Le chercheur assimile ce terme aux pratiques et aux compétences linguistiques, à l'acquisition et à l'apprentissage d'une langue. Nous reproduisons sa grille :

Tableau 2 : Grille d'analyse des situations linguistiques de l'espace francophone de Robert Chaudenson (1988)

<i>Statut</i>	<i>Corpus</i>
1. Officialité 2. Usages institutionnels - textes officiels - textes administratifs nationaux - justice - administration locale - religion 3. Éducation 4. Moyens de communication de masse - presse écrite - radio - télévision - cinéma commercial - édition 5. Secteur secondaire et tertiaire	1. Appropriation linguistique - acquisition - apprentissage 2. Vernacularité 3. Vernacularisation 4. Véhicularisation 5. Compétence 6. Production langagière 7. Exposition langagière

Ce qui est intéressant, c'est que l'acquisition, l'apprentissage, la compétence linguistique, la production langagière sont présentés comme des critères d'analyse de situations linguistiques, nécessaires à la mise en œuvre de politiques linguistiques⁸. Il y a donc des points de contact entre la politique linguistique et la didactique des langues.

1.2.2.4 Comment articuler politique linguistique et didactique des langues ?

Un point commun certain entre les disciplines de la didactique des langues (et du FLE) et de la politique linguistique est qu'elles sont toutes deux assez récentes et qu'elles ont rejeté leur affiliation à leur « discipline mère », la linguistique.

Robert Galisson revient sur le processus d'autonomisation de la didactique des langues, en rappelant que les didacticiens ont rejeté la mainmise de la linguistique sur l'enseignement des langues, « jugée incapable de résoudre et même de poser les problèmes d'enseignement et d'apprentissage des langues dans leur ensemble » (1989 : 98). Il y a eu prise de conscience :

- qu'une bonne description ne fait pas nécessairement un bon enseignement ;
- que les contenus à enseigner dépassent la langue et intègrent la culture, la corporalité, donc que leur discipline a des contacts aussi légitimes à entretenir avec l'ethnologie, l'anthropologie culturelle, la kinésie, la proxémie qu'avec la linguistique ;

⁸ Nous verrons dans le cinquième chapitre que ces indicateurs (particulièrement l'acquisition, l'apprentissage, la compétence et la production langagière) sont pris en compte dans les évaluations gouvernementales et intergouvernementales des politiques linguistiques d'immigration.

- que la langue et la culture, en tant que produits sociaux, ont également à voir avec l’histoire et la sociologie ;
- que les neuro-sciences, qui étudient le fonctionnement du cerveau, ont sans doute quelque chose à apporter à l’enseignement des langues ;
- que la politique, l’idéologie, l’économie jouent un rôle aussi important dans ce type d’enseignement que dans les autres ;
- que l’ergonomie peut avoir son mot à dire dans l’étude des facteurs de charge de l’apprentissage sur l’organisme ;
- que l’architecture scolaire serait sans doute précieuse pour une organisation fonctionnelle des espaces de communication (Galisson 1989 : 98).

Les didacticiens des langues ont aussi refusé la mainmise de la linguistique, de la psychologie, des sciences de l’éducation et de la pédagogie pour constituer et affirmer une discipline autonome.

Tout comme la politique linguistique, les objets d’étude de la didactique des langues dépassent l’objet « langue » et sont à la croisée d’études interdisciplinaires : la culture, la sociologie, l’économie, les idéologies, l’histoire, etc. Là est la contradiction inhérente à la discipline scientifique de la didactique du FLE : affirmer l’autonomie scientifique de la discipline et revendiquer son interdisciplinarité.

Quel rapport ces deux disciplines ont-elles entretenues entre elles ? Le didacticien Daniel Coste propose une modélisation de la didactique du français langue étrangère en 1986. Nous la restituons ci-dessous :

On conviendra que la didactique du français langue étrangère existe et on la définira d’abord comme prenant la forme de discours qui, produits par des gens *marqués comme didacticiens*,

- porte *directement ou indirectement* sur l’enseignement-apprentissage des langues ;
- s’adresse *prioritairement* à des enseignants ou aux didacticiens eux-mêmes ;
- répond à des modes de diffusion (revues, ouvrages, sites) relativement *spécialisés et autonomes* (Coste 1986 : 52).

Il propose que l’espace discursif de la didactique du FLE se caractérise par six pôles d’attraction, dont le cinquième est d’« intervenir dans les aspects institutionnels et autres des politiques menées par des instances officielles » (Coste 1986 : 52). Le chercheur poursuit :

[L]es discours de la didactique [...] ont à se situer par rapport à une politique linguistique plus ou moins affirmée, plus ou moins centralisée et à laquelle, là encore, que les auteurs le veuillent ou non, ils contribuent en tout état de cause, par action ou omission. [...] On ajoutera que les travaux didactiques intéressant l’enseignement aux migrants, qu’il s’agisse de favoriser l’insertion et la promotion professionnelles ou de développer un projet interculturel, adoptent des modes de discours d’où la référence institutionnelle est rarement absente et où la dimension idéologique s’avère quasiment incontournable (Coste 1986 : 57).

Ainsi, les travaux de didactique du FLE ne portent pas nécessairement directement sur l'enseignement et l'apprentissage du français. La didactique du FLE n'est pas qu'ingénierie de formation et analyse de pratiques de classe. Elle inclut les travaux portant sur la description, l'évaluation et/ou la remise en cause des politiques linguistiques. Aussi, les travaux en didactique du FLE se situent dans le cadre plus large des politiques linguistiques dans lesquelles les pratiques d'enseignement et d'apprentissage ont été analysées. Mieux, les travaux de didactique contribuent aux politiques linguistiques institutionnelles et étatiques. Daniel Coste rappelle très justement que la « dimension idéologique » est une donnée essentielle des travaux portant sur l'enseignement aux publics migrants, et qu'il paraît « incontournable » d'aborder les idéologies linguistiques et politiques en jeu dans les contextes et dispositifs d'enseignement.

La constitution même de l'institutionnalisation du champ scientifique a été liée avec le politique. Louis Porcher, dans son ouvrage *Champs de signes*, rappelle :

Dominé dans le champ universitaire [entendre par la linguistique], mais apte à constituer un champ autonome (parce que disposant d'un marché) le Français Langue Etrangère s'est institué en dehors de l'université, doté de structures propres avant que celle-ci n'y intervienne (1987 : 69).

En effet, « la diffusion du français langue étrangère [est alors] pour la France affaire d'État » (Coste 1986 : 57). Les ministères de l'Éducation et des Affaires étrangères s'engagent dans la diffusion du français à l'étranger après la Seconde Guerre mondiale et dans un moment clef de décolonisation⁹. En 1945, une Direction générale des relations culturelles et des œuvres françaises est mise en place au sein du ministère des Affaires étrangères¹⁰. En 1959, le Centre de recherche et d'études pour la diffusion du français (CREDIF), rattaché à l'École normale supérieure de Saint-Cloud et qui relève de l'enseignement supérieur, est institué. Pour Louis Porcher, « le CREDIF (et donc les fondateurs du CREDIF) apparaît comme le fondateur du champ pédagogique du Français Langue Etrangère, le père sociologique » (1987 : 88). Puis, en 1960, le Bureau d'étude et de liaison pour l'enseignement du français dans le monde (BEL), qui devient le Bureau d'études pour la langue et la civilisation françaises (BELC) en 1966, est créé. Il est rattaché conjointement à l'enseignement secondaire et aux Affaires étrangères (Porcher 1995 : 12). La création de ces trois instances résulte donc de choix politiques. Ainsi au cours des années 1960 :

⁹ Nous renvoyons le lecteur à l'ouvrage de Valérie Spaëth, de 1998 : *Généalogie de la didactique du français langue étrangère. L'enjeu africain*.

¹⁰ Pour plus de développement sur les institutions qui ont œuvré à la politique de coopération linguistique et éducative de la France, nous renvoyons à l'ouvrage de Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2017 : 24-25).

se mettent en place tous les constituants d’une politique linguistique coordonnée : des instances d’études, de recherche, de formation et d’élaboration de matériels pédagogiques, une instance administrative d’organisation, des instances de promotion et de diffusion (que sont une revue spécialisée et des collections éditoriales elles-mêmes spécialisées) (Porcher 1995 : 15).

En 1983, la didactique du FLE est légitimée à l’université avec la création de diplômes portant la mention français langue étrangère. Le CREDIF et le BELC perdent leur monopole de formation initiale de professeurs de FLE (Porcher 1995 : 18).

En 2013, Daniel Coste revient sur la modélisation de la discipline qu’il a proposée en 1986. Il relève que le cinquième pôle d’attraction – à savoir celui où la didactique du FLE intervient « dans les aspects institutionnels et autres des politiques menées par des instances officielles » (1986 : 52) – est « de loin celui [...] où le plus de changements sont intervenus » (2013 : 63). Depuis les années 1980 et la légitimation du FLE à l’université, il y a eu un changement de paradigme :

Le rapport avec les politiques linguistiques est aujourd’hui passé d’une époque où il s’agissait pour le FLE de contribuer au rayonnement et à la diffusion de la langue française à l’étranger à une situation où, pour ce qui est du français, la didactique des langues s’intéresse plus désormais, d’une part à ses atouts dans le champ des grandes langues internationales et dans des contextes diversifiés au contact d’autres langues, d’autre part à son rôle comme langue de scolarisation, dont la maîtrise des usages et des variétés est posée comme conditionnant largement la réussite scolaire (Coste 2013 : 64).

Pour autant, la didactique du FLE a toujours partie liée avec la politique linguistique :

Le concept de politique linguistique a connu un transfert récent dans le domaine de l’enseignement-apprentissage des langues (didactique des langues, didactique du plurilinguisme) : la notion de « politique linguistique éducative » a été développée au cours des années 1990 et répandue au cours des années 2000. Elle couvre non seulement les politiques d’enseignement des langues et d’usages des langues dans les systèmes éducatifs notamment étatiques et officiels, mais également l’ensemble de la problématique d’une éducation « civique » au plurilinguisme et à l’altérité linguistique (Beacco et Byram, 2003) (Blanchet 2008).

Du côté de la politique linguistique, Nazam Halaoui reconnaît trois grands domaines de l’aménagement linguistique : aménagement des institutions de la langue, aménagement de l’utilisation de la langue, et, pour ce qui nous intéresse, aménagement de l’enseignement de la langue. Nous renvoyons au tableau ci-dessous qui schématise cette répartition.

Tableau 3 : Niveaux, domaines et actions de l'aménagement linguistique¹¹

Domaines	Institutions de la langue	Enseignement de la langue	Utilisation de la langue
Conception	Politique des langues : Situation réelle et déviations. Situation souhaitée et objectifs. Stratégie de réalisation (détermination des actions et planification des actions). Financement de la politique.	Distribution et principes de la distribution des langues enseignées : Accompagnement, préparation, ancrage et ouverture. Identification de la langue, niveau et domaine de l'enseignement.	Distribution et principes de distribution des langues utilisées : Territorialité, individualité et officialité. Sélection de la langue. Niveau et domaine d'utilisation.
Fixation	Législation des langues : Législation constitutionnelle, ordinaire et réglementaire. Conception des lois linguistiques. Application des lois linguistiques.	Programmes d'enseignement et d'alphabétisation : Contenus. Instructions, méthodes, horaires et évaluation.	Instrumentalisation des langues : Niveau et domaine d'instrumentalisation. Enquête terminologique et phraséologique. Morphologie et procédé de néologie. Nomenclature et définition. Terminographie.
Préparation	Ecriture des langues Alphabet (voyelles intonées). Orthographe. Segmentation des énoncés. Ponctuation. Présentation écrite des textes oraux et écrits.	Manuels et guides d'enseignement et d'alphabétisation : Identification des contenus et des niveaux. Principes de rédaction. Procédés de rédaction : création, recréation, adaptation, traduction.	Manuels d'enseignement des matières et guides d'utilisation des langues : Identification des matières et des niveaux. de rédaction : création, recréation, adaptation, traduction. Principes de rédaction.
Application	Organismes de langue / Recherche et connaissance : Tous les niveaux et dans tous les domaines. Structure et fonctions des organismes. Analyse institutionnelle.	Enseignement, enseignants et alphabétiseurs : Prise en compte des programmes et des manuels. Procédés de communication de la connaissance. Observation des méthodes acquises.	Utilisation et utilisateurs, protection et promotion des langues : Observation des normes. Sanction des déviations. Organisation de concours. Gratification des lauréats.

¹¹ Ce tableau est repris de Nazam Halaoui (2011 : 78-79).

L’aménagement de l’enseignement de la langue recouvre le domaine formel (dans les écoles par exemple) et le domaine informel, tel que l’alphabétisation et l’éducation des adultes et des adolescents déscolarisés ou non scolarisés (Halaoui 2011 : 78). Nous nous situons dans ce deuxième domaine. En le décrivant, Nazam Haloui reprend de fait une grande partie des domaines d’intérêt de la didactique du FLE :

L’enseignement de la langue recouvre les principaux domaines de la distribution des langues enseignées et les principes d’accompagnement, de préparation, d’ancrage et d’ouverture qui la fondent ; l’élaboration des programmes d’enseignement de la langue, incluant les contenus à enseigner, les instructions aux maîtres, les méthodes de l’enseignement, un découpage du temps éducatif assigné à l’enseignement et les modalités de l’évaluation ; la rédaction des manuels guides d’enseignement, qui prend appui sur les programmes et la formation, et procède, selon des principes de rédaction, par création ou écriture directe, recréation ou réécriture du manuel à partir de son contenu, adaptation ou reprise à partir d’une autre langue: la formation des enseignants qui se sert aussi bien des programmes que des manuels, apporte aux enseignants les modalités selon lesquelles ils devront dispenser la connaissance et, dans un système d’éducation bilingue, s’organise en fait en deux formations : la formation à l’enseignement d’une langue nationale et dans une langue nationale et celle à l’enseignement de la langue officielle, ancienne langue coloniale, et dans la langue officielle (Halaoui 2011 : 79-80).

En conclusion, nous considérons qu’il y a une frontière poreuse entre les travaux de politique linguistique et de didactique du FLE, là où les premiers s’intéressent à des questions d’aménagement linguistique portant sur l’enseignement et l’apprentissage du français, et là où les seconds s’intéressent aux politiques linguistiques qui ont un impact sur l’enseignement et l’apprentissage du français :

Le concept de politique linguistique n’est pas propre à la didactique des langues : comme son nom l’indique, il relève des sciences politiques, mais aussi de la sociolinguistique. Cependant, il entre aussi de plein droit dans le domaine d’investigation de la didactique des langues parce qu’il peut conditionner divers autres concepts comme le choix des méthodologies, des manuels, etc. Inversement, les avancées de la didactique peuvent contribuer à éclairer les décideurs de la politique linguistique, mais peuvent être utilisées par eux pour justifier leurs décisions [...] (Cuq et Gruca 2017 : 23).

Notre thèse se situe précisément à la jonction de ces deux disciplines.

1.2.2.5 Comment étudier les politiques linguistiques ?

Quelle démarche scientifique adopter pour étudier la « conception théorique sous-jacente à la réalisation d'un ensemble d'actions sur la langue » (Halaoui 2011 : 35) ?

Louis-Jean Calvet propose une typologie de politiques linguistiques conçue sur deux oppositions : les interventions sur les situations langagières *in vivo* et *in vitro* (2002 : 17-18). Dans cette dernière catégorie, le chercheur distingue deux différents types d'action : l'action sur la langue et l'action sur les langues (Calvet 1999 : 156-157).

Commençons par étudier l'opposition *in vivo/in vitro*. Les interventions sur les situations langagières *in vivo* relèvent d'une gestion du plurilinguisme par les locuteurs, sans intervention étatique. Louis-Jean Calvet rappelle que « l'histoire des langues et des situations linguistiques est d'abord l'histoire des locuteurs » (2002 : 17). Il peut s'agir d'une « pratique sociale spontanée », ou de « pratiques plus réfléchies, plus programmées » (Calvet 2002 : 17) en relation avec des phénomènes identitaires ou des faits politiques sociaux. Pour Louis-Jean Calvet, les interventions sur les situations langagières *in vitro* sont ce qu'on appelle communément la politique linguistique, (pour nous ce qui correspond à l'aménagement linguistique, puisque nous tâchons de dissocier la conception des interventions/actions sur la langue et l'ensemble de ces interventions/actions) qui est un « type d'intervention qui passe par la loi, les décrets : celle du pouvoir lorsqu'il tente d'agir sur cette évolution » (2002 : 18). Louis-Jean Calvet en donne quelques exemples :

- équiper une langue en lui donnant un système d'écriture ou en modernisant son système d'écriture ;
- créer de nouveaux mots pour lutter contre des emprunts faits à des langues étrangères ;
- intervenir sur l'environnement linguistique (affichage, panneaux routiers, ondes) ;
- intervenir par le biais de la loi pour fixer les fonctions des langues, leur domaine d'emploi, etc. (2002 : 18).

Dans cette catégorie *in vitro*, Louis-Jean Calvet met en opposition l'action sur la langue et l'action sur les langues (1999 : 156-157). L'action sur la langue vise à normaliser la langue nationale, c'est-à-dire à intervenir sur l'orthographe, le lexique, les formes dialectales. L'action sur les langues a rapport avec l'intervention sur les rapports entre les langues, à savoir « choisir une langue nationale parmi plusieurs langues en présence », « aménager un plurilinguisme régional », « décider des langues d'enseignement, de communication médiatique », etc. (Calvet 1999 : 157). Pour Louis-Jean Calvet, il y a trois étapes à étudier dans l'intervention sur les situations linguistiques :

- 1) La définition de ce qu’il y a de non satisfaisant en S1 [situation n°1] ;
- 2) La description de la situation S2 [situation n°2] à laquelle on veut aboutir ;
- 3) La détermination des moyens de passer de S1 à S2 (2002 : 23).

Nazam Halaoui reprend ces trois temps lorsqu’il identifie les composantes d’une politique linguistique dans son ouvrage :

- situation linguistique réelle et déviations ;
- situation linguistique souhaitée et objectifs ;
- stratégie de réalisation des objectifs, comportant les actions retenues en vue de la réalisation de chaque objectif et la planification de ces actions adoptée (2011 : 156).

La première composante à étudier est la présentation des déviations observées dans une situation linguistique et des inconvénients qui y sont attachés. La deuxième étape est « la fixation des objectifs de la nouvelle politique » pour aller vers la situation désirée. La troisième étape est « l’élaboration de la stratégie de réalisation des objectifs », qui a trait à la notion de planification linguistique (Halaoui 2011 : 157-161). Rappelons que, selon Nazam Halaoui, le concept de « politique linguistique » est lié à celui d’« argumentaire », « entendu comme une organisation systémique d’arguments, dont l’objectif est de faire adopter un certain nombre de propositions d’actions » (2011 : 34). Il faut entendre que la politique linguistique constitue un argumentaire en ce qu’elle est motivée par la présentation de déviations, et la planification de leur résolution par la fixation et la réalisation d’objectifs.

Pour décrire une politique linguistique, il convient d’identifier la raison d’être des actions sur les langues, liée :

- soit à l’objectif à atteindre pour contribuer à enrayer la/les déviations présentées ;
- soit à la description des déviations observées dans une situation linguistique réelle (Halaoui 2011 : 53).

Parce que les décideurs politiques ne présentent pas souvent de façon systématique et transparente leurs motivations et les véritables raisons d’être des actions sur les langues, le descripteur doit démêler l’explicite de l’implicite.

Ce point nous amène au troisième couple d’opposition pour catégoriser les politiques linguistiques : politiques linguistiques explicites et politiques linguistiques implicites (Halaoui 2011 : 40). Le premier cas de figure est le plus rare, et est défini de la façon suivante par Nazam Halaoui : « Une politique linguistique est une politique explicite quand sont clairement présentés, dans le cas le plus simple, ses objectifs, la justification de ceux-ci et les modalités de leur réalisation » (2011 : 40). Le chercheur donne l’exemple de *La politique québécoise de la langue française* – un document déposé par le ministre d’État au Développement culturel à

l'Assemblée nationale qui fonde l'aménagement linguistique de la province (Laurin 1977) – dans lequel les déviances et les propositions pour y remédier sont expliquées explicitement¹². Dans la plupart des cas, les politiques linguistiques sont implicites. Il faut alors que le descripteur observe et compare les discours des décideurs politiques et les actions entreprises sur la/les langue(s) pour identifier les véritables motivations de la conception et de la réalisation des objectifs.

Nous touchons au dernier point de l'analyse, à savoir la différence entre description et évaluation des politiques linguistiques. Pour Nazam Halaoui :

La description est une représentation, elle présente les faits, en principe sans aucun jugement de valeur sur ceux-ci ; l'évaluation, quant à elle, présente elle aussi les faits mais, contrairement à la description, elle attribue une valeur à ces mêmes faits (2011 : 152).

En d'autres termes, la description d'une politique linguistique se limite « aux faits et à leur présentation », quand l'évaluation d'une politique linguistique « attribue des valeurs aux [trois] composantes de la politique » (Halaoui 2011 : 196).

Pour Louis-Jean Calvet, il y a deux types d'évaluation d'une politique linguistique. La première est une « évaluation de type classique », la seconde s'inscrit dans une « approche politologique » (2002 : 23-25). L'évaluation de type classique « se contentera de vérifier que les objectifs ont été atteints, et fera une analyse du rapport "qualité-prix", ou du retour sur investissements » (Calvet 2002 : 23). Le chercheur ajoute : « il s'agit de savoir dans quelle mesure la planification a atteint les buts que lui fixait la politique, et si le prix de cette opération est compatible avec ses résultats » (Calvet 2002 : 23). Cette évaluation classique correspond à une description, selon la terminologie de Nazam Halaoui. Un numéro de la revue du Groupe d'Etude sur le Plurilinguisme Européen (GEPE) de l'Université de Strasbourg exemplifie cette approche. Celui-ci porte sur l'analyse des pratiques d'évaluation des politiques linguistiques. Le sociolinguiste Claude Truchot présente les documents sur lesquels portent les recherches du groupe : les évaluations d'experts, les documents de mise en œuvre (ou rapport d'activités) et, outre les documents d'évaluation institutionnelle, les positions d'acteurs sociaux (par les milieux politiques, les médias, les acteurs économiques, les milieux intellectuels). Les discours sont classés selon deux balises : la « réussite » ou « l'échec » selon que les acteurs jugent réussies ou non ces dites politiques (Truchot 2009).

¹² Nazam Halaoui insiste sur le fait de ne pas confondre le texte de Camille Laurin et la Loi 101, la Charte de la langue française, qui ne constitue pas une politique linguistique. La Loi 101 est une « législation linguistique », elle fait partie d'un « ensemble des textes juridiques, lois ou règlements, articles ou alinéas relatifs à la langue » (Halaoui 2011 : 131). Nous reviendrons sur l'analyse de ce texte dans l'analyse consacrée à la politique linguistique québécoise.

La seconde évaluation est d’ordre politologique, un concept que nous avons rapidement introduit précédemment et que nous restituons ici :

L’approche politologique est différente, car elle tente de caractériser les politiques linguistiques, d’évaluer non seulement leurs résultats mais surtout leurs présupposés, leurs soubassements idéologiques : en un mot elle se donne pour objectif de montrer quelle politique se trouve derrière une politique linguistique. Dans un premier temps, elle se demandera donc pourquoi la situation S1 est jugée non satisfaisante, et quelle analyse, quelle politique, quelle idée de la société s’exprime derrière cette insatisfaction. Dans un second temps, elle analysera la situation « idéale », S2, visée par la politique linguistique considérée, et tentera de faire apparaître les raisons politiques et idéologiques de ce but ainsi que son adéquation ou son inadéquation au propos initial. Dans un troisième temps, enfin, elle se demandera si les objectifs visés sont atteints, mais elle analysera aussi les effets secondaires, non voulus ou non prévus de cette politique (Calvet 2002 : 23-24).

Pour ce qui a rapport à l’évaluation de la politique linguistique, nous poursuivons l’approche privilégiée par Louis-Jean Calvet. Plus que révéler l’« implicite » des politiques linguistiques, selon la terminologie de Nazam Halaoui, il est question d’identifier leurs « présupposés et soubassements idéologiques » (Calvet 2002 : 24).

Enfin, une troisième approche théorique de l’évaluation est proposée par Nazam Halaoui. Pour le chercheur, « la diffusion, la mise en œuvre et l’évaluation de la politique linguistique » relèvent de la pratique de terrain (Halaoui 2011 : 13). Il s’agirait donc de « tester » la réception des politiques sur le terrain pour les évaluer.

1.1.3 Politiques linguistiques d’immigration : tentative de définition

Notre thèse a pour sujet les politiques linguistiques d’immigration. Rappelons que, selon Nazam Halaoui, le concept de « politique linguistique » est lié à celui d’« argumentaire », « entendu comme une organisation systémique d’arguments, dont l’objectif est de faire adopter un certain nombre de propositions d’actions » (2011 : 34). Dans le cas des politiques linguistiques d’immigration, l’argumentaire est agencé autour de la promotion de la connaissance de la langue nationale/des langues nationales auprès d’adultes migrants (non membres de la communauté nationale). L’argument principal est que la connaissance et l’apprentissage de la langue/des langues nationales permet l’intégration de ces populations dans la collectivité nationale et favorise la cohésion sociale. D’autres arguments, plus ou moins explicites, peuvent également être formulés : la préservation de l’identité nationale, le maintien de la vitalité linguistique d’une communauté et la régulation des flux migratoires.

Les actions définies dans le cadre de ces politiques, si l’on reprend la classification de Louis-Jean Calvet, sont du côté des interventions *in vitro* et des actions sur les langues. Pour

rappel, l'action sur les langues a rapport avec l'intervention sur les rapports entre les langues, à savoir « choisir une langue nationale parmi plusieurs langues en présence », « aménager un plurilinguisme régional », « décider des langues d'enseignement, de communication médiatique », etc. (Calvet 1999 : 157). Les aménagements linguistiques incluent des programmes de formation linguistique institutionnels. Des niveaux de langue sont attendus des ressortissants étrangers pour le droit au séjour, de résidence et pour l'accès à la nationalité. Aussi, des tests sont élaborés pour évaluer leurs compétences linguistiques. La priorité est accordée à la connaissance et à l'apprentissage de la langue nationale/des langues nationales sur le territoire, bien que l'action puisse être menée avant même l'immigration du public-cible, depuis leur pays d'origine.

Enfin, ces actions sont consignées par le biais d'une législation linguistique, « textes juridiques, lois ou règlements, articles ou alinéas relatifs à la langue » (Halaoui 2011 : 131).

Si nous choisissons de parler de politiques linguistiques d'immigration, plutôt que de politiques linguistiques d'intégration, c'est qu'il est encore à prouver que leurs aménagements soient en faveur de l'intégration des populations concernées. Nous rejoignons la thèse du politologue suisse Hans Mahnig. Ce dernier reproche aux travaux portant sur les politiques migratoires d'« [appréhender] l'action de l'État à l'égard des immigrés qui résident légalement dans les pays d'accueil presque uniquement sous le terme de "politiques d'intégration" » (1999 : 16). Or, ce terme « normatif et équivoque à la fois » :

[...] désigne un grand nombre de politiques avec des contenus et des objectifs très divers et vise en même temps un objectif implicite de lutte contre la marginalisation des immigrés. Parler de « politiques d'intégration » impose donc *a priori* une certaine interprétation des politiques à l'égard des immigrés, qui ne pourrait être que le résultat *a posteriori* d'une analyse (Mahnig 1999 : 16).

Le public concerné par ces politiques est une population adulte (à entendre âgée de plus de 16 ans), dont l'immigration est légale et vouée à être durable. C'est donc sur ce public que nous concentrons nos travaux.

Ces politiques prennent différentes appellations dans les discours institutionnels selon les contextes que nous avons choisis : politique de francisation au Québec, politique d'encouragement linguistique en Suisse, bien que la formule politique d'intégration linguistique prévale dans ces quatre États¹³.

Dans les « classiques » des typologies sur les politiques linguistiques que nous avons parcourus, à notre connaissance, il n'y a pas de référence « explicite » faite à des politiques linguistiques à destination des adultes migrants. Nous essaierons de combler ce manque – si

¹³ Nous reviendrons dans les deuxième et troisième chapitres sur ces différentes formules.

manque il y a – en en proposant une typologie à travers une perspective comparée de quatre contextes francophones.

La langue et l’intégration des populations migrantes ont fait l’objet de nombreuses études en didactique du FLE, tout en faisant appel aux outils de la sociolinguistique et de la politique linguistique. Loin de prétendre à une analyse exhaustive, citons certains de ces travaux récents pour déterminer comment cet objet d’étude est appréhendé.

Une grande partie s’intéresse aux formations linguistiques pour les migrants. Les approches, les outils, les contenus didactique de ces formations, l’évaluation, les formations de formateurs sont alors analysés (voir par exemple Bretegnier 2011a ; Cadet *et al.* 2010 ; Mangiante 2011). Certains travaux sont ancrés dans des perspectives sociolinguistiques (Archibald et Chiss 2007 : 39-186). Il est question, entre autres, d’analyser les représentations sur les langues et les pratiques linguistiques, pour les relier aux notions d’identité et de culture. Certains travaux se veulent plus axés en politique linguistique. C’est alors souvent le cadre institutionnel et légal qui est posé, à savoir la législation linguistique, et les aménagements linguistiques en faveur des formations de langue, parfois dans une perspective historique. Ces interventions servent alors à « contextualiser » le volet didactique de ces formations (Candide et Cochy 2009 ; Georgeault 2009 ; Extramiana 2009, 2011 et 2012 ; Leclercq 2011a et 2012, Vicher 2012). Plus rares sont les travaux qui portent sur les politiques linguistiques en soi, c’est-à-dire sur l’argumentaire développé et les soubassements idéologiques que celui-ci comporte (Chiss 2009 ; Van Avermaet 2012 ; Vandermeulen 2013 ; Adami 2017). C’est l’approche que nous poursuivrons.

Il faut bien sûr mentionner les travaux menés par les chercheurs affiliés au projet Intégration linguistique des migrants adultes (ILMA), de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l’Europe. Leur but est de fournir des recommandations aux décideurs politiques pour que les politiques linguistiques à destination des adultes migrants respectent les droits de l’homme et de la dignité de la personne, la diversité linguistique, le plurilinguisme et le pluriculturalisme. Jean-Claude Beacco résume la vision du projet :

Le principe fondateur des politiques linguistiques en faveur des adultes migrants est donc que la rencontre des langues utilisées par les migrants et celles des sociétés d’accueil constitue un lieu d’intégration et d’acceptation mutuelle et non un motif de ségrégation ou d’enfermement (2008 : 14).

Les études de l’ILMA visent plus particulièrement à ce que :

- les programmes de formation linguistique préconisés par les décideurs soient adaptés aux besoins des migrants ;

- les niveaux de compétence linguistique fixés dans le cadre de ces formations soient atteignables de façon réaliste ;
- les tests de langues officiels s'appuient sur des standards de langue reconnus et qu'ils n'excluent pas les migrants de la collectivité nationale ;
- les mesures d'intégration prises par les décideurs politiques soient réellement « intégratrices » ;
- que ces politiques valorisent les langues d'origine des populations migrantes¹⁴.

Ces travaux fournissent des sources très intéressantes pour notre objet d'étude (nous les citerons d'ailleurs au long de notre thèse), mais il convient de garder à l'esprit qu'ils comportent une démarche axiologique certaine, puisqu'ils sont inscrits dans la perspective de la politique linguistique éducative du Conseil de l'Europe.

1.1.4 Pour une typologie et une évaluation politologique des politiques linguistiques d'immigration

1.1.4.1 Révéler les enjeux linguistiques autour de l'immigration

Notre objectif est de faire une typologie des politiques linguistiques d'immigration dans quatre contextes francophones. En cela, nous suivons la démarche de Louis-Jean Calvet :

Pour nous résumer, nous dirons donc que la politologie linguistique, définie comme la science des interventions linguistiques et, de façon plus restreinte, des politiques linguistiques, analyse ces interventions et ces politiques, les révèle (au sens que nous avons donné à ce verbe), les compare, en propose une typologie, et fournit une base à ce que j'appellerai l'ingénierie politico-linguistique, c'est-à-dire la technologie de la planification linguistique (2002 : 25).

Nous nous situons dans le deuxième type d'évaluation de Louis-Jean Calvet. Il s'agira moins de savoir si les objectifs de ces politiques sont atteints, que de « révéler [leurs] présupposés et soubassements idéologiques » (Calvet 2002 : 24). Comme le rappelle Jean-Louis Chiss :

Tous les programmes d'intégration linguistique et culturelle [...] (et la comparaison serait fructueuse avec d'autres contextes francophones – Suisse, Belgique, Québec) ne peuvent faire l'économie d'un examen des fondements idéologiques et théoriques des conceptions de l'immigration dans les sociétés d'accueil pas plus qu'ils ne sauraient ignorer les éléments de connaissance

¹⁴ Une grande partie des travaux portant sur ces objets d'étude sont référencés dans l'ouvrage *L'intégration linguistique des migrants adultes : d'un pays à l'autre, d'une langue à l'autre* du Conseil de l'Europe (2014 : 14-16). Ils sont majoritairement disponibles sur le site internet de l'ILMA.

historique sur les sociétés d’origine, leurs langues et leurs cultures¹⁵ (2008 : 13-14).

Pour évaluer les politiques linguistiques, Louis-Jean Calvet propose deux méthodologies : « nous n’avons accès [aux interventions sur les langues] que par deux *traces* : leurs effets sur les langues et sur les situations, d’une part, et les déclarations d’intention de leurs auteurs » (2002 : 34). En observant les « effets » des interventions, le chercheur se place dans le premier type d’évaluation des politiques linguistiques, à savoir une évaluation de type classique qui vérifie si « les objectifs ont été atteints » (Calvet 2002 : 23). En étudiant les déclarations d’intention des acteurs des politiques linguistiques, le chercheur mobilise les outils de l’analyse de discours pour se situer dans une approche politologique. C’est l’approche que nous choisissons. Nous tâcherons de déceler les « traces » dans les discours institutionnels portant sur la langue, l’immigration et l’intégration pour révéler les enjeux linguistiques implicites autour de l’immigration, et les idéologies linguistiques et politiques autour de la langue, de la culture et de l’identité.

Pour dresser cette typologie, nous relèverons également la planification linguistique de ces actions, les aménagements linguistiques réalisés et la législation linguistique qui a permis leur mise en place effective.

Notre perspective comparée permettra de déterminer si ces politiques répondent à des particularités nationales, conditionnées par des idiomes culturels, ou si elles comportent des particularités transnationales¹⁶ (Adam et Martiniello 2013).

1.1.4.2 Une approche institutionnelle des politiques linguistiques

Les politiques linguistiques mettent en jeu des acteurs institutionnels et individuels. La question se pose alors de savoir où est la limite entre « acteurs » et « récepteurs » d’une politique linguistique. En reprenant la définition de Louis-Jean Calvet, la politique linguistique est « l’ensemble des choix conscients effectués dans le domaine des rapports entre langue et vie sociale » (1999 : 154). Du côté de la sociolinguistique, on admet volontiers que la notion de politique linguistique peut s’appliquer aux choix individuels. Ainsi, Christine Deprez propose

¹⁵ Jean-Louis Chiss fait référence aux programmes destinés aux élèves issus de la migration, au sein de l’école. Son propos est bien sûr transposable aux programmes de formation destinés aux adultes.

¹⁶ Rogers Brubaker a été un des premiers à mener une étude comparative sur les conceptions de la nation et de la citoyenneté en France et en Allemagne. Il démontre que les politiques publiques, et particulièrement les politiques de la nationalité, sont conditionnées par des « idiomes culturels » de la nation (1992). Comme le remarquent Ilke Adam et Marco Martiniello, même si sa démarche a été critiquée à cause d’une « approche trop statique des politiques d’intégration et le peu d’attention qu’elle accordait aux jeux d’acteurs », elle a permis de lancer un débat sur les particularités nationales et transnationales des politiques d’intégration (2013 : 77).

la formule « politique linguistique familiale » (1996), et Dominique Caubet parle quant à elle de « politiques linguistiques individuelles » (2000).

Notre travail se situe au niveau macro-institutionnel, c'est-à-dire que nous nous attachons aux acteurs institutionnels des politiques linguistiques. Pour Nazam Halaoui, « la diffusion, la mise en œuvre et l'évaluation de la politique linguistique » relèveraient de la pratique de terrain (2011 : 13). Il faut entendre que l'évaluation classique (Calvet 2002 : 23) des politiques linguistiques nécessite une étude de terrain. Pour notre part, puisque nous nous situons dans le deuxième type d'évaluation des politiques linguistique (à savoir politologique), nous n'avons pas effectué d'étude de terrain à proprement parler pour réaliser cette thèse, c'est-à-dire que nous ne sommes pas allée interroger les pratiques enseignantes dans les organismes de formation, ou les pratiques langagières des adultes migrants et leurs choix individuels. Ce n'est pas que nous souscrivons à un modèle « entièrement » descendant des politiques linguistiques ou que nous considérons que les acteurs sur le terrain ne sont que des « récepteurs » de ces politiques, qu'ils ne peuvent pas reconfigurer les mesures gouvernementales et remettre en question les présupposés idéologiques qu'elles véhiculent. Nous considérons notre recherche comme complémentaire de travaux menés à l'échelle micro qui s'intéressent, par exemple, aux parcours de migration(s) et d'intégration des populations migrantes et à leur biographie langagière¹⁷. Elle est également complémentaire de travaux portant sur l'évaluation classique de ces politiques, qui répondent à des questions de recherche telles que :

- Est-ce que les formations linguistiques ont un impact positif sur l'intégration des adultes migrants ? Répondent-elles à leurs besoins ?
- Comment ces derniers perçoivent-ils les exigences linguistiques légales pour accéder au territoire, à la résidence permanente et à la nationalité ?
- Est-ce que les niveaux exigés leur permettent d'être mieux intégrés socialement, culturellement, économiquement ?, etc.

Ces travaux sont d'ailleurs d'une importance capitale, tant pour les décideurs politiques, que pour la communauté scientifique et civile. En introduction de la publication faisant suite au colloque organisé par le projet ILMA en 2016, Jean-Claude Beacco, Hans-Jürgen Krumm et David Little posent ce même constat :

Tout d'abord, s'il existe indéniablement une quantité considérable de travaux de recherche empirique et de rapports sur des expériences pédagogiques qui pourraient être mis à profit par les décideurs politiques, bien d'autres études sont nécessaires, en particulier sur l'impact des politiques d'intégration sur leur public

¹⁷ Voir par exemple la thèse de Marie-Laure Tending (2014).

cible, ainsi que sur les répercussions et effets secondaires de certaines mesures (2017 : 6).

1.1.4.3 Deux positions épistémologiques : interdisciplinarité et historicité

En sciences humaines et sociales, les objets d’étude sont difficilement associables à une seule discipline scientifique et requièrent un traitement interdisciplinaire ou pluridisciplinaire, voire pour certains un traitement transdisciplinaire (Claverie 2010) ou même indisciplinaire (Loty 2005). Comme l’explique très justement Daniel Baggioni :

Le langage, l’histoire, les cultures humaines sont les objets d’étude privilégiés respectivement du linguiste, de l’historien et de l’anthropologue ; mais le langage n’est pas le domaine exclusif du linguiste, pas plus que l’histoire des sociétés n’est la propriété d’historiens ou la science de la culture du ressort de la seule anthropologie envisagée comme discipline issue de ce qui s’est longtemps appelé « ethnologie » (1997 : 41).

Parce que la didactique du FLE est un champ scientifique qui se caractérise par son interdisciplinarité, par le foisonnement de ses objets et de ses contextes de recherche, Daniel Coste relève la nécessité du positionnement épistémologique de ses travaux :

Le fait qu’il y ait encore et toujours à s’interroger sur l’insertion et les voisinages épistémiques de la didactique des langues n’a en soi rien de surprenant : l’environnement scientifique n’a rien de stabilisé et la didactique des langues, singulièrement celle du FLE, a étendu plus que circonscrit (et certes pas réduit) ses secteurs de recherche et d’intervention. Mais il est clair que ces évolutions soulèvent des questionnements de positionnement pour le domaine, de posture pour ses acteurs et, sinon toujours de modélisation, du moins de conception d’ensemble pour les travaux et les cadrages théoriques retenus (2014 : 374).

Quant à nous, nous poursuivons l’approche de Valérie Spaëth qui plaide pour une didactique du FLE historicisée :

Ainsi, en didactique du FLES, la connaissance d’un passé long, peut non seulement permettre de repenser la question des frontières de la discipline, mais surtout de l’insérer dans une histoire sociale et politique plus large susceptible d’objectiver les circulations des positions idéologiques et des représentations sur l’enseignement et l’apprentissage du français (2014 : 231).

Cette approche vaut bien sûr pour l’étude des politiques linguistiques. Ainsi, Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca rappellent que « les paramètres historiques, politiques, économiques et idéologiques sont très importants pour la définition des politiques linguistiques » (2017 : 23). Robert Chaudenson s’accorde à dire que la conception et la mise en œuvre des concepts de politique, planification et aménagement politiques nécessite (entre autres) que « l’on possède

une bonne connaissance des situations en cause comme des dynamiques sociales et linguistiques » (1996 : 123). Quant à Claude Truchot, il considère que, pour étudier les politiques linguistiques, il est nécessaire d'avoir un cadre d'analyse qui croise « des données politiques, économiques, sociales, idéologiques » (2009).

En effet, une approche historique est nécessaire pour offrir une perspective comparée intelligible des différents contextes de notre thèse. Les soubassements idéologiques des politiques linguistiques d'immigration française, belge, suisse et québécoise ne peuvent être comparés qu'après un examen minutieux de leur contexte historique et social de production. Comme l'écrit le chercheur belge en droit public Jean Dujardin :

Il est très difficile de comparer les législations linguistiques parce que les statuts sont souvent liés à des situations historiques et à des compromis politiques. L'influence des statuts étrangers n'est pas évidente. Ce n'est que par après qu'on peut constater certaines ressemblances (2002 : 225).

Ainsi, dans notre thèse, nous privilégions l'examen des politiques linguistiques État par État, avant de pouvoir comparer et synthétiser leurs convergences et divergences.

Outre des travaux de didacticiens et de sociolinguistes, nous faisons appel à des sources pluridisciplinaires de chercheurs français, belge, suisse et québécois. Nous nous sommes ainsi appuyée sur des travaux d'historiens de l'immigration, de sociologues, de chercheurs en science politique et de droit public.

Enfin, pour reprendre les mots de Jean-Louis Chiss, « il ne suffit pas de faire de l'historicisation et de la contextualisation, les mots d'ordre partagés d'une critique de la linguistique et de la didactique des langues sans reprendre plus précisément les conceptions de la "discipline" qui se trouvent engagées dans cette dynamique » (2014 : 304). La typologie et l'évaluation politologique des politiques linguistiques d'immigration nous amènent dans un dernier chapitre à considérer leur impact sur l'enseignement du français à des publics migrants et sur la discipline de la didactique du FLE.

1.2 Politiques et idéologies linguistiques

Notre perspective comparée permettra de considérer les enjeux idéologiques liés à l'immigration dans quatre contextes francophones. Référons-nous au philosophe français François Châtelet qui définit l'idéologie comme :

le système plus ou moins cohérent d'images, d'idées, de principes éthiques, de représentations globales, et aussi, de gestes collectifs, de rituels religieux, de structures de parenté, de techniques de survie (et de développement), d'expressions que nous appelons maintenant artistiques, de discours mythiques ou

philosophiques, d'organisation des pouvoirs, d'institutions et des énoncés, et des forces que celles-ci mettent en jeu, système ayant pour fin de régler au sein d'une collectivité, d'un peuple, d'une nation, d'un État les relations que les individus entretiennent avec les leurs, avec les hommes étrangers, avec la nature, avec l'imaginaire, avec le symbolique, les dieux, les espoirs, la vie et la mort (1978 : 10-11).

En sociolinguistique, Henri Boyer souligne que l'idéologie est :

un corps plus ou moins fermé de représentations, une construction socio-cognitive spécifique à teneur coercitive, susceptible de légitimer des discours performatifs et donc des actions dans la perspective de la conquête, de l'exercice, du maintien d'un pouvoir au sein de la communauté concernée ou face à une autre / d'autres communauté(s) (2003 : 17).

Nous nous concentrons sur les idéologies en jeu dans les politiques linguistiques d'immigration, qui déterminent les représentations entre la langue, la culture et l'« identité nationale », et légitiment les modalités légales et politiques de l'« intégration » de la communauté non-nationale à la communauté nationale. Nous considérons plus particulièrement les idéologies linguistiques « qui structurent historiquement des représentations spontanées à la fois volatiles et prégnantes » (Chiss 2010 : 12). L'étude de la sphère idéologique est une « nécessité urgente dans la réflexion sur la politique linguistique » (Eloy 1997 : 10). Jean-Claude Beacco rappelle justement que :

Les politiques linguistiques sont surtout commandées par des choix idéologiques des décideurs et des gouvernements élus. Ceux-ci constituent des éléments de nature linguistique faisant partie de la conception de la nation ou des intérêts collectifs prioritaires de la société (idéologie de l'inégalité, idéologie de la nation) : ils peuvent aussi constituer en un dispositif interprétatif holistique relatif aux langues, à leur statut et à leur diffusion, sans rapport marqué avec des objectifs affichés des gouvernements en place (idéologie de l'économie) (2016 : 41).

Avant de considérer les idéologies des politiques linguistiques d'immigration, considérons celles qui structurent l'imaginaire collectif national français, belge, suisse et québécois. Il s'agit donc d'étudier les idéologies linguistiques en jeu dans la construction de la nation, comme « communauté politique imaginaire, et imaginée comme intrinsèquement limitée et souveraine » (Anderson 2002 : 19).

1.2.1 La France : la construction mythique d'un État-nation centralisant

Ce n'est qu'en 1992 qu'il est écrit dans la Constitution que « La langue de la République est le français¹⁸ » (art. 2). La linguiste Anne Szulmajster-Celnikier, affiliée à la Chaire de théorie linguistique du Collège de France, remarque qu'il est singulier que ce principe ait été inscrit dans la Constitution à un moment de l'histoire où la langue française est largement dominante, et où elle est la langue maternelle de la majorité de la population (1996 : 52). Quant à nous, nous rejoignons l'hypothèse formulée par la professeure de droit public Florence Benoit-Rohmer. Ce nouvel alinéa constitutionnel coïncide avec la ratification du Traité de Maastricht, instituant l'Union Européenne. L'enjeu est d'affirmer la singularité francophone de l'État français dans la nouvelle Union européenne (UE) multilingue :

Cette révision constitutionnelle, opérée en même temps que celle permettant la ratification du traité de Maastricht, apparaît sans aucun doute comme une sorte de compensation pour les « souverainistes » hostiles aux progrès de l'intégration européenne. Le gouvernement avait en effet insisté sur le fait que l'amendement constitutionnel n'était pas dirigé contre les langues régionales, mais qu'il était temps de réaffirmer, au moment où les compétences de l'Union européenne s'accroissaient, l'importance de la langue française dans l'ensemble européen et de protéger celle-ci contre l'emprise de plus en plus importante de la langue anglaise. Il s'agissait aussi de rappeler l'attachement de la France à la francophonie (Benoit-Rohmer 2001 : 9).

Tâchons de brièvement retracer la politique linguistique de la langue française en France, entre construction mythique d'un État-nation centralisant, et reconnaissance tardive d'une diversité linguistique territoriale.

1.2.1.1 La langue française : outil de centralisation de l'État monarchique

Reprenons brièvement l'histoire de la politique linguistique française¹⁹. Dans son *Histoire de la langue française*, Jacques Chaurand s'accorde à relever la « date de naissance » ou « la première manifestation d'existence » du français dans les Serments de Strasbourg de 842 (2003 : 4). Permettons-nous de rappeler aux néophytes que le français n'est pas alors la langue nationale, que la population française parle des idiomes locaux, et que le latin est la langue internationale des élites. Il faudra plusieurs siècles pour que le français devienne la langue nationale et officielle de l'État français.

¹⁸ L'alinéa est inséré par la Loi constitutionnelle du 25 juin 1992 ajoutant à la Constitution un titre : « Des Communautés européennes et de l'Union européenne ».

¹⁹ Nous renvoyons à des travaux d'auteurs qui ont travaillé de manière approfondie sur le sujet pour de plus amples détails : à la monographie *Une politique de la langue* (de Certeau et al. 1975), à l'étude *Le français, histoire d'un combat* (Hagège 1996), et bien sûr à l'œuvre phénoménale de Ferdinand Brunot, poursuivie par Charles Bruneau, *Histoire de la langue française* (1905-1953).

Le linguiste et didacticien canadien William F. Mackey écrit que « le français, avec sa longue histoire de normalisation et de diffusion, [...] reste la langue tout à fait indiquée pour l’étude de la politique et de l’aménagement linguistiques dans l’évolution de l’État-nation » (1994 : 70). Il y a en effet des liens étroits entre l’unification linguistique de la France et son unification politique (Szulmajster-Celnikier 1996 : 38). La politique linguistique française a toujours été issue d’un pouvoir central, suivant « l’évolution de la France en État-nation centralisant » (Mackey 1994 : 62). Le linguiste Daniel Baggioni, dans son classique *Langues et nations en Europe*, est convaincu « que les processus de formation d’une langue nationale ont partie liée avec les processus de construction nationale » (1997 : 11). Le chercheur consigne les parallèles observables entre l’émergence d’une langue nationale et la construction nationale dans les pays d’Europe de l’ouest sous forme de tableaux. Nous reproduisons la chronologie de la France :

Tableau 4 : Parallèle entre l’émergence d’une langue nationale et la construction nationale²⁰

Premiers textes	Premières grammaires	Officialisation de la langue	Etablissement de la langue littéraire	Première structure stato-nationale	Stabilisation stato-nationale
Xe siècle	1400-1550	1539-1630	1580-1650	Xe siècle	XVIIe siècle

Comme le souligne le tableau, la « nécessité de normaliser [...] le langage juridique » est apparue avec la centralisation du pouvoir dans l’État souverain à partir du XV^{ème} siècle (Mackey 1994 : 63). Dans leur monographie de référence – *Une politique de la langue, La révolution française et les patois* – Michel de Certeau, Dominique Julia et Jacques Revel exposent les motivations de l’État monarchique :

[C]e qui compte pour la royauté, c’est moins de faire parler le français que de le faire comprendre. Il n’est pas question de franciser des masses qui, de toute façon, dans une société strictement hiérarchisée, n’ont pas d’accès à la culture écrite – à preuve l’absence de politique scolaire ; il faut simplement rallier des élites en éliminant tout particularisme culturel qui pourrait étayer un autonomisme dommageable à la centralisation. La langue française est donc le véhicule qui permet l’accession aux emplois de l’administration, l’outil qui établit la discrimination sociale (1975 : 9-10).

Deux premières ordonnances royales de 1490 et de 1510 ont pour objectif de standardiser la langue française pour faciliter le travail de l’administration juridique. La

²⁰ Ce tableau est repris de Daniel Baggioni (1997 : 62).

fameuse ordonnance de Villers-Cotterêts de 1539 confirme que la langue française doit être la langue dans lesquels les textes officiels de l'administration juridique sont rédigés. Traditionnellement, cette ordonnance illustre le moment où la France a adopté une politique linguistique faisant du français la langue nationale. L'historien Paul Cohen revient sur ce qu'il appelle « le mythe de l'ordonnance de Villers-Cotterêts » (2003). Il cite trois raisons prouvant que cette ordonnance n'a pas joué le rôle de pierre angulaire de « la mémoire collective de la langue et de la nation françaises » que lui ont prêté « historiens, littéraires, linguistes et hommes de lettres » (Cohen 2003 : 21). En d'autres termes, l'ordonnance n'est pas à l'origine de la propagation du français dans l'administration royale du XVI^{ème} siècle, et n'a pas été rédigée à l'encontre des langues régionales. Premièrement, comme écrit précédemment, l'ordonnance de Villers-Cotterêts n'est pas le premier texte juridique qui incite les tribunaux à abandonner le recours au latin. Deuxièmement, elle n'a pas transformé les pratiques linguistiques de l'administration (Cohen 2003 : 45). Depuis le XIII^{ème} siècle déjà, les tribunaux et les juridictions ont progressivement abandonné le latin et les langues régionales pour le français. En 1539, la version française des textes officiels est communément préférée à la version en langue latine et en langue régionale (Cohen 2003 : 46). Enfin, Paul Cohen note que « pratiquement aucun praticien ou notaire n'a pensé que l'Ordonnance de Villers-Cotterêts ou les lois qui l'ont précédée visaient les idiomes régionaux. Les édits eux-mêmes justifient l'usage des vulgaires par la nécessité de faire comprendre aux témoins non-latinisants les procédures » (2003 : 47).

Le mythe de l'ordonnance de Villers-Cotterêts illustre deux idéologies politiques distinctes, selon qu'on se place au XVI^{ème} siècle ou au XX^{ème} siècle. Pour le premier cas, Paul Cohen avance que certains contemporains de l'ordonnance y ont vu une « mystique d'une monarchie de droit divin », soit la toute-puissance du roi François 1^{er} capable d'imposer une même langue à tous ses sujets (2003 : 61). Pour Paul Cohen, ces derniers « parlaient d'une monarchie imaginaire dont les pouvoirs dépassaient de loin les capacités réelles d'un appareil étatique criblé de dettes et surmené par les défis de la collecte des impôts, la pacification de nobles insoumis et la répression de révoltes paysannes » (2003 : 60). Au XX^{ème} siècle, l'intérêt accordé à l'ordonnance par les historiens traduit une « quête historiographique des origines de l'État-Nation », pour laquelle ils ont scruté le XVI^{ème} siècle en vue de « trouver des signes de l'intervention linguistique de l'État » (Cohen 2003 : 61). Selon le chercheur, la « place d'honneur [de l'ordonnance de Villers-Cotterêts] dans la chronologie des dates-clés de l'histoire française témoigne de son incorporation dans la mémoire collective de la Nation » (Cohen 2003 : 62). Nous nous permettons de restituer la thèse de Paul Cohen dans son ensemble :

Loin de pouvoir s’enorgueillir de longs passés sempiternels, les nations et les nationalismes sont des créations du XIX^e siècle. L’invention de ses nouvelles identités nationales s’est appuyée sur la fabrication de nouveaux mythes nationaux, des récits historiques reliant le présent au passé de façon inédite. La construction culturelle de la nation s’accomplit au travers de la constitution d’une mémoire nationale collective, montée à partir d’éléments puisés dans le passé, ainsi qu’à travers l’oubli, l’effacement d’autres éléments du passé qui ne sont plus compatibles avec l’identité nationale [...] Villers-Cotterêts, telle qu’elle a été intégrée dans la mémoire nationale française, s’est constituée en « oubliant », ou tout au moins en simplifiant, la complexité sociolinguistique de la France moderne (2003 : 61-62).

C’est en effet à partir du XIX^{ème} siècle et jusqu’au début du XX^{ème} siècle que la place accordée à la question de l’unité de la langue et de la nation prend une importance de premier plan. Daniel Baggioni rappelle que cette question prend tant d’importance dans tout l’Occident pour une raison essentiellement politique, et non comme d’aucuns l’avancent pour des raisons littéraires ou intellectuelles : « le principe de la nationalité devient la motivation dominante de la vie politique : donc le problème de l’autonomie politique de la nationalité²¹ » (1997 : 201).

1.2.1.2 L’historiographie mythique de la langue française et de la construction de l’État-nation français

Nous allons restituer les dates qui ont façonné le « mythe » de la langue française, vectrice essentielle de la construction de la nation française et marqueur distinctif de l’identité nationale, pour mieux déconstruire cette « chronologie ». Selon William F. Mackey, on peut identifier quatre étapes dans l’évolution de la politique linguistique française :

- 1) On ne vise pas la langue en soi mais sa fonction, d’abord son rôle dans la codification, juridique ;
- 2) On appuie les individus et les groupes (les Académies) qui veulent enrichir ou standardiser les formes de la langue ;
- 3) On encadre la langue (ses formes et ses fonctions) dans une idéologie politique;
- 4) On légifère directement sur la forme et la fonction de la langue (Judge 1993, cité par Mackey 1994 : 63).

Les ordonnances du XV^{ème} et XVI^{ème} siècle, citées plus haut, constituent ce qu’on peut considérer le premier appareil législatif de cette politique linguistique.

La deuxième étape est illustrée par la création d’organismes officiels voués à la langue française, soit l’institutionnalisation du fait français. L’Académie du Palais, créée en 1570, a

²¹ Pour de plus amples détails, nous renvoyons à un article de Jean-Louis Chiss (2011) qui propose un panorama des théories d’Ernst Renan, de Michel Bréal, et d’Antoine Meillet pour déconstruire l’idéologie romantique liant irréductiblement langue et nation. Il attire l’attention sur les dérives potentielles de cette idéologie en montrant la complexité et la multiplicité des contextes et des approches disciplinaires qu’elle véhiculait au long du XIX^{ème} siècle jusqu’au début du XX^{ème} siècle.

pour objectif de développer l'emploi du français dans les fonctions réservées au latin. Elle est recréée en 1625 et enregistrée par le Parlement en 1637 sous l'appellation « Académie française ». Elle a pour mandat de codifier la langue française.

Une autre date marquante, qui ne rentre pas dans la présentation de William F. Mackey, est le traité de Rastatt de 1714, qui met fin à la guerre de Succession d'Espagne. Parce qu'il est rédigé en français, ce traité est communément considéré par les historiens de la langue française, à l'instar d'Anne Szulmajster-Celnikier, comme le tournant historique à partir duquel le français détrône le latin pour devenir la langue diplomatique européenne (Szulmajster-Celnikier 1996 : 40-41). Au XVIII^{ème} siècle, on assiste à une francisation des élites européennes (Baggioni 1997 : 189), portée par l'idéologie de « l'universalité de la langue française », notamment illustrée par Rivarol dans son fameux *Discours sur l'universalité de la langue française*. Cet état de grâce prend fin symboliquement dans l'historiographie contemporaine avec la signature du traité de Paris en 1763, à partir duquel l'anglais détrône le français comme langue diplomatique européenne. L'idéologie de l'universalité de la langue française s'épuise pour laisser place à celle d'une nouvelle idéologie linguistique et politique : la langue française est porteuse des Droits de l'Homme et du citoyen (Szulmajster-Celnikier 1996 : 42).

Cette nouvelle « idéologie politique nationale – celle de la Révolution française » – constitue la troisième étape de la politique linguistique de l'État français annoncée par William F. Mackey (1994 : 64). Dès 1789, la Révolution a le souci de souder l'identité nationale, un projet politique qui passe par la langue (Szulmajster-Celnikier 1996 : 43). Pour que tous les citoyens soient égaux, il faut leur donner accès à la langue du pouvoir (Mackey 1994 : 64). Daniel Baggioni rappelle en effet que la langue française n'est pas la « langue nationale », à la fin du XVIII^{ème} siècle. Elle est la langue du pouvoir, de l'administration monarchique et la langue parlée par les classes cultivées et bourgeoises (Baggioni 1997 : 137). Il faut attendre le XX^{ème} siècle pour que les « parlers français » soient « uniformes, ou intercompréhensibles » (Mackey 1994 : 62). A partir de 1793, les idiomes régionaux sont considérés comme le « lieu d'une résistance propre qui diffuse la contre-révolution » (Certeau *et al.* 1975 : 10). Le député Bertrand Barrère dans un rapport au nom du Comité de Salut public du 8 pluviôse an II (27 janvier 1794) somme les autorités d'adopter une attitude plus offensive envers les idiomes locaux :

Le fédéralisme et la superstition parlent le bas-breton, l'émigration et la haine de la République parlent allemand, la contre-révolution parle italien et le fanatisme parle basque. Brisons ces instruments de dommage et d'erreur. Il vaut mieux instruire que faire traduire, comme si c'était à nous à maintenir ces jargons barbares et ces idiomes grossiers qui ne peuvent plus servir que les fanatiques et les contre-révolutionnaires. La monarchie avait raison de ressembler à la tour de Babel. [...] Le despote avait besoin d'isoler les peuples. [...] Dans la démocratie,

laisser les citoyens ignorants de la langue nationale, incapables de contrôler le pouvoir, c'est trahir la patrie. [...] Le français deviendra la langue universelle, étant la langue des peuples. En attendant, comme il a eu l'honneur de servir à la Déclaration des droits de l'homme, il doit devenir la langue de tous les Français. [...] Chez un peuple libre, la langue doit être une et la même pour tous (Archives parlementaires 1961 : 713-767, cité par Perrot 1997 : 162-163).

Le projet de politique linguistique révolutionnaire se concrétise par l’instruction publique. Le député Barrère fait voter un décret établissant un instituteur de langue française, dans les communes où l’on parle des idiomes régionaux (Certeau *et al.* 1975 : 11). Quelques mois plus tard, le 16 prairial an II (16 juin 1794), l’abbé Grégoire présente à la Convention son *Rapport sur la nécessité et les moyens d’anéantir les patois et d’universaliser l’usage de la langue française*. L’abbé Grégoire est à l’origine de la « première grande enquête linguistique connue » en France (Perrot 1997 : 164). Son rapport s’appuie sur les réponses récoltées à partir d’un formulaire envoyé à travers le territoire français pour connaître le nombre et l’étendue des patois. Il ressort de son enquête qu’il n’y a environ qu’une quinzaine de départements sur quatre-vingt-trois où le français est exclusivement parlé (Certeau *et al.* 1975 : 301). Le rapport de l’Abbé Grégoire n’a pas entraîné de mesures directes, mais a participé de l’imaginaire de la nécessité d’une langue nationale pour la France. Enfin, un décret du 2 thermidor an II (20 juillet 1794) complète le décret du 8 pluviôse, et arrête que tout acte, public ou privé, doit être écrit en langue française. Après l’ordonnance de Villers-Cotterêt de 1539, ce décret est communément considéré comme la « deuxième date de référence dans l’histoire de la politique linguistique » (Perrot 1997 : 165) ou la « seconde grande loi linguistique de l’histoire du français » (Szulmajster-Celnikier 1996 : 43), donnant un autre exemple de la construction contemporaine de l’historiographie mythique de la langue nationale française (Cohen 2003).

La Révolution est cependant trop brève pour permettre de traduire les idées de l’abbé Grégoire dans les faits. Les régimes suivants vont poursuivre une politique linguistique pour asseoir la primauté du français sur les langues régionales, notamment par l’éducation. C’est surtout durant la III^{ème} République que la francisation du territoire est parachevée avec les décrets de Jules Ferry (1881 à 1886), rendant l’école française gratuite, obligatoire et laïque. Parallèlement, l’État français étend son Empire colonial, et la « mission civilisatrice » est indissociable de la politique de diffusion du français dans les colonies.

1.2.1.3 La francisation sur le territoire français : en métropole et dans les colonies

A la fin du XIX^{ème} siècle, la politique linguistique de l’État français poursuit un double objectif en métropole et dans les colonies : franciser son territoire par l’école primaire et par

l'entreprise de la mission civilisatrice. Deux publics-cibles sont visés : les enfants de la métropole « patoisants » et les colonisés (Spaëth 1999).

En 1882, l'instruction primaire devient obligatoire. En 1883, la Loi Guizot oblige les communes à ouvrir une école primaire dans chaque circonscription, et ce, même dans les villages les plus reculés. Tous les petits français de la métropole ont ainsi accès à l'éducation qui leur permettra de devenir des citoyens de la République. L'apprentissage de la langue française doit concourir à la réalisation de cet objectif, tandis qu'il est encore considéré que les langues régionales enferment les élèves dans un communautarisme préjudiciable à l'unité de la République (Szulmajster-Celnikier 1996 : 44).

Valérie Spaëth relève : « A la fin du XIX^{ème} siècle, ce sont dans les mêmes termes que Jules Ferry défend le projet de l'école publique obligatoire et celui de la colonisation. Ces deux missions s'inscrivent dans le projet humaniste de la France : répandre les Lumières et la civilisation » (1999 : 4). L'interconnexion des deux projets de francisation de l'État se lit à travers le discours que Jules Ferry prononce à la Chambre des députés, le 28 juillet 1885 :

Messieurs, il faut parler plus haut et plus vrai ! Il faut dire ouvertement qu'en effet les races supérieures ont un droit vis-à-vis des races inférieures... Je répète qu'il y a pour les races supérieures un droit, parce qu'il y a un devoir pour elles. Elles ont le devoir de civiliser les races inférieures.

L'Alliance française est une organisation non-étatique créée en 1883 pour « la propagation de langue française dans les colonies et à l'étranger » (Bulletin de l'Alliance Française 1, 1884 : 6, cité par Spaëth 2010 : 62). Elle est considérée, « souvent entre légende et idéologie, comme le grand ancêtre de la diffusion du français, notamment sur son versant politique » (Spaëth 2010 : 49). Le premier bulletin de l'Alliance donne à lire les missions de l'association :

[...] dans nos colonies et dans les pays de protectorat, faire connaître et aimer notre langue, car c'est là peut-être le meilleur moyen de conquérir les indigènes, de faciliter avec eux les relations sociales et les rapports commerciaux, de prolonger au-delà des mers, par des annexions pacifiques, la race française, qui s'accroît trop lentement sur le continent (Bulletin de l'Alliance Française 1, 1884 : 6, cité par Spaëth 2010 : 62).

La création de l'Alliance française est indissociable de la mission civilisatrice et de l'expansion coloniale française. L'implantation de l'Alliance française à l'international est rapide. Si l'on en croit le site de la Fondation Alliance française de Paris, en 1904, l'Alliance française compte déjà 150 comités en France et 450 à l'étranger²².

²² Aujourd'hui, on compterait plus de 800 Alliances françaises à travers le monde. Informations tirées du site internet de la Fondation Alliance française.

La mission civilisatrice se réalise par l’apprentissage de la langue française par les colonisés. Mieux, la langue française justifie en soi le projet colonial. Ses qualités intrinsèques portent l’héritage des Lumières et témoignent de la supériorité de la civilisation française. L’idéologie linguistique alors véhiculée se rapproche de celle du « génie de la langue française », une « métonymie qui transpose des qualités spirituelles des locuteurs à la technique de parlars » vantée particulièrement aux XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècles pour asseoir la supériorité du français sur les autres langues européennes (Trabant 2000 : 84).

C’est à travers ce prisme idéologique qu’il faut lire les discours contemporains de la colonisation, dont cette intervention d’un universitaire français sur le rôle de l’Alliance française : « Arabes d’Afrique noire, noirs du Niger et du Congo, Annamites du Tonkin, races barbares, nous vous frapperons à notre image ; nous vous apprendrons notre langue » (Gide 1885 : 31, cité par Chaubet 2004 : 767). Dans cet autre extrait, l’assimilation linguistique des colonisés doit les transformer en véritables français : « Le jour, [...] où notre Nord-Africain parlera français, il sera véritablement une terre française et un prolongement de la patrie. Il sentira et pensera comme la France » (Vignon 1919 : 466, cité par Lehmil 2006 : 100).

Pour que les populations indigènes puissent parler français, le projet républicain a consisté à créer le plus d’écoles possibles dans lesquelles le français est la seule langue enseignée, à l’exclusion de toutes les langues indigènes. Avec l’Alliance française, l’école primaire a joué un rôle clé dans la mission civilisatrice et la diffusion du français, celui « de garde-fou de la pérennisation de la colonisation et d’agent de l’institutionnalisation de la francophonie aux colonies » (Lehmil 2006 : 92).

1.2.1.4 Construire et institutionnaliser la Francophonie

La notion de francophonie apparaît dans ce contexte de colonisation politique, sur le terrain africain, comme le rappelle Valérie Spaëth (2007 : 75-81), pour désigner au départ le potentiel linguistique des colons d’Algérie. La chercheuse situe la naissance de cette notion « dans l’histoire de la diffusion du français, notamment dans la mystique post-révolutionnaire de la III^{ème} République qui instaure un lien serré entre construction nationale et/ou coloniale et diffusion de la langue nationale (le français) » (Spaëth 2003 : 35).

La notion est reprise au moment de la décolonisation par l’écrivain Léopold Sédar Senghor et d’autres intellectuels africains, pour être ensuite institutionnalisée²³. Plusieurs

²³ Valérie Spaëth revient sur la différence entre francophonie et Francophonie, avec une majuscule, même si elle se demande si cette distinction est encore pertinente : « La francophonie rend compte de la version sociolinguistique de la notion (peuples ou locuteurs qui utilisent à des degrés divers le français) alors que la Francophonie désigne la modalité institutionnelle et politique d’échanges entre Gouvernements, c’est-à-dire une structure supra-nationale et diplomatique » (Spaëth 2003 : 40).

organisations internationales voient le jour au nom de l'éducation, de la coopération en langue française et de sa diffusion. Une première institution francophone internationale – la Conférence des ministres de l'Éducation des États d'expression française (CONFEMEN) – est créée en 1960. En 1961, les universitaires créent leur propre institution, qui deviendra par la suite l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF). C'est ensuite le tour des parlementaires de créer ce qui est devenue l'Assemblée parlementaire de la Francophonie (APF). En 1970, l'Agence de coopération culturelle et technique est créée (ACCT), rebaptisée l'Agence intergouvernementale de la Francophonie (AIF) en 1995 pour devenir l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) en 2005. Au niveau national, la politique linguistique visant une diffusion du français à l'international continue de prospérer. De nombreux organismes officiels sont créés pour promouvoir la francophonie dont, entre autres, un Haut comité pour la défense et l'expansion de la langue française en 1966, et un Haut Conseil de la francophonie en 1984.

Le Haut comité pour la défense et l'expansion de la langue française, après plusieurs changements institutionnels, devient la Délégation générale à la langue française (DGLF) en 1989, puis la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF) en 2001. Cette nouvelle étiquette institutionnelle marque une reconnaissance symbolique par l'État de la diversité linguistique sur son territoire. Le linguiste français Jean-Claude Chevalier conclut un de ses articles sur ce sujet avec malice : « La France, pays agressivement monolingue, s'est réveillée brutalement avec une vocation multilingue » (2010 : 169).

1.2.1.5 Une reconnaissance tardive et relative de la diversité linguistique française

La première reconnaissance est d'introduire les langues de la migration et les langues régionales dans l'enseignement. Deux circulaires de 1975 et 1976 permettent aux enfants immigrés de recevoir un enseignement de leur langue d'origine en dehors du temps scolaire à l'école élémentaire. Cette disposition s'inscrit aussi dans un dispositif plus large alors qu'une Directive européenne du 25 juillet 1977 visant à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants est promulguée. Aujourd'hui, le dispositif Enseignement des langues et cultures d'origine (ELCO) est offert dans l'enseignement primaire et secondaire.

La Loi du 11 janvier 1951 relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux (dite Loi Deixonne) réintroduit l'enseignement des langues régionales dans l'enseignement primaire, secondaire et universitaire. Cette réforme ne porte alors que sur quatre langues régionales²⁴. D'autres textes législatifs vont progressivement consacrer l'enseignement des langues régionales à l'école, de la Circulaire du 21 juin 1982 sur l'enseignement des cultures et des

²⁴ Le breton, le basque, le catalan, et l'occitan.

langues régionales dans l’éducation nationale (dite de Savary), à la Circulaire du 7 avril 1995 sur l’enseignement des langues et cultures régionales (dite Circulaire Bayrou), jusqu’à la plus récente Loi du 8 juillet 2013 d’orientation et de programmation pour la refondation de l’École de la République (cf. art. 40) (Benoit-Rohmer 2001 : 19). Cette dernière loi a donné lieu à une publication du Ministère de l’Education nationale, *Apprendre et enseigner les langues et les cultures régionales dans l’école de la République* (2013), dans laquelle il relaie l’engagement de l’État français à faciliter l’apprentissage des langues régionales.

La seconde reconnaissance est de donner un statut aux langues régionales et non-territoriales, baptisées « langues de France », en créant la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF) en 2001. Elle sont définies comme « les langues régionales et les langues minoritaires parlées par des citoyens français sur le territoire de la République depuis assez longtemps pour faire partie du patrimoine culturel national, sans être langue officielle d’aucun État » (DGLFLF 2016 : 3). Surtout, la reconnaissance des langues régionales (non minoritaires) est inscrite dans la Constitution en 2008, à l’article 75-1 : « Les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France ».

Nous rejoignons la thèse de Jean-Claude Chevalier formulée plus haut. La reconnaissance de la diversité linguistique française par l’État est somme toute relative, en témoigne la seule signature de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires en 1999. Cette charte est adoptée en 1992 par l’Assemblée parlementaire du Conseil de l’Europe pour à la fois reconnaître et protéger les langues régionales et les langues des minorités en Europe. En choisissant de signer mais de ne pas ratifier la charte, l’État français ne s’est pas engagé juridiquement à mettre en application et à inscrire légalement les principes et objectifs consignés dans le texte. Florence Benoit-Rohmer rappelle les arguments alors avancés dans la classe politique pour ne pas ratifier la charte :

Les Républicains, de droite comme de gauche, se fondaient sur l’unité et l’indivisibilité de la République française pour dénoncer les effets pervers que la ratification de la Charte pourrait entraîner. Certains soutenaient que la ratification de la Charte conduirait à remettre en cause l’unité et l’indivisibilité de la République française par un affaiblissement ou un abandon du français comme langue nationale, ce qui engagerait encore un peu plus la France « dans une logique fédérale » ou dans la voie de la « balkanisation » (Pasqua, de Villiers et Chevènement, cités par Benoit-Rohmer 2001 : 10).

A l’aube des années 2000, l’idéologie d’une nation française potentiellement menacée par le communautarisme des langues et des cultures régionales est toujours vivace. Officiellement, le Conseil d’État et le Conseil constitutionnel ne vont pas donner cet argument pour justifier le refus français de ratifier la Charte devant le Conseil de l’Europe. Ils s’appuient sur le fameux alinéa ajouté dans la Constitution en 1992, selon lequel « la langue de la

République est le français », pour conclure que la ratification de la Charte européenne irait à l'encontre la Constitution et devrait entraîner préalablement sa modification (Benoit-Rohmer 2001 : 13-14). L'État français a aussi refusé de signer la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales, adoptée par le Conseil de l'Europe en 1994, qui prévoyait des contraintes en matière linguistique en faveur des langues minoritaires (Benoit-Rohmer 2001 : 23).

La position de l'État français reste inchangée, même après que les langues régionales aient été reconnues constitutionnellement comme partie intégrante du patrimoine français. Au projet de Loi sur les langues nationales qui devait être présenté en 2008, promesse électorale de l'ancien président Nicolas Sarkozy, Eric Besson – alors ministre de l'Immigration – répond à l'Assemblée que l'adoption d'un tel texte pourrait se heurter « au principe constitutionnel d'indivisibilité de la République et d'égalité devant la loi » (Faure 2009). Encore en 2015, le Sénat a rejeté un projet de Loi constitutionnelle de ratification de la Charte européenne des langues régionales et minoritaires.

Florence Benoit-Rohmer relève que la position française en matière de monolinguisme institutionnel va à l'encontre d'une évolution que connaît l'ensemble des États européens : « Mis à part la Grèce, la France reste le seul État européen à camper sur des positions aussi peu libérales en matière de pluralisme linguistique » (Benoit-Rohmer 2001 : 25). Pour conclure, la langue française a été un outil privilégié pour construire un État et une politique centralisés qui ont véhiculé une idéologie monolingue, encore fortement perceptible dans les discours et actions politiques.

1.2.2 La Belgique : une territorialité linguistique, fruit de compromis politiques

A l'instar de l'analyse effectuée pour le contexte français, notre objectif n'est pas de décrire en détails l'histoire de la politique linguistique belge²⁵. Nous reprenons synthétiquement l'appareil législatif à l'origine de la Constitution de l'État fédéral belge trilingue. Pour ce faire, nous nous sommes penchée prioritairement sur trois articles de chercheurs belges, un premier de Stéphane Rillaerts qui fut assistant en sciences politiques, économiques et sociales à l'Université Libre de Bruxelles (2010), un deuxième de l'historien Lode Wils (1991) et un troisième du politologue Min Reuchamps (2013).

²⁵ Pour de plus amples informations, nous renvoyons le lecteur aux travaux de Kaz Deprez (1987) et d'Els Witte et Harry Van Velthoven (1999).

1.2.2.1 *La difficile reconnaissance du flamand face à la langue française*

Le 3 octobre 1830, le Gouvernement provisoire proclame l’indépendance de la Belgique et, dès le 16 novembre, adopte la langue française comme langue officielle :

Considérant que le principe déjà proclamé de la liberté du langage emporte pour chaque citoyen la faculté de se servir de l’idiome qui convient le mieux à ses intérêts ou à ses habitudes (...), considérant d’autre part que les langues flamande et allemande en usage parmi les habitants de certaines localités varient de province à province, et quelquefois de district à district, de sorte qu’il serait impossible de publier un texte officiel des lois et arrêtés en langues flamande et allemande ; arrête : le Bulletin Officiel des lois et actes du gouvernement sera publié en français (cité par Rillaerts 2010 : 9).

Les citoyens sont libres de communiquer avec l’administration en allemand ou en flamand, mais les lois et les actes du Gouvernement sont publiés en français. Leur traduction flamande et allemande n’a pas de valeur légale (Wills 1991 : 54). En 1831, la Belgique devient une monarchie constitutionnelle. La nouvelle Constitution, adoptée le 7 février de cette même année, ne proclame pas de langue officielle : « L’emploi des langues est facultatif en Belgique, il ne peut être réglé que par la loi et seulement pour les actes de l’autorité publique et pour les affaires judiciaires » (art. 23). En théorie, chacun est libre d’utiliser la langue de son choix. Bien que, selon les résultats du premier recensement de population de 1846, la majorité de la population utilise le plus fréquemment le flamand, le français reste la seule langue privilégiée dans l’administration centrale, l’armée, la justice et l’enseignement²⁶ (Wills 1991 ; Rillaerts 2010). Surtout, la loi du 19 septembre 1831 réaffirme que seuls les textes de loi en langue française ont une valeur officielle (Rillaerts 2010 : 10).

A partir de 1873, plusieurs « lois linguistiques » garantissent l’emploi de la « langue flamande²⁷ » au sein du royaume, même si le Gouvernement tarde à la reconnaître comme langue officielle. Le 17 août 1873, une première loi marque la reconnaissance du flamand en matière juridique (Wils 1991). La loi du 22 mai 1878 – dite loi De Laet – reconnaît trois territoires linguistiques. Dans les provinces d’Anvers, de Flandre occidentale, de Flandre orientale, de Limbourg et dans l’arrondissement de Louvain, la « langue flamande » est la langue de l’administration. La langue française peut être utilisée, à la demande des communes ou des particuliers. Dans l’arrondissement de Bruxelles, la langue française est la langue de

²⁶ Kas Deprez note que le principe de liberté linguistique ne pouvait profiter dans les faits qu’à la langue française (1987 : 64). La politique linguistique alors adoptée relevait du libéralisme (Marcellesi et Guespin 1986:16-17, cité par Daoust et Maurais 1987 : 29) ou encore du non-interventionnisme. Denise Daoust et Jacques Maurais relèvent que cette non-politique favorise généralement la langue dominante (1987 : 29).

²⁷ On ne parle pas encore de néerlandais.

l'administration, mais le flamand peut être utilisé si la demande en est faite. La situation reste inchangée pour le reste du territoire où la langue française reste la seule langue administrative. Le 18 avril 1898, la Loi relative à l'emploi de la langue flamande dans les publications officielles est votée. Elle stipule que les lois et les arrêtés royaux sont publiés en langue française et en langue flamande « sans prééminence de l'un des textes sur l'autre » (Wils 1991 : 62). La langue flamande devient la seconde langue officielle du Royaume.

1.2.2.2 *Le principe de territorialité*

Les recensements de population, à fréquence décennale, n'avaient pas de portée politique, jusqu'à la Loi du 31 juillet 1921 relative à l'emploi des langues en matière administrative. Cette loi abroge celle du 22 mai 1878. Elle reconnaît et délimite deux territoires unilingues, de langue française et flamande, et un territoire bilingue dans l'agglomération bruxelloise. Une exception est prévue au regard des résultats du volet linguistique du recensement décennal. Si la langue majoritairement parlée par les habitants d'une commune ne s'avérait pas être celle du territoire linguistique auquel la commune a été rattachée, le conseil communal pouvait la choisir comme langue de service et dans l'administration. Aussi, si 20% des électeurs d'une commune demandaient à ce que les communications avec le public soient faites dans une autre langue que la langue officielle, le conseil communal devait satisfaire leur demande²⁸ (Rillaerts 2010 : 21).

La Loi du 28 juin 1932 sur l'emploi des langues en matière administrative reprend les grands principes de la loi de 1921, et conserve la délimitation des territoires administratifs unilingues. Seulement, les résultats du recensement linguistique avaient un impact bien plus grand en ce qu'ils pouvaient redessiner les limites des territoires linguistiques français et flamand et celles de la zone bilingue bruxelloise. Si la majorité des habitants d'une commune parlaient fréquemment une autre langue que la langue « officielle », cette commune changeait de régime linguistique. Lorsque cette proportion atteignait 30% de la population, la commune obtenait un statut de « bilinguisme externe » (Wils 1991 : 66). Les avis, les communications et le réseau d'enseignement devaient alors être proposés dans les deux langues, et les fonctionnaires devaient être bilingues.

Depuis les années 1930 et jusqu'à aujourd'hui, le principe de territorialité est à la base de la politique linguistique belge (comme en Suisse). A partir de 1932, de nouvelles lois confortent le principe de territorialité linguistique. Le Gouvernement se détourne résolument d'un système de bilinguisme généralisé à l'échelle du Royaume. Le flamand est la langue

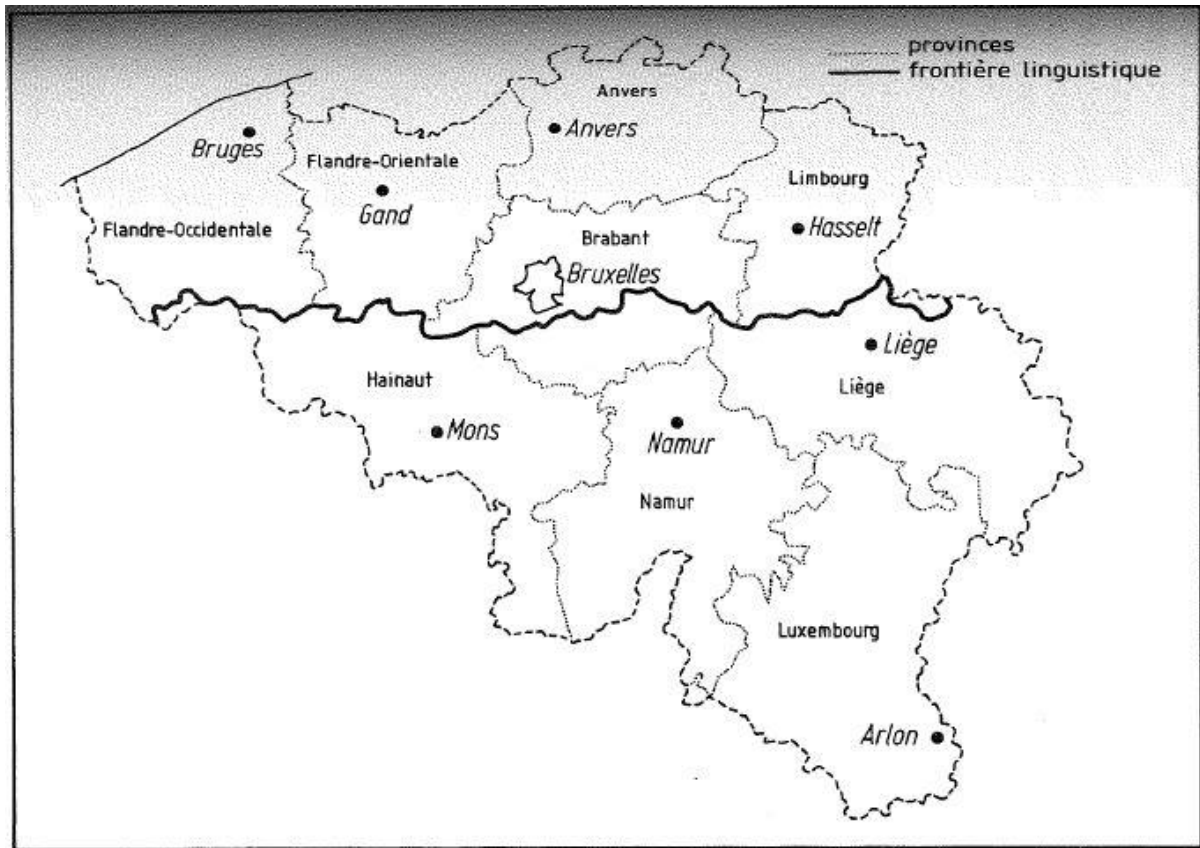
²⁸ Stéphane Rillaerts précise que dans les communes de plus de 70 000 habitants, la requête devait être portée par au moins 15 000 électeurs communaux (2010 : 21).

officielle dans les communes flamandes, et le français dans les communes wallonnes, d’abord dans l’enseignement (Loi du 14 juillet 1932), puis en matière judiciaire (Loi du 15 juin 1935), et enfin dans l’armée (Loi du 30 juillet 1938). Seules les communes bruxelloises conservent un statut bilingue (Sidarnet 2008 : 143).

1.2.2.3 La délimitation d’une frontière linguistique

Les recensements de 1920 et 1930 font état d’une francisation croissante des communes flamandes avoisinant Bruxelles. Du côté flamand, certains dénoncent une instrumentalisation des résultats. En raison des vives tensions que ceux-ci suscitent, le Gouvernement dévoile les résultats du prochain recensement de 1947 en 1954. Ils indiquent encore une francisation accrue des communes à la périphérie de l’agglomération bruxelloise, si bien que trois nouvelles communes flamandes y sont annexées, et que quatre communes obtiennent un statut de « bilinguisme externe ». Un vaste mouvement de contestation flamand s’oppose aux recensements linguistiques, et demande à ce qu’une frontière linguistique soit fixée. Le Gouvernement reporte le recensement de 1957, pour finalement adopter une loi le 24 juillet 1961 qui annonce la suppression du volet linguistique des recensements. Depuis, il n’y a plus de données officielles quant à l’emploi et à la connaissance des langues sur le territoire belge. Pour éviter de nouveaux conflits, une « frontière linguistique » est officiellement dessinée par trois lois consécutivement adoptées entre 1962 et 1963²⁹.

²⁹ La Loi du 8 novembre 1962 modifiant les limites de provinces, arrondissements et communes et modifiant la loi du 28 juin 1932 sur l’emploi des langues en matière administrative et la loi du 14 juillet 1932 concernant le régime linguistique de l’enseignement primaire et de l’enseignement moyen ; la Loi du 2 août 1963 sur l’emploi des langues en matière administrative ; la Loi du 30 juillet 1963 concernant le régime linguistique dans l’enseignement.

Figure 2 : La Belgique et sa frontière linguistique³⁰

Quatre régions linguistiques sont délimitées : une région néerlandophone au nord, une francophone au sud, une germanophone près de la frontière allemande à l'est, et une région bilingue francophone et néerlandophone regroupant les 19 communes bruxelloises. Une exception est faite au principe de territorialité linguistique. Les habitants des communes situées à la proximité de la frontière linguistique et en périphérie flamande autour de l'agglomération bruxelloise peuvent bénéficier de « facilités linguistiques³¹ », c'est-à-dire être servis par l'administration dans une autre langue que la langue officielle. Ces lois ont été reprises dans la Loi du 18 juillet 1966 sur l'emploi des langues en matière administrative, qui s'applique à l'ensemble de la Belgique.

Une précision est à apporter. Avant 1973, les Flamands parlaient officiellement « flamand ». Le sociolinguiste flamand Kas Deprez consigne que ce n'est qu'en 1973 que le Conseil flamand (à l'époque il s'appelait encore le Conseil culturel) promulgue un décret stipulant que la dénomination officielle de la langue parlée par les Flamands serait désormais « néerlandais ». Ainsi, dans toutes les lois existantes, les termes « flamand » et « langue

³⁰ Cette figure est reprise de Kaz Deprez (1987 : 55).

³¹ Stéphane Rillaerts rappelle que le terme « facilités linguistiques » n'apparaît dans aucun texte législatif, bien qu'il soit utilisé dans le discours politique, à l'instar du terme « bilinguisme externe » qu'il remplace (2010 : 73).

flamande » ont été remplacés par les termes « néerlandais » et « langue néerlandaise » (Deprez 1987 : 83).

1.2.2.4 Vers le fédéralisme

L’instauration d’une frontière linguistique marque un tournant décisif vers le processus de fédéralisation de la Belgique, déjà en germe depuis la loi de 1932, et la territorialisation des communautés linguistiques. La réforme constitutionnelle de 1970 va également dans ce sens. La délimitation des quatre régions linguistiques est inscrite à l’article 3bis. Aussi, répondant à la revendication flamande d’une autonomie culturelle et linguistique sur son territoire, trois Communautés culturelles française, néerlandaise et allemande sont créées à l’article 3ter. Contrairement aux flamands, les revendications wallonnes ne portent pas sur un facteur linguistique ou culturel, mais économique. Au sortir de la Seconde Guerre mondiale, l’économie wallonne traverse une crise. Les wallons demandent une régionalisation de peur de perdre tout pouvoir face à la majorité flamande, pour qui l’économie est florissante (Rillaerts 2010 : 56). La Constitution répond également aux revendications wallonnes. Elle prévoit la création de trois Régions économiques : la Région wallonne, la Région flamande et la Région bruxelloise, regroupant les 19 communes. Si des conseils culturels francophone et néerlandophone sont rapidement mis en place, la régionalisation est plus lente à être effective. La Loi du 1^{er} août 1974 – dite Périn Van de Kerckhove – crée des institutions régionales à titre provisoire au sein de Parlement et du Gouvernement. Mais, c’est en 1980 que la Région flamande et la Région wallonne voient le jour. Une autre réforme a lieu la même année. Parce que leurs compétences ont été élargies, notamment en matière de santé et d’aide sociale, les Communautés culturelles sont simplement rebaptisées Communautés. Quant à la Région Bruxelles-Capitale, elle est créée en 1989, par la Loi spéciale du 12 janvier relative aux institutions bruxelloises.

1.2.2.5 La Belgique, un État fédéral

Le 14 juillet 1993, la Constitution est significativement modifiée. La Belgique est reconnue comme « un État fédéral qui se compose des communautés et des régions » (art. 1). Constitutionnellement, le paysage institutionnel se compose de trois Communautés française, flamande et germanophone. A ces trois Communautés, sont superposées trois Régions économiques : la Région wallonne, la Région flamande et la Région bruxelloise. Enfin, l’État

compte quatre régions linguistiques : la région de langue française, la région de langue néerlandaise, la région bilingue de Bruxelles-Capitale et la région de langue allemande³².

La complexité de l'échiquier politique de la Belgique explique qu'on s'attarde un moment à clarifier les différentes échelles politiques et juridiques. La Belgique fédérale se caractérise par cinq niveaux de compétence : l'État fédéral, les Communautés, les Régions, les provinces et les communes. Sans entrer trop avant dans les détails, l'État fédéral est compétent pour tout ce qui a trait à l'intérêt général, soit l'armée, la justice, la sécurité sociale, les affaires étrangères, etc. Les Communautés sont compétentes dans les domaines liés à la culture et à la langue, soit les politiques culturelles, l'emploi des langues, l'enseignement et les matières dites « personnalisables » (la santé et l'aide aux personnes). Les Régions sont compétentes en matière territoriale (aménagement du territoire, environnement, emploi, etc.), et exercent un pouvoir de tutelle sur les provinces et les communes.

Il y a donc six entités fédérées. La Communauté flamande, la Communauté française, la Communauté germanophone coexistent aux côtés de la Région flamande, la Région de Bruxelles-Capitale et la Région wallonne. Ces six entités disposent chacune d'un gouvernement et d'un parlement, à l'exception de la Région flamande qui a fusionné dès sa création avec la Communauté flamande pour assurer un lien entre la Flandre et la population néerlandophone de Bruxelles. La Communauté et la Région flamande sont représentées par les mêmes institutions. Cette liaison est rendue possible par le faible nombre de locuteurs à Bruxelles (environ 2-3 %). Si le projet de fusionner la Communauté française et la Région wallonne est toujours discuté, celui-ci serait compliqué à mettre en place puisque 25% de l'ensemble des francophones belges sont concentrés dans la Région de Bruxelles-Capitale (Reuchamps 2013 : 53). En réponse à la Région et la Communauté flamandes, et pour aussi affirmer les liens entre la Région wallonne et la Région bruxelloise tout en reconnaissant l'autonomie de cette dernière, la Communauté française prend le nom de Fédération Wallonie-Bruxelles dans ses communications depuis 2011³³.

Le territoire des Régions est facilement définissable. La Région flamande compte cinq provinces flamandes, la Région wallonne regroupe cinq provinces wallonnes. La Région de Bruxelles-Capitale est majoritairement francophone, mais enclavée dans la région de langue flamande. Elle n'est pas répartie en provinces, mais en dix-neuf communes.

³² Sur l'exemple de Min Reuchamp (2013), afin de distinguer les deux acceptations du terme « région », nous utiliserons une majuscule quand il sera question de la « Région » économique, et une minuscule, quand il s'agira de la « région » linguistique.

³³ Comme le souligne Min Reuchamps, la Constitution n'ayant pas été modifiée dans ce sens, c'est toujours l'appellation Communauté française qui prévaut légalement (2013 : 30).

Le territoire des Communautés française et flamande est plus difficile à identifier. La première couvre la région de langue française, la seconde celle de langue néerlandaise. Les deux Communautés française et flamande mènent leurs propres politiques en matière communautaire sur le territoire de la Région bilingue de Bruxelles-Capitale. Pour ce faire, trois Commissions communautaires ont été créées :

- la Commission communautaire française (COCOF) est compétente pour mener les politiques communautaires de la Communauté française,
- la Commission communautaire flamande (COCON) est compétente pour mener les politiques communautaires de la Communauté française,
- et la Commission communautaire commune (COCOM) est compétente pour mener les politiques qui ne relèvent prioritairement ni de la Communauté française, ni de la Communauté flamande.

Vu l’absence du principe de sous-nationalité dans la Région Bruxelles-Capitale, les bruxellois peuvent choisir entre les différents services offerts par les deux Communautés.

Quant à la Communauté germanophone, elle regroupe les neuf communes de la région de langue allemande, toutes situées dans la province de Liège. A l’exception de l’emploi des langues dont la compétence revient à l’État fédéral, elle dispose de ses propres institutions. Les matières régionales sont gérées par la Région wallonne, qui a transféré certaines de ses compétences à la Communauté germanophone. La Communauté germanophone n’est pas représentée au niveau fédéral. La distinction entre langue nationale et officielle est ici visible. L’État fédéral belge compte trois langues officielles (le français, le néerlandais et l’allemand), mais deux langues nationales (le français et le néerlandais) (Reuchamps 2013 : 47-54). Pour conclure, la question des langues est délicate en Belgique, à la fois pour des raisons politiques et historiques. La territorialité des différentes communautés linguistiques est le fruit de nombreux compromis politiques.

1.2.3 Le mythe plurilingue suisse : entre « monolinguisme territorialisé » et « plurilinguisme institutionnel³⁴ »

En comparaison à la Belgique, la Suisse est souvent citée comme l’exemple d’une cohabitation harmonieuse de la diversité linguistique au sein d’un même territoire. Cette section vise à analyser puis à déconstruire ce mythe plurilingue suisse.

³⁴ Nous reprenons cette formule de Daniel Baggioni (1997 : 32).

1.2.3.1 La Suisse, un État-nation plurilingue³⁵ unique en Europe ?

Daniel Baggioni, dans *Langues et nations en Europe*, présente la Suisse comme un « défi à l'État-nation monolingue » (1997 : 30). Il cite le linguiste suisse Robert Schläpfer qui débute son recueil d'études *La Suisse aux quatre langues* en affirmant la singularité de l'État :

La Suisse, État plurilingue, représente la négation vivante de l'idée de langue nationale propagée depuis les humanistes du XVI^e siècle par les théologiens de l'État et surtout par les partisans d'un pouvoir étatique centralisateur, idée qu'on retrouve dans des formules telles que nation = langue ou langue = nation, ou encore sous la forme d'une revendication de souveraineté « *cujus regio, ejus lingua* », « telle est la langue du prince, telle celle du pays » (Schläpfer 1982 : 13, cité par Baggioni 1997 : 30).

Le professeur de philosophie politique canadien Donald Ipperciel note également que « la Suisse semble [...] constituer le talon d'Achille de toute théorie cherchant à défendre le caractère foncièrement linguistique de la nation » (2007: 42). Le chercheur cite plusieurs théoriciens qui ont vu dans l'État multilingue un contre-exemple à la « conception linguistique de la nation » (Ipperciel 2007: 41), à l'instar des historiens français Fustel de Coulanges et Ernest Renan et, dans le monde anglophone, du philosophe anglais John Stuart Mill et du théoricien du nationalisme David Miller.

Présentons le cas de la Suisse. La Suisse est appelée officiellement « Confédération suisse » bien qu'elle constitue depuis 1848 un État fédéral quadrilingue qui compte vingt-six cantons³⁶. Les quatre langues nationales sont l'allemand, le français, l'italien et le romanche. Les langues officielles sont l'allemand, le français et l'italien. La Constitution fédérale ajoute : « Le romanche est aussi une langue officielle pour les rapports que la Confédération entretient avec les personnes de langue romanche » (art. 70). L'allemand est la première langue parlée dans le pays, suivi du français, de l'italien et du romanche. Les rapports entre les quatre langues sont globalement stabilisés, comme le montre ce tableau illustrant la répartition des

³⁵ Nous distinguons bien la définition généralement accordée au « plurilinguisme », soit la capacité à « maîtriser » plus ou moins partiellement plusieurs langues, de celle du « multilinguisme » qui réfère à la cohabitation de plusieurs langues dans un espace donné. Certains auteurs cités dans cette partie, ou la Constitution suisse, ne font pas toujours cas de cette distinction. C'est pour cette raison que nous faisons référence à la Suisse comme « État-nation plurilingue », formulation qui entretient cette confusion.

³⁶ La Confédération helvétique de 1815 était – au même titre que la Confédération germanique (1815) et que la Confédération des Républiques Nord-américaines (1776) – un exemple politique confédératiste. Depuis 1848, la Suisse est un État fédéral (tout comme les États-Unis et l'Allemagne le sont devenus). La différence entre une Confédération et un État fédéral est que la Confédération unit des États préexistants et souverains, quand l'État fédéral réunit certes des États distincts mais conserve sa souveraineté (Redslob 1959).

langues des résidents suisses issu du dernier recensement fédéral décennal de 2000³⁷ (Lüdi et Werlen 2005 : 8) :

Tableau 5 : Répartition des locuteurs de langues allemande, française, italienne, romanche et non-nationales en Suisse (de 1950 à 2000)³⁸

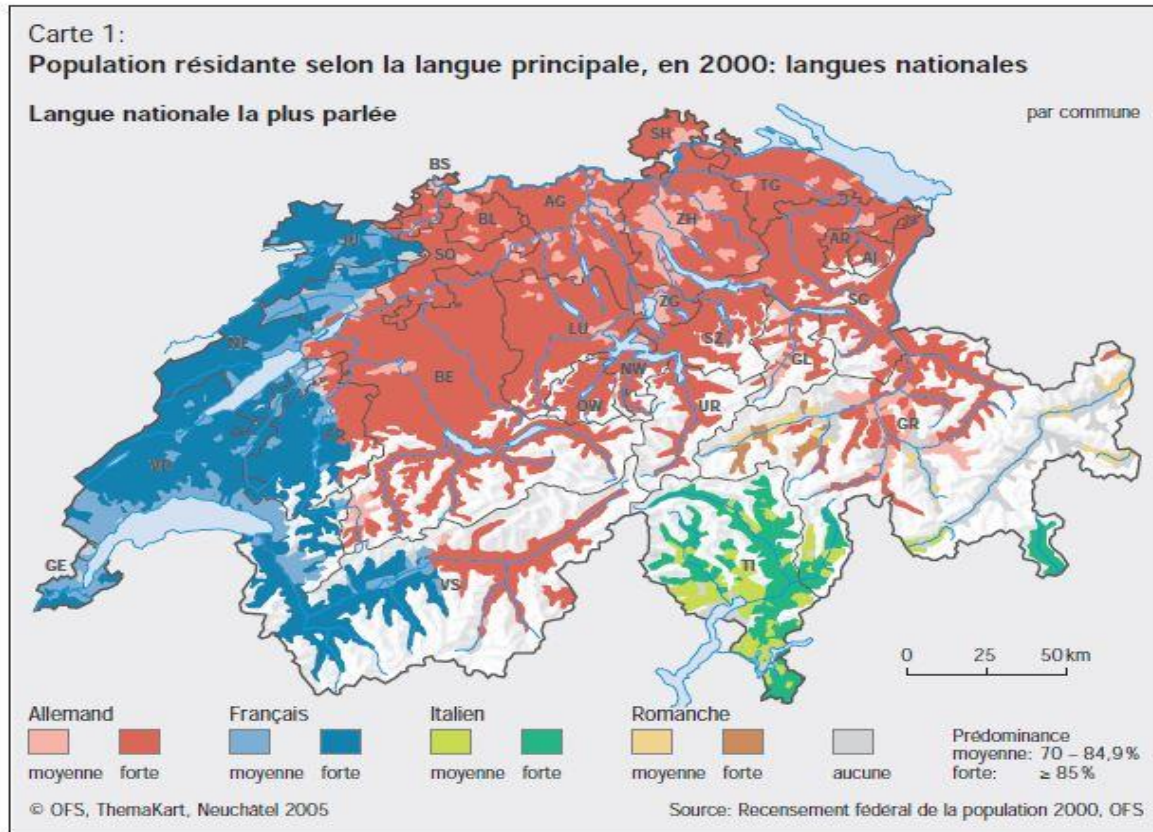
	1950	1960	1970	1980	1990	2000
Allemand	72.1	69.4	64.9	65.0	63.6	63.7
Français	20.3	18.9	18.1	18.4	19.2	20.4
Italien	5.9	9.5	11.9	9.8	7.6	6.5
Romanche	1.0	0.9	0.8	0.8	0.6	0.5
Langues non nationales	0.7	1.4	4.3	6.0	8.9	9.0

Source: Recensements fédéraux de la population, OFS

La proportion de locuteurs d’italien et de romanche n’atteint pas celle des locuteurs des langues non-nationales. On peut aussi remarquer le recul de la langue romanche. Ces données chiffrées permettent de comprendre, comme le note Daniel Baggioni, que la politique de l’État suisse en faveur du romanche est très « volontariste » (1997 : 341). Parallèlement, nous pouvons noter la présence accrue des langues non-nationales, illustrant que la Suisse doit bel et bien composer avec son immigration. Le dernier recensement décennal donne à voir la répartition des locuteurs des quatre langues nationales résidents en suisse, selon leur langue principale :

³⁷ L’Office fédéral de la statistique a décidé de ne plus réaliser de recensement décennal après 2000, les considérant trop coûteux, et réalise depuis des enquêtes régulières, mais non exhaustives (Grin 2010 : 57).

³⁸ Ce tableau est repris de Georges Lüdi et Iwar Werlen (2005 : 8).

Figure 3 : La territorialité des langues en Suisse³⁹

Cette carte illustre le principe de territorialité des langues, inscrit à l'article 70 de la Constitution, essentiel pour comprendre l'aménagement linguistique suisse. Nous citons la définition qu'en donne le sociologue allemand Franz Schultheis :

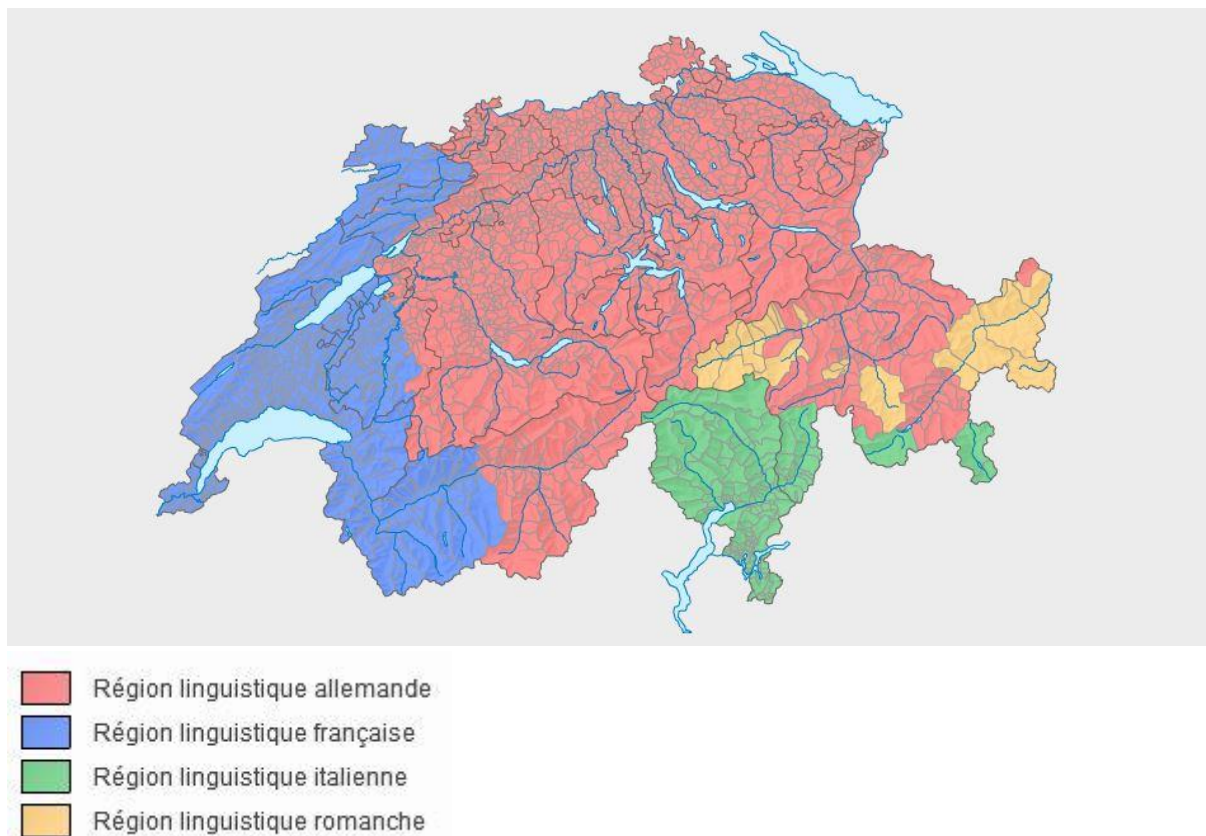
La règle de territorialité constitue un principe clé de la politique linguistique helvétique. Elle prend acte de l'enracinement géographique des langues respectives, leur accordant par une sorte de consensus tacite une légitimité prioritaire par rapport aux autres langues, même lorsque celles-ci tendent à devenir majoritaires. Ce facteur d'inertie de la politique linguistique en Suisse s'explique principalement par l'idée – et la volonté politique – que les groupes linguistiques minoritaires méritent un *Sprachenschutz*, une protection de leur particularité linguistique (1995 : 3).

Selon la Constitution, les cantons déterminent leurs langues officielles tout en préservant l'harmonie entre les communautés linguistiques, en veillant à la répartition territoriale traditionnelle des langues, et en prenant en considération les minorités linguistiques autochtones (art. 70). L'économiste des langues suisse François Grin rappelle que sur les 26 cantons suisses, 17 sont germanophones, quatre sont francophones, un est italophone, trois sont

³⁹ Cette carte est reprise de Georges Lüdi et Iwar Werlen (2005 : 12).

bilingues français-allemand⁴⁰ et un trilingue allemand-romanche-italien⁴¹ (Grin 2010 : 62). La structure fédérale de la Suisse associe l’unilinguisme à l’échelle cantonale au plurilinguisme à l’échelle fédérale. Les cantons unilingues ne fonctionnent que dans leur langue, et la Confédération communique avec eux dans la langue locale. Comme cité plus avant, cette disposition a permis aussi un multilinguisme au niveau cantonal, et également au niveau communal, même si ces cas restent assez rares⁴² (Lüdi et Werlen 1997 : 57). Ils restent localisés autour de ce qu’on appelle la frontière linguistique français-allemand. On trouve quatre régions linguistiques en Suisse, illustrées dans la figure ci-dessous :

Figure 4 : Les quatre régions linguistiques suisses⁴³



Contrairement aux régions linguistiques belges, les régions linguistiques suisses n’ont pas d’existence politique. Comme le précise François Grin, « il n’existe pas de "Suisse romande", de "Suisse allemande", "italienne" ou "romanche" en tant qu’entité politique ou administrative » (Grin 2010 : 62).

⁴⁰ Il s’agit des cantons de Berne, de Fribourg et du Valais.

⁴¹ Il s’agit du canton des Grisons.

⁴² Il s’agit des communes de Biel-Bienne, de Leubringen-Evilard (BE) et de Freiburg-Fribourg (Lüdi et Werlen 1997 : 57).

⁴³ Cette carte est extraite de l’OFS (2016).

La Suisse représente-t-elle un cas si unique de plurilinguisme ? Non, comme le souligne François Grin en 1994. Il rappelle aux lecteurs que les nations monolingues constituent une minorité à l'échelle mondiale. Aussi, sur les douze États qui formaient alors la Communauté européenne, seul le Portugal peut être reconnu comme linguistiquement homogène tandis que l'Espagne et le Royaume-Uni ont reconnu le multilinguisme (Grin 1994 : 53-54).

1.2.3.2 « *La Suisse est plurilingue mais les Suisses ne le sont pas*⁴⁴ »

Nous reprenons – comme titre de cette sous-section – le titre de l'article de Franz Schultheis (1995) qui désacralise le mythe d'une Suisse aux quatre langues. Daniel Baggioni remarque que, si le quadrilinguisme est inscrit dans la Constitution, « il n'est nulle part présent dans la vie sociale car le monolinguisme est la règle à l'échelon cantonal et à l'échelon communal dans les cantons bilingues (comme le Valais ou Fribourg) ». Il est plutôt question d'un « monolinguisme territorialisé et d'un plurilinguisme institutionnel » que l'on retrouve à l'échelle politique et administrative fédérale (Baggioni 1997 : 32).

Cet état des faits est confirmé par le dernier recensement fédéral décennal de 2000. Les données chiffrées montrent que « la plupart des familles suisses sont monolingues » (Lüdi et Werlen 2005 : 29). Outre le contexte privé, dans le domaine scolaire, « force est de constater que l'école est une institution essentiellement monolingue qui ne laisse guère de place à d'autres langues » (Lüdi et Werlen 2005 : 79).

Plusieurs éléments déconstruisent le mythe plurilingue suisse que François Grin résume ainsi :

dégradation de la position du romanche, italien au Tessin érosion de l'italianité tessinoise et de la présence de l'italien au niveau national, dé-légitimation réciproque de l'allemand et du français des deux parts de part et d'autre de la frontière linguistique entre les deux communautés, rôle croissant et mal contrôlé de l'anglais dans les échanges entre les citoyens suisses de langue maternelle différente, sans compter l'ambiguïté quant aux rôles respectifs de l'allemand et des dialectes locaux en Suisse alémanique (1994 : 50).

Reprenons les points saillants listés par François Grin. L'allemand est la langue dominante en Suisse, tant du point de vue démographique, que sur le plan économique (Baggioni 1997 : 32). Le romanche – et dans une moindre mesure l'italien – sont de moins en moins parlés sur le territoire. Outre le fait qu'il y ait très peu de locuteurs romanches, l'historienne suisse Christina Späti pointe que le cas du romanche est aussi délicat car il existe cinq variantes dialectales du romanche. Les locuteurs romanches ne se comprennent pas d'un territoire à l'autre. Un romanche standardisé, le *rumantsch grischun*, a été créé au début des

⁴⁴ Nous reprenons cette formule de Franz Schultheis (1995).

années 1980 en tissant les différents dialectes. C’est cette langue artificielle qui est utilisée dans les textes officiels et par la Confédération, bien que, dans les faits, elle ne soit parlée par aucun locuteur (Späti 2011 : 37). En effet, depuis la Loi fédérale sur les langues nationales et la compréhension entre les communautés linguistiques de 2007 (Loi sur les langues LLC), « les autorités fédérales utilisent les langues officielles dans leur forme standard », ce qui vaut pour le cas du *rumantsch grischun* (art. 5).

La Suisse alémanique représente un cas prototypique de diglossie⁴⁵, illustré par le linguiste américain Charles A. Ferguson dans son article « Diglossia » (1959). Le dialecte suisse alémanique (*schwyzerdütsch*), qui varie d’un canton à l’autre, est utilisé « dans la vie publique, dans les médias, à l’école, etc., par toutes les classes sociales, dans toutes les régions, urbaines et rurales, par toutes les générations et pour tous les sujets de discussion » (Brohy 2013). Comme le relève Franz Schultheis, l’allemand écrit est la première langue étrangère pour les suisses alémaniques (Schultheis 1995 : 4). Le recensement de 2010 l’illustre : « La plupart des germanophones sont par ailleurs monolingues. C’est le cas pour 86,3% des Suisses, 82,5% ne parlant même que le dialecte [en famille] » (Lüdi et Werlen 2005 : 37). L’allemand standard est utilisé par la Confédération dans ses rapports et textes officiels⁴⁶. Cette diglossie est à l’origine de problèmes d’intercompréhension et de mobilité sur le territoire. Alors que les suisses romands apprennent l’allemand standard à l’école, ils ne sont pas à même de comprendre l’ensemble des dialectes suisses omniprésents en Suisse alémanique. Quant aux francophones, ils apprennent l’allemand standard à l’école, mais ne comprennent pas les dialectes alémaniques.

L’école suisse imposait jusqu’en 2004 ce qu’Aline Gohard-Radenkovic – professeure émérite en plurilinguisme et didactique des langues étrangères de l’Université de Fribourg – appelle un « bilinguisme rigide » (2007 : 50). On imposait l’apprentissage de la langue des cantons voisins en première langue étrangère. Ainsi, dans les régions germanophones, à partir de l’école primaire, le français était enseigné comme première langue seconde. Dans les régions francophones, l’allemand (standard) était enseigné (Gohard-Radenkovic 2007 : 50). En 2004, un sujet de discorde éclate entre les deux communautés linguistiques dominantes. La

⁴⁵ Claudine Brohy note qu’il y a une situation de diglossie en Suisse italienne entre l’italien classique et les dialectes tessinois et grisons, certes moins forte qu’en Suisse alémanique : « contrairement à la Suisse alémanique, où le dialecte est la langue par défaut avec les personnes qu’on ne connaît pas, l’italien standard est choisi comme langue de communication, en particulier dans les villes et les lieux touristiques » (2013 : 8). En Suisse romande, il n’y a pas de situation de diglossie, les patois ayant quasiment tous disparu.

⁴⁶ La diglossie en Suisse alémanique est problématique pour les populations migrantes, à qui l’on demande d’apprendre l’allemand standard comme langue d’accueil, bien que ce soient les dialectes suisses-allemands qui sont parlés dans la vie courante. Nous aurons l’occasion d’y revenir dans le quatrième chapitre de la thèse, précisément aux sections 4.1 et 4.2, lorsque nous aborderons les questions d’exigences linguistiques et de leur modalité d’évaluation.

Confédération est confrontée à la montée de l'anglais et doit répondre à un double objectif : favoriser son apprentissage tout en promouvant celui des langues nationales. En 2004, il a été tranché que les élèves suisses doivent apprendre deux langues étrangères pendant leur scolarité obligatoire, sans trancher quelle langue doit être apprise en premier, de l'anglais ou de la langue voisine. Le choix revient aux cantons. Plusieurs cantons alémaniques ont remis en cause le « principe de l'enseignement de la langue partenaire », en prônant l'enseignement de l'anglais en première langue étrangère, à la place du français. Les cantons francophones ont quant à eux continué à enseigner l'allemand comme première langue seconde (Gohard-Radenkovic 2007 : 52).

Aline Gohard-Radenkovic fait remarquer que les italophones sont les « bons élèves » du plurilinguisme puisque le français et l'allemand sont enseignés à l'école (2007 : 52). Ce sont en fait les minorités linguistiques, spécifiquement les romanches qui sont « la véritable incarnation du plurilinguisme suisse » et « qui s'adaptent à la non compétence langagière de leurs interlocuteurs », selon Claudine Brohy⁴⁷ (2013 : 9).

On pourrait alors croire que la Suisse est reconnue comme un exemple de plurilinguisme parce que l'État fédéral a développé une politique linguistique protectionniste et interventionniste pour protéger et valoriser ses langues nationales et officielles. Là encore, nous devons répondre négativement à cette hypothèse. Comme Daniel Baggioni le remarque, le « quadrilinguisme théorique » est dû « davantage à un miracle de coexistence politique que d'harmonie et de mélange linguistique » (1997 : 33).

1.2.3.3 Une politique linguistique affirmée sur le tard

En 1995, Franz Schultheis pose ce constat : en Suisse, « il n'existe pas, *stricto sensu*, de politique linguistique » (1995 : 3). Contrairement aux deux autres contextes multilingues de notre thèse, la Belgique et le Canada, pendant longtemps, la politique linguistique n'a pas été une priorité pour l'État fédéral suisse (Schultheis 1995 ; Späti 2011 : 40). A ce sujet, l'historien suisse Herbert Lüthy précise que la « Suisse a réussi à éviter de poser le problème de la langue, plutôt que d'affirmer qu'elle a réussi à la résoudre » (1966, cité par Späti 2011 : 40), et la chercheuse suisse Renata Coray décrit la politique linguistique suisse comme une perpétuelle « décision de ne pas décider » (2004, cité par Späti 2011 : 40). Reprenons brièvement l'historique des modalités d'aménagements linguistiques adoptés par la Confédération.

⁴⁷ Elle note que « [t]ous les Romanches sont au minimum bilingues, les écoles sont bilingues, et les domaines économiques, administratifs et politiques demandent des compétences en allemand et en dialecte alémanique. Vue la proximité typologique et géographique avec l'italien, de nombreux Romanches ont également des compétences dans cette langue, et souvent aussi en français, ainsi que, pour des raisons scolaires, touristiques et économiques, en anglais » (Brohy 2013 : 9).

Avant 1798, la Suisse était germanophone⁴⁸. C’est durant la brève République helvétique (1798-1803) que les textes législatifs sont écrits en français, allemand et italien et qu’une « première politique des langues de la Suisse plurilingue » se manifeste (Froidevaux 1997 : 3). Suite à la Révolution de 1830, l’État fédéral suisse est institué en 1848. On peut lire dans la toute nouvelle Constitution que « les trois langues principales de la Suisse, l’allemand, le français et l’italien sont les langues de la Confédération » (art. 109, cité par Baggioni 1997 : 32). Comme Daniel Baggioni le souligne, il ne faut pas voir dans cette première Constitution la volonté politique de créer un État fédéral multilingue :

[...] le projet de Constitution de 1847 ne comportait aucune disposition sur les langues de la Suisse. Ce n’est qu’au cours de la discussion que le délégué du canton de Vaud proposa un article relatif aux langues : « Les trois langues parlées en Suisse, l’allemand, le français et l’italien, sont langues nationales ». Comme le canton de Vaud précisait qu’il ne s’agissait pas d’exiger une rédaction trilingue des procès-verbaux du Parlement, sa proposition fut finalement acceptée sans opposition et incorporée dans la Constitution, mais dans la formulation de la commission de rédaction, qui tient compte du fait qu’on ne parle pas seulement trois langues en Suisse: « Art. 109 : les trois langues principales de la Suisse, l’allemand, le français et l’italien, sont les langues de la Confédération » (Art. 116 actuel) (Schlaepfer 1982 : 64, cité par Baggioni 1997 : 340).

En 1938, le romanche acquiert le statut de langue nationale, en vertu du nouvel article 116 de la Constitution. Néanmoins, seuls l’allemand, le français, et l’italien sont reconnus comme langues officielles. Il faut attendre presque 60 ans pour que de nouvelles dispositions sur les langues soient adoptées. C’est pourquoi Franz Schultheis écrit que les dispositions législatives par rapport aux langues ne se trouvent que dans « deux remarques lapidaires » dans la Constitution (1995 : 3). En 1994, François Grin parle quant à lui d’une « maigre disposition constitutionnelle » (1994 : 50). En 1996, la Constitution s’enrichit de nouveaux développements en faveur du quadrilinguisme⁴⁹. Le Conseil fédéral y voit une occasion

⁴⁸ Nous ne nous attarderons pas sur la période historique qui précède la formation de l’État fédéral suisse et la Constitution de 1848. Le recensement fédéral, *Le paysage linguistique de la Suisse*, présente un résumé de cette période que nous nous permettons de restituer ici pour le lecteur curieux : « La structure d’un État composé de diverses régions et frontières linguistiques s’annonçait déjà dès la fin du 14e/début du 15e siècle (adhésion de l’État de Berne, rapprochement avec les alliances en Rhétie, offensives d’Uri par-delà les Alpes au Tessin) ; cependant la véritable langue officielle de l’ancienne Confédération était l’allemand. En effet, la question du plurilinguisme ne s’est posée qu’en 1803 avec l’entrée dans la Confédération du Tessin et des Grisons italophones, respectivement en 1815 avec l’adhésion des cantons [francophones] de Vaud, de Neuchâtel, du Valais et de Genève » (Lüdi et Warlen 1997 : 57).

⁴⁹ Signalons un autre texte légiférant dans le domaine linguistique. L’arrêt Brunner de 1982 décrète qu’une zone est reconnue bilingue lorsque 30% de la population y parle une autre langue que la majorité cantonale. On a pu lire que cet arrêt a été rédigé pour permettre aux cantons de protéger leurs frontières linguistiques et les minorités linguistiques. Néanmoins, comme le pointe François Grin, cet arrêt a favorisé les « minorités en expansion », à l’instar des germanophones qui s’installent dans les communes de langue romanche ou dans les communes francophones du canton de Fribourg (1994 : 52).

d'assurer que la politique linguistique représente une priorité dans les objectifs politiques fédéraux :

La langue représente l'une des caractéristiques essentielles de l'être humain, mais aussi de chaque nation. Toute modification de la tradition linguistique d'une nation entraîne forcément une mutation de celle-ci en tant que communauté politique. L'appauvrissement de la culture linguistique fragilise aussi la communauté. Pour notre État fédéral, en particulier, qui doit son existence à la vitalité et à la diversité de ses racines culturelles et, partant, linguistiques -, la politique linguistique constitue un facteur important de la politique nationale [...] (Conseil fédéral 1996 : 381).

Il ne faut y lire qu'une bonne volonté politique. Les références faites à l'aménagement du plurilinguisme sont encore faibles. Le principe de liberté de la langue est garanti (art. 15). La Confédération et les cantons encouragent la compréhension et les échanges entre les communautés linguistiques, et la Confédération s'engage à soutenir « les mesures prises par les cantons des Grisons et du Tessin pour sauvegarder et promouvoir le romanche et l'italien » (art. 83). Enfin, à l'article 136, le romanche est consacré langue officielle « pour les rapports que la Confédération entretient avec les personnes de langue romanche ».

La nouvelle Constitution suisse, entièrement révisée et qui prévaut aujourd'hui, entre en vigueur le 1^{er} janvier 1999. Les nouvelles dispositions en matière de politique linguistique sont regroupées dans le nouvel article 70, que nous reproduisons ci-dessous :

1. Les langues officielles de la Confédération sont l'allemand, le français et l'italien. Le romanche est aussi langue officielle pour les rapports que la Confédération entretient avec les personnes de langue romanche.
2. Les cantons déterminent leurs langues officielles. Afin de préserver l'harmonie entre les communautés linguistiques, ils veillent à la répartition territoriale traditionnelle des langues et prennent en considération les minorités linguistiques autochtones.
3. La Confédération et les cantons encouragent la compréhension et les échanges entre les communautés linguistiques.
4. La Confédération soutient les cantons plurilingues dans l'exécution de leurs tâches particulières.
5. La Confédération soutient les mesures prises par les cantons des Grisons et du Tessin pour sauvegarder et promouvoir le romanche et l'italien.

La principale nouveauté est de reconnaître constitutionnellement le principe de territorialité à l'alinéa 2. Dans l'ancienne Constitution de 1996, à l'article 83, il était simplement inscrit : « Les cantons déterminent leurs langues officielles ; ils veillent à préserver la paix des langues ». Ils doivent désormais respecter la « répartition territoriale traditionnelle des langues ». Autre nouveauté, la Confédération se doit de soutenir les cantons plurilingues. Comme Aline Gohard-Radenkovic le souligne, cet article sert de base juridique en vue de

mettre en place des mesures financières pour les cantons qui s’engagent dans des dispositifs d’intercompréhension linguistique, notamment éducatifs. Cet article constitutionnel a néanmoins des limites puisque ce sont les cantons qui ont le dernier mot en matière de politique linguistique et éducative (Gohard-Radenkovic 2007 : 47).

La Loi fédérale sur les langues nationales et la compréhension entre les communautés linguistiques de 2007 entrée en vigueur en 2010, est « dans l’histoire du pays, la première véritable loi de niveau fédéral (hormis, bien sûr, la Constitution) traitant des langues de façon intégrée » (Grin 2010 : 56). La loi reprend et développe les points formulés dans la Constitution et opère une distinction claire entre langue nationale et langue officielle. Les actes officiels sont publiés en allemand, français, italien. Ils ne sont publiés en romanche que si la Chancellerie fédérale les reconnaît d’une « importance particulière » (art. 11).

Pour François Grin (1994), trois raisons expliquent que la Suisse a tardé à mettre en place une politique linguistique :

- les problèmes linguistiques étaient traités par une approche juridique (comme l’illustre l’arrêt Brunner de 1982) et sans prendre en compte l’apport des sciences sociales ;
- les expériences d’aménagement linguistique à l’étranger n’ont pas été examinées et prises en exemple, notamment pour contribuer à la sauvegarde du romanche ;
- le pouvoir fédéral n’a pas les compétences nécessaires pour développer une politique linguistique et des positions claires, sur son territoire et à l’international.

Certes, depuis le moment où François Grin a écrit son article « La Suisse ou la non-politique linguistique » en 1994, la Suisse a consolidé sa position à l’international (en rejoignant l’OIF en 1996, par exemple) et la nouvelle Constitution de 1999 et la loi de 2007 ont permis à la Confédération de clarifier son rôle dans la gestion de la politique linguistique. Toutefois, l’absence d’un organe fédéral strictement compétent en matière de plurilinguisme témoigne que la Suisse n’a pas investi tout son potentiel dans l’aménagement linguistique⁵⁰.

Si, dans les faits, la population suisse est rarement plurilingue, si l’État fédéral suisse a développé tardivement une politique linguistique dans les textes officiels, pourquoi la Suisse est-elle reconnue comme un exemple de plurilinguisme en Europe occidentale ? Regardons du côté du mythe national suisse.

⁵⁰ Notons quand même que l’Office fédéral de la culture a entre autres pour mission le maintien du plurilinguisme en Suisse, aujourd’hui. Aussi, l’ordonnance d’application de la LLC de 2010 a investi un délégué fédéral au plurilinguisme rattaché au Département fédéral des finances.

1.2.3.4 La construction du mythe national de la Suisse quadrilingue

Pour le géographe Claude Raffestin, un mythe « n'est jamais qu'une idéologie cristallisée et, par définition, une idéologie n'est jamais totalement réalisée » (1990 : 37, cité par Froidevaux 1997 : 5). Il ajoute : « un mythe qui réussit est celui auquel on adhère sans restriction et dont on ne se préoccupe pas de l'origine » (Raffestin 1990 : 38, cité par Froidevaux 1997 : 5).

L'article de François Grin, « L'aménagement linguistique en Suisse » (2010), apporte une analyse très intéressante de la construction du mythe national suisse⁵¹. Le chercheur étudie l'émergence de l'identité suisse et ses origines historiques, avant de se pencher plus précisément sur la politique d'aménagement linguistique de la Confédération. Pour François Grin, ce n'est pas le fait que la Suisse ait un mythe national qui est important, puisque toute « construction nationale cristallisée sous forme d'État sujet de droit international » possède sa mythologie historiographique (Grin 2010 : 62). Il reprend à son compte la thèse du géographe Claude Raffestin. Ce qui importe à François Grin, c'est que le mythe national suisse « marche », que les citoyens y adhèrent et, surtout, que ce mythe soit original (2010 : 62).

Durant le XIX^{ème} siècle, une notion essentialiste de la nation inspirée du romantisme s'impose en Europe occidentale, selon laquelle l'âme de la nation s'incarne dans une langue. Une grande Nation devait avoir un État, d'où l'origine de la formule d'« État-nation » et de l'équation qui prévalait alors comme modèle de construction nationale : « une langue, une culture, un peuple, un État » (Grin 2010 : 63). Parce que la Suisse ne correspond pas à cet idéal, il a été question de présenter la diversité linguistique sur son territoire à l'Europe non comme une faiblesse, mais comme une force. Nous restituons la démonstration de François Grin ci-dessous :

Le pari audacieux, mais bien inspiré, des élites de l'époque a été d'exploiter (et dans une certaine mesure d'inventer) une « historicité plurielle commune », et de composer une représentation du pays (un narrative, pourrait-on dire en anglais) qui reprenne tous les ingrédients usuels (la langue, la culture, le peuple, la Nation, l'État), mais les « réarrange » de façon unique. Alors que prévalait à travers l'Europe l'équation « une langue une culture un peuple une Nation un État » (Nation dont les destinées étaient de préférence confiées à un monarque), la Suisse s'est présentée à elle-même et à la communauté internationale sous un autre jour : le peuple suisse était défini non pas en dépit de la diversité de ses langues, mais précisément par cette diversité. Dans cette imagerie parfois un peu sulpicienne, les cantons, micro-États souverains, s'étaient réunis pour préserver ensemble leur liberté, forgeant un peuple (auquel on prit soin d'accoler dès que possible toutes sortes d'images d'Épinal, en particulier celle du montagnard farouchement attaché à son indépendance) uni, par-delà les différences de langue,

⁵¹ L'article de Didier Froidevaux, « Construction de la nation et pluralisme suisses : idéologie et pratiques » (1997), déjà cité, est aussi très intéressant pour plus de détails sur la question.

dans l’amour de la démocratie et la résistance à l’impérialisme d’empereurs autrichiens, de princes allemands, de ducs italiens et de rois français (2010 : 63).

François Grin précise que la réalité historique est toute autre. Les cantons suisses, loin d’être unis pacifiquement, ont souvent été en guerre les uns contre les autres (bien que les motifs de discorde ne fussent pas d’ordre linguistique). C’est dans ce contexte, à la fin du XIX^{ème} siècle, que la date de naissance de la Suisse a été fixée au 1^{er} août 1291. Pour François Grin, ce « choix artificiel » a été « guidé par le souci idéologique de doter la nation de symboles identitaires » (2010 : 63). La première Constitution de 1848 présente une Confédération trilingue. L’adoption du romanche comme quatrième langue nationale en 1938 conforte l’image d’une Suisse plurilingue. Enfin, après la Seconde Guerre mondiale, « la Suisse qui avait préservé son intégrité territoriale [...] pouvait adhérer pleinement à son autoreprésentation comme peuple et comme nation définie par son quadrilinguisme » (Grin 2010 : 64).

En conclusion, parce que la Suisse a su s’imposer face aux États-nations européens comme un État fort de son quadrilinguisme, représente-t-elle pour autant une exception au modèle de l’État-nation monolingue ? Nous avons vu en introduction de cette section que la Suisse est souvent citée comme le contre-exemple d’une conception linguistique de la nation. Pour Daniel Baggioni, le cas de la Suisse, au même titre que celui de la Belgique, ne remet pas en cause les « contours de l’État-nation tels qu’ils se sont dessinés au cours des deux derniers siècles » (1997 : 316). Il ajoute que la Confédération suisse n’est pas une « construction politique originale dans l’ensemble européen », mais « une construction étatique résiduelle » : elle est « le dernier témoin (avec le Luxembourg, Monaco, Saint-Marin ou le Liechtenstein) d’un état ancien hérité des structures féodales plutôt qu’un modèle fédéral préfigurant de nouvelles structures étatiques » (Baggioni 1997 : 338). Donald Ipperciel réfute également le caractère exceptionnel de la Suisse. Pour lui, la Suisse est un État multinational au même titre que la France, parce qu’elle est soumise à la même logique communicationnelle et linguistique de la nation⁵² (2007).

1.2.4. Le Québec : le sentiment d’une minorité linguistique menacée

Le Québec est une province de l’État fédéral canadien, officiellement bilingue depuis que le Gouvernement fédéral a adopté la Loi sur les langues officielles en 1969. La province québécoise ne compte quant à elle, qu’une seule langue officielle – le français – depuis 1974, la langue anglaise étant reconnue au titre de la minorité historique qu’est la communauté

⁵² La définition d’état multinational de Donald Ipperciel se reporte à l’existence d’espaces publics cohésifs (2007 : 62).

anglaise québécoise. Retraçons brièvement la politique linguistique de la seule province canadienne qui ne compte que le français pour langue officielle⁵³.

1.2.4.1 Une minorité francophone canadienne

La Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme est instituée en 1963 par le Gouvernement fédéral, suite à des mouvements sécessionnistes québécois et à la Révolution tranquille, une « période d'intense mutation sociale qui a suivi la fin du régime du premier ministre Maurice Duplessis et l'arrivée au pouvoir du Parti libéral » (Maurais 1986 : 101). Les travaux de la Commission mettent en lumière la situation désavantageuse des francophones par rapport à celle des anglophones au Canada. Sur le plan économique, les francophones ont des revenus bien inférieurs aux anglophones, même au Québec⁵⁴. Leur niveau d'instruction est généralement moins élevé. Enfin, ils ont moins de chance d'accéder à des postes supérieurs dans l'entreprise privée, la fonction publique fédérale ou les forces armées (Maurais 1987 : 363). La situation du français au Canada inquiète la minorité francophone, qui prend conscience que le bilinguisme est « la voie royale de l'assimilation linguistique » (Maurais 1986 : 101). Les transferts linguistiques du français vers l'anglais dans les provinces canadiennes sont en hausse selon le dernier recensement décennal de 1961 (Maurais 1986 : 101). Au Québec même, le déclin de la langue française face à la vitalité de la langue anglaise – causé en partie par la décroissance démographique de la province – préoccupe le Gouvernement. Un article alarmant de trois démographes de l'Université de Montréal, prévoyant une diminution progressive des locuteurs francophones dans la ville de Montréal, oriente l'opinion politique en faveur d'une intervention du Gouvernement pour préserver la vitalité de la langue française (Maurais 1987 : 363).

C'est surtout la question de l'intégration des élèves allophones (qui ne parlent ni le français, ni l'anglais) qui alimente les débats autour d'une prochaine législation dans le domaine linguistique. Le Gouvernement du Québec instaure une Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1961-1966), mieux connue sous le nom de Commission Parent. Son rapport met en avant que la majorité des familles d'immigrants inscrivent leurs enfants dans le système scolaire anglo-protestant⁵⁵. Cet état des faits s'explique

⁵³ Pour plus d'informations concernant la législation linguistique québécoise et les étapes de l'histoire du statut de la langue française au Québec, se référer à l'ouvrage de Jean-Claude Corbeil (1980).

⁵⁴ Jacques Maurais relève que « les francophones occupaient le 12^{ème} rang dans l'échelle des revenus, immédiatement avant les immigrants d'origine italienne et les Amérindiens (ces derniers au bas de l'échelle) » (1986 : 102).

⁵⁵ Deux réseaux scolaires existent dans la province de Québec : l'un est protestant et son enseignement est donné en langue anglaise, l'autre est catholique et son enseignement est donné en langue française (Maurais 1987 : 361).

entre autres par le « statut socio-économique dominant de la langue anglaise » (Rocher et White 2014 : 11). Un comité institué par le ministère de l’Éducation québécois à la fin des années 1960 avertit que cette situation peut s’avérer dangereuse pour l’avenir de la langue française dans la province :

Déjà, les enfants néo-canadiens sont aussi nombreux dans la population scolaire du grand Montréal que les enfants proprement d’origine anglaise : fréquentant à plus de 90% l’école de langue anglaise, ils vont apporter demain leur renfort à l’élément d’origine britannique : c’est eux qui conserveront et qui accroîtront le caractère anglophone de Montréal (Bouthilier et Meynaud 1972 : 701, cité par Maurais 1987 : 364).

Il est apparu évident à l’ensemble de la société québécoise qu’il était inutile d’obliger les familles immigrées à scolariser leurs enfants en langue française, si la langue du travail demeurait l’anglais : « Il fallait que l’apprentissage du français fût de plus en plus perçu comme une nécessité socio-économique » (Maurais 1987 : 364). Pourtant, la Commission scolaire de Saint-Léonard, sur l’île de Montréal, impose aux nouveaux élèves d’être scolarisés à l’école française, à compter de septembre 1968. Cette mesure est mal perçue par la communauté anglaise québécoise et le Gouvernement se décide à légiférer sur la question (Commission des États généraux sur la situation et l’avenir de la langue française au Québec 2001 : 9).

1.2.4.2 Les premiers appareils législatifs québécois pour promouvoir la langue française

La Loi pour promouvoir la langue française au Québec (ou Loi 63) est adoptée en 1969. C’est la première fois que la province du Québec adopte une loi linguistique. Celle-ci annule la décision de la Commission scolaire de Saint-Léonard. Elle rétablit le principe du libre choix de la langue d’enseignement, à condition que les enfants scolarisés en langue anglaise reçoivent un enseignement en langue française (Commission des États généraux sur la situation et l’avenir de la langue française au Québec 2001 : 9). Pour la première fois également, il est question que la langue française devienne la langue du travail. Cet axe sera privilégié dans les futures lois linguistiques (Maurais 1987 : 365). Parallèlement aux travaux préparatoires de la Loi 63, le Gouvernement institue la Commission d’enquête sur la situation de la langue française et sur les droits linguistiques au Québec, aussi appelée Commission Gendron (1968-1973). Elle recommande « de faire du français la langue commune des Québécois, c’est-à-dire une langue qui, étant connue de tous, puisse servir d’instrument de communication dans les situations de contact entre Québécois francophones et non francophones » (cité par Gagnon *et al.* 2014 : 7). Ses travaux vont servir de base pour les prochaines lois linguistiques. Ainsi, deux ans après la parution de son premier rapport, la Loi sur la langue officielle (ou Loi 22) est adoptée en 1974 (Maurais 1987 : 365).

Cette loi décrète le français langue officielle du Québec. Des mesures sont prises pour que le français devienne la langue du travail dans l'entreprise privée, la langue de l'Administration publique, des affaires et de l'enseignement (Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec 2001 : 9). Ainsi, la connaissance de la langue française est exigée pour travailler dans la fonction publique. Le principe du libre choix de la langue d'enseignement est révoqué. Les enfants doivent être scolarisés en langue française, à l'exception des élèves de langue anglaise auxquels la loi prévoit de faire passer un test pour déterminer s'ils ont un niveau en anglais suffisant pour être exemptés (Maurais 1987 : 365).

Le ministre d'État au Développement culturel, Camille Laurin, présente la politique québécoise de la langue française à l'Assemblée nationale en 1977. Dès la table des matières du texte ministériel, nous retrouvons les trois étapes argumentatives d'une politique linguistique de Nazam Halaoui, à savoir :

- la description d'une situation linguistique réelle et ses déviances ;
- la description d'une situation linguistique souhaitée et les objectifs pour y parvenir ;
- la présentation de la stratégie de réalisation des objectifs, comportant les actions retenus en vue de la réalisation de chaque objectif et la planification de ces actions adoptée (2011 : 156).

Camille Laurin fait état de plusieurs déviances qui mettent à mal la vitalité de la langue française dans la province :

- une évolution démographique en berne qui risque à termes d'impacter le nombre de francophones ;
- le constat que les immigrants s'intègrent majoritairement à la communauté anglaise ;
- l'anglais qui demeure la langue des affaires quand le français est la langue des emplois faiblement rémunérés ;
- le sentiment partagé que la langue française « se détériore » ;
- et le Gouvernement fédéral canadien qui ne fait pas grand cas de la spécificité francophone de la province.

Face à cet état des lieux, il propose quatre principes pour une politique de la langue française, dont le premier est « la langue française n'est pas un simple mode d'expression mais un milieu de vie » (Laurin 1977 : 19). L'adoption d'une Charte de la langue française permettra selon lui d'« affirmer nettement à la fois la primauté et le caractère authentiquement officiel du français dans l'ensemble du Québec » (Laurin 1977 : 36).

1.2.4.3 Une Charte de la langue française, pour affirmer l’identité francophone québécoise

En 1977, la Charte de la langue française (Loi 101) est adoptée. Elle affirme solennellement dès le préambule : « Langue distinctive d’un peuple majoritairement francophone, la langue française permet au peuple québécois d’exprimer son identité ». L’objectif alors poursuivi est de reconnaître à tous les Québécois :

le droit au français dans les domaines de la vie québécoise [et de faire] de cette langue un bien commun national, le bien commun de tous les Québécois, le moyen par excellence de cohésion et de dialogue entre Québécois de diverses origines en même temps que le moyen d’expression de l’identité québécoise face au monde (Laurin 1977, cité par Gagnon *et al.* 2014 : 7).

La langue française devient le pilier de l’identité québécoise, le critère de reconnaissance de la communauté québécoise. Denyse Helly remarque :

Cette mutation tentée par la loi 101 a une conséquence profonde : un individu socialisé dans un contexte culturel et historique autre que le Québec peut s’identifier comme Québécois, à l’égal d’un autre, d’ascendance canadienne-française. La mémoire historique de la communauté canadienne-française n’est plus le critère central de l’identité collective québécoise ; le partage d’une langue et le respect des héritages culturels et des institutions politiques le deviennent (1996 : 29).

La Charte de la langue française présente les droits linguistiques fondamentaux selon lesquels « toute personne a le droit que communiquent en français avec elle l’Administration, les services de santé et les services sociaux, les entreprises d’utilité publique, les ordres professionnels, les associations de salariés et les diverses entreprises exerçant au Québec » (art. 2). La Charte renouvelle le respect par l’État québécois « des institutions de la communauté québécoise d’expression anglaise et celui des minorités ethniques » et accorde aux « Amérindiens et aux Inuits du Québec leur droit de maintenir et de développer leurs langue et culture d’origine » (Préambule). Le français est institué langue de la législation et de la justice, langue de l’administration, des organismes parapublics, du travail, du commerce et des affaires et langue de l’enseignement. Pour ce dernier point, la Charte confirme que les élèves doivent être scolarisés en langue française mais elle révoque les tests linguistiques pour l’admission à l’école anglaise. Seuls les enfants dont un des deux parents a reçu un enseignement primaire en anglais (au Québec ou au Canada) peuvent être exemptés d’une scolarisation en langue française. La Charte de la langue française étend l’attraction de la langue française à tous les domaines de la vie publique. Pour Denise Helly :

[...] la loi 101 (1977) introduit un nouveau paramètre d’identification collective de ces résidents, la langue. Elle crée une nouvelle définition de la société

québécoise, celle d'une collectivité territoriale francophone et réduits celles jusque-là opérantes, de terroir d'une culture majoritaire canadienne-française ou de société régionale canadienne bilingue. En ce sens, cette loi constitue une véritable politique d'intégration nationale [...] car, en sus des paramètres d'identification basés sur les institutions juridiques et politiques, elle fait apparaître deux nouveaux paramètres propres aux résidents de la province : une langue publique, commune, le français, et un territoire, le Québec (1996 : 28).

Depuis son adoption, la Charte de la langue française a été modifiée par plusieurs lois. Nous choisissons de nous attarder sur le dernier projet de loi visant à modifier la Charte de la langue française déposé à l'Assemblée nationale en 2012, bien qu'il n'ait pas été adopté, car il met en évidence la peur du déclin de la langue française, formulée par les différents Gouvernements québécois. Il illustre également les deux axes privilégiés pour préserver la vitalité de la langue française face à l'anglais. Premièrement, la langue française doit être la langue privilégiée du travail et du commerce. Deuxièmement, les nouveaux arrivants doivent enrichir la communauté francophone et choisir le français comme langue d'accueil plutôt que l'anglais.

Posons le contexte de ce projet de loi. L'Office de la langue française – qui existe depuis 1961 – est chargé selon l'article 160 de la Charte de la langue française de surveiller l'évolution de la situation linguistique au Québec et d'en établir un rapport détaillé tous les cinq ans. Un rapport de 2012 inquiète particulièrement le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC). Ce dernier révèle que l'usage du français au milieu professionnel est à la baisse depuis 1989 et que la concurrence avec l'anglais, surtout à Montréal, progresse (Office québécois de la langue française 2012 : 47). Parallèlement, le taux de chômage des ressortissants étrangers augmente. Le ministère y voit un effet de cause à effet et décide de réagir. Alors qu'il est exigé des ressortissants étrangers de maîtriser la langue française pour pouvoir s'installer dans la province, une fois arrivés sur le territoire, le bilinguisme français-anglais leur est souvent demandé pour être embauchés. Le projet de Loi 14 – Loi modifiant la Charte de la langue française, la Charte des droits et libertés de la personne et d'autres dispositions législatives – renforce l'obligation pour toutes les entreprises d'offrir leurs services en langue française et interdit à un employeur d'exiger une autre langue que le français à ses employés (à moins que son travail ne le nécessite réellement). Ce projet de loi s'accompagne d'un plan de mesures pour renforcer l'action du Québec en matière de francisation des immigrants, intitulé *Pour une francisation et une intégration réussies des personnes immigrantes : vivre et travailler en français au Québec*. Le ministère s'engage à « soutenir mieux, davantage et dès l'étranger, l'apprentissage du français et l'intégration des personnes immigrantes » (MIDI 2013) quand, parallèlement, il renforce l'exigence de connaissance du

français pour les candidats à l’immigration économique en 2013. Cette dernière mesure illustre ce que Denise Helly appelle la « menace linguistique immigrée à Montréal » (2002 : 38).

Synthèse du chapitre 1

Nous avons décrit dans la section 1.1 l’objet de la thèse : les politiques linguistiques d’immigration, terme que nous préférons à celui de politique d’intégration linguistique. En effet, ce dernier prend pour acquis que ces politiques visent l’intégration des populations migrantes, ce qui reste à démontrer. Les politiques linguistiques d’immigration regroupent des propositions d’actions sur la langue pour des ressortissants étrangers adultes, dont l’immigration est légale et durable. L’objectif principal et explicite de leur argumentaire est de promouvoir la connaissance de la langue nationale (des langues nationales) pour favoriser l’intégration de ces populations à la communauté nationale.

Notre travail vise à effectuer une évaluation politologique de ces politiques pour identifier leurs objectifs implicites. Il n’est pas question de mesurer leur efficacité⁵⁶. Nous nous attachons à relever les enjeux et idéologies linguistiques autour de l’immigration (cf. chapitre 2, p. 74 et chapitre 3, p. 119) et à repérer les « traces » de ces actions sur la langue (cf. chapitre 3, p. 119). Nous considérerons les différents aménagements mis en place pour contrôler et évaluer les connaissances linguistique de ces populations (cf. chapitre 4, p. 179). La question de la formation de ces populations est un fort enjeu politique. L’éventuelle reconfiguration de la didactique des langues qui doit composer avec les différents aménagements prévus dans le cadre légal sera étudiée (cf. chapitre 6, p. 336).

Notre objectif est donc de dresser une typologie et de faire une évaluation politologique de ces politiques linguistiques, et ce, dans quatre contextes. Nous avons choisi de travailler sur la France, la Belgique, la Suisse et le Québec. Ces différents contextes représentent une diversité de politiques linguistiques étatiques avec le français pour langue officielle. Il sera question de déterminer si ces dernières influent sur les argumentaires et sur les aménagements des politiques linguistiques d’immigration.

Dans la section 1.2, nous avons relevé les idéologies linguistiques qui structurent l’imaginaire collectif national français, belge, suisse et québécois, dans l’objectif prochain de déterminer si elles influencent les modèles de gestion de la pluralité linguistique et culturelle des ressortissants étrangers.

Pour synthétiser, en France, la langue française a été un outil privilégié pour construire un État et une politique centralisés. L’entreprise a duré plusieurs siècles, durant lesquels la

⁵⁶ Nous consacrerons quand même un court chapitre de la thèse à la question des monitorings d’intégration et d’intégration linguistique (cf. chapitre 5).

langue française s'est parée de différentes « qualités » pour des questions politiques et historiques (Trabant 2000 : 84). Au XVIII^{ème} siècle, elle véhicule l'universalité des droits de l'homme et du citoyen. A la fin du XVIII^{ème} et au XIX^{ème} siècle, elle est la langue de la République, tandis que les « patois » traduisent un communautarisme préjudiciable à l'unité républicaine. Durant la III^{ème} République, la langue française est la langue de la civilisation, héritage des Lumières, qui justifie l'entreprise coloniale. Finalement, les langues régionales sont reconnues tardivement et timidement comme patrimoine français, dans la deuxième partie du XX^{ème} siècle.

En Belgique, la question des langues est délicate pour des raisons politiques et historiques ; en témoigne l'interdiction de dresser des recensements linguistiques sur le territoire. La frontière linguistique, délimitant quatre régions linguistiques distinctes, a été le fruit de compromis politiques. L'échiquier politique fédéral reconnaît la territorialité des communautés francophone, néerlandophone et germanophone, et leur confère différentes compétences.

L'État fédéral suisse a introduit une législation linguistique sur le tard. C'est depuis 1999 que la répartition territoriale traditionnelle des langues est assurée dans la Constitution. Aussi, la Suisse est officiellement un État quadrilingue mais, dans les faits, rares sont les cantons plurilingues, et rares sont les ressortissants suisses à parler plusieurs langues nationales.

Enfin, la province québécoise a affirmé sa spécificité francophone face au Gouvernement fédéral canadien à la fin des années 1960. La langue française est depuis officiellement la langue de l'identité québécoise, qui est devenue avec la Charte de la langue française en 1977, la langue d'usage public. La politique linguistique menée par les différents gouvernements a pour but de protéger la vitalité linguistique du français, face à l'anglais.

Pour conclure, l'objet de la thèse est de mettre en valeur les idéologies linguistiques autour du français dans l'immigration. Une perspective historique et pluridisciplinaire est nécessaire, à la fois pour offrir une perspective comparée intelligible des différents contextes choisis, et pour situer les soubassements idéologiques des argumentaires dans leur contexte historique et social de production.

2. ÉMERGENCE DES POLITIQUES D’« INTÉGRATION » : QUAND LA LANGUE DEVIENT UN ENJEU DANS LES POLITIQUES D’IMMIGRATION

Résumé du chapitre 2

Ce deuxième chapitre « *Émergence des politiques d’"intégration" : quand la langue devient un enjeu dans les politiques d’immigration* » vise à identifier le tournant à partir duquel l’apprentissage et la connaissance de la langue par les ressortissants étrangers est devenue un enjeu politique.

L’objectif de ce chapitre n’est pas de retracer exhaustivement l’histoire des politiques d’immigration française, belge, suisse et québécoise, mais de comprendre l’apparition des politiques dites d’« intégration » et des « politiques d’intégration linguistique », qui leur sont indissociables (ou, comme nous préférons, des politiques linguistiques d’immigration).

La section 2.1 se consacre à l’étude du cas français, la section 2.2 au cas belge, la section 2.3 au cas suisse et la section 2.4 au cas québécois. Des éléments de contextualisation historique, sociale, politique et institutionnelle permettent de retracer les pratiques étatiques en matière d’« intégration » dans chacun de ces contextes.

Le chapitre se conclut sur une discussion, où est questionnée une éventuelle convergence des politiques d’intégration en Europe et la pertinence d’encore se référer à des modèles nationaux d’intégration.

2.1 En France

2.1.1 Les balbutiements d’une politique d’intégration (de 1945 aux années 1980)

Les règles de la politique française d’immigration ont été fixées dans l’Ordonnance du 2 novembre 1945 relative à l’entrée et au séjour des étrangers en France. Trois cartes de séjour, d’une durée d’une, trois ou dix année(s), sont instaurées. C’est aussi, cette même année 1945, avec l’ordonnance du 19 octobre, que le Code de la nationalité française est créé. La connaissance de la langue française est introduite comme une « condition de recevabilité » : « Nul ne peut être naturalisé s’il ne justifie de son assimilation à la communauté française,

notamment par une connaissance suffisante, selon sa condition, de la langue française » (art. 69) (Weil 1994 : 719 ; Lochak 2013 : 4).

L'historien Patrick Weil rappelle que la France a l'ambition d'être un territoire d'immigration pour les travailleurs et leurs familles, de 1945 à 1974 (1994 : 719). En contexte de croissance économique et de faible taux démographique, le Gouvernement met en place l'Office national d'immigration (ONI) le 2 novembre 1945 pour contrôler et encourager les flux migratoires.

À partir de 1974, dans un contexte de crise économique liée au premier choc pétrolier et de montée de la xénophobie, le nouveau Gouvernement de Jacques Chirac institue un secrétariat d'État chargé des travailleurs immigrés⁵⁷. Le 5 juillet 1974, une circulaire suspend temporairement l'immigration économique. Seuls les réfugiés politiques, les ressortissants de la Communauté Économique Européenne (CEE) et les étudiants peuvent légalement immigrer sur le territoire. Quelques exceptions sont accordées aux ressortissants étrangers avec une qualification « exceptionnelle ». Le 19 juillet 1974, une nouvelle ordonnance suspend l'immigration dans le cadre du regroupement familial, interdisant aux membres de la famille d'un ressortissant étranger installé en France de venir s'installer en France. Elle est rapidement abrogée en 1975. En 1978, l'immigration familiale devient un droit (Weil 1994 : 724). Une politique d'aide aux retours volontaires est mise en place.

En 1981, le nouveau Gouvernement présidé par François Mitterrand agit en faveur du renforcement des droits des ressortissants étrangers installés sur le territoire. Patrick Weil note que : « l'aide au retour est abrogée afin de symboliser que le retour n'est plus désiré » (1994 : 721). Ces mesures n'auront qu'un faible impact. En 1982-1983, le nouveau Gouvernement de Pierre Mauroy édicte de nouvelles directives visant à contrôler les flux migratoires, et l'aide au retour est rétablie sous la forme d'« aide à la réinsertion » (Weil 1994 : 721).

En juillet 1984, à la suite du vaste mouvement de contestation, appelée la Marche des beurs, de 1983, l'Assemblée nationale vote à l'unanimité la création d'une carte de résident, le « titre unique de séjour et de travail », d'une durée de dix ans, qui remplace les cartes de séjour prévues dans l'ordonnance de 1945. Patrick Weil note :

Cette réforme garantit la stabilisation durable des étrangers régulièrement installés en France. [...] A compter de cette date, toutes les politiques de l'immigration vont s'inscrire dans le même cadre : le séjour des réguliers est garanti définitivement et leur intégration devient donc prioritaire ; l'aide au retour ne concernera plus que quelques volontaires ; enfin, l'arrêt de toute immigration de travailleurs non qualifiés est confirmé (1994 : 721).

⁵⁷ Un secrétariat à l'Immigration avait déjà été créé en 1938, puis avait été abandonné (cf. Gastaut 2004).

Pour l’historienne Marie-Claude Blanc-Chaléard, cette réforme est une prise de conscience officielle du caractère permanent de l’immigration économique et familiale : « Ainsi prenait-on acte officiellement, à droite comme à gauche, que les immigrés étaient là pour rester » (2001 : 82). C’est dans les années 1980 que « l’idée d’une installation définitive des immigrés s’est imposée peu à peu » et que « la question de l’intégration prend place parmi les grands problèmes nationaux » (Blanc-Chaléard 2001 : 90).

Certes, des politiques sociales en faveur des immigrés ont été mises en place avant les années 1980. Mentionnons la création d’un Fonds d’action sociale pour les travailleurs musulmans d’Algérie en métropole et pour leurs familles (FAS) en 1958. Ses champs d’action sont étendus à l’ensemble des immigrés au début des années 1960. En 1976, une première politique de logement social pour les immigrés est mise en place par Paul Dijoud, alors secrétaire d’État chargé des travailleurs immigrés⁵⁸.

Dans les années 1980, le terme « insertion » cohabite avec celui d’« intégration⁵⁹ ». Selon Marie-Claude Blanc-Chaléard, à partir de 1981, les politiques dites d’insertion ou d’intégration visent à inclure l’ensemble de la population française. Il est question de se détacher « de toute perspective ethnique ou culturaliste ». L’intégration est abordée selon une « approche commune et territoriale » (Blanc-Chaléard 2001 : 94). Au début des années 1990, le FAS devient un acteur privilégié des actions menées envers les immigrés, et la politique de décentralisation menée dans les années 1980 délègue une part des projets en faveur de l’insertion/intégration aux acteurs locaux (Blanc-Chaléard 2001 : 94).

Parmi les actions en faveur des étrangers, citons la Circulaire du 19 décembre 1994 relative à l’intégration des populations immigrées, du ministère des Affaires sociales, de la Santé et de la Ville. Celle-ci définit pour la première fois les mesures à prendre pour renforcer l’intégration des familles, des femmes et des jeunes. L’apprentissage du français pour les ressortissants étrangers venus sur le territoire français dans le cadre du regroupement familial est alors présenté comme un élément central des politiques d’accueil départementales des familles. De manière globale, la sociologue Jacqueline Costa-Lascoux remarque que, dans les années 1990, « les problèmes sociaux de l’immigration [sont] traités en termes de territoires et de publics spécifiques, de populations cibles, de zones prioritaires, de politiques de la ville centrées sur « les quartiers » (2006 : 6).

⁵⁸ Des dispositifs pour les enfants issus de la migration sont également mis en place : les centres de formation et d’intégration pour les enfants de migrants (Cefisem) et les enseignements des langues et des cultures d’origine (Elco) (Blanc-Chaléard 2001 : 93-94).

⁵⁹ Nous ferons une étude plus détaillée de l’emploi de ces termes dans les discours institutionnels dans le troisième chapitre, p. 116.

2.1.2 L'intégration institutionnalisée (fin des années 1980 et années 1990)

L'intégration devient un réel enjeu institutionnel à la fin des années 1980 et au cours des années 1990. Depuis 1945, les compétences en matière d'immigration sont réparties entre trois ministères : Affaires sociales, Intérieur et Affaires étrangères. Il est question de mieux coordonner les politiques en la matière, et notamment les politiques d'accueil et d'intégration. Un Comité interministériel à l'intégration (CII) est créé par décret, le 6 décembre 1989, afin de « définir, d'animer et de coordonner la politique du Gouvernement en matière d'intégration des résidents étrangers ou d'origine étrangère » (art. 1). Un décret du 19 décembre 1989 institue la création d'un Haut Conseil à l'intégration (HCI), qui a « pour mission de donner son avis et de faire toute proposition utile, à la demande du Premier ministre, sur l'ensemble des questions relatives à l'intégration des résidents étrangers ou d'origine étrangère ». Il « contribue notamment à la préparation et au suivi du comité interministériel à l'intégration » (art. 1).

Un secrétariat d'État à l'intégration est également brièvement mis en place de 1991 à 1993 (Blanc-Chaléard 2001 : 90). Danièle Lochak relève, qu'entre 1991 et 1997, « l'organigramme gouvernemental comportera – presque sans interruption – soit un ministre, soit un secrétaire d'État chargé de l'intégration » (2006). Se succèdent un ministère des Affaires sociales et de l'Intégration, un ministère de l'Intégration et de la Lutte contre l'exclusion et un ministère de l'Aménagement du territoire, de la Ville et de l'Intégration.

Le premier rapport du HCI, intitulé *Pour un modèle français d'intégration*, est publié en 1991. Le titre du premier chapitre « de l'immigration à l'intégration » est évocateur de la prise de conscience gouvernementale qui a eu lieu dans les années 1980 (HCI 1991 : 9). Sans réellement apporter de nouvelles mesures, le HCI reconnaît l'urgence de développer une réelle politique d'intégration en faveur des populations immigrées. Dans un rapport publié en 2005, le HCI retrace la « naissance » des politiques d'intégration sous un chapitre cette fois intitulé « l'histoire récente d'une politique d'intégration par défaut », où l'on peut lire :

Trop longtemps demeurée écrasée entre le marteau d'une politique d'immigration sommaire et l'enclume d'une lutte contre les discriminations éparse, la politique d'intégration devait sortir de son enfermement pour mieux réaffirmer son identité afin d'asseoir ses principes d'intervention, soutenue par un pilotage renforcé (HCI 2005 : 18).

Le CII regroupe, sous la présidence du Premier ministre, une grande partie des ministres de l'État français. La nécessaire transversalité des actions politiques en faveur de l'intégration de la population française et des populations immigrées semble enfin reconnue institutionnellement : « À l'échelon central, la première constatation qui s'impose est celle de

l’extrême diversité des services qui peuvent être regardés comme concourant à la politique d’intégration » (HCI 1991 : 60-61). Mais la tentative de créer une instance interministérielle échoue. Le CII ne se réunit qu’une seule fois en 1990.

2.1.3 La refonte des politiques d’intégration des années 2000 : l’apprentissage de la langue française au cœur du nouveau contrat d’accueil et d’intégration

Quelques mois après avoir été réélu pour un nouveau mandat, le président Jacques Chirac annonce en octobre 2002 :

Je souhaite ainsi, qu’à l’instar de ce qui existe chez certains de nos voisins, chaque nouvel arrivant s’engage dans un véritable contrat d’intégration comprenant notamment la possibilité d’accéder à des formations et à un apprentissage rapide de notre langue.

Danièle Lochak souligne que l’idée est tirée d’une note d’un député intitulée « Pour une nouvelle politique d’intégration » du 9 octobre 2002, proposant la création d’un « contrat d’arrivée », d’une durée de trois ou quatre ans, suivi d’un contrat dit « d’enracinement », d’une durée de quinze ans (Lochak 2006). A notre connaissance, le HCI, dans un rapport intitulé *Les parcours d’intégration*, préconise déjà en 2001 de conclure avec chaque nouvel arrivant un « contrat individuel d’intégration » au sein duquel il serait systématiquement proposé une offre de formation linguistique, d’une durée de 500 heures (HCI 2001 : 40 ; 52). L’apprentissage de la langue française apparaît comme un enjeu fort de l’intégration des populations immigrées :

La maîtrise de la langue est un élément essentiel de l’autonomie de la personne et de son développement social et professionnel. Il est ainsi conforme au pacte réciproque que concluent un immigrant et son pays d’accueil de faire de l’acquisition de la langue une condition de l’installation en France (HCI 2001 : 52).

Afin de refonder les politiques d’intégration, le Gouvernement réactive le CII le 30 janvier 2003 par un nouveau décret qui précise que le Comité « se réunit au moins une fois par an » et « arrête chaque année un programme annuel d’actions et veille à sa mise en œuvre » (art. 1, décret 30 janvier 2003). Le CII présente en avril un plan d’action de 55 mesures, et met en avant la mise en place prochaine d’un contrat d’accueil et d’intégration (CAI) pour les primo-arrivants. Ce CAI est expérimenté en 2003 dans plusieurs départements. Dans un rapport intitulé *Le contrat et l’intégration* (2003), le HCI demande sa généralisation et son renforcement. La langue et la culture sont présentées comme deux éléments indissociables de l’identité française :

Loin de nuire à la formation d'une culture commune, l'intérêt de la culture française pour une diversité des traditions, qui viennent se couler dans le creuset de la langue française, forme le véritable levain de notre culture organique (HCI 2003 : 113).

Il est question que les migrants participent à une « culture commune » française, dont la langue française est le « creuset » (HCI 2003 : 113). Parce que « l'apprentissage de la langue constitue [...] une étape essentielle qui permet d'accéder à la citoyenneté », le Haut comité propose de joindre un volet « formation civique » à la formation linguistique (HCI 2003 : 83). Il propose un cahier des charges présentant les lois et les institutions de la République, les droits et les devoirs des citoyens destiné à être diffusé aux organismes de formation qui répondent aux appels d'offres lancés dans le cadre du CAI (HCI 2003 : 87-94). Cette association entre « langue » et « valeurs de la République » est réaffirmée dans le prochain rapport du HCI, *Faire connaître les valeurs de la République*, de 2009. Proposant une refonte de la formation civique, il recommande d'inclure une séquence sur les « principes de la République » durant laquelle « [u]n accent particulier serait porté sur la langue française comme ciment de la communauté nationale et sur l'indivisibilité de la Nation » (HCI 2009 : 47).

La Loi du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale institue législativement le CAI. L'Agence nationale de l'accueil des étrangers et des migrations (ANAEM) est mise en place pour mener à bien la généralisation du contrat pour les primo-arrivants. L'apprentissage de la langue devient officiellement un élément essentiel de la politique d'accueil et d'intégration des étrangers. Cet apprentissage devient également un critère d'appréciation de la « condition d'intégration républicaine » lors de la délivrance d'une première carte de résident :

Pour l'appréciation de la condition d'intégration républicaine de l'étranger dans la société française prévue au premier alinéa de l'article L. 314-2 du Code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile, il est tenu compte de la signature par l'étranger d'un contrat d'accueil et d'intégration ainsi que du respect de ce contrat (art. 146).

Le non-respect du CAI peut donc avoir de sérieuses conséquences pour les ressortissants étrangers. Le HCI recommandait pourtant, avant qu'il ne soit mis en place, que la formation linguistique ne soit pas accompagnée de sanctions à l'égard des étrangers qui refusent de conclure un « contrat d'insertion linguistique » et des étrangers démissionnaires (HCI 2001 : 52).

Avec la Loi du 24 juillet 2006 relative à l'immigration et à l'intégration, la signature du CAI devient obligatoire dès le 1er janvier 2007 pour tout ressortissant d'un pays extra-communautaire âgé de plus de seize ans (art. 5). La signature et le respect du contrat deviennent

un critère d'appréciation pour le premier renouvellement de la carte de séjour (art. 5). Ces nouvelles réformes sont justifiées en ce que l'apprentissage et la connaissance de la langue française sont des critères « incontournables » de l'intégration :

[I]l n'est pratiquement plus contesté que la maîtrise du français conditionne de façon incontournable l'intégration effective dans la société française des étrangers voulant s'installer durablement sur notre territoire. Dans la vie courante, la langue française est une clef d'accès au logement, aux services publics et surtout à l'emploi alors que le taux de chômage des étrangers reste deux fois supérieur à la moyenne nationale. La connaissance de la langue permet également d'élever les enfants dans la société et de suivre leur scolarité ; elle est aussi pour de nombreuses femmes la possibilité d'une plus grande autonomie, voire d'une réelle anticipation (Mariani, Rapport sur le projet de loi relatif à l'immigration et à l'intégration, n°3058, Ass. nat., 26 avril 2006, p. 32, cité par Fornerod 2008 : 1101-1102).

La Loi du 20 novembre 2007 relative à la maîtrise de l'immigration, à l'intégration et à l'asile crée un contrat d'accueil et d'intégration pour la famille (CAIF), pour les ressortissants étrangers dont les enfants ont bénéficié de la procédure de regroupement familial (art. 6). A l'instar du CAI, le non-respect du CAIF entraîne d'éventuelles sanctions : un contrat de responsabilité parentale peut être conclu en vertu du Code de l'action sociale et des familles ; le versement des allocations familiales peut être suspendu, et le titre de séjour peut ne pas être renouvelé. Le Gouvernement justifie encore ces mesures en alléguant que la langue française est le vecteur des principes de la République, et une composante essentielle de l'identité nationale :

Composante essentielle de l'identité nationale et vecteur d'adhésion et de participation, le français, langue de la République, est associé, dans notre culture, aux valeurs fondatrices de celle-ci, parmi lesquelles la liberté et l'égalité. La connaissance même de ces valeurs est gage d'intégration (Exposé des motifs de la Loi du 20 novembre 2007).

L'expérimentation puis la généralisation du CAI constituent un véritable tournant dans la place qui est faite à l'apprentissage et à la connaissance de la langue dans les politiques d'immigration et d'intégration. Depuis 2003, les textes législatifs portant sur les prérequis linguistiques des étrangers se multiplient. La connaissance de la langue est appréciée à tous les moments clefs du « parcours d'intégration »: depuis le pays d'origine pour les candidats au regroupement familial, lors du renouvellement du premier titre de séjour, lors de l'obtention d'une première carte de résident et, enfin, lors de la demande de nationalité par naturalisation et par mariage.

2.1.4 Immigration, intégration et identité nationale

En 2006, sur le modèle du CII, un bref Comité interministériel pour la coordination de l'Immigration (CICI) est institué en vue d'améliorer l'échange entre les ministères en charge de l'immigration services. Il disparaît en 2007. Toutes les compétences en matière d'immigration sont transférées au nouveau ministère de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité nationale et du Codéveloppement⁶⁰.

Dans le décret du 31 mai 2007 relatif à ses attributions, il est indiqué que le nouveau ministère est responsable de l'accueil des ressortissants étrangers, et de « l'ensemble des questions concernant l'intégration des populations immigrées ». Il « participe, auprès des ressortissants étrangers, à la politique d'apprentissage, de maîtrise et de diffusion de la langue française ». Enfin, il « participe [...] à la politique de la mémoire et à la promotion de la citoyenneté et des principes et valeurs de la République » (art. 1). Avec ce nouveau ministère, dans la lignée des politiques menées les années passées, la connaissance de la langue apparaît comme nécessaire pour, à la fois assurer l'intégration des populations immigrées, et préserver l'identité nationale de la France. Aussi, dans la même idéologie que celle qui a donné le jour au CAI, les discours sur l'immigration et l'intégration sont inséparables de la promotion des valeurs et des principes de la République. Dès sa création, le ministère a fait l'objet de vives critiques dans la communauté scientifique⁶¹. Le ministère disparaît en 2010, mais il n'y a pas de changement de cap politique. Les compétences en matière d'intégration sont cette fois transférées au nouveau ministère de l'Intérieur, de l'Outre-mer, des Collectivités territoriales et de l'Immigration, sous la tutelle duquel est institué un Secrétariat général à l'intégration en 2011. L'immigration et l'intégration sont rattachées pour la première fois au domaine de l'Intérieur. En 2013, avec le nouveau Gouvernement de Valls, une énième restructuration administrative a lieu. Une Direction générale des étrangers en France (DGEF) est créée, toujours rattachée au ministère de l'Intérieur. Elle pilote le nouvel Office français de l'immigration et de l'intégration (OFII), qui est devenu en 2009 l'opérateur unique en charge de l'intégration des migrants durant les cinq premières années de leur séjour en France.

2.1.5 Le français, langue d'intégration républicaine

En 2011, paraît un décret relatif à la création d'un label qualité intitulé « Français langue d'intégration », en vue d'améliorer la qualité de l'offre de formation linguistique des adultes

⁶⁰ En 2009, il devient le ministère de l'Immigration, de l'Identité nationale, de l'Intégration et du Développement solidaire.

⁶¹ Huit universitaires de la Cité nationale de l'histoire de l'immigration (CNHI), dont Marie-Claude Blanc-Chaléard, Gérard Noiriél et Patrick Weil, ont signé leur démission à la création du ministère.

migrants sur le territoire. Est joint au décret un Référentiel Français langue d’intégration (FLI) co-écrit par un collectif d’experts scientifiques. La préface est signée de Michel Aubouin, alors directeur de l’accueil, de l’intégration et de la citoyenneté, et de Xavier North, alors délégué général à la langue française et aux langues de France. Nous en citons ses premières lignes :

La langue détermine la façon de raisonner des peuples et le regard qu’ils portent sur le monde. La connaissance et l’usage de la langue du pays d’accueil constituent le premier facteur de l’intégration car ils permettent une vie sociale normale. La langue est aussi le vecteur de la culture et elle seule permet d’appréhender le sens de valeurs difficilement transmissibles dans les langues d’origine (DAIC 2011 : 4).

Si l’on s’en tient à la thèse exposée par Michel Aubouin et Xavier North, il apparaîtrait que les migrants qui ne connaissent pas la langue française ne pourraient ni avoir le même « raisonnement » que les français, ni le même regard sur le monde. Surtout, ils ne pourraient pas accéder à la culture et aux valeurs françaises. L’effet causaliste entre langue et culture serait tel qu’on ne pourrait accéder à la culture française sans apprendre la langue française, ce qui est une présentation bien catégorique de la fameuse hypothèse de Sapir-Whorf. Retenons également de cette introduction que la connaissance du français est présentée comme le « premier facteur de l’intégration ». Ce serait avant tout une intégration linguistique qui garantirait la réussite d’une future intégration sociale, culturelle et économique.

Plus loin dans le référentiel, de la main des experts scientifiques, nous pouvons lire que l’apprentissage de la langue du pays d’accueil est reconnu comme un droit pour les migrants, mais qu’il est assorti d’un « devoir de respect des principes fondateurs de la République française », comme la liberté, l’égalité, la fraternité, « que les Français ont l’ambition de considérer comme universels » (DAIC 2011 : 7). C’est dans cette même logique que depuis 2012, les candidats à la naturalisation doivent signer une Charte des droits et devoirs du citoyen, rappelant les principes et valeurs essentiels de la République (Décret du 30 janvier 2012 approuvant la Charte des droits et devoirs du citoyen français).

En février 2013, le premier ministre Jean-Marc Ayrault annonce une refondation de la politique d’intégration⁶². Le secrétaire d’État Thierry Tuot rédige un rapport intitulé, *La grande nation, pour une société inclusive*, pour dégager les grands fondements de cette nouvelle politique. Il remet en cause assez durement le CAI, qui ne doit être ni un « exercice de coercition », ni un « simple cours de langue », et les politiques d’intégration linguistique telles qu’elles ont été menées jusqu’alors :

⁶² Le HCI disparaît à cette occasion en 2013.

Quand on ne sait quoi faire, subventionner les formations linguistiques est facile, et permet de se livrer à l'ivresse procédurale des marchés publics et des financements européens ; et quand on n'y connaît rien, un robuste bon sens de comptoir permet quand même de soutenir que pour s'intégrer il faut commencer (mais pourquoi finir ?) par parler français. Outre que le simplisme de l'assertion la rend suspecte – nos compatriotes d'outre-mer et tous les étrangers francophones sont assez bien placés pour savoir que ni la langue ni même la nationalité ne suffisent – elle est au surcroît laissée inachevée : on n'a jamais évalué les résultats d'un apprentissage qui, les meilleures années, ne touche qu'un tiers des primo arrivants, ni recherché ce que devenaient ceux qui ont fait l'objet de ses apprentissages (Tuot 2013 : 50).

Le discours restera sans suite. La politique en matière de politique d'intégration linguistique menée sous le précédent gouvernement se poursuit lors du Gouvernement Ayrault. Le 11 février 2014, une feuille de route relative à la politique d'égalité républicaine et d'intégration est dévoilée. Il est toujours question de prioritairement lier « l'apprentissage de la langue française » à « la connaissance des principes républicains sur lesquels repose le modèle français » (Ayrault 2014 : 4). Le renforcement de l'exigence de maîtrise de la langue française apparaît comme la première mesure à prendre, illustrée notamment par la création prochaine d'un nouveau parcours d'intégration pour les primo-arrivants au terme duquel un niveau de langue plus élevé est attendu des bénéficiaires. La Loi du 7 mars 2016 relative au droit des étrangers entérine ces propositions. Un niveau de langue plus élevé est attendu pour l'obtention d'une première carte de résident, et le nouveau contrat d'intégration républicaine (CIR), remplace le CAI depuis le 1^{er} juillet 2016⁶³.

2.2 En Belgique

2.2.1 *Les politiques d'accueil et d'intégration (1948-1993)*

2.2.1.1 *La politique d'accueil des travailleurs immigrés : compétence nationale (1948-1974)*

Pour relancer son économie après la Seconde Guerre mondiale, la Belgique signe de nombreux accords bilatéraux afin de recruter de la main d'œuvre étrangère. A la fin des années 1960, la récession économique et l'accroissement du chômage conduisent le Gouvernement à restreindre l'immigration de travail et à lui préférer au début des années 1970 une immigration familiale en vue de rétablir l'équilibre démographique.

⁶³ Cette loi crée également une carte de séjour pluriannuelle, d'une durée maximale de quatre ans, qui fait le pont entre une première carte de séjour (d'une durée d'un an) et la carte de résident (d'une durée de dix ans). Elle remplace les cartes de séjour que les migrants doivent renouveler chaque année avant de pouvoir demander une carte de résident.

Les pouvoirs publics considèrent qu’une fois le besoin de main d’œuvre comblé, les travailleurs immigrés rentreront dans leur pays d’origine. Des mesures politiques ont été mises en place en leur faveur, mais « l’objectif de ces mesures n’est pas de promouvoir une participation égale de cette population dans tous les domaines de la société » (Adam 2011 : 254). La compétence de la politique envers les immigrés revient au ministère de l’Emploi et de la Prévoyance sociale, puis au ministère national de l’Emploi et du Travail. L’immigration n’est pensée que sous sa dimension économique, et il n’y a pas de politique d’accueil en matière de logement, d’enseignement, de culture (Martiniello et Rea 2013). Il n’est pas question encore de politique d’intégration, mais de « politique d’accueil des travailleurs immigrés » (Adam 2011 : 255).

Des organes sont créés à différentes échelles politiques de l’État belge. Au niveau étatique, une Commission tripartite de la main d’œuvre étrangère (CTMOE) est instituée le 12 juillet 1948, remplacée le 20 décembre 1965 par un Conseil consultatif de l’immigration (CCI) chargée d’« examiner et [d’] émettre des avis sur tous les problèmes sociaux, économiques et administratifs posés par l’immigration » (Blaise et Martens 1992 : 11). Au niveau sous régional, des services provinciaux d’immigration et d’accueil sont créés dans la province de Liège et au Limbourg en 1964, et à Namur en 1965. Ils proposent entre autres des cours d’alphabétisation (Blaise et Martens 1992 : 12). Enfin, des conseils consultatifs communaux sont créés à la fin des années 1960, suite aux recommandations du Conseil de l’Europe de 1964. Ilke Adam considère leur implantation comme une première reconnaissance symbolique de la présence des immigrés (Adam 2011 : 255), même s’ils voient leur nombre décroître dans les années 1970 (Blaise et Martens 1992 : 22).

2.2.1.2 La politique d’accueil et d’intégration des immigrés : compétence régionale (1974-1980)

En 1973, après la première crise pétrolière, le Gouvernement belge arrête l’immigration des travailleurs peu qualifiés puis, à partir du 1^{er} août 1974, met fin au recrutement de la main d’œuvre étrangère. Seuls les étrangers qui ont des qualifications non disponibles dans le pays peuvent en théorie recevoir un permis de travail. L’immigration ne s’arrête pas pour autant. Le regroupement familial, les migrations d’asiles et étudiantes ont toujours lieu (Martiniello et Rea 2013).

Parallèlement, la loi du 1^{er} août 1974 – dite Loi Périn Van de Kerckhove – transfère la compétence en matière « d’accueil des travailleurs immigrés » (art. 4, 6^o, cité par Blaise et Martens 1992 : 17). La gestion du budget revient aux secrétaires d’État aux affaires régionales, dont l’arrêté royal du 28 février 1975 énonce les priorités. Pour la première fois, des

financements sont octroyés pour « l'organisation de cours de langue à l'attention des immigrés », « l'achat de matériel didactique » et pour tous les « frais inhérents aux activités déployées en vue de l'intégration des travailleurs migrants et de leur famille, de faciliter leur adaptation et d'améliorer la compréhension entre Belges et étrangers⁶⁴ » (cité par Blaise et Martens 1992 : 18).

Toutefois, la chercheuse belge en science politique Ilke Adam remarque que ce transfert de compétence n'a pas suscité de changement ou de réflexion quant au contenu de la politique publique à adopter pour les « travailleurs migrants ». Elle en déduit que les pouvoirs publics ne les considèrent toujours pas comme une « frange stable » de la population, destinée à s'installer durablement sur le territoire (Adam 2011 : 256).

2.2.1.3 La politique d'accueil et d'intégration des immigrés : compétence communautaire (1980-1993)

En 1979, en préparation de la réforme d'État de 1980, la compétence en matière d'intégration est encore modifiée. Elle est partagée entre les Régions et les Communautés. Les Régions sont compétentes concernant la réglementation de l'emploi des travailleurs étrangers, donc pour la seule dimension économique de l'intégration. Les Communautés sont en charge de toutes les autres actions publiques dans le cadre de leur compétence en matière d'assistance aux personnes. La Loi du 8 août 1980 spéciale de réformes institutionnelles confirme ce transfert de compétences. Aussi, un glissement terminologique est à relever. En matière d'aide aux personnes, les Communautés ont la responsabilité de « l'accueil et [de] l'intégration des immigrés » (art. 5, par. II, 3^o). Il n'est plus seulement question d'« accueil des travailleurs migrants ».

On peut y lire une prise de conscience que les immigrés ne sont plus considérés comme de simples travailleurs voués à rentrer un jour dans leur pays d'origine, et qu'une politique d'accueil n'est plus suffisante puisqu'ils sont amenés à rester durablement sur le territoire belge (Adam 2011). Aussi, comme le remarquent Pierre Blaise et Albert Martens, ce transfert de compétence traduit une nouvelle conception de l'immigré par les autorités publiques : il n'est plus seulement un travailleur cantonné à la sphère économique. La multiplicité de ses besoins est reconnue, ce qui se traduit institutionnellement par un transfert vers l'aide sociale et la culture (Blaise et Martens 1992 : 27).

⁶⁴ Au sortir de la Seconde Guerre mondiale, la seule législation relative à l'accueil des immigrés était une indemnité versée aux aumôniers des travailleurs immigrés, dont la mission était de leur apporter un suivi religieux et moral (selon un arrêté royal de 1952). En 1971, le même genre d'allocation était attribué cette fois à des conseillers moraux. Enfin, dans le cadre de l'encouragement de l'immigration de peuplement, les frais de voyage des familles de plus de trois enfants pouvaient être remboursés (Blaise et Martens 1992 : 8, 18).

A la suite de cette réforme, un Conseil consultatif des immigrés auprès de la Communauté Française (CCICF) est créé en 1981. On apprend, dans son rapport *L’intégration des immigrés dans la Communauté française* de 1983, que les actions en matière d’alphabétisation des adultes sont privilégiées pour favoriser l’égalité des chances (Rea 2000 : 13). Son homologue flamand est créé en 1982.

Un Code de la nationalité belge est institué par la Loi du 28 juin 1984 relative à certains aspects de la condition des étrangers. La naturalisation est soumise à la « volonté d’intégration » des candidats (art. 15, § 2 ; art. 16, § 2 et art. 21, § 1er, al. 2). Cette même loi instaure une Commission d’études de l’immigration, appelée Commission Vermeyleen. Elle est chargée « d’examiner les problèmes posés par l’immigration, en tant qu’ils constituent un ensemble, et les solutions qui peuvent y être apportées » (art. 12). Elle ne parvient pas cependant à poser « les fondements d’une politique nationale de l’immigration », faute de moyens, et est dissoute à la création d’un Commissariat royal à la politique des immigrés en 1989 (Blaise et Martens 1992 : 29). Selon l’arrêté royal du 7 mars 1989 qui porte la création de l’organisme :

Le Commissariat est chargé de l’examen et de la proposition des mesures qui s’imposent à l’égard de la problématique des immigrés. Il attachera une attention prioritaire, dans le respect des compétences respectives de chacun, aux problèmes de l’emploi, au logement, et à l’enseignement promouvant l’intégration, en ce compris l’une des langues nationales (art. 2).

Le Commissariat royal publie un premier rapport en novembre 1989, intitulé *L’intégration : une politique de longue haleine*, suivi en mai 1990 d’un deuxième rapport *Pour une cohabitation harmonieuse*, dans lesquels la politique d’intégration belge est définie pour la première fois. En 1991, un Fonds d’impulsion pour la politique des immigrés est mis en place⁶⁵. L’enseignement des langues nationales est un des axes d’action privilégiés, en partenariat avec les communes et les associations. En 1993, le nouveau Centre pour l’égalité des chances et la lutte contre le racisme remplace le Commissariat royal à la politique des immigrés.

2.2.1.4 La nouvelle réforme de 1993

En 1993, un nouveau transfert des compétences en matière d’intégration est effectué en Belgique francophone. En raison de difficultés financières, la Communauté française transfère ses compétences en matière d’intégration à la Région wallonne et à la Commission communautaire française (COCOF) de la Région de Bruxelles⁶⁶. Contrairement, à la Commission communautaire flamande (COCON), la COCOF a un pouvoir législatif (donc

⁶⁵ Le Gouvernement belge crée cet organisme suite aux révoltes de Forest de jeunes issus de l’immigration.

⁶⁶ Le transfert de compétences est effectif à partir du 1^{er} janvier 1994.

décrétal) en la matière. Deux politiques différentes coexistent donc en Belgique francophone. Voici un récapitulatif historique de la compétence en matière d'intégration des immigrants, présenté dans les deux tableaux ci-dessous :

Tableau 6 : Historique de la compétence en matière d'intégration des immigrants en Belgique⁶⁷

Période	Intitulé de la compétence	Autorité(s) compétente(s)
Jusque 1974	Politique d'accueil des travailleurs migrants	État national (ministère de l'Emploi et du Travail)
De 1974 à 1980	Politique d'accueil des travailleurs immigrants	Les Régions flamande et wallonne (secrétaires d'État aux affaires régionales)
De 1980 à 1993	Politique d'accueil et d'intégration des immigrants	Les Communautés (ministres de l'Action sociale)
De 1993 à aujourd'hui	Politique d'accueil et d'intégration des immigrants	<ul style="list-style-type: none"> - La Communauté flamande (ministre de l'Action sociale jusqu'en 2004 et ensuite ministre de l'Intérieur) - La Communauté germanophone - La Région wallonne (ministre de l'Action sociale), et la Commission communautaire française de la Région de Bruxelles-capitale (COCOF)

⁶⁷ Ce tableau est repris d'Ilke Adam (2011 : 257).

Tableau 7 : Les principaux organes publics en charge de l’intégration des immigrés⁶⁸

Période	Etat	Région bruxel.	Commun.flamande	Commun.franç.	Provinces	Communes
1945-1960	Comm. tripart. de la main d'oeuv. étrangère-CTMOE (1948)					
1960-1970	Conseil consult. immigration-CCI (1965) (anc. CTMOE)				Services prov. immig. et accueil (Liège 1964, Limbourg 1964, etc.)	Conseils consult. communaux des immigrés-CCCI (Cheratte 1968, Flémalle Haute 1968, Heusden 1969, etc.)
1970-1980	Comm. réforme du statut des étrangers (1970) (Com. Rolin)		Vlaams Overlegcomite ophouwwerk Migratie VOCOM (1977)		Brabant (CAIB-OCGB 1974)	(Communes brux. 1970-1975) Autres formes de participation (Seraing 1977, etc.)
1980-1988	Conseil consult. des étrangers-CCE (1981) Commission d'étude immigration (1984) (Comm. Vermeylen)		Vlaams Hoge Raad voor Migranten-VHRM 1982	Conseil consult. immigrés Comm. française-CCICF (1981) C.C. pour populations origine étrangère-CCPOE (1987) (ex CCICF) Centres régionaux (Liège, Namur, Charleroi, Bruxelles) (anc. services provinc.)		
1988-1992	Comm. royal à la politique immigrés CRPI (1989) Cons. consult. main-d'oeuvre d'origine étrang.-CCMOE(1992) (anc.-CCI et CTMOE)	Comm. exploratoire (1990) Comm. concertation avec Bruxellois d'origine étrangère (1992)	Centres régionaux et locaux (1990) Vlaamscentrum voor de integratie van Migranten VCIM (1991) (anc. VOCOM)			Cons. des immigrés (Anvers, Genk)

⁶⁸ Ce tableau est repris de Pierre Blaise et Pierre Martens (1992 : 53).

2.2.2 Les politiques d'intégration des entités fédérées (1993-2012)

2.2.2.1 La Communauté flamande : L'inburgering

En 1996, le Gouvernement flamand adopte pour la première fois un plan pour la politique d'accueil des primo-arrivants. Cette politique est appliquée dans le Décret du 28 avril 1998 relatif à la politique flamande à l'encontre des minorités ethnoculturelles. Elle s'articule autour de trois axes :

- « une politique d'émancipation visant l'intégration des groupes cibles » ;
- « une politique d'accueil visant à orienter et stimuler les nouveaux arrivants à participer à notre société » ;
- « une politique d'aide menée prioritairement dans les domaines politiques de l'aide sociale, des soins de santé et de l'enseignement » (art. 4, 1§).

Remarquons qu'il n'est pas question de politique d'intégration, mais de politique d'émancipation. Andrea Rea note que ce terme réfère, entre autres, à la lutte pour l'émancipation culturelle du Mouvement flamand (2000 : 18). Aussi, s'il n'est pas explicitement question de mesures publiques encourageant l'apprentissage du néerlandais, elles entrent dans le cadre des actions ciblées dans l'enseignement.

Le Gouvernement flamand affirme que l'intégration civique (*inburgering*) constitue une priorité⁶⁹. Le 28 février 2003, il publie un décret relatif à la politique flamande d'intégration civique, dans lequel il définit sa nouvelle politique :

un processus interactif au cours duquel les autorités proposent aux étrangers un programme spécifique qui, d'une part, leur permet de se familiariser avec leur nouvel environnement social et, d'autre part, contribue à leur reconnaissance, par la société, en tant que citoyens à part entière, dans le but d'arriver à une pleine participation de ces personnes à la société (art. 2, 1°).

Le décret est entré en vigueur le 1^{er} avril 2004. Ce « programme spécifique » est mis en place en Région Flandre et en Région Bruxelles-Capitale. Le parcours d'intégration civique s'inscrit dans le cadre d'un contrat conclu dans un des huit bureaux d'accueil⁷⁰. Il est composé d'un parcours d'intégration civique primaire secondaire. Le parcours primaire comprend un cours d'orientation sociale, des cours de néerlandais, une orientation de carrière et un accompagnement individuel. Le parcours secondaire permet aux bénéficiaires de concrétiser

⁶⁹ Le terme est repris des Pays-Bas. Depuis 1998, tous les immigrants s'installant aux Pays-Bas ont l'obligation de suivre des cours de néerlandais et d'intégration civique, excepté les ressortissants déjà néerlandophones, les ressortissants de l'UE et ceux à hauts revenus ressortissants d'un pays de l'OCDE (cf. OCDE 2009 : 221).

⁷⁰ Il y a un bureau d'accueil à Anvers, un à Bruxelles, un autre à Gand et un bureau dans chacune des cinq provinces flamandes.

l’orientation qu’ils ont choisie lors du parcours primaire, formation professionnelle ou poursuite d’études, et de poursuivre leur apprentissage du néerlandais. A l’issue du parcours primaire, un certificat d’intégration linguistique est délivré aux bénéficiaires, qui leur est nécessaire pour accéder au parcours secondaire. L’*inburgering* s’adresse à tous les étrangers majeurs, inscrits dans une commune flamande ou bruxelloise, qui sont venus légalement en Belgique pour s’y installer durablement. Dans le cadre de la proposition initiale de décret, il n’était pas question de rendre le parcours obligatoire (de Jonghe et Doutrepoint 2012 : 43). Le parcours primaire est finalement imposé à certains ressortissants étrangers en Région Flandre. En Région Bruxelles-Capitale, parce que les deux Communautés française et flamande coexistent, et du fait du non principe de sous-nationalité, le parcours d’intégration civique n’est pas obligatoire.

Depuis la mise en place de l’*inburgering*, l’apprentissage de la langue fait officiellement partie des politiques d’accueil et d’intégration de la Communauté flamande.

2.2.2.2 La Région wallonne : les centres régionaux d’intégration et les initiatives locales de développement social

Le 4 juillet 1996, le Gouvernement wallon adopte un décret relatif à l’intégration des personnes étrangères ou d’origine étrangère. Ilke Adam explique que le Gouvernement wallon a adopté le décret de 1996 en matière d’intégration en raison du récent transfert de compétences de 1993, de la Communauté française à la Région Wallonne. Il fallait un nouveau cadre légal, les arrêtés de la Communauté française étant devenus caducs. L’objectif du décret résidait dans la structuration institutionnelle du domaine de l’intégration dans la Région, et non dans la définition d’un nouveau cadre de pensée. L’intégration des personnes immigrées n’était pas alors un sujet de préoccupation politique, la Région Wallonne considérant que le problème revenait à Bruxelles, du fait de sa forte proportion d’immigrés, et à la Région flamande, de par la montée de l’extrême droite dans son paysage politique (Adam 2011 : 287).

Le décret de 1996 comporte trois axes d’action. Il permet la création de sept centres régionaux d’intégration (CRI)⁷¹, le subventionnement des organismes qui mettent en place des initiatives locales de développement social en région de langue française et l’adoption de mesures d’actions « positives ». Il est révisé dans un autre décret du 30 avril 2009.

Les initiatives locales de développement social sont menées par un pouvoir public local, une intercommunale, une association de fait ou une association sans but lucratif. Dans les domaines prioritaires financés par le Gouvernement, nous retrouvons en première place « l’apprentissage du français langue étrangère, la compréhension des codes sociaux et culturels

⁷¹ Les sept CRI se trouvent à Namur, Liège, Charleroi, Mons, La Louvière, Verviers et Tubize.

ainsi que la connaissance des institutions du pays d'accueil » (art. 15, 1^o, décret du 30 avril 2009).

Contrairement aux bureaux d'accueil flamands, les CRI ont peu de lien direct avec la population. Ils ont entre autres pour mission d'accompagner les organismes qui offrent ces initiatives, de coordonner l'accueil, l'orientation, l'accompagnement et l'intégration des personnes étrangères installées depuis peu en Région wallonne, et de former le personnel intervenant dans les dispositifs d'intégration des personnes étrangères. Ils peuvent organiser des offres de formation en langue française et de connaissance des institutions belges, si le besoin vient à manquer, et ce, pour une durée déterminée jusqu'à ce que les associations et les pouvoirs publics partenaires puissent monter une offre de cours.

Le décret du 30 avril 2009 prévoit que chaque CRI mette en place un plan local d'intégration (PLI) pour répondre aux besoins des populations étrangères ou d'origine étrangère, notamment en terme d'éducation et d'enseignement du français, selon une approche territoriale. Les initiatives locales de développement social doivent s'inscrire dans les axes d'actions privilégiés⁷². Enfin, le Gouvernement wallon peut prendre des mesures d'actions positives « favorisant l'égalité des chances des personnes étrangères ou d'origine étrangère et la citoyenneté dans la perspective d'une société interculturelle » (art. 2).

2.2.3 La réforme du Code de la nationalité de 2012 : création de parcours d'accueil/d'intégration francophones et prérequis linguistiques pour la naturalisation

La Loi du 1^{er} mars 2000 modifiant certaines dispositions relatives à la nationalité belge, entrée en vigueur le 1^{er} mai 2000, supprime le contrôle de toute « volonté d'intégration » pour toutes les formes d'acquisition de la nationalité du Code de la nationalité de 1984. Ce dernier « compte parmi les plus souples d'Europe » pour deux raisons (Foblets 2003 : 247, cité par de Jonghe et Doutrepoint 2012 : 30). L'acquisition de la nationalité est pensée comme un facteur d'intégration (et non comme l'aboutissement d'une intégration réussie dans la société belge), et comme une voie d'accès pour la citoyenneté politique⁷³.

⁷² Elles doivent aussi s'inscrire dans les plans de cohésion sociale (PCS) que chaque commune de la Région wallonne doit mettre en place, en vertu du Décret du 6 novembre 2008 relatif au plan de cohésion sociale dans les villes. Ces derniers visent en particulier l'insertion socioprofessionnelle, l'accès à la santé, et la lutte contre toute forme de précarité, de pauvreté et d'insécurité.

⁷³ En effet, en vertu d'une révision de l'article 8 de la Constitution le 11 décembre 1998, il était question d'étendre le droit de vote et d'éligibilité aux ressortissants non européens. Au vu des dissensions, il a été préféré d'assouplir l'accès à la nationalité, et donc à la citoyenneté politique (de Jonghe et Doutrepoint 2012 : 30-31).

Avec la Loi du 4 décembre 2012 modifiant le Code de la nationalité belge, la logique est de nouveau inversée. Le candidat à la nationalité qui séjourne depuis cinq ans légalement sur le territoire belge doit de nouveau prouver son « intégration sociale », par le biais notamment d’« un document attestant qu’un cours d’intégration prévu par l’autorité compétente de la résidence principale de l’intéressé au moment où celui-ci entame son cours d’intégration a été suivi » (art. 7, 4°, al. c, Arrêté royal du 14 janvier 2013 portant exécution de la loi du 4 décembre 2012). A la publication de la loi, seule la Communauté flamande proposait des parcours d’intégration conduisant à l’octroi d’un certificat d’intégration civique. Seuls les candidats à la naturalisation résidant en Région Flandre et en Région Bruxelles-Capitale pouvaient donc apporter cette dite-preuve de leur « intégration sociale » ; ce qui a été jugé inconstitutionnel par le Conseil d’État (Adam et Martiniello 2013 : 89). La COCOF et la Région Wallonne ont dû rapidement mettre en place une offre de formation sur le modèle flamand.

Le 18 juillet 2013, la COCOF a adopté le décret relatif au parcours d’accueil pour primo-arrivants. Il se compose d’un volet primaire (accueil et session d’informations sur les droits et les devoirs de chaque résident suisse, bilan social et bilan linguistique), et d’un volet secondaire (cours de français ou d’alphabétisation, et formations à la citoyenneté). Deux bureaux d’accueil des primo-arrivants (BAPA) ont été inaugurés en mars et juin 2016 pour accueillir les primo-arrivants, qui sont ensuite envoyés vers des partenaires (associations et institutions) conventionnés pour suivre gratuitement leur parcours. A la différence du parcours flamand, on peut voir que les cours de langue n’apparaissent que dans le volet secondaire, traduisant une différence de conception quant à l’importance de la langue dans l’intégration des migrants.

Rappelons que, jusqu’à aujourd’hui, le parcours flamand et le nouveau parcours francophone ne sont pas obligatoires. Le découpage institutionnel est ainsi fait qu’il était alors impossible d’obliger les primo-arrivants qui choisissent de s’installer à Bruxelles de suivre un parcours, étant donné qu’ils ne relèvent, au départ, d’aucune des deux communautés. La création du parcours d’accueil francophone change la donne. Le Gouvernement bruxellois (de la COCOM) a adopté en avril 2016 en première lecture, et validé en avril 2017 un avant-projet d’ordonnance portant sur une obligation de suivi du parcours d’intégration flamand et du parcours d’accueil francophone. La COCOF et la COCON doivent encore valider le texte pour qu’il entre en vigueur. Les deux parcours devraient être prochainement obligatoires, sous peine de sanctions administratives, pour tous les étrangers majeurs âgés de moins de 65 ans, séjournant en Belgique depuis moins de 3 ans, et inscrits pour la première fois avec un titre de séjour de plus de 3 mois en Région bruxelloise. L’obligation portera vraisemblablement tant sur le bilan social que sur les formations linguistique et citoyenne.

C'est le 27 mars 2014 que le Gouvernement de la Région Wallonne a définitivement adopté un décret instaurant la mise en place d'un parcours d'accueil. En 2016, le parcours est rebaptisé « parcours d'intégration » (cf. décret du 28 avril 2016). Le parcours proposé est obligatoire, sur le modèle flamand. Après être accueillis dans les différents CIR, les primo-arrivants se voient proposer des cours de français, un module de formation à la citoyenneté et une orientation socioprofessionnelle.

Du côté de la Communauté germanophone, un décret relatif à l'intégration serait également en préparation, dans lequel il est question de mettre en place un parcours d'intégration obligatoire, sur le modèle de la Région wallonne et de la Communauté flamande. Il devrait être composé d'un premier accueil, de cours de langue allemande, de cours d'intégration civique et d'un encadrement social centré sur l'insertion professionnelle.

La Loi du 4 décembre 2012 modifiant le Code de la nationalité belge introduit également l'exigence de prérequis linguistiques, dans l'une des trois langues nationales, pour l'obtention de la nationalité (art. 2, 5°). La connaissance de la langue est devenue un critère incontournable des politiques d'accueil et d'intégration belges et un critère essentiel à l'acquisition de la nationalité.

2.3. En Suisse

Après la Seconde Guerre mondiale, l'économie de la Suisse est préservée, et le pays est rapidement confronté à une pénurie de main-d'œuvre. En 1948, les Gouvernements suisse et italien passent un premier accord de recrutement, engendrant une vague massive d'immigration. Si le Gouvernement suisse ouvre largement ses frontières à une immigration économique et libérale, il n'est pas question que les « travailleurs étrangers » s'installent de façon permanente sur le territoire. Le message du Conseil fédéral pour le Message de la Loi sur le séjour et l'établissement des étrangers (LSEE) de 1931 prévaut encore dans les années 1950 : « il n'y aura [...] rien à objecter à l'afflux des étrangers, mais à condition seulement que ceux-ci ne songent pas à s'établir » (cité par Piguet 2009 : 18).

2.3.1 Les prémisses d'une politique d'intégration fédérale : d'une politique d'immigration libérale « assimilationniste » à une politique de quotas d'immigration (années 1960 - années 1980)

La présence massive de travailleurs étrangers devient un sérieux problème politique pour le Gouvernement fédéral dans les années 1960, pour deux raisons majeures. La première raison est que la Confédération traverse une période d'inflation, imputée à la trop forte présence de travailleurs étrangers sur le territoire. La seconde, encore plus dangereuse pour le

Gouvernement, est la montée en puissance d’une vague xénophobe sur la scène politique. Le parti « Action nationale contre la pénétration étrangère du peuple et de la patrie » (AN) parvient à mettre sur le devant de la scène le thème de l’« emprise étrangère » (*überfremdung*) grâce à des initiatives populaires⁷⁴ (Mahning 1999 : 30).

En 1964, pour apaiser les tensions, le Gouvernement fédéral crée une Commission d’experts chargée de l’étude du problème de la main d’œuvre étrangère, qui produit la même année son premier rapport. Les recommandations portent sur un double objectif. Pour combattre les « problèmes sociaux » et les craintes identitaires nourries par une partie de la population suisse, les experts recommandent à la fois de limiter le nombre d’étrangers sur le territoire, et d’adopter une « politique d’assimilation » des travailleurs étrangers (Commission chargée de l’étude du problème de la main d’œuvre étrangère 1965 : 126). Le Gouvernement fédéral reprend à son compte ces recommandations et, pour la première fois, reconnaît que la mise en place de mesures limitant l’arrivée des étrangers doit s’accompagner d’une politique sociale à leur égard :

Nous devons nous rendre compte en définitive que les travailleurs étrangers ne sont pas venus en Suisse uniquement à cause d’une tension conjoncturelle momentanée, mais qu’ils sont devenus un facteur indispensable de notre vie économique. Notre politique d’admission future ne pourra se borner à freiner l’entrée de nouveaux travailleurs ; elle devra tendre dans une mesure accrue à garder et à assimiler la main-d’œuvre qui a fait ses preuves (Message du Conseil fédéral 1964, cité par Piguet 2009 : 25).

En février 1965, le Gouvernement édicte une nouvelle mesure, « le double plafonnement », qui fait suite à une précédente mesure de « plafonnement » de 1963⁷⁵. Elle s’avère décevante : le nombre d’immigrés continue d’augmenter, notamment à cause de l’immigration familiale.

La menace xénophobe est réactualisée par deux nouvelles initiatives populaires contre l’emprise étrangère. La première, déposée en 1965 par le Parti démocrate de Zurich, vise à réduire à terme la proportion d’étrangers sur le territoire à 10%. La seconde, déposée par le parti de l’AN en 1969, se veut encore plus restrictive. La population étrangère ne doit pas dépasser 10% de la population totale de chaque canton, à l’exception de celui de Genève. L’initiative a été rejetée de justesse en 1970.

⁷⁴ L’initiative populaire est un système de votation qui permet à 100 000 citoyens réunis de proposer une modification de la loi.

⁷⁵ La première mesure de « plafonnement » de 1963 consistait à imposer une limite de recrutement de travailleurs étrangers à chaque entreprise. Le « double plafonnement » prescrit une réduction des travailleurs étrangers dans chaque entreprise, et interdit l’accroissement de leur effectif total (Piguet 2009).

Le Gouvernement fédéral doit rapidement réagir pour éviter une autre crise politique. En premier lieu, il adopte une nouvelle politique de quotas d'immigration. Il s'agit de déterminer tous les douze mois un quota annuel d'admissions de travailleurs étrangers sur la base de ceux qui ont quitté la Suisse. Comme cette politique de quotas porte ses fruits – la proportion de la population étrangère se stabilise –, elle durera jusqu'à la fin des années 1990. En second lieu, cette même année 1970, il instaure une commission permanente, la Commission fédérale consultative pour le problème des étrangers (CFE). Sa mission principale est de se pencher sur « l'étude des problèmes sociaux de la main-d'œuvre étrangère en Suisse, et en particulier sur leur encadrement social, leur adaptation à nos conditions de vie et de travail, leur assimilation et leur naturalisation » (cité par Steiner 2007 : 42). Enfin, le Gouvernement fédéral annonce une politique à l'égard des étrangers qui vise trois objectifs :

- assurer un rapport équilibré entre l'effectif de la population suisse et celui de la population étrangère résidante ;
- améliorer la structure du marché du travail et assurer un équilibre optimal en matière d'emploi ;
- créer des conditions favorables à l'intégration des travailleurs et résidents étrangers (cité par Riedo 1996 : 4).

La CFE revient en 2006 sur le contexte politique de l'époque et précise que les autorités fédérales n'ont alors ni comme projet d'investir financièrement dans l'intégration, ni d'agir politiquement en faveur de l'intégration des étrangers : « On entendait alors tout simplement par "intégrés" tous ceux qui étaient financièrement indépendants » (CFE 2006 : 12).

En 1972, le parti de l'AN dépose une troisième initiative populaire contre l'emprise étrangère et le surpeuplement en Suisse. Elle sera rejetée. Le rapport du Conseil fédéral réaffirme sa politique à l'égard des étrangers : « résoudre les problèmes liés à l'intégration sociale et à l'assimilation des étrangers » (Conseil fédéral 1973: 188).

De nombreux immigrés quittent le territoire suite à la récession économique de 1974, et avec eux, l'un des arguments principaux de l'*überfremdung* perd sa raison d'être. La menace xénophobe est derrière le Gouvernement. Pour autant, les pouvoirs publics sont confrontés au taux de chômage croissant de la population étrangère. Le canton du Jura est le premier à reconnaître dans sa Constitution « l'insertion des migrants » comme une tâche étatique (1977, art. 18, al. 3), suivi des cantons de Bâle-Campagne (1984, art. 108), Soleure (1986, art. 96) et Glaris (1988, art. 30) qui préfèrent quant à eux le terme « intégration » (Conférence tripartite des agglomérations (CTA) 2009 : 5).

Suite aux débats parlementaires sur l'initiative populaire contre l'emprise étrangère et le surpeuplement en Suisse de l'AN, le Conseil d'État et le Conseil national ont, par le biais de motions, chargé le Conseil fédéral de procéder à une révision de la Loi sur le séjour et

l’établissement des étrangers (LSEE) en 1974. Le projet de loi, présenté en 1978, avance que « d’étroites relations existent entre l’intégration des étrangers dans notre communauté nationale et le statut juridique qu’il convient de leur accorder » (Conseil fédéral 1978 : 180). Il est question de définir « le statut personnel, familial et professionnel de l’étranger », et de mettre en œuvre des mesures propres à faciliter l’intégration sociale dans la communauté nationale helvétique des étrangers qui résident durablement en Suisse avec leurs familles. Une attention particulière est portée à la formation linguistique des étrangers. Le projet de loi soulève qu’une connaissance insuffisante des langues nationales peut constituer une entrave possible à leur intégration (Conseil fédéral 1978 : 180). Il est finalement rejeté en votation populaire en 1982.

Il faut alors attendre 1986 pour que le Conseil fédéral inscrive « l’intégration des travailleurs et résidents étrangers » dans le droit positif avec l’introduction de l’Ordonnance limitant le nombre des étrangers du 6 octobre 1986 (art. 1, b°, OLE). Les trois piliers de la politique fédérale à l’égard des étrangers de 1970 y sont repris. Notons également que la CFE (rebaptisée entre temps Commission fédérale pour le problème des étrangers) reçoit plus de moyens de la part du Conseil fédéral, ce qui lui permet de créer trois groupes de travail permanents au sein de sa structure, dont l’un sur la formation des adultes et l’encouragement des connaissances linguistiques (Steiner 2007 : 49).

2.3.2 La restructuration de la politique d’immigration : le modèle des trois cercles (années 1990)

Dans les années 1990, le Gouvernement fédéral suisse fait de nouveau face à des mouvements xénophobes. Deux causes sont en jeu. En premier lieu, la Suisse connaît une reprise économique, qui relance l’immigration. Le nombre d’étrangers en 1990 n’a jamais été aussi élevé depuis l’année 1974 (Conseil fédéral 1991 : 318). La mondialisation des flux migratoires et le nombre accru des demandeurs d’asile, comme ailleurs en Europe, expliquent aussi une plus grande hétérogénéité des nouveaux arrivants. En second lieu, l’isolement de la Confédération vis-à-vis de l’Union européenne et la question de son éventuelle intégration sont au cœur de la scène politique suisse. Il en résulte la peur d’une partie de la population suisse de la libre circulation prévue à terme dans les accords. En 1992, les Suisses votent majoritairement « non » à l’entrée de la Confédération dans l’Espace économique européen (EEE).

Le Conseil fédéral commande un nouveau rapport sur les priorités à établir quant à la politique suisse des étrangers. Le problème majeur de l’intégration de la Suisse à l’Union européenne est résumé dans cette question : « Comment la Suisse peut-elle se rapprocher de l’UE compte tenu de la peur de l’*überfremdung* d’une grande partie de la population suisse ? » (Office fédéral de l’industrie, des arts et métiers et du travail (OFIAMT), Office fédéral des

étrangers (OFE) 1991 : 77-78). Les propositions du rapport sont reprises par le Conseil fédéral qui présente officiellement le modèle migratoire « des trois cercles » dans son *Rapport sur la politique à l'égard des étrangers et des réfugiés* de 1991. Le défi auquel se confronte la Suisse y est évoqué par un double objectif. Il s'agit de développer une « nouvelle politique à l'égard des étrangers » qui « aura pour objet principal l'intégration de la Suisse dans son environnement européen, ce en veillant à "sauvegarder l'identité nationale suisse" » (Conseil fédéral 1991 : 327 ; 319).

Le modèle des trois cercles (intérieur, médian et extérieur) doit permettre de résoudre ce conflit. Le Conseil fédéral avance que ce n'est pas tant le nombre d'immigrés qui pose problème, mais leur « distance culturelle ». Le nouveau modèle migratoire doit permettre de sélectionner les ressortissants étrangers selon leur provenance géographique, qui laisserait présupposer leurs éventuelles affinités culturelles avec la culture suisse, sans que cette dernière soit pour autant définie⁷⁶. Le modèle est construit de manière à ce que :

- les ressortissants du « cercle intérieur », comprenant les pays de la Communauté européenne (CE) et de l'Association européenne de libre-échange (AELE) puissent circuler librement en Suisse ;
- les ressortissants relevant du « cercle médian », comprenant les États-Unis, le Canada et à terme les pays d'Europe centrale et d'Europe de l'est, puissent être admis sur le territoire suisse sur la base d'un « recrutement restreint » ;
- les ressortissants du « cercle extérieur », englobant « tous les autres États », ne puissent être admis qu'à « titre exceptionnel » (Conseil fédéral 1991 : 327).

Jusqu'alors, la politique à l'égard des étrangers ne se concentrait que sur les ressortissants étrangers qui avaient un titre de séjour durable, ce qui présupposait que les ressortissants avec un titre de séjour temporaire n'étaient pas invités à s'installer en Suisse. Le Conseil fédéral reconnaît qu'une telle démarche a conduit « involontairement à une discrimination sociale et professionnelle » (Conseil fédéral 1991 : 346-347). Pour autant, les principes de la « future politique d'intégration » sont loin d'être sans discrimination. Alors que les ressortissants de la CE et de l'AELE sont invités à rester en Suisse en « vertu d'un droit légitime », les autres sont encouragés à retourner dans leur pays (Conseil fédéral 1991 : 347).

Il est question de poursuivre deux objectifs, suivant que les ressortissants étrangers proviennent des pays membres de la CE et de l'AELE ou des migrations Sud-Nord et Est-Ouest.

⁷⁶ L'OLE de 1986 avait été pensée comme un instrument de régulation du nombre d'immigrés sur le territoire suisse, mais aucune disposition n'avait été prise pour les sélectionner selon leur provenance géographique.

Pour les premiers, il s’agit de mener une politique d’intégration sociale⁷⁷. Pour les seconds, il faut certes mener une politique sociale, mais qui ne soit pas axée sur l’intégration. Il est question de favoriser une politique visant l’« adaptation aux conditions de vie suisses » (Conseil fédéral 1991 : 347). En d’autres termes, il s’agit « d’intensifier » les mesures prises pour l’intégration des migrants à la société suisse, mais prioritairement pour ceux qui ont déjà une « culture » proche de celle des suisses. Les autres sont incités à l’acquérir le temps de leur séjour en Suisse, puis à rejoindre leur pays d’origine. Il est jugé que la politique d’intégration des ressortissants étrangers sera d’autant plus efficace qu’ils formeront le groupe le plus homogène possible (Conseil fédéral 1991 : 346-347).

Les ressortissants sont ainsi sélectionnés selon leur potentiel d’intégration à la communauté suisse. Il n’y avait donc qu’un pas jusqu’au projet de la nouvelle Commission d’experts en migration soumis au Conseil fédéral (1997). Il est proposé de ne plus sélectionner les ressortissants étrangers selon leur provenance géographique, mais sur leurs qualifications individuelles, et d’abandonner le modèle des trois cercles pour s’inspirer d’un système de points, sur l’exemple du Canada. Les candidats seraient donc choisis selon leur degré de formation, leur expérience et leur adaptabilité professionnelle, mais aussi en fonction de leurs connaissances linguistiques. Sans finalement opter pour le système de points, le gouvernement suit en 1998 la proposition d’abandonner le modèle des trois cercles, pour un modèle à deux cercles, distinguant les ressortissants « européens » des « autres », préparant l’accord à venir avec l’Europe.

La population suisse vote en 2000 en faveur de la libre circulation des personnes que la Suisse et l’Union européenne ont conclue en 1999. L’Accord sur la libre circulation des personnes (ALCP) est mis en vigueur au 1^{er} juin 2002, et la politique des quotas d’immigration prend fin.

2.3.3 L’intégration comme tâche étatique (de la fin des années 1990 à aujourd’hui)

« L’intégration sociale » des étrangers est inscrite dans la liste des points forts et des objectifs du plan de législature de 1995-1999. Parallèlement, le Conseil fédéral saisit le Parlement en décembre 1995 pour qu’il inscrive le terme « intégration » dans la LSEE. Le rapport *Esquisse du concept d’intégration* mandaté par la CFE (Riedo 1996) doit permettre de définir les grands axes de la « nouvelle politique d’intégration », souhaitée par le Conseil fédéral en 1991, et servir de base aux débats parlementaires pour définir en quels termes inscrire

⁷⁷ Les ressortissants bénéficiaires d’un permis de séjour humanitaire ou les réfugiés sont aussi concernés, mais le Gouvernement suisse n’a d’autre choix que de les accepter sur son territoire.

l'intégration dans la loi⁷⁸. La CFE pose le constat que « l'absence de base légale conduit à un morcellement des activités au service de l'intégration », et la nécessité d'une « meilleure coordination et mise en réseau des mesures prises par la Confédération, les cantons et les communes » (Riedo 1996 : 5).

Ce sera chose faite en 1998. Le nouvel article 25a de la LSEE consacre la promotion de l'intégration et permet à la Confédération de verser des subventions pour « l'intégration sociale des étrangers », à condition que les cantons et les communes participent également financièrement. L'insertion d'une disposition sur l'intégration dans le droit des étrangers permet une promotion active de l'intégration, auparavant « assimilée à la consultation sociale et à l'assistance » (CFE 1999 : 27). Désormais, l'intégration est une tâche partagée à tous les échelons du système politique suisse.

2.3.3.1 L'apprentissage et la connaissance de la langue au cœur de la politique d'encouragement de l'intégration

Le rapport *L'intégration des migrantes et des migrants en Suisse* de la CFE (1999) a été rédigé en réponse à l'adoption de l'article 25a de la LSEE, et pour préparer l'adoption d'une ordonnance régissant ses dispositions d'exécution. La formation linguistique pour les migrants apparaît comme l'un des axes privilégiés pour faciliter leur intégration. Pourquoi la CFE affirme-t-elle que « la faculté de s'exprimer constitue la clé de toute intégration » (CFE 1999 : 71) quand, dans son précédent rapport de 1996, *Esquisse pour un concept d'intégration*, la promotion de la langue n'apparaissait pas dans les quatre priorités de « l'encouragement de l'intégration »?

La CFE cite deux raisons, l'une d'ordre social, l'autre d'ordre politique. La première est que les ressortissants étrangers sont presque cinq fois plus touchés par le chômage que la population suisse. Cette situation s'explique par le fait que de nombreux étrangers sont venus en Suisse pour des emplois qui ne requéraient pas de formation particulière, et pour lesquels on ne demandait pas de parler une langue nationale. La CFE reconnaît donc qu'il est de l'intérêt de la Suisse d'encourager l'apprentissage de la langue locale et, plus largement, de soutenir la formation professionnelle des migrants adultes. La seconde raison est que deux motions parlementaires en faveur de la promotion de l'apprentissage d'une langue nationale dans le

⁷⁸ Preuve de l'intérêt que l'intégration suscite alors auprès des pouvoirs publics, la CFE organise aussi la première conférence nationale sur l'intégration des étrangers en 1997.

cadre des dispositions de l’article 25a de la LSEE ont été adoptées en 1998⁷⁹ (CFE 1999 : 71-72).

Ainsi, en 2000, lorsque l’Ordonnance sur l’intégration des étrangers (OIE) entre en vigueur sur la base des dispositions dudit article, la « formation générale des étrangers » et « l’apprentissage des langues nationales » arrivent en première place des domaines financés au titre de l’intégration sociale (art. 16, al. a, OIE 2000). Enfin, puisque le Conseil fédéral participe désormais financièrement à l’encouragement de l’intégration, il lui faut définir des priorités afin de répartir le budget alloué, annoncées tous les trois ans dans un *Programme de promotion de l’intégration*. Comme indiqué dans l’OIE, l’acquisition de connaissances linguistiques devient bien la priorité pour laquelle le Conseil fédéral attribue la majorité des subventions, que ce soit pour le premier programme de 2001-2003, ou pour les suivants de 2004-2007 et de 2008-2011.

La Loi fédérale sur les étrangers du 16 décembre 2005 (LEtr), mise en vigueur en 2008, abroge et remplace la LSEE. L’intégration est alors définie dans l’appareil législatif fédéral comme une « tâche » que la « Confédération, les cantons, les communes, les partenaires sociaux, les organisations non gouvernementales et les organisations d’étrangers se doivent d’accomplir en commun » (art. 53, 5°). Depuis la mise en vigueur de la LEtr, il est question d’une politique dite d’« encouragement de l’intégration ». Le terme « encouragement » est répété dans plusieurs articles de la loi (art. 1, art. 53, art. 55, al. 5, art. 58, al. 4). Il est également repris dans les multiples rapports annuels de l’Office fédéral des migrations (ODM) sur l’encouragement de l’intégration de la Confédération et ses effets sur les cantons.

Si la Confédération, les cantons et les communes doivent « encourager » l’intégration des étrangers, les étrangers doivent également « être disposés à s’intégrer » (LEtr, art. 4, 3°). Ainsi, l’intégration est affaire de tous : des pouvoirs publics, des associations, de la population suisse qui doit faire preuve d’ouverture à l’égard des étrangers et des étrangers eux-mêmes. La langue joue alors un rôle fondamental. Les autorités publiques doivent « encourager » son apprentissage, et quant aux étrangers, ils sont tenus d’apprendre une langue nationale. Mieux, la connaissance d’une langue nationale devient un critère « primordial » d’appréciation pour la délivrance d’une autorisation de séjour, et pour que l’autorité compétente puisse prendre en compte le « degré d’intégration » du requérant (Conseil fédéral 2002 : 3556). Cette exigence s’applique également pour l’octroi d’une autorisation de séjour dans le cadre du regroupement familial (art. 54, LEtr). Aussi, au titre de l’article 14 de la *Loi sur la nationalité* (LN 1952), le Conseil fédéral propose en 2001 que la « maîtrise d’une des langues nationales » soit demandée pour apprécier l’« aptitude » du requérant à être naturalisé, et déterminer plus précisément s’il

⁷⁹ Il s’agit des motions « Promotion des connaissances des langues usuelles du pays auprès de la population étrangère » (Simmen 98.3445) et « Étrangers résidant en Suisse. Promotion d’une langue nationale » (Bircher 98.346).

« s'est accoutumé au mode de vie et aux usages suisses » (art. 14, b°, LN 1952). Le projet de modification de loi est adopté en 2003.

Il n'est donc pas surprenant que la formule « politique d'encouragement » se soit progressivement transformée pour devenir celle d'« encourager et exiger » dans les débats publics et politiques, au point d'être entérinée comme un « principe » dans le *Message relatif à la modification de la loi sur les étrangers* (Conseil fédéral 2013 : 6). Le Secrétariat d'État aux migrations (SEM) explique sur son portail web le sens accordé à ces deux termes :

Le terme « exiger » met l'accent sur la responsabilité personnelle des étrangers. Les exigences relevant du droit des étrangers indiquent ce que l'on attend des personnes qui vivent en Suisse. Des sanctions sont possibles dès lors que ces exigences ne sont pas satisfaites.

Le terme « encourager » englobe toutes les mesures prises par les services étatiques afin d'encourager l'intégration des étrangers. Cet encouragement se déroule en premier lieu dans les structures ordinaires : dans la formation professionnelle, sur le marché du travail, dans le domaine de la santé, etc. S'y ajoute l'encouragement spécifique de l'intégration, qui vise à garantir la qualité de l'encouragement au sein des structures ordinaires et à combler les lacunes (2015).

Dans son rapport sur l'évolution de la politique d'intégration de la Confédération, le Conseil fédéral explique que le principe « encourager et exiger » exprime la double réciprocité du processus d'intégration entre la population suisse et la population immigrée :

Ce principe fournit un schéma clair pour décrire les mesures relatives à la politique d'intégration, même s'il présente le risque de masquer la réciprocité de la contribution à l'intégration. En effet, cette contribution doit être apportée à la fois par la population immigrée et par la population suisse. L'intégration ne doit donc pas être perçue comme une tâche relevant exclusivement des immigrés. Le second terme de la formule, « exiger », met l'accent sur la responsabilité personnelle des étrangers. Les exigences relevant du droit des étrangers [...] indiquent clairement ce que l'on attend des personnes qui vivent en Suisse et rappellent que des sanctions sont possibles dès lors que ces exigences ne sont pas satisfaites (Conseil fédéral 2010 : 21-22).

Autre réforme notable, la LEtr institue un Office fédéral des migrations (ODM) et le charge de coordonner les mesures d'intégration des étrangers. La CFE, qui avait la charge de l'encouragement de l'intégration sur le plan fédéral, fusionne avec la Commission fédérale des réfugiés au 1^{er} janvier 2008 pour devenir la Commission fédérale pour les questions de migrations (CFM) (art. 58, LEtr). Elle traite désormais les questions d'ordre social, économique, culturel, politique, démographique et juridique soulevées par la présence des étrangers en Suisse. La CFE publie donc son dernier rapport d'activités en 2007.

Quant à l'ODM, il publie un premier rapport en juillet 2006, intitulé *Problèmes d'intégration des ressortissants étrangers en Suisse*, dans lequel il consigne que « les

connaissances linguistiques ont une influence sur l’intégration dans d’autres domaines » (école, formation professionnelle, travail, santé, etc.) (ODM 2006 : 70). Il confirme par la suite que la « promotion des langues » doit être le domaine prioritaire de l’encouragement de l’intégration (ODM 2007a : 9).

La nouvelle OIE de 2007 apporte des précisions quant aux modalités de la politique d’encouragement de l’intégration. L’intégration doit avoir lieu principalement dans des structures dites ordinaires, à savoir l’école, la formation professionnelle, le marché du travail, les institutions de sécurité sociale et le domaine de la santé. « Des mesures spécifiques à l’intégration » ne doivent être apportées qu’à titre de « soutien supplémentaire » (art. 2, al. 3, OIE 2007). La « politique d’encouragement de l’intégration » se décline donc en deux variantes : l’encouragement de l’intégration dans les structures ordinaires et l’encouragement spécifique de l’intégration.

Aussi, l’ODM précise que la politique d’encouragement de l’intégration poursuit trois objectifs. L’intégration structurelle doit permettre de garantir l’accès des populations migrantes aux structures ordinaires. L’intégration culturelle et sociale a pour but de promouvoir le respect des valeurs fondamentales et de l’ordre juridique suisses. L’intégration politique se joue surtout au niveau du droit de naturalisation et implique la participation aux processus décisionnels politiques (ODM 2006 : 9-10).

Enfin, en 2010, il est question de restructurer les politiques d’intégration pour renforcer la coordination entre la Confédération et les cantons. Chaque canton est invité à développer pour 2014 son propre programme d’intégration cantonal (PIC) selon trois piliers, dont le deuxième est intitulé « langue, formation et travail » (Conseil fédéral 2010).

2.3.3.2 Une politique d’intégration plus exigeante à venir

Le 23 novembre 2011, le Conseil fédéral propose de rebaptiser la LEtr, Loi fédérale sur les étrangers et sur l’intégration (LEI), et faire de l’intégration un axe privilégié – et plus contraignant – de sa politique à l’égard des étrangers. Si le Conseil des États a adopté le projet le 13 décembre 2013, le projet est finalement renvoyé au Conseil fédéral en juin 2014. De fait, la politique d’immigration suisse est entièrement remise en question depuis le 9 février 2014, lorsque le peuple suisse a voté à 50,3% l’initiative populaire « contre l’immigration de masse » du parti de l’Union Démocratique du Centre (UDC)⁸⁰. Cette dernière remet en cause l’ALCP,

⁸⁰ Parti de droite nationaliste, l’UDC multiplie depuis plusieurs années les initiatives populaires. En 1992, l’UDC a mené une vaste campagne contre l’adhésion de la Suisse à l’Union européenne. En 2009, l’UDC a proposé une initiative populaire contre la construction de minarets, qui a été votée à 57,5 % par la population suisse. En 2010, le parti présente une nouvelle initiative populaire « Pour le renvoi des étrangers criminels », approuvée à 52,3%.

en réintroduisant des plafonds et des contingents annuels pour l'octroi d'autorisations de séjour. Parce que le projet de révision de la LETr de 2011 tenait compte de l'ALCP, le Conseil fédéral l'a retravaillé pour l'adapter au nouvel article 121a de la Constitution qui prévoit que la Suisse gère de manière autonome l'immigration des étrangers. La nouvelle LEI devrait entrer en vigueur en 2018. Le projet de loi ne met pas pour autant les ressortissants des États membres de l'UE ou de l'AELE et ceux d'États tiers sur le même pied d'égalité. La différence de traitement est conservée :

[...] le projet de loi ne prévoit pas de contrôle systématique supplémentaire de la capacité d'intégration pour les ressortissants des États membres de l'UE ou de l'AELE. Compte tenu des expériences faites à ce jour, on peut partir du principe que ces personnes s'intègrent bien en Suisse (Conseil fédéral 2016 : 2859).

Enfin, les conjoints et les enfants étrangers seront soumis à une exigence d'intégration pour obtenir une autorisation de séjour dans le cadre du regroupement familial. Il leur est demandé de « communiquer dans la langue nationale parlée au lieu de domicile » (art. 85, 7°, LEI). Cette disposition a été reprise du projet de loi de 2011.

2.4 Au Québec

2.4.1 L'immigration au Québec : un partage entre responsabilités fédérale et québécoise (1968-1978)

L'immigration constitue un domaine de compétence partagée entre les provinces et le Gouvernement fédéral canadien, au titre de l'article 95 de la Loi constitutionnelle de 1867. Après la Seconde Guerre mondiale, et surtout depuis la Révolution tranquille, le Gouvernement québécois prend conscience « qu'il doit maîtriser ce facteur [l'immigration] de développement démographique, linguistique, social, économique et culturel » (Robert 2005 : 70).

Le Gouvernement libéral de Jean Lesage annonce, en 1965, la création d'un Service d'immigration du Québec, relevant du ministère des Affaires culturelles, qui doit établir les besoins en immigration du Québec. En 1968, un ministère de l'Immigration du Québec (MIQ) est officiellement institué.

La Loi créant le ministère de l'Immigration du Québec lui confère comme fonctions de favoriser l'établissement d'immigrants aptes à participer à l'essor économique du Québec, à l'adaptation des immigrants au milieu québécois et à la conservation des coutumes ethniques (art. 3 et 4). Le nouveau ministère se concentre prioritairement sur la « francisation » des nouveaux arrivants (Helly 1996 : 27). Des programmes de formation linguistique sont mis en place dès 1969.

Depuis, le Gouvernement québécois compte faire entendre au Canada sa spécificité francophone. Il multiplie les négociations pour élargir progressivement les bases concrètes de son intervention et acquérir des pouvoirs en matière de sélection des ressortissants étrangers sur son territoire. Quatre ententes sont successivement conclues avec le Gouvernement fédéral.

La première entente, nommée l'Entente Cloutier-Lang, est signée en 1971. Elle permet d'affecter des fonctionnaires du Québec aux bureaux fédéraux d'immigration à l'étranger pour promouvoir l'immigration dans la province. La deuxième Entente Bienvenue-Andras de 1975 fait de ces fonctionnaires des conseillers de la partie fédérale. Ils peuvent désormais interviewer les candidats à l'immigration québécoise et émettre des recommandations aux agents fédéraux des visas.

En 1976, le nouveau Gouvernement du Parti québécois avec René Lévesque accorde une priorité absolue à l'immigration, et relance les négociations avec le Gouvernement fédéral. Dans un *Livre vert sur l'immigration* publié en 1975, le Gouvernement fédéral reconnaît les besoins spécifiques de la province québécoise en la matière. Puis, la nouvelle Loi sur l'immigration canadienne de 1976, mise en vigueur en 1978, donne plus de pouvoirs aux provinces pour élaborer leurs propres politiques d'immigration.

En 1978, est conclue l'Entente portant sur la collaboration en matière d'immigration et sur la sélection des ressortissants étrangers qui souhaitent s'établir au Québec à titre permanent ou temporaire, aussi appelée l'Entente Couture-Cullen. Elle accorde au Québec le pouvoir de sélectionner ses ressortissants désirant s'installer durablement sur son territoire, et de contrôler l'immigration dite « temporaire », composée en grande partie d'étudiants et de travailleurs. La Loi modifiant la Loi du ministère de l'Immigration de 1978 rend l'Entente Couture-Cullen effective. Elle stipule entre autres que la sélection des ressortissants étrangers a pour objet, entre autres, de « favoriser [...] la venue de ceux qui pourront s'intégrer avec succès au Québec » (art. 3). Le Règlement concernant la sélection des ressortissants étrangers, proclamé fin 1978, crée une grille de sélection spécifiquement québécoise, mise en vigueur le 1^{er} janvier 1979. La province québécoise est la seule à être allée aussi loin dans le domaine. Dès lors, la connaissance de la langue française est appréciée dans la sélection des ressortissants étrangers et joue un rôle officiel dans la politique d'immigration québécoise.

2.4.2 Préserver la spécificité francophone québécoise (1978-1991)

Alors que le premier ministre canadien Pierre Elliott Trudeau déclare qu'il n'y a pas de culture officielle au Canada (Trudeau devant la Chambre des Communes 1971 : 8545) et que le Gouvernement fédéral établit le multiculturalisme comme modèle d'intégration officiel en 1971, le Québec compte faire entendre sa spécificité.

Le ministère d'État au Développement culturel publie en 1978 un rapport intitulé *La politique québécoise du développement culturel*. Il présente un modèle de « culture de convergence » (1978 : 95), développé autour de la culture de tradition française et de la langue française, présentées comme un « foyer de convergence pour les diverses communautés qui continueront par ailleurs de manifester ici leur présence et leurs valeurs propres » (1978 : 46)⁸¹.

En 1981, nouvelle élection oblige, le ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (MCCI) remplace le MIQ. Son mandat d'action est élargi. Il doit « assurer la planification, la coordination et la mise en œuvre des politiques gouvernementales relatives à l'épanouissement des communautés culturelles et à leur participation à la vie nationale » (MCCI 1990 : 6). Cette même année 1981, le premier Plan d'action du Gouvernement québécois paraît en matière d'intégration, *Autant de façons d'être Québécois* (MCCI 1981).

En 1991, l'*Accord Canada-Québec relatif à l'immigration et à l'admission temporaire des Aubains* est conclu. Sur les trois catégories d'immigrants définies dans la Loi sur l'immigration canadienne de 1976 que le Québec doit respecter, l'Accord octroie la responsabilité à la province de sélectionner, d'accueillir et d'intégrer les immigrants indépendants⁸² et les réfugiés. Les immigrants de la catégorie du regroupement familial ne font pas l'objet d'une sélection québécoise. Aussi, pour préserver le « caractère distinct » de la province québécoise (art. 2), le « Canada s'engage à se retirer des services d'accueil et d'intégration linguistique et culturelle qui seront offerts par le Québec aux résidents permanents présents dans cette province » (art. 24). Le Gouvernement québécois est désormais en mesure de protéger son patrimoine linguistique et culturel au sein de la majorité canadienne anglophone.

⁸¹ Ceci nous rappelle le modèle d'intégration français, présenté dans le rapport du HCI, *Le contrat et l'intégration*, dans lequel il est question que les migrants participent à une « culture commune » française, dont la langue française est le « creuset » (HCI 2003 : 113).

⁸² Il faut entendre par « immigrant indépendant » toute personne qui présente de son propre chef une demande d'immigration à une ambassade.

2.4.3 Le premier Énoncé de politique en matière d’immigration et d’intégration de 1990

Le MCCI présente son *Énoncé de politique en matière d’immigration et d’intégration*, marquant une étape dans l’histoire politique de la province « puisque c’est la première fois que le Québec se dote d’orientations dans ce domaine » (MCCI 1990 : II).

Le Gouvernement affirme sa volonté d’associer l’immigration aux projets de développement du Québec, selon quatre axes interdépendants : le redressement démographique, la prospérité économique, la pérennité du fait français et l’ouverture sur le monde (MCCI 1990 : 8). Deux objectifs sont poursuivis :

1. Une sélection des immigrants contribuant au développement d’une société francophone et d’une économie prospère dans le respect des valeurs québécoises de réunification familiale et de solidarité internationale ;
2. une hausse graduelle des niveaux d’immigration en fonction des besoins et de la capacité d’accueil du Québec (MCCI 1990 : 20).

2.4.3.1 Une politique d’immigration planifiée et sélectionnée

Parce que la politique d’immigration québécoise répond autant à un besoin démographique qu’à un besoin de main d’œuvre qualifiée, le Gouvernement québécois prévoit sur une période moyenne de trois ans, puis plus précisément chaque année, le nombre d’immigrants qu’il compte accueillir en déterminant les critères de sélection et les mesures à mettre en place pour intégrer ces personnes. Ces critères sont calculés pour satisfaire l’équilibre entre les différents besoins de la province, sur les plans démographique, économique et linguistique. En soi, les candidats sont sélectionnés selon leur potentiel d’intégration : « La sélection québécoise des candidats indépendants se fonde sur l’évaluation de leurs chances d’établissement au Québec » (MCCI 1990 : 25).

Le Gouvernement québécois reprend le système de sélection mis en place au niveau fédéral en 1967. Une grille établit les critères selon lesquels les candidats à l’immigration sont choisis. À chaque catégorie et sous-catégorie d’immigration correspond des critères d’évaluation et des seuils de points à atteindre pour obtenir un certificat de sélection pour le Québec (CSQ).

2.4.3.2 Assurer la pérennité du fait français

Une des priorités du Gouvernement est d’« augmenter la proportion de l’immigration francophone », donc de favoriser l’admission de ressortissants étrangers qui connaissent le

français dès leur arrivée au Québec (MCCI 1990 : 26). L'objectif est concrétisé dans l'importance accordée à la connaissance du français dans la grille de sélection des ressortissants étrangers. Cette stratégie permet à la fois au Gouvernement de parier sur une intégration plus rapide des candidats, puisqu'ils n'auront pas à apprendre la langue à leur arrivée, et de dépenser moins de moyens à soutenir l'intégration linguistique des nouveaux arrivants (MCCI 1990 : 30). Le Gouvernement surveille la proportion d'immigrants francophones sur le territoire. De fait, depuis l'adoption de la Charte de la langue française, il existe des bilans périodiques pour connaître l'évolution de la situation linguistique qui permettent d'évaluer l'efficacité de la politique de francisation et, si besoin, de la réadapter.

La « communauté francophone » et ses institutions sont pensées comme un « pôle d'intégration » pour les nouveaux arrivants. L'Énoncé s'appuie sur la Charte de la langue française : la langue française a une valeur identitaire. Les nouveaux (et les moins nouveaux) arrivants doivent donc la connaître sinon l'apprendre. Mieux, ils doivent promouvoir eux-mêmes le « fait français » et promouvoir son développement :

[A]ux yeux du Gouvernement comme de ceux de la vaste majorité du peuple québécois, l'apprentissage du français et son adoption comme langue commune de la vie publique constituent des conditions nécessaires à l'intégration. En effet, la langue est non seulement l'instrument qui permet la participation, la communication et l'interaction avec les autres Québécois, mais elle est également un symbole d'identification. Pour l'immigrant, l'apprentissage du français vient appuyer le développement de son sentiment d'appartenance à la communauté québécoise. Parmi les membres de la société d'accueil, le partage d'une langue commune avec les immigrants facilite l'ouverture à l'altérité (MCCI 1990 : 17).

Le MICC tient à préciser que, s'il attend que la langue française devienne le « patrimoine commun à tous les Québécois », il n'exige pas pour autant une « assimilation linguistique ». Le français doit être la langue d'usage public, mais le Gouvernement se dit respecter le choix des individus de parler la langue souhaitée dans le domaine privé (MCCI 1990 : 17).

2.4.4 Le français, langue de la citoyenneté québécoise (1994-2004)

En 1994, avec le retour du Parti québécois au pouvoir, le Ministère change de nom, pour devenir le ministère des Affaires internationales, de l'Immigration et des Communautés culturelles (MAIICC). Nous ne nous attardons pas sur les orientations politiques de ce bref ministère qui favorisa une approche très économique de l'immigration.

En 1996, il devient le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (MRCI). Une nouvelle approche est mise en avant. Dorénavant, il est question de définir un « cadre civique commun à la société québécoise » (Conseil des relations interculturelles

1997 : 15). Les valeurs fondamentales québécoises sont reprises de la Charte des droits et libertés de la personne, adoptée en 1975. Le MRCI rassemble les « citoyens québécois » autour d’initiatives telles que la « semaine québécoise de la citoyenneté », le « prix québécois de la citoyenneté » et le « programme de soutien à la participation civique ».

Le rapport de la Commission des États généraux sur la situation et l’avenir de la langue française au Québec livre la vision alors consacrée à la langue française, vectrice de la citoyenneté et de la participation démocratique : « l’axe culture-langue-citoyenneté forme une chaîne dont les éléments se renforcent mutuellement » (2001 : 13). La langue française, héritage culturel et historique de la nation québécoise, est un bien commun que les immigrants se voient offrir à leur arrivée au Québec. Il est de leur devoir de l’apprendre pour devenir citoyen québécois :

Toute personne habitant le territoire du Québec, quelle que soit son origine, reçoit en partage la langue officielle et commune du Québec. Le français devient ainsi la voie d’accès privilégiée au patrimoine civique (valeurs, droits, obligations, institutions, etc.) commun à l’ensemble des Québécoises et des Québécois et sur lequel se fonde leur citoyenneté. La langue française devient le lieu de recherche et de développement des valeurs propres à l’ensemble de la société québécoise. Elle est aussi le lieu d’un vouloir-vivre collectif, l’espace public commun où chacun peut rencontrer l’autre (Commission des États généraux sur la situation et l’avenir de la langue française 2001 : 13).

La Commission recommande aussi au Gouvernement « que la langue française soit déclarée langue par laquelle s’exerce la citoyenneté québécoise » (2001 : 21). Il est question de mieux expliquer aux nouveaux arrivants que le Québec est une terre francophone distincte du Canada anglophone, et de les informer de la « dimension linguistique de la citoyenneté québécoise » (2001 : 19).

Ce discours sur la citoyenneté québécoise ne peut faire référence à une réelle citoyenneté juridique, qui est de la compétence fédérale : « Il ne s’agit pas d’une citoyenneté au seul sens de capacité juridique à participer à l’exercice du pouvoir, mais au sens large d’appartenance à un patrimoine vivant, de construction fondée sur le partage de références politiques, culturelles et identitaires communes » (Commission des États généraux sur la situation et l’avenir de la langue française 2001 : 12).

2.4.5 Parler français, première valeur commune de la société québécoise (2005-2013)

Avec le retour du Parti Libéral au Gouvernement, les « communautés culturelles » réintègrent leur place dans le nouveau ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) en 2005. Le nouveau plan d'action *La diversité : une valeur ajoutée* (MICC 2005) marque une rupture avec la politique du MRCI. Ses principes directeurs s'inscrivent dans la continuité de l'Énoncé de 1990, dans lequel il est annoncé que les immigrants doivent respecter les valeurs énoncées dans la Charte des droits et libertés de la personne, adoptée en 1975. Cette exigence prend une nouvelle dimension à la fin des années 2000 alors que les polémiques sur les accommodements raisonnables sont au premier plan des débats médiatiques et politiques⁸³.

Une Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles, communément appelée Commission Bouchard-Taylor, du nom du sociologue Gérard Bouchard et du philosophe Charles Taylor, est instituée par le Gouvernement. Elle rend en 2008 un rapport dans lequel sont définies sept valeurs communes à la société québécoise. La première de ces valeurs est centrée sur la langue : « Parler français, une nécessité ». Le rapport « institue le français comme langue commune des rapports interculturels » (Bouchard et Taylor 2008 : 44).

En 2009, le Gouvernement québécois apporte une modification au Guide des procédures d'immigration. Désormais, les candidats à l'immigration doivent signer une « Déclaration de reconnaissance et d'adhésion aux valeurs communes du Québec » dans le cadre de leur demande de CSQ. Ils s'engagent à « vouloir vivre au Québec dans le cadre et le respect de ses valeurs communes et vouloir apprendre le français, s'[ils] ne le parle[nt] pas déjà ». L'apprentissage de la langue française et l'adhésion aux valeurs communes de la société québécoise sont officiellement liés.

2.4.6 Le français, langue d'intégration et de cohésion sociale (2014 à aujourd'hui)

A la suite de la nouvelle victoire du Parti Libéral du Québec en 2014, le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) remplace le MICC. Le Gouvernement lance une consultation publique, *Vers une nouvelle politique québécoise en matière*

⁸³ Paul Eid, au nom de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, définit l'accommodement raisonnable « comme l'obligation qu'ont l'appareil étatique ou les organismes privés d'aménager leurs pratiques, leurs lois ou leurs règlements afin d'accorder, dans les limites raisonnables, un traitement différentiel à certains individus qui risquent d'être pénalisés par l'application d'une norme à portée universelle » (2006 : 3).

d’immigration, de diversité et d’inclusion, pour se doter d’une « nouvelle politique québécoise en matière d’immigration, de diversité et d’inclusion » (MIDI 2014 : 13) visant à remplacer l’Énoncé de 1990. Celle-ci est présentée dans le plan d’action *Ensemble nous sommes le Québec* (MIDI 2016a). Elle compte deux enjeux prioritaires dont le premier rejoint celui de 1990, « assurer la pérennité du fait français » : « Un Québec misant sur la contribution de l’immigration à sa prospérité et à la vitalité du français » (MIDI 2016a : 4). Il est question de « promouvoir le rôle du français comme langue d’intégration et de cohésion sociale afin d’assurer la vitalité de la langue commune de la société québécoise » (MIDI 2016a : 4).

Cette nouvelle formule a deux origines intertextuelles. La première fait référence au « concept du français langue d’intégration » introduit dans le matériel pédagogique *Agir pour interagir* (Fradette et Blanchette 2014) dont l’élaboration a été pilotée sous l’égide du MIDI, et qui accompagne l’implantation du *Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec* (Leroux et Moisan 2011). Parallèlement, le ministère de l’Immigration français fait paraître son Référentiel Français langue d’intégration (DAIC 2011). Nous assistons à un exemple de circulation des notions dans les discours institutionnels d’immigration entre nos contextes d’étude⁸⁴.

La seconde référence, « français, langue de cohésion sociale », s’appuie sur le rapport de Michel Pagé, pour le compte du Conseil supérieur de la langue française, *Politiques d’intégration et cohésion sociale* (2011). Le chercheur présente l’intégration linguistique et la cohésion sociale comme deux dynamiques interdépendantes, entretenant une relation bidirectionnelle : « la langue commune apparaît comme un facteur contribuant à la cohésion sociale ; la cohésion sociale apparaît comme une condition favorisant l’apprentissage et l’usage de la langue commune » (Pagé 2011 : 10).

Il définit l’intégration linguistique par deux éléments : « l’acquisition d’une compétence en français et une préférence pour le français comme langue d’usage public » (Pagé 2011 : 4). Il poursuit :

Parce que 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. D’où la nécessité du second élément définissant l’intégration linguistique : la préférence pour le français (Pagé 2011 : 8).

⁸⁴ Nous savons par une coordinatrice pédagogique du MIDI, qui a demandé à rester anonyme, que le ministère québécois a demandé l’autorisation au ministère de l’Immigration français de reprendre la formule « français langue d’intégration ». Les autorités québécoises ne font pas mention dans leur rapport de cet emprunt.

Vu la spécificité du contexte québécois, le niveau de maîtrise ou de compétence en français ne suffit pas seul à définir l'intégration linguistique : les personnes immigrantes doivent également préférer l'usage du français à celui de l'anglais.

Synthèse du chapitre 2 et discussion : vers une européanisation des politiques linguistiques d'immigration ?

Ce deuxième chapitre a permis d'identifier le tournant à partir duquel la connaissance et l'apprentissage de la langue est devenu un sujet d'intérêt politique, puis un volet indissociable des politiques d'immigration. Hans Mahning reproche à certains travaux sur les politiques migratoires une « analyse statique de la réalité » :

En les lisant, on ne comprend pas *pourquoi* des « politiques d'intégration » sont nées, autrement dit pourquoi la présence des immigrés est devenue dans les différents pays un enjeu politique des pouvoirs publics suscitant des réponses. On ne comprend pas non plus *comment* les facteurs considérés comme explicatifs interviennent concrètement dans les processus d'élaboration des politiques (1999 : 16).

Nous nous sommes ainsi efforcée de comprendre *pourquoi et comment* les politiques linguistiques d'immigration ont intégré les paysages politiques des quatre contextes étudiés, et l'éventuelle influence des idéologies autour de la langue et de la construction de la nation sur ces politiques.

En France, on a pu voir que la création d'un premier secrétariat d'État chargé des travailleurs immigrés en 1974 a lieu dans un contexte de crise économique et de montée de manifestations xénophobes. Dans les années 1980, une prise de conscience politique du caractère durable de l'immigration (ce, après la « fermeture des frontières » de 1974) motive la création d'une carte de résident pour les ressortissants étrangers. Dans les années 1990, l'« intégration » est institutionnalisée au sein de l'administration étatique. Au début des années 2000, le CAI est mis en place en vue d'offrir l'opportunité à certains primo-arrivants de recevoir une formation linguistique. Ce contrat devait en premier lieu être volontaire, mais est rapidement devenu obligatoire. Une formation civique est annexée à la formation linguistique. Enfin, parallèlement à la signature obligatoire du CAI, la « maîtrise » de la langue est devenue un critère légal dans le droit au séjour des étrangers. Cette politique linguistique d'immigration s'est construite autour de l'idéologie selon laquelle la langue française est le vecteur de l'identité nationale, et qu'elle est associée aux valeurs fondatrices de la République. Leur connaissance est supposée être un gage de l'intégration des ressortissants étrangers. Il y a donc un lien certain entre les idéologies linguistiques qui structurent l'imaginaire collectif national, et les « soubassements idéologiques » de la politique linguistique d'immigration française.

En Belgique, la première reconnaissance institutionnelle de la présence « durable » des étrangers dans les années 1960 et 1970 coïncide également avec une période de récession économique et un chômage croissant des ressortissants étrangers. Dans les années 1980, le transfert partiel de la compétence d’intégration aux Communautés traduit une nouvelle représentation des ressortissants étrangers. Les étrangers ne sont plus seulement perçus comme des travailleurs cantonnés à la sphère économique, et la multiplicité de leurs besoins est reconnue. Parallèlement, une exigence de « volonté d’intégration » est introduite dans le nouveau Code de la nationalité. A la fin des années 1990, la Communauté flamande met en place l’*inburgering*, un contrat d’intégration civique obligatoire, sur le modèle des Pays-Bas. Comme pour le CAI français, il était prévu à l’origine que son suivi soit volontaire. En Belgique francophone, l’intégration est institutionnalisée par la mise en place de CRI. La Région wallonne favorise une intégration selon une approche territoriale, avec la mise en place de PLI, en 2009. En 2012, la réforme du Code de la nationalité introduit l’exigence de la maîtrise d’une langue nationale pour accéder à la nationalité. Elle a aussi conduit à la mise en place progressive de parcours d’accueil et d’intégration en Belgique francophone. Ainsi, bien que l’échiquier politique belge permette une assez grande marge de manœuvre aux Communautés et aux Régions dans la gestion de l’« intégration » des ressortissants étrangers, on peut aujourd’hui y observer une relative convergence. Enfin, l’apprentissage de la langue est lié, tout comme en France, à une formation civique portant sur les valeurs de la société belge.

En Suisse, le Gouvernement fédéral adopte de multiples reconfigurations de la politique migratoire des années 1960 jusqu’aux années 1990, dans un contexte d’inflation économique et de montée xénophobe. Le chômage croissant des immigrés explique en partie que l’Ordonnance limitant le nombre des étrangers vise à favoriser l’intégration des travailleurs étrangers et des ressortissants étrangers (OLE, 1986). Mais, comme son nom l’indique, cette ordonnance a pour objectif principal de réguler le nombre d’étrangers sur le territoire. Il faut attendre 1998, avec la LSEE, et surtout 2005, avec la LEtr (mise en vigueur en 2008), pour que l’intégration soit définie comme une « tâche » partagée par tous les échelons de l’échiquier politique suisse. Depuis, la formation linguistique est la priorité du Gouvernement en matière d’« intégration », choix justifié par l’important taux de chômage touchant les ressortissants étrangers. Parallèlement, la LEtr introduit une obligation d’intégration dans le droit des étrangers. La connaissance d’une langue nationale devient un critère d’appréciation pour le droit au séjour et pour l’accès à la nationalité. Comme vu dans la section 1.2.3 (p. 54), la « première véritable loi de niveau fédéral (hormis, bien sûr, la Constitution) traitant des langues de façon intégrée » date de 2007 (Grin 2010 : 56). Cela explique en partie pourquoi une législation fédérale sur les questions d’aménagement linguistique pour les populations

immigrées n'ait pas été plus tôt une priorité dans l'agenda politique. Comme en Belgique, du fait des compétences cantonales territorialisées sur tout le territoire suisse, le Gouvernement fédéral a contraint les cantons à développer des PIC à partir de 2014, pour favoriser une approche territoriale de l'intégration.

Le cas du Québec semble à part, puisque la gestion de l'immigration, depuis la création d'un premier ministère en 1968, a partie liée avec le souci de préserver la spécificité francophone de la province. Des programmes de formation linguistique sont mis en place à cet effet, dès 1969. Depuis l'Entente Couture-Cullen de 1978, la province du Québec a la compétence de sélectionner une partie des ressortissants étrangers voulant s'installer durablement sur son territoire. Ces derniers sont choisis selon une grille listant les critères et les points qui leur permettent de décrocher un CSQ. La connaissance du français est un atout privilégié pour pouvoir immigrer. Les quotas d'immigration sont planifiés selon les besoins de main d'œuvre et les besoins démographiques de la province, et ce, tout en veillant à préserver la vitalité de la langue française face à l'anglais. La langue française est supposée être le nouveau symbole d'identification des ressortissants étrangers, dont il est attendu qu'ils contribuent à la vitalité de la communauté francophone québécoise.

Pour synthétiser encore, dans les quatre contextes de notre recherche, l'apprentissage et la « maîtrise » de la langue est présentée comme le vecteur de l'intégration. Dans les contextes de notre étude officiellement monolingues (la France et le Québec), la langue est présentée comme le ciment de l'identité nationale. Enfin, dans tous les contextes, la langue est associée à une dimension civique et aux valeurs de la société d'accueil. Dans le cas de la France, la connaissance de la langue et la signature d'une Charte des droits et devoirs du citoyen est exigée pour les candidats à la nationalité (ce, depuis 2012). En Belgique, en décembre 2016, il est introduit que l'étranger qui désire séjourner sur le territoire doit signer « une déclaration par laquelle il indique comprendre les valeurs et les normes fondamentales de la société et qu'il agira en conformité avec celles-ci ». Il lui est aussi demandé de « connaître la langue du lieu de l'inscription au registre de la population ou au registre des étrangers » (art. 4, Loi du 18 décembre 2016). Au Québec, depuis 2009, les candidats à l'immigration doivent signer une « Déclaration de reconnaissance et d'adhésion aux valeurs communes du Québec » dans le cadre de leur demande de CSQ, et s'engager à « vouloir vivre au Québec dans le cadre et le respect de ses valeurs communes et vouloir apprendre le français, s'[ils] ne le parle[nt] pas déjà ». Cette convergence est d'ailleurs pointée dans un rapport québécois adressé au MIDI :

On assiste ainsi à l'expression d'anxiétés culturelles et identitaires quant à l'aptitude de ces sociétés, reconnues pour leur capacité d'accueil, à assurer un vivre-ensemble harmonieux et paisible ainsi qu'à maintenir un certain contrôle sur les marqueurs définissant l'identité collective et nationale eu égard à la langue,

à l’apprentissage de histoire et à l’acquisition des normes culturelles et sociales (Papademetriou 2012 : 2-3). [...] C’est en pareil contexte que, dès 2003, la France chargeait la Commission Stasi d’approfondir les questions relatives à l’application de la laïcité dans la République française, que le Québec mettait sur pied la Commission Bouchard-Taylor, en 2007, afin de réfléchir aux pratiques d’accommodement reliées aux différences culturelles et, qu’à compter de 2010, la Belgique lançait ses propres Assises de l’interculturalité, sous le leadership de Marie-Claire Foblets et de Christine Kulakowski (Gagnon *et al.* 2014 : 14).

En Suisse, il y a aussi eu un débat politique autour de l’introduction de contrats d’intégration et de formation linguistique et civique à la fin des années 2000⁸⁵. Aussi, dans le droit des étrangers, l’intégration suppose que « les étrangers se familiarisent avec la société et le mode de vie en Suisse et, en particulier, qu’ils apprennent une langue nationale » (art. 4, al. 4, LEtr).

Il est question d’« intégrer » les ressortissants étrangers à la communauté nationale. Les étrangers, en situation régulière et non citoyens, ne peuvent prétendre aux droits politiques liés à la citoyenneté, mais ils partagent « les mêmes droits civils, économiques et sociaux que les nationaux » (Schnapper 2000 : 151). Pour autant, avant de les intégrer à la « nation civique » et leur reconnaître des droits politiques, il est question de les intégrer à la « nation ethnique » :

La participation sociale est concrètement fondée sur toutes sortes d’éléments particuliers et particularisants, qu’on peut qualifier d’ethniques ou de « communautaires » : la pratique d’une même langue (sauf cas exceptionnels), le partage par tous les nationaux d’une même culture et d’une mémoire historique singulière, la participation aux mêmes institutions, qu’il s’agisse de l’École ou de l’entreprise en passant par l’ensemble des pratiques strictement politiques. [...] La société fondée sur la citoyenneté, [...] c’est aussi une société historique, à la fois communauté de culture, lieu de mémoire collective et d’identité historique » (Schnapper 2000 : 260).

Cette dimension « ethnique » est d’autant plus importante pour la « nation québécoise » qu’elle ne réunit pas ses « citoyens » autour d’une citoyenneté juridique.

Nous pouvons déjà observer une certaine convergence des politiques linguistiques d’immigration dans les États européens de notre thèse, alors que l’apparition d’exigences linguistiques dans le droit des étrangers et le droit à la nationalité coïncide avec la mise en place de parcours de formation linguistique (et civique) institutionnalisés. Ces ressemblances traduisent-elles une européanisation des politiques dites « d’intégration » et des politiques linguistiques d’immigration ?

⁸⁵ Des contrats d’intégration ont d’ailleurs été expérimentés dans les cantons de Bâle-Ville, Bâle-Campagne, Soleure et Zurich, en 2008. A Genève, un contrat d’accueil a été lancé en 2014.

L'intégration des migrants extra-communautaires devient en effet un enjeu politique à l'échelle de l'UE au début des années 2000⁸⁶. La Commission européenne adopte la méthode ouverte de coordination (MOC), lors du Conseil européen de Lisbonne de 2000. Cette dernière doit permettre la convergence progressive des politiques communautaires, dans des domaines qui relèvent de la compétence des États, dont celui de l'intégration des migrants extracommunautaires. L'enjeu est de « mettre en place une approche commune pour assurer l'intégration dans nos sociétés des ressortissants de pays tiers qui résident légalement dans l'Union » (Parlement européen 1999).

En 2002, à la demande de la Commission européenne, un réseau de points de contacts nationaux sur l'intégration réunit les représentants des ministères nationaux responsables de l'intégration. Une première conférence des ministres en charge de l'intégration européens est organisée en novembre 2004⁸⁷. Cette même année, onze principes de base communs en matière de politique d'intégration des migrants dans l'UE ont été adoptés (Donner *et al.* 2004 : 19-24). En 2005, la Commission européenne adopte un « Cadre commun pour l'intégration des ressortissants de pays tiers » qui propose des mesures concrètes pour la mise en place de ces différents principes (Commission des Communautés européennes 2005).

Le quatrième principe de base invite les États à garantir que les immigrants acquièrent « une connaissance de base de la langue, de l'histoire et des institutions de la société d'accueil », jugée comme un « élément indispensable de l'intégration » (Donner *et al.* 2004 : 20). Au niveau national, deux propositions sont présentées dans le cadre commun. En premier lieu, il est question d'agir sur le volet « intégration » des procédures d'admission en offrant dans le pays d'origine des migrants « des mesures préalables au départ telles que l'offre de kits d'information et de cours de langue et d'éducation civique » (Commission des Communautés européennes 2005), dispositif qui a été mis en place entre autres par les Gouvernements français, danois, néerlandais et allemand. En second lieu, il s'agit de proposer aux primo-arrivants des programmes d'introduction à leur nouvelle société d'accueil, offrant des cours de langue et d'orientation dans la vie quotidienne. Au niveau européen, il est question de soutenir des « modèles d'intégration novateurs » (Commission des Communautés européennes 2005). Pour ce faire, la Commission européenne a édité un *Manuel sur l'intégration destiné aux praticiens*

⁸⁶ Notons que le Conseil de l'Europe fait figure de pionnier en la matière. Dès 1968, il adopte une résolution invitant « les gouvernements membres à multiplier les efforts en vue d'offrir à tous les travailleurs migrants qui le souhaitent la possibilité d'apprendre la langue du pays d'accueil » (cf. Résolution (68) 18 du Comité des ministres du Conseil de l'Europe 1968).

En 1973, il recommande déjà aux États membres « d'adopter une politique permettant d'améliorer la situation des travailleurs migrants et de les intégrer plus facilement et plus rapidement dans la société des pays d'accueil » (cf. Recommandation 712 (1973) de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe).

⁸⁷ Cette initiative se renouvelle en 2007, en 2008, en 2010 et en 2015.

et aux décideurs politiques (Niessen et Schibel 2004), présenté lors de la première conférence ministérielle sur l’intégration⁸⁸. Ce manuel se veut un recueil de « bonnes pratiques », pensé comme un cadre de référence. L’outil devient un des ressorts privilégiés pour développer une culture politique européenne d’intégration. Les États membres sont invités à prendre exemple sur l’Allemagne, la Communauté flamande de Belgique, le Danemark et la Suède qui ont déjà mis en œuvre des parcours sur le modèle proposé. Depuis, les Gouvernements français, luxembourgeois, finlandais, néerlandais et autrichien ont suivi le pas.

Le Traité de Lisbonne, signé en 2007, donne pour la première fois aux Parlement et Conseil européens une compétence juridique pour promouvoir l’intégration des migrants extracommunautaires auprès des États membres. Depuis l’adoption du Traité de Lisbonne, de nouvelles initiatives sont mises en œuvres pour encourager les « bonnes pratiques » en matière d’intégration. L’Union européenne met à la disposition des États le Fonds européen pour l’intégration (FEI) pour la période 2007-2013, qui prend le relais du programme Intégration des ressortissants de pays tiers (INTI), institué en 2003⁸⁹. En 2009, un Forum européen sur l’intégration est mis en place pour permettre aux représentants de la société civile de partager leurs expériences et leur expertise en matière d’intégration. Un portail européen sur l’intégration a également été lancé comme source complémentaire d’informations. Surtout, Eurostat, l’office statistique de l’Union européenne, présente en 2011 un système d’indicateurs d’intégration des populations issues de la migration, en vue de comparer les politiques d’intégration⁹⁰. Enfin, cette même année 2011, la Commission européenne a adopté un « Agenda européen pour l’intégration », une feuille de route intergouvernementale qui s’inscrit dans la lignée du programme commun en matière d’intégration.

S’il y a une convergence certaine des politiques d’« intégration » et des politiques linguistiques d’immigration des États européens, le rôle des institutions de l’UE dans ce processus de convergence est tout sauf évident. Nous pouvons tout à fait formuler qu’il s’agit d’un processus de diffusion ou de *policy learning* qui se serait produit en l’absence de l’action de l’UE. En témoigne notamment le fait que des politiques « similaires » existent dans des pays non-membres de l’Union européenne, tels que la Suisse par exemple. Pour les sociologues belges Dirk Jacobs et Andrea Rea, cette convergence ne s’explique pas par le rôle de l’UE :

When there has been diffusion of ‘best practices’ in the field of immigrant integration programs within the EU this has happened organically and not because of clear-cut joint decision making, not even through the so-called ‘*open method of coordination*’ (Caviedes, 2004). Currently quite a number of EU member states seem to believe that integration courses are good practices. Instead of wanting to

⁸⁸ Deux autres éditions ont ensuite été élaborées en 2007 et en 2010.

⁸⁹ Notons qu’un Fonds Asile Migration Intégration (FAMI) a été institué pour la période 2014-2020.

⁹⁰ Nous y reviendrons dans le cinquième chapitre (p. 309).

reinvent the wheel, they increasingly look at what is happening across their borders. Instruments as the 'Handbook on integration for policy-makers and practitioners' (Niessen & Schibel, 2004) facilitate cross-national comparison⁹¹ (Jacobs et Rea 2007: 265).

Ils citent en exemple une allocution de l'Assemblée nationale française, qui témoigne de la circulation des pratiques étatiques en matière d'« intégration » :

Tous les pays d'immigration sont confrontés, peu ou prou, aux mêmes difficultés. Pourquoi ne pas s'inspirer des bonnes idées, des bonnes pratiques de nos voisins – ils en ont souvent – et de ce qui marche chez eux ? Pourquoi ne pas profiter de leur expérience, et même de leurs échecs éventuels, pour éviter les « fausses bonnes idées » ? Chaque pays a ses traditions et son modèle en matière d'intégration, et il ne s'agit pas de reproduire mécaniquement ou de « singer » ce qui fonctionne ailleurs, dans un contexte différent (Délégation de l'Assemblée Nationale 2006 : 12, cité par Jacobs et Rea 2007 : 266).

Nous avons eu l'occasion dans ce chapitre de constater que l'expérimentation du CAI en France a été justifiée par la pratique similaire d'États voisins. Enfin, la circulation du terme « Français langue d'intégration » dans les communiqués officiels du Gouvernement québécois témoigne que la diffusion des bonnes pratiques s'étend au-delà de la sphère d'influence de l'UE.

Enfin, Dirk Jacobs et Andrea Rea s'opposent à la thèse de Christian Joppke, selon laquelle la convergence des politiques d'intégration traduit la fin des modèles nationaux. Les auteurs reconnaissent, certes, leur relative convergence. Pour autant, ces politiques ont assez de traits de divergence pour encore analyser des modèles nationaux d'intégration :

According to us, distinct national policy traditions and related dominant discourses with regard to immigrant integration have not disappeared, although there are indeed some striking new convergences in particular domains (for instance policy with regard to newcomers) to be noted⁹² (Jacobs et Rea 2007 : 277).

Le prochain chapitre est consacré à l'étude de ces discours politiques sur l'intégration linguistique et civique. Nous nous concentrons sur la valeur sémantique accordée aux termes

⁹¹ Notre traduction : Lorsque les « meilleures pratiques » ont été diffusées dans le domaine des programmes d'intégration des immigrés au sein de l'UE, cela s'est produit naturellement et non pas à cause de décisions communes claires, même pas par la méthode dite « ouverte de coordination » (Caviedes, 2004). Actuellement, un certain nombre d'États membres de l'UE semblent croire que les cours d'intégration sont de bonnes pratiques. Au lieu de vouloir réinventer la roue, ils regardent de plus en plus ce qui se passe à travers leurs frontières. Les instruments comme le « Manuel sur l'intégration à l'intention des décideurs et des praticiens » (Niessen & Schibel, 2004) facilitent la comparaison transnationale.

⁹² Notre traduction : Selon nous, les traditions politiques nationales distinctes et les discours dominants liés à l'intégration des immigrés n'ont pas disparu, bien qu'il y ait effectivement de nouvelles convergences frappantes dans des domaines particuliers (par exemple la politique concernant les nouveaux arrivants).

introduits dans ce chapitre (« assimilation », « intégration », « insertion », « inclusion », etc.) pour mettre en valeur les idéologies linguistiques et politiques en jeu dans les rapports entre langue(s), culture(s), identité(s), nation et immigration.

3. ÉTUDIER LES « TRACES » DES POLITIQUES D'« INTÉGRATION » ET DES POLITIQUES LINGUISTIQUES D'IMMIGRATION : QUELS SOUBASSEMENTS IDÉOLOGIQUES ?

Résumé du chapitre 3

Ce troisième chapitre « *Étudier les "traces" des politiques d'"intégration" et des politiques linguistiques d'immigration : quels soubassements idéologiques ?* » a pour objectif de « vérifier l'efficacité performative du discours, analysée par les linguistes » et d'étudier « les moyens mis en œuvre pour faire appliquer les décisions prises au niveau juridique et politique » (Noiriel 1988 : 95).

Les discours politiques institutionnels sur l'immigration fournissent l'argumentaire des politiques linguistiques d'immigration, dévoilent leurs « soubassements idéologiques » et légitiment les aménagements mis en œuvre pour intégrer les migrants par l'apprentissage et la connaissance de la langue (d'une des langues) officielle(s). Louis-Jean Calvet propose deux entrées pour décrire et analyser les interventions sur les langues :

[...] nous n'avons accès à elles que par deux *traces* : leurs effets sur les langues et sur les situations, d'une part, et les déclarations d'intention de leurs auteurs, d'autre part, c'est-à-dire les textes, discours, manifestes, etc. critiquant par exemple les situations S1 et imaginant les situations S2 qu'on leur préfère, ou pratiquant une certaine forme de la langue (2002 : 34).

C'est la deuxième trace qui nous intéresse pour notre propos :

On analysera donc des textes, des discours sur les langues, sur les situations linguistiques et sur les rapports entre ces langues, ces situations et la politique au sens large. [...] Cette analyse prendra en charge le contexte général dans lequel un texte est produit, les présupposés qu'on y trouve, les topiques répétitifs qu'il peut mobiliser, en un mot tout ce qui peut concourir à la production de sens. On cherchera ainsi les représentations linguistiques qui sous-tendent ces textes, les conceptions de la langue qu'on y trouve, les projets politiques qui s'y expriment, et de façon plus large, la vision des rapports entre langue(s) et société ou État (Calvet 2002 : 34).

En suivant la recommandation de Jean-Louis Chiss, nous tâchons de « traiter des discours sans réduire l'histoire au discours » et d'« exercer la critique loin de la polémique comme il se doit » (2005 : 75). Pour ce faire, nous étudions les discours institutionnels, « produit[s] officiellement par un énonciateur singulier ou collectif qui occupe une position juridiquement inscrite dans l'appareil d'État, qu'il soit fonctionnaire ou représentant politique » (Oger et

Ollivier-Yaniv 2003 : 127). Parce qu’ils sont produits dans des contextes officiels, ils ont « véritablement une valeur performative au sens où il[s] [peuvent] comporter des conséquences juridiques, y compris des formes de coercition » (Oger et Ollivier-Yaniv 2003 : 127). Notre corpus est composé majoritairement de rapports institutionnels et d’actes juridiques.

La section 3.1 se consacre à l’étude du cas français ; la section 3.2 au cas belge ; la section 3.3 au cas suisse et la section 3.4 au cas québécois. L’approche privilégiée est d’analyser la profusion de termes utilisés depuis les années 1960 par les différentes instances institutionnelles pour désigner les pratiques en matière d’« intégration ». Cette perspective historique permet de comprendre pourquoi certaines notions ont été progressivement délaissées dans le discours politique. Elle permet également de mettre en valeur la circularité des notions employées à travers les gouvernements successifs et les contextes étudiés.

Pour conclure, la discussion s’attache plus particulièrement aux notions d’intégration et d’intégration linguistique, en croisant l’analyse de ces discours institutionnels à des positionnements théoriques en sociologie et en didactique des langues.

3.1 En France

3.1.1 De l’assimilation à la doctrine de l’intégration

L’ouvrage du chercheur en science politique Abdellali Hajjat, *Les frontières de l’« identité nationale »* (2012) apporte de précieux éclaircissements pour nos recherches. Selon une approche socio-historique, le chercheur détermine depuis quand et pourquoi une « assimilation » est exigée des candidats à la nationalité. Il liste les critères utilisés par l’administration pour mesurer l’assimilation des postulants et ce qu’ils révèlent de la définition étatique de l’« identité nationale ».

3.1.1.1 Apparition de l’assimilation comme catégorie juridique dans l’infra-droit et le droit à la nationalité

Abdellali Hajjat relève que la notion d’assimilation apparaît dans le discours colonial français dès le XVII^{ème} siècle. Le chercheur distingue deux grandes périodes durant lesquelles la notion est utilisée. La première correspond au discours colonial des Antilles françaises au XVIII^{ème} siècle. La seconde s’étend de la seconde moitié du XIX^{ème} siècle à la première moitié

du XX^{ème} siècle, sous la III^{ème} République, durant laquelle l'assimilation se joint à l'idéologie de la mission civilisatrice.

La catégorie juridique d'assimilation apparaît en métropole pour la première fois dans l'infra-droit de la nationalité, dans une circulaire d'application de la Loi sur la nationalité de 1927. Elle n'apparaît pas auparavant dans le droit colonial, « sûrement en raison du fait que les administrateurs coloniaux considèrent l'assimilation totale des indigènes impossible » (Hajjat 2012 : 66). Pour autant, l'administration coloniale a bien développé des « critères de civilisation » pour la naturalisation des indigènes, qui seront par la suite repris et unifiés par le droit métropolitain⁹³ (Hajjat 2012 : 67-73). Comme nous le verrons plus précisément au quatrième chapitre, le critère linguistique occupait déjà une place importante.

C'est avec l'Ordonnance du 19 octobre 1945 portant Code de la nationalité que l'assimilation devient pour la première fois une catégorie juridique pour la naturalisation, à l'article 69 : « Nul ne peut être naturalisé s'il ne justifie de son assimilation à la communauté française, notamment par une connaissance suffisante selon sa condition de la langue française ».

3.1.1.2 De l'assimilation à l'intégration

Il est difficile de savoir quand on a précisément commencé à préférer le terme « intégration » plutôt qu'« assimilation » dans le discours public. Comme l'écrit le sociologue Norbert Elias :

Il n'existe pas [...] aucun point où une certaine structure sociale, une certaine formation, une certaine idée ou n'importe quel autre produit individuel aient été créés *ex nihilo* ou, pour être plus précis, par la puissance créatrice d'un personnage isolé. Ce qu'on peut, en revanche, observer et corroborer par des preuves ce sont des débuts relatifs, c'est-à-dire des ruptures et discontinuités explicables par le tissu du déroulement progressif, dans la transformation lente et toujours aussi continue des groupements humains et de leurs produits (Elias 1985 : 262, cité par Hajjat 2012 : 27).

Abdellali Hajjat écrit que le terme « assimilation », « marqué par ses connotations coloniales » commence à être abandonné dans l'espace public, politique et scientifique au début des années 1950 au profit du terme « intégration » (2012 : 140). Le chercheur situe un basculement terminologique en 1954, l'année marquant symboliquement la guerre

⁹³ Le chercheur cite notamment un questionnaire des années 1930 de l'administration coloniale en Indochine, « le plus précis de toute l'histoire du droit de la nationalité ». Voici quelques questions extraites du formulaire : « S'habille-t-il à la française? Est-il attaché aux traditions et aux anciens usages? A-t-il une politesse française? [...] Fréquente-t-il les cinémas et autres salles de spectacle à la française? Fait-il de temps à autre des séjours à la mer ou à la montagne? [...] » (Hajjat 2012 : 69).

d’indépendance de l’Algérie (Hajjat 2012 : 141) : « On peut alors faire l’hypothèse que ce processus de disqualification s’opère au moment de l’ouverture du débat public sur la décolonisation et de la disqualification du concept de race au niveau international » (Hajjat 2012 : 141) Dans les années 1950, Jacques Soustelle, qui fut un temps gouverneur général d’Algérie, développe la « doctrine de l’intégration » : « il s’agissait alors de doter les différentes populations vivant en Algérie, alors département français, d’un statut plus égalitaire et de promouvoir une politique de développement » (Costa-Lascoux 2006 : 6). Pour le politologue et sociologue Vincent Geisser, la primauté de l’usage du terme « intégration » ne s’inscrit pas dans le contexte de la guerre et de l’indépendance algérienne, mais à des fins de « réforme politique coloniale » dans le contexte de l’Afrique noire, à la suite de la conférence de Brazzaville⁹⁴ (2006 : 149).

Il importe peu que le terme « assimilation » ait progressivement été abandonné dans les années 1940 ou 1950 ; on remarque seulement qu’il n’est plus utilisé que par une partie de la droite dans les débats parlementaires à partir des années 1970. Les termes « intégration » et « insertion » ont alors été simultanément adoptés pour désigner la politique publique à mener à l’égard des ressortissants étrangers.

3.1.2 Insertion et intégration

Nous nous appuyons majoritairement sur un article de la sociologue Françoise Gaspard (1992) pour cette sous-section. La chercheuse étudie l’emploi des termes « assimilation », « intégration » et « insertion » de 1981 à 1991, dans les débats parlementaires sur l’immigration, les discours des ministres et les circulaires administratives. Elle arrive au constat qu’à la fin des années 1970 et au début des années 1980, le terme « intégration » est employé par l’aile droite de la politique, et le terme « insertion » par l’aile gauche. A la fin des années 1980, le processus s’inverse. L’intégration est utilisée à gauche, et l’insertion à droite. Pour résumer, « à chaque camp, son mot, à chaque mot son moment ; et des échanges et des emprunts, dans le temps, d’un camp à l’autre » (Gaspard 1992 : 15).

Si nous reprenons sa démonstration dans un ordre chronologique, le terme « insertion » se répand à partir de 1981 dans l’administration. Dans un communiqué du 7 juillet 1981, le Conseil des ministres déclare qu’il est question de mettre en œuvre « une politique d’insertion sociale à mener dans tous les domaines de la vie nationale et en concertation avec les intéressés » (cité par Gaspard 1992 : 15). Dans un communiqué du 28 avril 1982, le Conseil

⁹⁴ Vincent Geisser fait référence à l’Allocation du général de Gaulle, prononcée à l’occasion de l’ouverture de la conférence de Brazzaville le 30 janvier 1944, dans laquelle ce dernier tente de « définir » un nouveau cadre de relations entre la France et ses territoires colonisés (2006 : 149).

précise pour la première fois le sens accordé à « l'insertion » : « L'insertion sociale et culturelle des quatre millions d'étrangers installés en France est une action de longue haleine. Elle commence par l'alphabétisation, l'éducation, la formation, le logement, les services sociaux, la culture, l'information » (cité par Gaspard 1992 : 15). La Circulaire du 17 juin 1983 sur les contrats d'agglomération du ministère des Affaires sociales et de la Solidarité nationale pose « l'insertion sociale et l'amélioration des conditions de vie des communautés étrangères » comme un objectif prioritaire. Enfin, le décret réformant le Fonds d'action sociale (FAS) indique que l'organisme doit « concourir à l'insertion sociale des travailleurs immigrés et de leurs familles ». L'insertion est également « institutionnalisée » par la mise en place de « Commissions régionales pour l'insertion des populations immigrées » (cité par Gaspard 1992 : 17). Françoise Gaspard remarque que le discours officiel commence à évoluer alors que le ministère de l'Éducation nationale publie le 8 octobre 1984 une circulaire dont l'objectif est « de continuer de développer la politique d'insertion et d'intégration des immigrés dans la société française » (cité par Gaspard 1992 : 18).

Puis, avec le retour de la gauche en 1988, le terme « intégration » s'impose définitivement face à celui d'« insertion ». Trois facteurs expliquent ce changement. Premièrement, « on découvrait alors que ce qu'on appelait l'insertion n'était pas une question de nationalité ou d'origine mais transgressait l'origine géographique et la nationalité pour être, tout simplement, une question sociale » (Gaspard 1992 : 20). Cette prise de conscience coïncide avec la promulgation de la Loi sur le revenu minimum d'insertion, votée le 1^{er} décembre de la même année 1988. Depuis, les politiques d'intégration sont réservées uniquement aux étrangers, et les politiques d'insertion à l'ensemble de la population française et des étrangers résidents. Françoise Gaspard relève justement : « Intégration : le mot est devenu si banal que, lorsqu'on le prononce aujourd'hui, il n'est même plus nécessaire de dire qui on veut « intégrer » – il va de soi que ce sont les immigrés ; ni de dire à quoi on veut intégrer ceux pour qui on bâtit ces politiques » (Gaspard 1992 : 14). Sa remarque vaut encore de nos jours.

Deuxièmement, la préférence pour le terme « intégration » s'explique par la reconnaissance officielle du caractère durable de l'immigration économique et familiale, illustrée par la création d'une carte de résident en 1984. Ainsi, le ministre de la Solidarité nationale et des Affaires sociales, Claude Evin, dans son premier discours sur l'immigration, annonce le 22 novembre 1988 : « les étrangers qui résident actuellement en France y resteront, chacun en est aujourd'hui conscient ; parlons donc maintenant d'intégration plutôt que d'insertion... » (cité par Gaspard 1992 : 19). Pour résumer, l'insertion serait associée à une immigration « temporaire », destinée à rentrer tôt ou tard dans son pays d'origine, et l'intégration à une immigration « permanente », dont l'ambition est de s'installer durablement

sur le territoire français. Dans le même discours, Claude Evin ajoute : « Actuellement l’intégration des immigrés passe par cinq questions essentielles : le statut juridique, la formation, l’emploi, le logement, l’insertion sociale et culturelle, la participation à la vie sociale » (cité par Gaspard 1992 : 19). L’insertion n’est plus qu’un volet de la politique d’intégration.

La politique d’intégration telle qu’elle est présentée en 1988 et la politique d’insertion décrite dans le communiqué du 28 avril 1982 du Conseil des ministres partagent des axes d’action similaires. Ce n’est pas tant le contenu sémantique qui différencie les termes « insertion » et « intégration » entre 1982 et 1988 que l’horizon sociétal et les idéologies qu’ils véhiculent :

Tableau 8 : Comparaison des politiques d’insertion et d’intégration en France (1982 et 1988)⁹⁵

Politique d’insertion, présentée au Conseil des ministres en 1982	Politique d’intégration, présentée par le ministre de la Solidarité nationale et des Affaires sociales en 1988
« [La politique d’insertion] commence par l’alphabétisation, l’éducation, la formation, le logement, les services sociaux, la culture, l’information » (cité par Gaspard 1992 : 15).	« Actuellement l’intégration des immigrés passe par cinq questions essentielles : le statut juridique, la formation, l’emploi, le logement, l’insertion sociale et culturelle, la participation à la vie sociale » (cité par Gaspard 1992 : 19)

Troisièmement, selon la chercheuse française en sciences de l’information et de la communication Simone Bonnafous, l’affaire dite « du foulard » en 1989⁹⁶ explique également que le terme « insertion » ait été évacué du lexique administrativo-politique au profit du terme « intégration » (1992 : 28). Pour Françoise Gaspard, cette affaire « conduit à passer du discours à l’institution » : l’intégration n’est plus seulement un mot, un objectif, mais une administration » (1992 : 19). Comme indiqué dans le deuxième chapitre, un Comité interministériel à l’intégration (CII) et un Haut Conseil à l’intégration (HCI) sont créés en 1989, puis un secrétariat d’État à l’intégration est brièvement institué de 1991 à 1993. Le terme « intégration » se diffuse également dans le tissu associatif, car « toute association désireuse d’obtenir des

⁹⁵ Les exigences formulées dans les discours institutionnels sont reprises en code couleur dans le tableau pour en faciliter la lecture.

⁹⁶ En octobre 1989, trois collégiennes se voient temporairement exclues de leur établissement scolaire parce qu’elles refusent d’enlever leur foulard en classe. L’affaire devient nationale. Une loi est adoptée le 15 mars 2004 interdisant le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics.

subventions du FAS se devait d'inscrire dans son intitulé, ses statuts ou sa charte fondatrice le terme intégration » (Geisser 2006 : 159).

Dans son premier rapport intitulé *Pour un modèle français d'intégration*, le HCI livre la première définition « officielle » de l'intégration, et entend distinguer une bonne fois pour toute l'intégration de l'assimilation et de l'insertion : « [l]e Haut Conseil estime qu'il faut concevoir l'intégration non comme une sorte de voie moyenne entre l'assimilation et l'insertion, mais comme un processus spécifique » (1991 : 18).

3.1.3 Intégration républicaine et identité nationale

Alors que, depuis 1991, l'intégration est présentée comme la notion définissant la politique étatique à l'égard des étrangers, nous proposons de nous pencher sur l'idéologie politique qu'elle véhicule au fil des gouvernements successifs. Pour ce faire, nous prenons comme appui un corpus composé majoritairement de rapports du HCI.

3.1.3.1 L'intégration à la République française

Avec son premier rapport, le HCI a pour ambition de définir le « modèle français d'intégration », ou « la conception française de l'intégration » (1991 : 19). « L'intégration à la française », pour reprendre la formule consacrée par le titre d'un rapport du HCI publié en 1993, se veut un « héritage de la Révolution et de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen ». Elle obéit à une « logique d'égalité et non à une logique de minorités » (HCI 1991 : 19). Le Gouvernement met un point d'honneur à intégrer les immigrés à la « collectivité nationale », mais il s'oppose formellement à une « reconnaissance institutionnelle des minorités » (HCI 1991 : 19). Un glissement sémantique s'opère dans un rapport de 1995 ; les « minorités » deviennent des « communautés », en opposition au nouveau syntagme « communauté nationale ». Le modèle français d'intégration s'oppose alors à la « logique communautariste » (HCI 1995 : 19). Pour Dominique Schnapper, « la spécificité de la nation moderne consiste à intégrer toutes les populations en une communauté de citoyens et à légitimer l'action de l'État, qui est son instrument, par cette communauté » (1994 : 49). C'est en effet l'idéal républicain français.

Dans un article de 2006, la professeure de droit public Danièle Lochak retrace le « poids des mots et des idéologies » dans les discours et les politiques d'immigration (2006 : 1). La lecture des différents rapports du HCI lui permet de repérer le moment à partir duquel la « République » est intégrée dans le lexique de l'institution. Elle constate que le syntagme

« modèle républicain » apparaît une première fois dans un rapport de 1998 consacré à l’école⁹⁷ (Lochak 2006 : 4). A notre connaissance, dès le rapport de 1995 cité un peu plus haut, le HCI livre les syntagmes « concept républicain de laïcité » et « concept républicain de l’intégration » (HCI 1995 : 22 ; 82). Danièle Lochak relève que la « République » fait une véritable apparition dans le discours institutionnel avec un rapport intitulé *L’islam dans la République*, publié en 2000 (2006 : 4).

Alors que l’ancien président Jacques Chirac lance des experts sur un service public nommé le contrat d’accueil et d’intégration en 2002, le HCI publie un rapport, *Le contrat et l’intégration*, en 2003. De nombreuses occurrences « républicaines » traversent le document, dont voici quelques exemples : « philosophie républicaine » (HCI 2003 : 5), « valeurs républicaines » (HCI 2003 : 35), « régime républicain français » (HCI 2003 : 87) et « droit politique républicain de la citoyenneté » (HCI 2003 : 106). Pour Danièle Lochak :

La combinaison des deux champs sémantiques de « la République » et de « l’intégration » a une signification et un impact idéologiques. Elle laisse en effet entendre que ce qui est républicain est nécessairement intégrateur et, réciproquement, que l’intégration ne peut être que républicaine (2006 : 5).

Rappelons que la Loi relative à la maîtrise de l’immigration, au séjour des étrangers en France et à la nationalité du 26 novembre 2003 subordonne la délivrance d’une première carte de résidence à un nouveau critère : « l’intégration républicaine » (art. 8). Le syntagme est légalement institué.

3.1.3.2 *Intégration politique versus intégration culturelle (ou intégration versus assimilation)*

Le HCI ne parle pas d’« intégration républicaine » dans son rapport *Le contrat et l’intégration*, mais d’« intégration politique » (2003 : 110) et d’« intégration civique » (2003 : 15, 24, 106, etc.). L’intégration est pensée comme un « contrat républicain » (HCI 2003 : 4, 84, 106) ou encore comme un « pacte républicain » (HCI 2003 : 5, 92, 106). Le Haut Conseil appuie son argumentation sur les travaux de Jürgen Habermas⁹⁸, et établit une distinction entre une intégration dite « éthique » et une intégration dite « politique ». Cette distinction permettrait de résoudre le conflit entre « intégration » et « assimilation ». Exiger une intégration éthique reviendrait à exiger des immigrés de nier leurs origines, soit de revenir à l’« assimilationnisme ». L’intégration politique n’implique pas que les immigrés renoncent à leur « identité culturelle d’origine » (HCI 2003 : 110). En effet, Jürgen Habermas, dans son

⁹⁷ Il s’agit du rapport Lutte contre les discriminations : faire respecter le principe d’égalité.

⁹⁸ Le HCI, sans citer ses sources, s’appuie en fait sur l’ouvrage *L’intégration républicaine*, publié en 1998.

ouvrage *L'intégration républicaine*, estime que « [l']*intégration éthique* des groupes et subcultures dotés de leur propre identité collective doit donc être dissociée du niveau de l'*intégration politique* abstraite, qui concerne tous les citoyens au même titre » (1998 : 229). Cette dichotomie entre « intégration éthique » et « intégration politique » est réaffirmée dans un prochain rapport :

On ne peut exiger du citoyen français issu de l'immigration une intégration éthique, c'est-à-dire qu'il renonce à toutes les composantes de sa culture, on ne doit lui demander qu'une intégration politique, c'est-à-dire l'intégration à une culture politique commune définie par la constitution et le droit commun. C'est cette culture politique commune seule qui relève du contrat, du droit et de la loi républicaine (HCI 2005 : 24-25).

L'intégration culturelle est évincée du projet d'intégration ; c'est à une « culture politique commune » que l'immigré doit s'intégrer. Ce projet « suppose que l'individu adhère à une communauté plus abstraite [que l'identité familiale ou culturelle], fasse un effort de volonté qui transcende ses identités familiales, ethniques ou culturelles » (HCI 2003 : 106). La formule « communauté plus abstraite » fait référence par intertextualité à « l'intégration politique abstraite » de Jürgen Habermas. Elle est rebaptisée plus loin « communauté nationale républicaine » (HCI 2003 : 114), formule qui laisse apparaître la thématique de l'identité nationale :

L'intégration n'est pas destinée aux seuls Français issus de l'immigration et concerne tout individu qui participe à l'espace civique. L'identité nationale se vit au travers de valeurs partagées : il ne suffit pas de naître sur le sol français pour se sentir Français. Pour s'associer, chacun de nous doit faire un effort pour oublier ses seules particularités et retrouver ce qu'il a en commun avec les autres (HCI 2003 : 104).

Ces « valeurs partagées » sont appelées des « valeurs républicaines communes » plus loin dans le rapport (HCI 2003 : 112). Jürgen Habermas note que le modèle républicain, pour définir une identité collective légitime, doit définir des « principes moraux [...] qui prétendent à une validité universelle » :

Certes, les discussions relatives à l'identité collective sont une composante importante de la politique ; c'est par leur moyen que les participants cherchent à prendre conscience à la fois de la manière dont ils se comprennent comme membres d'une nation déterminée, d'une commune ou d'un État, comme habitants d'une région, etc., des traditions qu'ils souhaitent développer, de la manière dont ils veulent vivre les uns avec les autres et avec les groupes marginaux, et du type de société dans laquelle ils souhaitent vivre. [...] Pour être légitime, le droit instauré par la politique doit à tout le moins être en accord avec des principes moraux qui, par-delà la communauté juridique concrète, prétendent à une validité universelle (1998 : 265-266).

La voie privilégiée du HCI est de défendre une identité nationale française basée sur les principes fondateurs de la République française. Le HCI déclare que « c’est par un "consentement commun" autour de ces valeurs que l’on peut réfléchir à comment on peut "faire peuple", car on peut "faire France" » (HCI 2003 : 107). Le HCI précise que l’adhésion à ces valeurs implique une démarche volontaire des immigrés, un « engagement », qui implique des droits mais aussi des devoirs. Cette argumentation justifie les exigences de plus en plus nombreuses demandées aux immigrés pour prouver leur intégration. Le pacte doit être volontaire, « la décision du contractant doit être libre » (HCI 2003 : 107). Il en sera décidé autrement par le Gouvernement. En 2007, la signature du contrat d’accueil et d’intégration devient obligatoire pour tout primo-arrivant, ressortissant d’un pays extra-communautaire. Et le non-respect du contrat entraîne des sanctions, dont le non-renouvellement du premier titre de séjour.

En 2007, l’interconnexion de l’immigration, de l’intégration et de l’identité nationale est clairement assumée, avec la création d’un ministère de l’Immigration, de l’Intégration, de l’Identité nationale et du Codéveloppement. Cet intitulé implique que l’intégration est réservée aux immigrés, et non à la société toute entière. C’est à eux que reviennent les efforts pour s’intégrer avec succès à la communauté nationale. Il sous-entend aussi que l’immigration et l’intégration doivent être pensées de manière à ce que l’identité nationale de la France soit préservée. Pierre Bourdieu met en garde contre les catégories arbitraires étatiques qui restructurent le sens commun :

A travers l’encadrement qu’il impose aux pratiques, l’État instaure et inculque des formes et des catégories de pensée communes, des cadres sociaux de la perception, de l’entendement ou de la mémoire, des structures mentales, des formes étatiques de classification. Par-là, il crée les conditions d’une sorte d’orchestration immédiate des habitus qui est elle-même le fondement d’une sorte de consensus sur cet ensemble d’évidences partagées qui sont constitutives du sens commun (1993 : 59, cité par Vadot 2016 : 5).

Une nouvelle « forme » ou « catégorie de pensée commune » est instaurée par l’État en 2011, celle du « Français langue d’intégration » (FLI), présentée comme un « concept » faisant de la langue française, le premier facteur de l’intégration républicaine.

3.1.3.3 La langue française, premier facteur de l’intégration politique républicaine

Le 11 octobre 2011, est publié un décret relatif à la création d’un label qualité intitulé « Français langue d’intégration » pour les organismes de formation, auquel est joint un Référentiel Français langue d’intégration (FLI), co-écrit par un groupe d’experts (DAIC 2011). Plus qu’une appellation, Michel Aubouin, alors directeur de l’accueil, de l’intégration et de la citoyenneté,

et Xavier North, alors délégué général à la langue française et aux langues de France, présentent le FLI comme un « concept » dans l'avant-propos du référentiel (DAIC 2011 : 4-5).

Dans un article de 2016, Maude Vadot distingue très judicieusement que la publication du référentiel est porteuse d'une « double nomination » : « un premier acte discursif créant la désignation Français Langue d'Intégration » et l'actualisation de la dénomination « intégration » (2016 : 2). Cette nouvelle désignation FLI fait de l'apprentissage et de la connaissance de la langue française « le premier facteur de l'intégration⁹⁹ » (DAIC 2011 : 3). En reprenant la thèse de Pierre Bourdieu, l'appellation FLI laisse entendre que la langue française est synonyme d'intégration, que les immigrés qui « maîtrisent » la langue française seront nécessairement intégrés. L'apprentissage de la langue française est « le moyen et la fin d'une intégration sociale, économique et citoyenne des personnes qui ont choisi la France comme terre d'accueil » (DAIC 2011 : 7).

Les auteurs du débat, anticipant le « débat » que l'utilisation du terme intégration peut susciter, consacrent une partie du référentiel à répondre à la question : « Pourquoi une langue d'intégration ? » (DAIC 2011 : 8). Le collectif d'experts revient sur la fameuse dichotomie opposant les défenseurs d'un modèle de société multiculturelle et les défenseurs d'un modèle d'intégration républicain, pour finalement s'en extraire :

Au-delà de ces positions idéologiques, la réalité du processus d'intégration des migrants suit son cours. Entre les représentations identitaires, les discours ou les revendications d'un côté, et la réalité des modes de vie, de consommation, des pratiques religieuses, des intermariages, des pratiques linguistiques, etc., on constate un écart parfois considérable. Souhaitée ou non, l'intégration, puis l'acculturation et enfin l'assimilation, des migrants, et plus encore celle de leurs enfants, s'est toujours réalisée en France, de façon plus ou moins rapide et plus ou moins facile (DAIC 2011 : 8).

Il y aurait donc d'un côté des « positions idéologiques », et de l'autre côté « la réalité du processus d'intégration ». Les auteurs du référentiel se positionnent dans le deuxième camp, et légitiment à la fois leur position et le choix du terme « intégration ». Maude Vadot note au sujet de cet extrait : « Ces assertions, qui homogénéisent les publics et englobent toutes les situations, se placent à un très haut degré de généralité et d'abstraction, ce qui complique la contestation du propos – d'autant que la signification du terme n'a à aucun moment été explicitée » (2016 : 8). En réalité, ce sont les trois étapes du « parcours d'intégration » qui ne sont pas définies : l'intégration, l'acculturation et l'assimilation. L'assimilation est donc la dernière étape qui conclut le parcours d'intégration des immigrés, couronnée par l'obtention de

⁹⁹ Cet extrait est issu de l'avant-propos du référentiel, signé par Michel Aubouin et Xavier North.

la nationalité. Bien que l’assimilation soit la visée finale du parcours, les auteurs n’ont pas osé nommer le FLI « français langue d’assimilation ». On comprend pourquoi.

Paradoxalement, alors que la publication du référentiel FLI actualise la dénomination « intégration », pour reprendre la formule de Maude Vadot, le terme n’est pas défini dans le référentiel. Avec les outils de l’analyse du discours à entrée lexicale, la chercheuse compare les adjectifs épithètes associés aux deux termes « intégration » et « insertion », qui apparaissent respectivement 32 et 33 fois (contre deux occurrences pour « assimilation » et « acculturation ») (Vadot 2016 : 9). Son analyse met en valeur la principale différence sémantique entre les deux termes :

La moitié des occurrences d’Insertion ont ainsi trait au champ professionnel ou économique, tandis que quatre d’entre elles sont associées au domaine social. Par contraste, quand Intégration est spécifié, c’est d’abord au champ social qu’il est fait référence, puis au domaine économique à égalité avec celui de la citoyenneté. Ce dernier élément marque d’ailleurs la spécificité d’Intégration par rapport à Insertion, dont l’association avec citoyenne constitue un hapax (Vadot 2016 : 10).

La distinction entre « insertion » et « intégration » est que l’intégration est associée à une dimension citoyenne. Maude Vadot remarque que le terme « intégration » n’est jamais associé à une dimension culturelle (contrairement au terme « insertion »). Ce constat s’inscrit en continuité de la distinction opérée entre « intégration éthique » et « intégration politique » dans le rapport *Le contrat et l’intégration* du HCI (2003) ; exiger des immigrés une intégration culturelle reviendrait à leur demander de s’assimiler.

Certes, une intégration culturelle n’est pas explicitement demandée. Le discours institutionnel évite soigneusement toute référence à la culture qui donnerait une couleur « assimilationniste » à la politique d’intégration étatique. La référence à l’intégration culturelle n’est pas nécessaire : l’intégration linguistique permet une intégration culturelle. Les deux sont liées, voire identiques, puisque c’est par le prisme de la langue française que se transmet la culture française. Elle est le « vecteur de la culture » : « elle seule permet d’appréhender le sens de valeurs difficilement transmissibles dans les langues d’origine¹⁰⁰ » (DAIC 2011 : 4).

3.1.3.4 L’intégration culturelle ou l’intégration à visée assimilatrice

Un tournant est opéré en 2012, l’année où le HCI fait paraître un rapport intitulé *Une culture ouverte dans une République indivisible, les choix de l’intégration culturelle*. L’intégration – qui plus est l’intégration culturelle – des immigrés est explicitement requise et assumée dans une « visée plus assimilationniste » (HCI 2012 : 37). Deux « conditions

¹⁰⁰ Cet extrait est issu de l’avant-propos du référentiel, signé par Michel Aubouin et Xavier North.

culturelles » fondent le « soubassement culturel » français auxquels les immigrés doivent s'intégrer : la « maîtrise de la langue » et « l'adhésion aux valeurs républicaines » (HCI 2012 : 37).

Dans la partie accordée à la maîtrise de la langue, le HCI donne à lire une comparaison entre la politique d'unification linguistique menée sous la III^{ème} République et la politique d'intégration linguistique actuelle du Gouvernement :

La langue française a été un instrument essentiel d'unification de notre nation. Elle a d'ailleurs été, sous la III^{ème} République, un élément central de la politique d'uniformisation et d'assimilation contre les usages linguistiques régionaux. C'est par l'école que l'usage de la langue française s'est généralisé. L'enjeu est le même aujourd'hui, pour les migrants qui arrivent chaque année, mais aussi, plus largement, pour les populations immigrées résidant en France depuis plusieurs années et pour la population française dans son ensemble (2012 : 39).

Que faut-il entendre dans cet extrait ? Le HCI admet que la politique d'intégration linguistique pour les immigrés se rapproche de la politique d'assimilation linguistique alors menée contre les patois sous la III^{ème} République. Certes, comme le rappelle Abdellali Hajjat, « [l]a question de la langue n'est pas une chose nouvelle dans l'histoire des relations de pouvoir en France » (2012 : 101). Pourtant, on aurait pu attendre un discours « plus politiquement correct » de la part de l'institution qui, de façon contradictoire, fait la promotion de l'« interculturel » et de la « diversité culturelle » pour la première fois, à notre connaissance, dans un de ses rapports.

3.1.4 L'intégration comme critère juridique dans le droit des étrangers

L'intégration n'est pas seulement une notion utilisée pour qualifier la politique étatique à l'égard des étrangers, qui vise à « donner aux migrants les moyens de participer pleinement à la vie économique, sociale et culturelle de notre pays et [à] les aider à compenser les difficultés auxquelles ils seraient confrontés » (CICI 2011 : 127). Elle est également une catégorie juridique dans le droit des étrangers, exigée pour l'octroi de titres de séjour.

C'est avec la Loi relative à la maîtrise de l'immigration, au séjour des étrangers en France et à la nationalité du 26 novembre 2003 que l'« intégration républicaine » devient pour la première fois un critère d'appréciation pour l'octroi d'un titre de séjour. Pour obtenir une première carte de résident (valable dix ans), l'intégration républicaine est « appréciée en particulier au regard de [la] connaissance suffisante de la langue française et des principes qui régissent la République française » des ressortissants étrangers (art. 8). La circulaire du 20 janvier 2004 encadre les conditions d'appréciation de la condition d'intégration. Elle recommande aux préfets de se baser sur « un faisceau d'indices parmi lesquels l'apprentissage

de la langue française, la connaissance et le respect des principes qui régissent la République française, la scolarisation des enfants, le suivi d’une formation professionnelle ainsi que la participation à la vie sociale locale » (Circulaire du 20 janvier 2004 : 24).

La Loi de programmation pour la cohésion sociale du 18 janvier 2005 consacre législativement le contrat d’accueil et d’intégration (CAI). La « signature » et le « respect » du CAI s’ajoutent comme exigences d’intégration républicaine pour l’octroi d’une première carte de résident (art. 146).

L’année suivante, avec la Loi relative à l’immigration et à l’intégration du 24 juillet 2006, les ressortissants étrangers qui demandent une première carte de résident ne doivent plus seulement connaître les « principes qui régissent la République française », mais s’engager à les respecter, et les respecter dans les faits (art. 7). Aussi, la signature et le respect du CAI deviennent un critère d’appréciation pour le premier renouvellement de la carte de séjour (art. 5). Les exigences d’intégration concernent à la fois les ressortissants étrangers qui demandent une première carte de résident, et ceux qui demandent à renouveler leur titre de séjour. Il est donc admis que les étrangers doivent faire preuve d’intégration pour obtenir un titre de séjour durable. A ce propos, Danièle Lochak remarque :

La logique qui avait présidé à la création de la carte de résident en 1984 se trouve ainsi inversée : la garantie de stabilité du séjour avait été considérée comme un facteur favorisant l’intégration. Désormais, il faut prouver que l’on est intégré pour obtenir un droit au séjour stable (2006: 10).

La Loi relative à la maîtrise de l’immigration, à l’intégration et à l’asile du 20 novembre 2007 étend l’exigence d’intégration aux candidats au regroupement familial. Il n’est pas question d’exiger une « intégration républicaine » aux candidats qui n’ont pas encore immigré sur le territoire français, mais de leur « permettre de [la] préparer » (art. 1). A ce titre, le « degré de connaissance de la langue et des valeurs de la République » est évalué depuis le pays d’origine des candidats (art. 1). Si le besoin en est établi, ils doivent suivre une formation de deux mois depuis l’étranger et présenter une attestation de suivi de cette formation pour refaire une demande de visa. Lorsqu’un ou plusieurs enfants ont bénéficié de la procédure de regroupement, il est demandé des conjoints étrangers une « intégration républicaine de la famille », appréciée par le respect des engagements du CAIF (art. 6). Le suivi du CAIF est également apprécié lors du renouvellement de leur carte de séjour.

Avec la Loi relative à l’immigration, à l’intégration et à la nationalité du 16 juin 2011, les exigences relatives à l’intégration se précisent pour le renouvellement de la carte de séjour. Le non-respect d’une des formations prescrites dans le CAI peut devenir un motif de non renouvellement du titre de séjour. Les « valeurs de la République » deviennent les « valeurs

fondamentales de la République », confortant l'idéologie républicaniste du modèle d'intégration français (art. 8). Cette même loi donne les pouvoirs d'« obliger un ressortissant d'un État membre de l'Union européenne, d'un autre État partie à l'accord sur l'Espace économique européen ou de la Confédération suisse, ou un membre de sa famille à quitter le territoire français » si son titre de séjour n'est plus conforme, ou s'il constitue une menace. L'autorité compétence tient compte entre autres de son « intégration sociale et culturelle en France » (art. 39).

Enfin, la Loi relative au droit des étrangers du 7 mars 2016 consacre le syntagme « intégration républicaine » dans le Code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile, et dans le Code de l'action sociale et des familles (art. 1). Pour obtenir la nouvelle carte de séjour pluriannuelle, les ressortissants étrangers doivent justifier de leur « assiduité » et du « sérieux des formations prescrites par l'État dans le cadre du contrat d'intégration républicaine » et ne pas « manifester de rejet des valeurs essentielles de la société française et de la République » (art. 17). Il n'est plus question de s'engager à respecter les valeurs fondamentales de la République et à les respecter, mais de ne pas manifester de rejet. La tournure négative est plus forte, mettant l'accent sur les dérives communautaristes qui porteraient atteinte à l'unité de la République.

Pour résumer, l'intégration est devenue une catégorie juridique appréciée pour le premier renouvellement d'une carte de séjour, pour la délivrance d'une première carte de résident, pour les ressortissants étrangers dans le cadre du regroupement familial et, depuis 2016, pour l'obtention de la nouvelle carte de séjour pluriannuelle. L'intégration apparaît comme un critère propre à réguler les flux migratoires, dont le CAI et le CAIF sont les instruments. Nous consignons ci-dessous dans différents tableaux l'évolution des critères d'intégration pour l'obtention de différents titres de séjours français :

Tableau 9 : Évolution des critères d’intégration républicaine pour l’octroi d’une première carte de résident en France

Première carte de résident : intégration républicaine exigée	
2003	connaissance suffisante de la langue française connaissance des principes qui régissent la République française [Infra droit : scolarisation des enfants / suivi d’une formation professionnelle / participation à la vie sociale locale]
2005	+ signature et respect du contrat d’accueil et d’intégration (CAI)
2006	+ respect dans les faits des principes de la République

Tableau 10 : Évolution des critères d’intégration pour le renouvellement de la première carte de séjour temporaire en France

Renouvellement de la première carte de séjour temporaire : « simple » intégration exigée	
2006	signature et respect du CAI
2011	+ respect de <i>toutes</i> les formations prescrites dans le CAI

Tableau 11 : Critères pour l’octroi de la première carte de séjour dans le cadre du regroupement familial en France

Première carte de séjour dans le cadre du regroupement familial : préparation de l’intégration républicaine	
2007	évaluation du degré de connaissance de la langue et des valeurs de la République depuis le pays d’origine (si besoin, attester d’une formation de deux mois)

Tableau 12 : Critères d'intégration républicaine pour le renouvellement de la carte de séjour dans le cadre du regroupement familial pour les conjoints étrangers dont les enfants ont aussi bénéficié du regroupement familial en France

Renouvellement de la carte de séjour dans le cadre du regroupement familial pour les conjoints étrangers dont les enfants ont aussi bénéficié du regroupement familial : intégration républicaine de la famille	
2007	respect du contrat d'accueil et d'intégration pour la famille

Tableau 13 : Critères d'intégration républicaine pour l'octroi de la carte de séjour pluriannuelle en France

Carte de séjour pluriannuelle : intégration républicaine	
2016	assiduité et sérieux des formations du CAI ne pas manifester de rejet des valeurs essentielles de la société française et de la République

3.1.5 Entre assimilation et intégration : un choix non résolu

L'assimilation, « comme supposant l'abandon de tout élément de l'identité originelle pour se fondre dans la communauté d'adoption, et évoquant par trop l'entreprise colonisatrice », est progressivement délaissée dans le discours politique à partir des années 1970 (Lochak 2006 : 2). Le terme « intégration » s'est imposé à la fin des années 1980 pour désigner la politique étatique à l'égard des ressortissants étrangers. Mais la frontière sémantique entre les deux termes n'est pas si claire.

Simone Bonnafous note en 1992 que « la généralisation du terme "intégration" dans la classe politique s'accompagne d'une sémantisation très hétérogène, puisqu'il est susceptible de signifier l'"assimilation" autant que la réduction des inégalités » (1992 : 24). Quant à Vincent Geisser, il parle de l'intégration comme une « reformulation "modernisée" de l'assimilation » (2006 : 147). En faisant référence au rapport du HCI de 1993, *L'intégration à la française*, il avance que :

[...] le HCI se livre à une célébration de l'intégration à la française, dont la tonalité patriotique rappelle parfois la rhétorique assimilationniste de la III^e République – même si le terme « assimilation » est désormais rejeté. Souscrivant pleinement au *mythe national*, le discours du HCI insiste sur la nécessité d'un retour aux sources et de l'universalisation du « génie français » (Geisser 2006 : 160).

3.1.5.1 Dans le droit des étrangers et de la nationalité

Le terme a certes été abandonné dans le discours politique, mais il est conservé dans le Code de la nationalité. Rappelons que l’Ordonnance du 19 octobre 1945 portant Code de la nationalité française institue que « nul ne peut être naturalisé s’il ne justifie de son assimilation à la communauté française, notamment par **une connaissance suffisante selon sa condition de la langue française** » (art. 69). La Loi du 9 janvier 1973 complétant et modifiant le Code de la nationalité française introduit l’acquisition de la nationalité française par déclaration pour les ressortissants étrangers mariés avec un ressortissant français. Le Gouvernement pouvait alors s’y opposer pour « défaut d’assimilation ». Encore aujourd’hui et, malgré les nombreuses lois modifiant les conditions d’acquisition de la nationalité française depuis une trentaine d’années, le terme « assimilation » est toujours présent dans le Code de la nationalité. Abdellali Hajjat explique le maintien du terme « assimilation » dans le cadre juridique :

[L]a disqualification du concept d’assimilation dans le discours public ne conduit pas à son abandon par l’administration. Bien au contraire, il s’agit même d’un des seuls espaces où la catégorie est légitimement utilisée. Ceci s’explique par la relative autonomie du discours administratif et juridique, mais aussi par l’improbabilité, du point de vue de la « pensée d’État », d’abandonner le principe de la condition d’assimilation pour l’accès à la nationalité française (2012 : 142).

Anne Fornerod, chercheuse en droit, remarque que « les notions d’intégration et d’assimilation présentant de larges similitudes, il n’est pas étonnant que des liens, voire la confusion entre les deux, soient fréquemment établis » (2008 : 1103). Ainsi, dans une Circulaire du 12 mai 2000 relative aux naturalisations, réintégrations dans la nationalité française et perte de la nationalité française, les préfets sont invités à apprécier « l’assimilation à la communauté française » du postulant « à partir d’un *faisceau d’indices* tangibles et convergents » :

L’élément essentiel est sa connaissance de la langue française qui est évaluée en tenant compte de sa qualification (et notamment du degré d’instruction reçue dans le pays d’origine) et de sa situation sociale ainsi que ses possibilités de progrès rapide découlant d’un environnement favorable (enfants scolarisés, milieu francophone, cours de langue française...). Cette appréciation doit être complétée par des éléments sur l’intégration sociale et culturelle et sur le mode de vie du demandeur (circulaire 12 mai 2000 : 12).

La similitude entre « assimilation » et « intégration » est flagrante si l’on compare cette circulaire avec celle du 20 janvier 2004, citée plus avant, qui encadre les conditions d’appréciation de la condition d’intégration pour l’octroi d’une carte de résident. Les préfets doivent se baser sur « un *faisceau d’indices* parmi lesquels l’apprentissage de la langue française, la connaissance et le respect des principes qui régissent la République française, la

scolarisation des enfants, le suivi d'une formation professionnelle ainsi que la participation à la vie sociale locale » (circulaire 20 janvier 2004 : 24). Cette similitude est assumée juridiquement puisque l'article L.314-2 du Code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile entré en vigueur en mars 2005 prévoit que « la carte de résident est délivrée de plein droit à l'étranger qui remplit les conditions d'acquisition de la nationalité française prévues à l'article 21-7 du code civil » (cité par Fornerod 2008 : 1103).

L'assimilation, plus qu'être maintenue comme catégorie juridique d'accès à la nationalité, voit ses critères d'appréciation étendus dans les deux dernières grandes réformes du Code civil. La Loi du 26 novembre 2003 relative à la maîtrise de l'immigration, au séjour des étrangers en France et à la nationalité institue que : « Nul ne peut être naturalisé s'il ne justifie de son assimilation à la communauté française, notamment par une connaissance suffisante selon sa condition de la langue française et des droits et devoirs conférés par la nationalité française » (art. 68). La loi du 16 juin 2011 relative à l'immigration, à l'intégration et à la nationalité va plus loin :

Nul ne peut être naturalisé s'il ne justifie de son assimilation à la communauté française, notamment par une connaissance suffisante, selon sa condition, de la langue, de l'histoire, de la culture et de la société françaises, dont le niveau et les modalités d'évaluation sont fixés par décret en Conseil d'État, et des droits et devoirs conférés par la nationalité française ainsi que par l'adhésion aux principes et aux valeurs essentiels de la République [...] (art. 2).

Nous reprenons dans le tableau ci-dessous les exigences en matière d'assimilation des candidats à la naturalisation :

Tableau 14 : Évolution des critères d’assimilation pour la procédure de naturalisation en France (1945-2011)¹⁰¹

Critères de l’assimilation pour la naturalisation		
1945	2003	2011
connaissance suffisante selon sa condition de la langue française	connaissance suffisante selon sa condition de la langue française	connaissance suffisante selon sa condition de la langue française
	connaissance des droits et devoirs conférés par la nationalité française	connaissance des droits et devoirs conférés par la nationalité française
		connaissance suffisante selon sa condition de l’histoire, de la culture et de la société françaises adhésion aux principes et aux valeurs essentiels de la République

Les exigences en matière d’assimilation pour la naturalisation se sont durcies ces dernières années, à l’instar des critères exigés pour l’intégration dans le droit des étrangers.

Enfin, la Loi du 16 juin 2011 relative à l’immigration, à l’intégration et à la nationalité institue que le candidat à la naturalisation doit signer à l’issue du contrôle de son assimilation une Charte des droits et devoirs du citoyen français : « Cette charte, approuvée par décret en Conseil d’État, rappelle les principes, valeurs et symboles essentiels de la République française » (art. 2)¹⁰².

3.1.5.2 Dans les documents institutionnels

Si le terme « assimilation » est quasiment absent du discours institutionnel depuis les années 1970, on remarque néanmoins qu’il apparaît de nouveau dans (au moins) deux documents officiels, sous le ministère de l’Intérieur, de l’Outre-mer, des Collectivités territoriales et de l’Immigration.

¹⁰¹ Les exigences formulées dans les textes de loi sont reprises en code couleur dans le tableau pour en faciliter la lecture.

¹⁰² C’est le Haut Conseil à l’Intégration qui a rédigé cette charte, dans la ligne de son rapport de 2009, *Faire connaître les valeurs de la République*.

Le premier document est le Référentiel Français langue d'intégration (FLI), adjoint au Décret du 11 octobre 2011 relatif à la création d'un label qualité du même nom (DAIC 2011). L'assimilation est présentée comme la dernière étape du parcours d'intégration des migrants : « Souhaitée ou non, l'intégration, puis l'acculturation et enfin l'assimilation, des migrants, et plus encore celle de leurs enfants, s'est toujours réalisée en France, de façon plus ou moins rapide et plus ou moins facile » (DAIC 2011 : 8). Le discours homogénéise de façon atemporelle tous les migrants, les raisons de leur migration, leurs origines et leurs parcours. On citera Françoise Gaspard à ce sujet :

Dire que la France connaît depuis un siècle et demi une immigration de peuplement, que cela a souvent été difficile mais s'est soldé par une fusion des populations nouvelles et anciennes, et donc laisser entendre que ce qui s'est passé hier se déroulera de la même façon demain, c'est refuser de prendre en compte les transformations à la fois de la société française, de l'immigration et de l'histoire dont elle est porteuse (1992 : 22).

Le modèle d'intégration porté dans le référentiel prône l'adhésion à « l'universalité de valeurs humaines fondamentales », aux « principes fondateurs de la République française [...] que les Français ont l'ambition de considérer comme universels » (DAIC 2011 : 7-8). Cet exemple illustre la thèse de Vincent Geisser qui considère que l'intégration est une « réactualisation du vieux projet assimilationniste, reproduisant en cela les clivages et les divisions culturalistes hérités de la période coloniale et se cachant derrière un "universalisme truqué" » (2006 : 146, citant Manceron 2003 : 19).

Le second document dans lequel il est fait référence à l'assimilation est le rapport du HCI, *Une culture ouverte dans une République indivisible*, publié en 2012, déjà cité plus avant dans cette section. Nous avons pu voir, particulièrement dans *Le contrat et l'intégration* de 2003, que le HCI a tenté d'établir une claire distinction entre les termes « assimilation » et « intégration » pour asseoir la légitimité du dernier terme. L'argumentaire de l'institution reposait sur la nécessaire distinction à opérer entre une « intégration éthique » et une « intégration politique », l'intégration éthique (à entendre culturelle) étant alors soigneusement mise de côté pour ne pas réveiller les vieux démons assimilationnistes. En 2012, le discours du HCI change. Le Haut Conseil fait référence à un précédent rapport, dans lequel il prétend déjà avoir tenté de « redéfinir l'intégration dans une visée plus assimilationniste » et s'appuie sur un extrait de la définition qu'il en avait alors donnée pour étayer son argumentation :

un processus qui « demande un effort réciproque [à l'immigré et à la société d'accueil], une ouverture à la diversité qui est un enrichissement mais aussi une adhésion et une volonté responsable pour garantir et construire une culture démocratique commune » (HCI 2005, cité par HCI 2012 : 37).

En réalité, dans ce même rapport de 2005, et si l’on prend la citation dans son ensemble, le HCI affirmait : « l’intégration n’est pas l’**assimilation**¹⁰³ » (HCI 2005 : 21). Plus loin encore, l’institution se défendait de souscrire à un modèle assimilationniste :

C’est que la notion d’assimilation constitue une violence culturelle faite aux citoyens d’origine culturelle minoritaire dans l’espace commun. Car en prétendant intégrer l’individu dans l’espace politique commun, on lui demande de s’assimiler à la culture majoritaire composant le peuple français, de renoncer à sa propre culture, ce qui peut produire des troubles identitaires graves, source de révoltes (HCI 2005 : 24).

Quand le HCI défend le projet d’assimilation des « étrangers souhaitant acquérir la nationalité française » en 2012, il opère donc un revirement par rapport au discours qu’il tenait en 2005 :

L’assimilation demandée au nouveau Français n’est pas un renoncement à ses différences, elle est un dépassement de son individualité et de son originalité culturelle dans une communauté de citoyens liés entre eux par des principes politiques (2012 : 38).

Il semble que les rapports du HCI embarrassent le gouvernement de Jean-Marc Ayrault qui désinvestit l’organisme de ses fonctions fin 2012 – clôturant par là-même d’épineux débats autour de la question de l’assimilation – et lance un chantier de consultation autour d’une refonte des politiques d’intégration début 2013¹⁰⁴.

3.1.6 Vers l’inclusion ? Tentative et échec

L’« intégration » n’a jamais fait l’unanimité dans le discours scientifique et politique : que l’on considère le terme en lui-même, ou les politiques d’intégration desquelles on disait déjà dans les années 1980 qu’elles étaient en crise (Wieviorka 2001). En 1990, alors que le terme s’est imposé dans le discours politique, Simone Bonnafous constate :

L’intégration paraît à maints égards comme une facilité terminologique permettant à la fois le retour des refoulés assimilationnistes, autrefois bridés par le lexique de « l’insertion » et l’énonciation euphémisée de l’état avancé de désintégration de certains quartiers et de certaines couches sociales (cité par Françoise Gaspard 1992 : 22).

Quant au sociologue français Michel Wieviorka, il revient sur une problématique formulée à plusieurs reprises dans les rapports du HCI. Comment parvenir à intégrer des

¹⁰³ Le terme est en gras dans le texte.

¹⁰⁴ Le désinvestissement du HCI a eu également partie liée avec sa position autour de l’interdiction du port du voile à l’université.

populations étrangères à la société française, accepter leur culture, accepter que la société française change à son tour de ses rencontres interculturelles, et préserver à la fois l'identité nationale française ?

Présente dans le discours politique, comme un objectif, un projet, une obligation, elle en tire un caractère normatif qui la rend difficilement compatible avec un point de vue strictement sociologique : on ne sait jamais très bien, dès lors, si elle constitue une valeur, un enjeu qu'il faudrait atteindre, un horizon, ou une caractéristique objective d'un modèle réel. Prétendant réconcilier la société avec elle-même, sans pour autant dissoudre toutes les spécificités des personnes, elle vient nous dire, d'un seul mot, que la société est une, et plurielle, et que ces deux caractéristiques pourtant opposées peuvent être conjuguées de manière harmonieuse. Ce qui la rapproche d'un mythe, qui concilie de manière imaginaire ce qui n'est pas conciliable dans la réalité. D'où assurément les références constantes, dans les incantations « républicanistes » les plus dures, au passé grandiose de la République, comme si la III^e République avait constitué un âge d'or (Wieviorka 2001 : 19).

Le HCI lui-même éprouve des difficultés à définir la notion d'intégration, et à susciter l'unanimité autour de sa légitimité. Avec son premier rapport, *Pour un modèle français d'intégration*, le HCI tente de clore le débat en affirmant « qu'il faut concevoir l'intégration non comme une sorte de voie moyenne entre l'assimilation et l'insertion, mais comme un processus spécifique » (1991 : 18). En 2003, dans *Le contrat et l'intégration*, le HCI revient une fois encore sur la nécessaire distinction à opérer entre le concept d'intégration et le concept d'assimilation, en proposant de les distinguer selon leur origine sémantique : « le concept d'intégration a une résonance mathématique quand celui d'assimilation renvoie à une fonction biologique » (2003 : 110). La distinction devient malheureuse quand le HCI compare le processus d'assimilation d'individus à la société à celui d'ingestion et de transformation de la nourriture par l'organisme :

On ne dira jamais d'un Auvergnat qu'il est assimilé à la République française. Mais on parle de l'assimilation des populations antillo-guyanaises... Cela signifie qu'il existe une difficulté, un paradoxe, non surmonté de la notion d'assimilation. Car l'autre que je veux assimiler n'est pas comme une nourriture, un ensemble d'éléments naturels capables d'être transformés par un organisme (HCI 2003 : 111).

La conclusion de cette argumentation n'est pas plus habile :

Il faut maintenir la tradition républicaine française, dans sa version laïque et contractualiste, mais en opérant une catharsis de sa dimension refoulée organiciste que représentait l'assimilationnisme. Cela veut dire que celui qui s'intègre doit devenir autre chose en demeurant lui-même (HCI 2003 : 111).

En 2005, le HCI revient une fois de plus sur la « querelle sémantique » autour du terme « intégration », avec un ton assez piquant : « L’un des paradoxes hexagonaux de notre époque est que l’on s’interroge plus fréquemment sur l’opportunité sémantique du choix du mot "intégration" que sur le contenu des politiques menées au nom de l’intégration » (2005 : 17). Plus de quinze ans après sa création, il y a encore le besoin de justifier le bien-fondé du terme choisi, et par la même occasion celui de la création du Haut Conseil et des politiques menées :

Dans le prolongement de ses travaux précédents, notamment son rapport de 2003, le Haut Conseil tient à réaffirmer une nouvelle fois ce qu’intégration signifie véritablement, et à réhabiliter ce mot car il n’en existe aucun autre pour désigner ce processus fondamental qui permet à une société de construire une citoyenneté pacifique, égale et partagée (HCI 2005 : 21-22).

En 2011, le HCI publie un rapport au titre provocateur, *La France sait-elle encore intégrer les immigrés ?*, et dément une éventuelle crise de l’intégration pour affirmer, dès le premier chapitre, que « l’intégration à la française, ça marche ! » (2011 : 5).

Si le terme « intégration » n’a pas réussi à s’imposer depuis la fin des années 1980 dans le discours public et scientifique, ne devrait-on pas le remplacer ? C’est ce que propose Thierry Tuot, alors secrétaire d’État, dans son rapport adressé au premier Ministre à l’occasion du projet de refonte des politiques d’intégration, *La grande nation pour une société inclusive* (2013). Il recommande d’abandonner ce terme « trop usé, trop connoté, trop entaché d’impuissance » car « il faut pour penser la politique trouver autre chose » (Tuot 2013 : 12). Pourquoi abandonner le terme « intégration » ? Thierry Tuot pose l’incapacité que le pouvoir public a eue à définir « avec réalisme » « qui » il s’agit d’intégrer, ni ce à « quoi » on intègre (2013 : 13). Le terme inclusion aurait le mérite de s’adresser réellement à l’ensemble de la société. Le secrétaire d’État revient sur la logique des droits et des devoirs du « pacte républicain », selon laquelle les immigrés ont le devoir d’apprendre la langue française et d’adhérer aux valeurs communes de la société pour espérer acquérir des droits :

La politique nouvelle doit être collective – les personnes concernées doivent en être aussi les acteurs, non dans la logique enfermant dans des droits et des devoirs, mais dans celle, collective, des efforts partagés : le vôtre, le mien, pour que nous soyons français ensemble (Tuot 2013 : 14).

Mais le secrétaire d’État peine à définir concrètement cette « nouvelle » notion, et par « commodité » renonce même à l’employer systématiquement dans son rapport (Tuot 2013 : 12). Le terme « inclusion » n’a pas su s’imposer dans le gouvernement. Preuve en est du nouveau contrat d’intégration républicaine (CIR), dont l’appellation réaffirme la toute-puissance du pacte républicain et du syntagme « intégration républicaine », déjà consacré avec

la Loi relative à la maîtrise de l'immigration, au séjour des étrangers en France et à la nationalité du 26 novembre 2003.

3.2 En Belgique

3.2.1 Une politique publique à l'égard des étrangers sans « concept » stable : entre intégration, adaptation, assimilation et idonéité (1960-1980)

Après la Seconde Guerre mondiale, l'immigration de main d'œuvre étrangère était perçue comme une source de « problèmes ». L'État belge a créé différentes institutions chargées de les résoudre. La Commission tripartite de la main d'œuvre étrangère (CTMOE) est créée en 1948 « afin d'examiner les différents problèmes posés par l'immigration » (cité par Blaise et Martens 1992 : 11). En 1965, elle est remplacée par le Conseil consultatif de l'immigration (CCI) qui « pourra désormais, soit d'initiative, soit à la demande du ministre de l'Emploi et du Travail, examiner et émettre des avis sur tous les problèmes sociaux, économiques et administratifs posés par l'immigration » (*Revue du travail* 1965, cité par Blaise et Martens 1992 : 11). Encore près de vingt ans plus tard, une Commission d'études de l'immigration (appelée Commission Vermeyleen), créée en 1984, est chargée « d'examiner les problèmes posés par l'immigration, en tant qu'ils constituent un ensemble, et les solutions qui peuvent y être apportées » (Arrêté royal du 10 mai 1985 fixant la composition et le fonctionnement de la Commission d'études de l'immigration (art. 1), cité par Blaise et Martens 1992 : 29).

Au début des années 1960, les termes « intégration », « assimilation » et « adaptation » sont simultanément employés pour référer à la politique publique à l'égard des étrangers. Ainsi, le CCI a pour objectif « la création de conditions permettant l'intégration et l'assimilation des familles de travailleurs migrants au sein de la communauté belge » (*Revue du travail* 1965, cité par Blaise et Martens 1992 : 11). Parallèlement, des services provinciaux d'immigration sont créés à partir de 1964, dans le but de « fixer définitivement dans nos régions le plus grand nombre possible des immigrants. Et non seulement de les fixer, mais de les intégrer à notre population, de les assimiler » (Clerdent 1962 : cité par Blaise et Martens 1992 : 11).

C'est en 1965 que le terme intégration apparaît pour la première fois comme objet de politique publique dans l'arrêté royal de 1965 qui institue le CCI. Il est, entre autres, chargé de « l'étude des mesures destinées à promouvoir l'accueil et l'intégration des travailleurs migrants et de leur famille » (art. 2, cité par Rea 2000 : 2). Andrea Rea note que l'apparition du terme « intégration » est censée remplacer l'usage du terme « adaptation », que l'on trouve dans les textes légaux encadrant les centres provinciaux (2000 : 2).

Les deux termes « intégration » et « adaptation » cohabitent encore dans l’arrêté royal du 28 février 1975, en application de la Loi Périn Van de Kerckhove de 1974. La politique « d’accueil des travailleurs immigrés » se traduit notamment par « la liquidation des frais inhérents aux activités déployées en vue de l’intégration des travailleurs migrants et de leur famille, de faciliter leur adaptation et d’améliorer la compréhension entre Belges et étrangers » (cité par Blaise et Martens 1992 : 18). Il faut attendre 1980 pour que l’intégration soit utilisée par les autorités pour désigner la politique publique à l’égard des étrangers.

Contrairement au cadre légal français, le terme « assimilation » n’apparaît pas explicitement dans la législation relative à la nationalité. Il peut toutefois être apparenté à celui d’« idoneité », introduit par la Loi du 15 mai 1922 sur l’acquisition et la perte de nationalité, et conservé jusqu’en 1984. Faute de définition dans le cadre légal, les chercheuses en droit Delphine de Jonghe et Marie Doutrepoint se sont penchées sur les discussions parlementaires liées à la préparation de la loi. Pour justifier de l’idoneité requise pour la demande de naturalisation, il a été précisé que « les déclarants devront satisfaire à des conditions de moralité, dans le sens large du mot, et de loyalisme à l’égard de la Belgique », ou que « pour que l’étranger devienne belge, il doit avoir donné des preuves d’assimilation à notre vie nationale, d’attachement à la Belgique, à ses mœurs et à ses institutions » (Loi du 15 mai 1922 sur l’acquisition et la perte de la nationalité. Rapport de la section centrale de la Chambre des représentants : 12, cité par de Jonghe et Doutrepoint 2012 : 12). Le rapprochement sémantique du terme « idoneité » avec celui d’« assimilation » se fait encore plus évident avec la Loi sur l’acquisition, la perte et le recouvrement de la nationalité belge de 1932. Même si le terme n’apparaît pas dans cette nouvelle loi, Delphine de Jonghe et Marie Doutrepoint remarquent qu’il est « omniprésent dans les discussions parlementaires » (2012 : 14). Le candidat à la naturalisation doit être « déjà considéré comme naturalisé en fait, c’est-à-dire comme assimilé aux Belges, par le séjour, l’esprit et les mœurs » (Loi du 15 octobre 1932 concernant l’acquisition, la perte et le recouvrement de la nationalité. Exposé des motifs : 14, cité par de Jonghe et Doutrepoint 2012 : 14). Il faut « avoir l’assurance que celui qui demande la naturalisation soit déjà assimilé réellement par un séjour prolongé en Belgique » (Sénat, Compte rendu analytique, 19 juin 1984 : 888, cité par de Jonghe et Doutrepoint 2012 : 14).

3.2.2 La naissance d’une politique d’intégration communautaire (1980-1993)

Avec la Loi du 8 août 1980 spéciale de réformes institutionnelles, les Communautés sont chargées de « l’accueil et [de] l’intégration des immigrés » (art. 5, par. II, 3°). Le lexique pour référer à la politique publique à mener à l’égard des étrangers semble être stabilisé. A la suite du transfert de compétence communautaire, la Communauté française institue un Conseil

consultatif des immigrés auprès de la Communauté française (CCICF) en 1979. Le titre de son premier rapport de 1983, *L'intégration des immigrés dans la Communauté française*, montre que le terme « intégration » est bien implanté dans le discours officiel.

L'intégration devient également une catégorie juridique dans le droit à la nationalité. A l'occasion de la promulgation du Code de la nationalité belge en 1984, le terme « idoneité » est remplacé par la formule « volonté d'intégration ». Le cadre légal ne donne pas de définition de cette nouvelle exigence. Delphine de Jonghe et Marie Doutrepoint ont étudié les travaux préparatoires du Code, desquels il ressort que « l'accent est mis sur l'importance de ne pas confondre intégration et assimilation » (2012 : 18). Les chercheuses concluent que l'intégration se situe à mi-chemin entre l'adhésion et l'assimilation, comme le souligne ce compte-rendu du Sénat :

La volonté d'adhésion ne suffit pas. Il faut une volonté d'intégration. [...] Au contraire de l'adhésion, qui ne peut être que mentale, la volonté d'intégration doit se manifester par des actes volontaires. Cette volonté est présumée, mais le juge peut en établir l'absence (Sénat, Compte rendu analytique, 19 juin 1984 : 888, cité par de Jonghe et Doutrepoint 2012 : 19).

L'intégration est définie pour la première fois dans un rapport officiel en 1989, par le Commissariat royal à la politique des immigrés :

Ce concept d'intégration :

1. part de la notion d'insertion » répondant aux critères suivants :

- a. assimilation là où l'ordre public l'impose ;
 - b. promotion conséquente d'une insertion la plus poussée conformément aux principes sociaux fondamentaux soutenant la culture du pays d'accueil et tenant à la modernité, à l'émancipation et au pluralisme confirmé dans le sens donné par un État occidental moderne ;
 - c. respect sans équivoque de la diversité culturelle en tant qu'enrichissement réciproque dans les autres domaines ;
2. va de pair avec une promotion de l'implication structurelle des minorités aux activités et objectifs des Pouvoirs Publics (1989 : 38-39).

L'intégration est présentée comme un « concept », ce qui témoigne de la volonté du Commissariat d'instituer officiellement le terme comme objet de politique publique. L'intégration est également présentée comme une déclinaison de la notion d'insertion. Ainsi, une première contradiction apparaît. Le Commissariat entend définir l'intégration, en listant les critères de la notion d'insertion. Une seconde incohérence apparaît dans cette liste. Le premier critère est « l'assimilation là où l'ordre public l'impose ». Il est question de définir l'intégration, en faisant appel aux critères de l'insertion, dont l'assimilation est le premier sur la liste. Nous avons encore un exemple de définition institutionnelle qui recourt à d'autres notions pour présenter celle qui désigne sa politique. Le deuxième critère présente l'intégration comme la

promotion d’une « insertion la plus poussée », formule qui avoisine la notion d’assimilation. Ainsi, l’intégration est entendue comme une « assimilation » ou une « insertion la plus poussée » (possible ?) dans les domaines de l’ordre public et des principes fondamentaux de la société belge. Pour autant, la présence d’immigrés est reconnue ; le « pluralisme » et la « diversité culturelle » sont prônés.

3.2.3 Les politiques d’intégration des entités fédérées (1993 - à aujourd’hui)

Cette section vise à relever les termes utilisés par les différentes entités fédérées en charge de l’accueil et de l’intégration des immigrés et ce qu’ils dévoilent des idéologies politiques sous-jacentes aux politiques mises en place.

3.2.3.1 La Communauté flamande et l’intégration civique

Au début des années 1990, la Communauté flamande adopte une « politique des immigrés » (*migrantenbeleid*) qui vise « toutes les personnes résidents dans le pays qui se trouvent dans une position défavorisée à cause de leur situation socio-économique faible et/ou de leur origine ethnique, qu’ils possèdent ou non la nationalité belge » (*Coördinatie-nota Migrantenbeleid* 1992, cité par Jacobs et Rea 2008 : 10).

Le Décret du 28 avril 1998 relatif à la politique flamande à l’encontre des minorités ethnoculturelles définit ce qui est désormais appelée la « politique des minorités » comme une politique d’« émancipation et d’accueil ». Cette politique d’émancipation vise « l’intégration des groupes cibles », soit les allochtones et les minorités ethnoculturelles. La politique d’accueil vise à « orienter et stimuler les nouveaux arrivants à participer à notre société¹⁰⁵ » (art. 4, 1§, 1° et 2°).

Le terme « allochtones » désigne les personnes qui résident légalement en Belgique, de nationalité belge ou non, dont les parents ou les grands-parents sont belges, et qui se trouvent dans une position défavorisée. Les « nouveaux-arrivants » se joignent pour une durée limitée au « groupe » des allochtones. Les « minorités ethnoculturelles » regroupent les allochtones, les réfugiés, les nomades, et tous les étrangers résidant illégalement en Belgique. Ce que l’on retient, c’est que l’intégration n’est qu’une partie d’une politique plus vaste d’émancipation adressée à tous les belges, et que les étrangers résidant légalement depuis quelques années sur le territoire ne semblent pas concernés par le décret.

¹⁰⁵ La Communauté flamande reprend (au moins) trois termes du premier rapport du Commissariat royal à la politique des immigrés de 1989 dans son décret de 1998 : « émancipation », « allochtone », et « minorités ». Dirk Jacobs et Andrea Rea notent que le terme « allochtone » est d’abord utilisé par aux Pays-Bas, avant que le Commissariat, composé majoritairement de représentants de la Communauté flamande, et que la Communauté flamande elle-même ne le reprennent à leur compte (2008 : 13).

Comme vu dans la section 2.2.2 (p. 89), la notion d'émancipation est au centre de nombreux textes légaux de la Communauté flamande et fait écho à la lutte menée par le Mouvement flamand pour l'émancipation culturelle de la Flandre. Andrea Rea fait remarquer que la notion, prise dans le contexte de politique publique en faveur des minorités ethnoculturelles, est parfois ambiguë. De quoi les minorités doivent-elles s'émanciper pour s'intégrer dans la communauté : de leur culture d'origine, de la culture de la communauté flamande ? (Rea 2000 : 18).

Le Décret du 28 février 2003 relatif à la politique flamande d'intégration civique met en avant un nouveau cadre de pensée. Cette politique d'intégration civique s'adresse uniquement aux étrangers, dont il n'est plus question de faire de catégories. Ils sont désignés sous l'étiquette « intégrant ». Le terme « intégration » est systématiquement associé à l'adjectif « civique ». Le Décret du 7 juin 2013 relatif à la politique flamande d'intégration et d'intégration civique marque, comme son nom l'indique, une différence entre la politique d'intégration et la politique d'intégration civique, dont elle n'est qu'une « partie » (art. 2, 9°). La politique d'intégration est qualifiée comme « inclusive » (art. 4, 1§) et « s'adresse à la société entière » (art. 3). Elle « répond, par des initiatives mutuellement convenues, aux situations et dynamiques liées aux conséquences de la migration, dans le but de réaliser une participation indépendante et proportionnelle, l'accessibilité de toutes les structures, une citoyenneté active et partagée de chacun et une cohésion sociale » (art. 2, 14°). L'intégration est définie comme :

un processus dynamique et interactif dans lequel des individus, des groupes, des communautés et des structures, chacun dans le contexte du caractère contraignant des droits et obligations inhérents à notre état de droit démocratique, interagissent et gèrent la migration et ses conséquences dans la société de manière constructive (art. 2, 13°).

La politique d'intégration, tout comme l'intégration envisagée comme un « processus », doit concerner toute la Communauté flamande.

3.2.3.2 *La Belgique francophone : entre intégration et cohésion sociale*

A partir du 1^{er} janvier 1994, la compétence en matière d'intégration est transférée de la Communauté française à la Région wallonne et à la Commission communautaire française (COCOF) de la Région de Bruxelles. Le Décret du 4 juillet 1996 relatif à l'intégration des personnes étrangères ou d'origine étrangère présente la politique d'intégration du Gouvernement wallon. Contrairement au modèle de la Communauté flamande, les minorités et les communautés ne sont pas reconnues dans le texte. Ce n'est pas un modèle multiculturel, mais un modèle interculturel qui est mis en avant (« échanges interculturels », art. 6, 2°, et « société interculturelle », art. 2). Les mêmes mots clefs se retrouvent dans le Décret du 27 mars

2014 remplaçant le livre II du Code wallon de l’Action sociale et de la Santé (CWASS). Il y est question d’une politique d’intégration visant la « citoyenneté » et la « cohésion sociale », pour une « société interculturelle » (art. 6).

La COCOF régit la politique publique à l’égard des étrangers en Région Bruxelles-Capitale entre 1993 et 2003 par une Circulaire sur l’intégration et la cohabitation des différentes communautés locales (Jacobs et Rea 2008 : 11). La nouvelle circulaire de 2003 priorise les objectifs de la politique publique pour favoriser la « cohésion sociale » autour de deux notions : l’« intégration sociale » et la « cohabitation » (Circulaire relative à la subvention spéciale en vue de promouvoir l’intégration sociale et la cohabitation des différentes Communautés locales 2003 : 1). L’intégration sociale est définie comme « toute action qui associe les populations locales, dont les communautés d’origine étrangère, à tout type d’activité qui vise la lutte contre l’exclusion, sur le plan social et culturel » (Circulaire relative à la subvention spéciale en vue de promouvoir l’intégration sociale et la cohabitation des différentes Communautés locales 2003 : 2). La cohabitation est une notion basée sur l’interculturalité, sur « l’établissement de relations respectueuses et positives entre les différentes communautés locales » (Circulaire relative à la subvention spéciale en vue de promouvoir l’intégration sociale et la cohabitation des différentes Communautés locales 2003 : 2). Cette orientation est reprise dans le Décret du 13 mai 2004 relatif à la cohésion sociale :

Par cohésion sociale, on entend l’ensemble des processus sociaux qui contribuent à assurer à tous les individus ou groupes d’individus, sans discrimination, l’égalité des chances et des conditions, le bien-être économique, social et culturel, afin de permettre à chacun de participer activement à la société et d’y être reconnu. Ces processus visent en particulier la lutte contre toute forme de discrimination et d’exclusion sociale par le développement de politiques d’intégration sociale, d’interculturalité, de diversité socioculturelle et de cohabitation des différentes communautés locales (art. 3).

L’intégration n’est qu’une facette d’une politique plus vaste visant la cohésion sociale. L’intégration est sociale, et non civique comme en Flandre. L’ajout de l’adjectif est révélateur du cadre de pensée francophone. Les minorités ethniques ne sont pas reconnues dans les textes, et les objectifs de la politique publique sont davantage sociaux que culturels.

3.3 En Suisse

3.3.1 Intégrer pour mieux assimiler (1964-1976)

Nous avons vu dans la section 2.3.1 (p. 93) que le Conseil fédéral annonce en 1964 son intention d’« assimiler la main d’œuvre [étrangère] qui a fait ses preuves » (Message du Conseil fédéral 1964, cité par Piguet 2009 : 25). Le Gouvernement reconnaît alors officiellement qu’il

est dans l'intérêt de la Suisse de ne pas renvoyer (tous) les étrangers dans leur pays d'origine, et de développer une politique sociale à leur égard. Ainsi, le Conseil fédéral se donne pour objectif de « résoudre les problèmes liés à l'intégration sociale et à l'assimilation des étrangers » (Conseil fédéral 1973 : 188). Les deux termes « intégration » et « assimilation » sont distingués en ce qu'ils ne recouvrent pas le même sens :

Ils [les étrangers] doivent pouvoir s'intégrer à notre mode de vie et s'y sentir à l'aise en tant qu'étrangers également. Il convient pour cela de les accueillir comme membres à part entière de notre société, sans les contraindre à abandonner leur identité culturelle originelle. L'intégration doit ouvrir la voie à l'assimilation, interprétée comme un rapprochement et une adaptation progressive à notre culture nationale par l'adoption de notre mode de vie, de nos us et coutumes, de notre système de valeurs ainsi que de notre mentalité. Cette assimilation ne peut ni ne doit être forcée. Il serait d'ailleurs tout aussi erroné de vouloir, pour des raisons quelconques, s'y opposer. L'étranger doit pénétrer progressivement dans notre société et dans notre vie nationale par le canal de nos institutions. Son assimilation doit être la conséquence naturelle et spontanée d'une politique d'intégration, libérale et adaptée à son but (Conseil fédéral 1973: 209).

La politique d'intégration est présentée comme l'accueil des étrangers par les pouvoirs publics et les institutions sur le territoire suisse. L'assimilation est un processus, une « conséquence naturelle », qui découle de cette politique d'intégration. L'assimilation repose sur l'individu quand l'intégration est une politique partagée par la Confédération, les cantons, les communes, etc. Les autorités ne « contraignent » pas les étrangers à s'assimiler, à « abandonner leur identité culturelle ». Ce sont les étrangers qui, par « adaptation progressive », par « pénétration progressive », s'assimilent naturellement à la « culture », au « mode de vie », aux « us et coutumes », enfin au « système de valeurs » suisses. En soi, le Conseil fédéral se dédouane de mener une quelconque politique d'assimilation.

Dans un autre message de 1976, le Conseil fédéral précise le sens qu'il accorde à l'intégration et à l'assimilation. L'intégration incombe à l'État, qui doit accorder un statut juridique aux « étrangers qui nous restent après les mesures de réduction », et veiller à ce qu'ils aient des contacts avec la population suisse. Ce sont ces « relations humaines », cette immersion culturelle et linguistique, qui vont permettre aux étrangers de s'assimiler, « par l'adoption de notre mode de vie, par la compréhension de nos us et coutumes, de notre système de valeurs et de notre mentalité » (Conseil fédéral 1976 : 1383-1384).

3.3.2 *Une intégration aux relents assimilationnistes (1978-1999)*

Le terme « assimilation » est absent du projet de révision de la Loi sur le séjour et l’établissement des étrangers (LSEE) de 1978. A notre connaissance, il n’apparaîtra plus dans les textes officiels du Conseil fédéral. Le terme « intégration » est depuis privilégié. Attardons-nous un moment sur l’introduction du chapitre du Message de loi relatif à l’intégration sociale :

L’intégration des étrangers dans notre communauté nationale, de même que l’accès aux droits qui leur sont reconnus, ne doivent cependant pas être entravés par l’obstacle que constituent souvent pour eux une connaissance insuffisante de nos langues, une formation de base déficiente ou des différences de caractère socio-culturel entre leur pays d’origine et le nôtre (Conseil fédéral 1978 : 180).

Le Conseil fédéral recourt à une nouvelle stratégie d’évitement. En ne définissant pas directement l’intégration, mais en expliquant ses potentiels facteurs d’entrave, le lecteur devine le sens accordé au terme. La notion d’intégration apparaît plus facile à définir négativement que positivement. Pour que la politique d’intégration menée par le Gouvernement porte ses fruits, pour que les étrangers soient en mesure de s’intégrer à la « communauté nationale », les étrangers doivent connaître la/les langue(s) nationale(s), avoir un certain bagage éducatif et/ou des compétences professionnelles et une proximité socio-culturelle entre leur pays d’origine et la Suisse. L’intégration subit un changement sémantique : ici, il n’est pas seulement question d’accueil des étrangers. L’intégration renvoie à leur capacité à connaître la/les langue(s) nationale(s), à travailler (et donc à être financièrement indépendants) et à adopter la culture suisse. Le terme « assimilation » n’apparaît pas dans le texte de 1978, mais le sens qui lui a été accordé dans les messages de 1973 et 1976 se rapproche de celui donné à l’intégration.

Le terme « intégration » apparaît pour la première fois dans un texte législatif en 1986, dans l’Ordonnance limitant le nombre des étrangers (OLE). L’OLE vise, entre autres, « à créer des conditions favorables à l’intégration des travailleurs et résidents étrangers » (art.1, b°). Le terme n’est pas défini dans le reste du texte, dont le principal objectif, comme son nom l’indique, est de réguler le nombre d’immigrés sur le territoire suisse.

La révision de la Loi sur la nationalité (LN) le 23 mars 1990 introduit l’intégration comme exigence juridique pour les procédures de naturalisation ordinaire et facilitée¹⁰⁶ (art. 14 et 26). Pour ce qui est de la naturalisation ordinaire, les critères d’« aptitude » du requérant sont pour la première fois précisés. Il est exigé, entre autres, que l’étranger se soit « intégré dans la communauté suisse » et « accoutumé au mode de vie et aux usages suisses » (art. 14, b°, c°).

¹⁰⁶ La naturalisation facilitée est une procédure réservée au requérant dont le conjoint, le partenaire enregistré, ou l’un des parents est citoyen suisse. Si le requérant ne peut bénéficier d’une naturalisation facilitée, il suit la procédure de naturalisation ordinaire.

Les deux termes « intégré » et « accoutumé » sont distingués, comme c'était le cas plus tôt avec le terme « assimilation », parce qu'une fois encore, ils ne recouvrent pas le même sens. Il faut lire le message du Conseil fédéral relatif à la modification de la loi pour connaître la différence sémantique qui leur est accordée :

Le terme d'intégration (let. a) désigne l'accueil des étrangers dans la communauté suisse et la disposition des étrangers à s'insérer dans le milieu social suisse, sans qu'ils soient pour autant obligés de renoncer à leurs liens culturels et à leur nationalité d'origine [...].

Le fait de s'accoutumer (let. b) est une conséquence de l'intégration et désigne l'adoption du mode de vie et des usages suisses par l'étranger [...]. Le terme « s'accoutumer » est préférable à celui de « s'assimiler », étant donné que celui-ci, contrairement à celui-ci, ne véhicule aucune connotation négative. Nul n'exige du candidat à la naturalisation qu'il renonce à l'identité qu'il avait jusque-là pour « changer de peau ». S'accoutumer veut dire pour l'étranger parvenir à l'issue d'une phase décisive du processus qui aboutira au mariage de ses deux cultures, suisse et étrangère (Conseil fédéral 1987 : 296).

L'intégration renvoie de nouveau à l'accueil des étrangers par les autorités compétentes, et à leur « disposition à s'insérer » dans la société suisse. En soi, l'intégration est considérée comme un potentiel. Le terme « s'assimiler » a été sciemment remplacé par « s'accoutumer », jugé moins polémique, et ce, même si la Suisse n'a pas d'histoire coloniale et que l'assimilation dans ce contexte n'évoque pas un tel passé. En outre, le Conseil fédéral met un point d'honneur à distinguer les deux termes. S'assimiler, c'est adopter totalement le « mode de vie suisse », « nos us et coutumes », « notre système de valeurs » et « notre mentalité » (Conseil fédéral 1976 : 1383-1384). En d'autres termes, s'accoutumer, c'est adopter la culture suisse pour la marier – si nous pouvons dire – avec sa culture d'origine.

En 1991, dans son *Rapport sur la politique à l'égard des étrangers et des réfugiés*, le Conseil fédéral présente la nouvelle politique migratoire suisse, le modèle des trois cercles. Pour rappel, le premier cercle comprend les ressortissants de la CE et de l'AELE qui sont libres de circuler en Suisse. Les deuxième et troisième cercles englobent les ressortissants d'autres États, pour qui l'admission sur le territoire suisse est « restreinte » ou « exceptionnelle » (Conseil fédéral 1991 : 327). Aux étrangers du premier cercle qui s'installent durablement, voire définitivement, en Suisse, il est question de leur « offrir la possibilité de réussir leur intégration sociale » (Conseil fédéral 1991 : 347). Ils proviennent de pays « où les valeurs culturelles, religieuses et sociales correspondent aux nôtres » (Conseil fédéral 1991 : 320). L'intégration est facilitée puisque ces populations sont pour ainsi dire déjà « accoutumées » ou « assimilées » à la culture suisse. Pour les autres ressortissants, il faut certes mener une politique « sociale », mais qui ne soit pas axée sur l'intégration. Il est question de favoriser l'« adaptation à nos conditions de vie » et encourager la « possibilité de retourner au pays » (Conseil fédéral

1991 : 347). L’expression « adaptation à nos conditions de vie » renvoie par procédé anaphorique à la définition de l’assimilation donnée en 1973 :

[...] l’assimilation, interprétée comme un rapprochement et une *adaptation* progressive à notre culture nationale par l’adoption de notre mode de vie, de nos us et coutumes, de notre système de valeurs ainsi que de notre mentalité (Conseil fédéral 1973 : 209, nous soulignons).

Il est question que les ressortissants des deuxième et troisième cercles s’adaptent aux conditions de vie suisse le temps que dure leur titre de séjour, puis retournent dans leur pays d’origine.

Parce que le Gouvernement suisse n’a encore jamais donné de définition officielle de l’intégration, la CFE s’essaye avec peine à cet exercice en 1996 avec son *Esquisse pour un concept d’intégration* : « Ni la façon dont la Suisse conçoit l’intégration ni son attente par rapport aux immigrés n’ont jamais été formulées » (Riedo 1996 : 7). Le rapport sera soumis à de vives critiques lors de sa consultation publique. La CFE livre une définition de l’intégration, en la mettant en regard de celle de l’assimilation. Rappelons que l’assimilation est toujours une mission de la CFE, créée en 1970 pour se pencher sur « l’étude des problèmes sociaux de la main-d’œuvre étrangère en Suisse, et en particulier sur leur encadrement social, leur adaptation à nos conditions de vie et de travail, leur assimilation et leur naturalisation » (cité par Steiner 2007 : 42). Bien qu’à notre connaissance, ce terme n’est plus utilisé par le Conseil fédéral depuis 1976, la CFE défend le processus d’assimilation des étrangers, qui peut présenter « un intérêt réciproque » et qu’« il ne faut donc pas empêcher » (Riedo 1996 : 8). L’exercice devient encore plus périlleux, quand on compare les deux définitions, quasi semblables. L’intégration impliquerait « une capacité d’adaptation », alors que l’assimilation évoquerait « un certain degré d’adaptation aux réalités culturelles dominantes ». En outre, lors de leur intégration, les étrangers ne sont pas invités à « renoncer à leur nationalité ou aux particularités de leur culture d’origine », tandis que l’assimilation ne répond pas à « une adoption inconditionnelle des habitudes de vie, coutumes et valeurs de la Suisse au détriment de sa propre culture étrangère ». Finalement, l’assimilation équivaut à « un développement naturel qui, laissé à l’appréciation de chacun, consiste à faire le lien entre deux cultures » (Riedo 1996 : 6-8). La Commission énonce l’enjeu sous-jacent à l’exercice qu’elle essaye d’accomplir. Pour définir l’intégration, il faut d’abord déterminer ce à *quoi* les étrangers doivent s’intégrer. Mais, pour ce faire, « cela suppose que les Suisses se définissent eux-mêmes » (Riedo 1996 : 7). Quel « système de valeurs », quels « comportements sociaux » adopter ? La CFE ne donne pas de réponse, laissant sous-entendre qu’il incombe à l’État de se positionner sur la question (Riedo 1996 : 7).

La CFE se sort de l'embarras en recommandant dans un nouveau rapport de ne plus utiliser la notion d'assimilation, « source de malentendu », bien qu'elle se défende une dernière fois des critiques en alléguant que l'assimilation et l'intégration ne sont pas deux notions opposées (1999 : 12). La Commission renonce à donner « une définition propre du concept d'intégration, tout en se ralliant sur le fond aux considérations relatives à un processus d'apprentissage permanent et à des valeurs essentielles servant de fondement à une société qui fonctionne » (CFE 1999 : 10-12). La CFE reconnaît que la définition de ces « valeurs fondamentales » doit faire l'objet d'une clarification et en liste quelques-unes sur lesquelles nul doute n'est jugé possible : « le système juridique et la séparation des pouvoirs, l'égalité des sexes, la libre disposition de soi [...] ». (1999 : 11). Entre-temps, le Conseil fédéral raye la mention « assimilation » du mandat de la CFE. Depuis, à notre connaissance, le terme n'apparaît plus dans aucun texte institutionnel.

3.3.3 L'intégration dans le droit des étrangers

Les références à l'intégration dans le droit des étrangers se multiplient. En 1998, le terme « intégration sociale » apparaît dans la LSEE (art. 25a, 1^o). En 2000, dans l'Ordonnance sur l'intégration des étrangers (OIE), entrée en vigueur sur la base de l'article 25a de la LSEE, seul le mot « intégration » est conservé. La politique d'intégration étatique est présentée pour la première fois dans un texte législatif.

C'est en 2008 que l'intégration apparaît officiellement comme un axe fondamental de la politique à l'égard des étrangers avec la mise en vigueur de la nouvelle Loi fédérale sur les étrangers de 2005 (LEtr). Dans son message de loi de 2002, le Conseil fédéral précise qu'à l'instar de sa position quant à l'article 25a de la LSEE, il se refuse explicitement à donner une définition légale de la notion d'intégration, car « l'acceptation sociale et les représentations de l'intégration peuvent évoluer avec le temps » (Conseil fédéral 2002 : 3553). Il se contente d'évoquer « un processus de **rapprochement** par lequel des groupes sociaux s'intègrent dans la société » (Conseil fédéral 2002 : 3553). Sa position est contradictoire : il exclut l'idée de donner une définition « légale » de l'intégration et en livre une – si elle n'est pas légale, elle n'est donc pas de sa responsabilité –, mais irrecevable car elle utilise la même notion qu'elle définit. En outre, l'usage du terme « rapprochement » n'est pas sans rappeler les définitions que la Commission chargée de l'étude du problème de la main d'œuvre étrangère (1964, cité par Windisch 2002 : 187) et le Conseil fédéral donnent bien plus tôt de l'assimilation (1973). Cet exemple témoigne de la difficulté du Conseil fédéral à définir les grandes directives de sa politique à l'égard des étrangers.

Tableau 15 : Comparaison des définitions de l’assimilation et de l’intégration en Suisse (1965-2002)¹⁰⁷

Assimilation		Intégration
Commission chargée de l’étude du problème de la main d’œuvre étrangère 1964, cité par Windisch 2002 : 187	Conseil fédéral 1973 : 209	Conseil fédéral 2002 : 3553
approche graduelle par des représentants d’une culture étrangère de la culture d’une population stable d’un pays	rapprochement et adaptation progressive à notre culture nationale par l’adoption de notre mode de vie, de nos us et coutumes, de notre système de valeurs ainsi que de notre mentalité	un processus de rapprochement par lequel des groupes sociaux s’intègrent dans la société

Les multiples occurrences des termes « assimilation » et de « intégration » présentes dans notre corpus législatif et institutionnel permettent de comparer le sens qui leur est accordé au fil du temps¹⁰⁸.

En 1973, l’assimilation évoque « l’adoption de notre mode de vie, de nos us et coutumes, de notre système de valeurs ainsi que de notre mentalité » (Conseil fédéral 1973 : 209). En 2000, l’intégration a pour but « de faciliter leur coexistence [des populations suisse et étrangère] sur la base de valeurs et de comportements communs », et de « familiariser les étrangers avec l’organisation de l’État, la société et le mode de vie en Suisse » (art. 3, 2°, OIE 2000).

Du glissement sémantique entre « assimilation » et « intégration », de la politique à l’égard des étrangers conduite en 1973 et en 2000, on constate qu’il n’est plus question pour les étrangers d’adopter « notre mode de vie », mais de se « familiariser [...] avec [...] le mode de vie en Suisse ». Les adjectifs possessifs « notre » et « nos » sont remplacés par l’adjectif « communs ». L’adhésion à la communauté nationale suisse se fait plus accessible. Enfin, les « us et coutumes », la « mentalité », « le système de valeurs » sont remplacés par les « valeurs et les comportements communs » et « l’organisation de l’État, la société ».

¹⁰⁷ Les exigences formulées dans les discours institutionnels sont repris en code couleur dans le tableau pour en faciliter la lecture.

¹⁰⁸ Nous n’intégrons pas les éléments de la nouvelle Loi fédérale sur les étrangers et sur l’intégration (LEI) qui n’est pas encore entrée en vigueur, au moment où nous écrivons cette partie. Aussi, nous nous concentrerons plus particulièrement sur les exigences linguistiques dans le droit des étrangers dans le quatrième chapitre.

Avec la LEtr, en 2005, « l'intégration des étrangers vise à favoriser la coexistence des populations suisse et étrangère sur la base des valeurs constitutionnelles ainsi que le respect et la tolérance mutuels » (art. 4, 1°). « Les valeurs et comportements communs » sont remplacés par les « valeurs constitutionnelles ainsi que le respect et la tolérance mutuels ».

La révision de l'OIE en 2007 fait apparaître que « la contribution des étrangers à l'intégration se manifeste notamment par le respect de l'ordre juridique et des valeurs de la Constitution fédérale » (art. 4, a°).

Tableau 16 : Comparaison des exigences formulées à l'égard des étrangers de la politique d'assimilation à la politique d'intégration suisse (1973-2007)¹⁰⁹

Assimilation	Intégration		
Rapport du Conseil fédéral à l'Assemblée fédérale sur la troisième initiative populaire contre l'emprise étrangère 1973	OIE 2000 (art. 3, 2°)	LEtr 2005 (art. 4, 1°)	art. 4, a° (OIE 2007)
l'adoption de notre mode de vie, de nos us et coutumes, de notre système de valeurs ainsi que de notre mentalité	faciliter leur coexistence sur la base de valeurs et de comportements communs; familiariser les étrangers avec l'organisation de l'État, la société et le mode de vie en Suisse	favoriser la coexistence des populations suisse et étrangère sur la base des valeurs constitutionnelles ainsi que le respect et la tolérance mutuels	le respect de l'ordre juridique et des valeurs de la Constitution fédérale; la connaissance du mode de vie suisse

La politique d'assimilation visait une adoption des valeurs, des us et coutumes et de la mentalité suisse, quand la politique d'intégration vise aujourd'hui un respect des valeurs de la Constitution fédérale¹¹⁰. Cette nouvelle exigence s'est précisée au fil des textes législatifs, et toute allusion à ce qui s'apparente à une visée assimilatrice a été progressivement supprimée. Ainsi, en 2007, il est demandé aux ressortissants étrangers de « connaître le mode de vie suisse »

¹⁰⁹ Les exigences formulées dans les discours institutionnels sont repris en code couleur dans le tableau pour en faciliter la lecture.

¹¹⁰ Ce sont les droits fondamentaux, listés de l'article 7 à l'article 36 de la Constitution fédérale suisse.

et non de l’adopter (art. 4, a°, OIE). C’est avant tout une intégration d’ordre civique, citoyenne qui est demandée des ressortissants étrangers, et non plus une assimilation d’ordre culturel.

3.3.4 L’intégration dans le droit de la nationalité

La mise en vigueur de la LEtr en 2008 rend nécessaire une révision totale de la Loi sur la nationalité (LN) afin d’« assurer une large cohérence avec la loi sur les étrangers en ce qui concerne les exigences posées aux étrangers en matière d’intégration et de connaissances linguistique » (Conseil fédéral 2011 : 2640), surtout que la notion d’intégration – si elle figure déjà dans la version du droit français au critère d’aptitude à l’article 14 – ne figure pas dans le droit allemand (Wanner et Steiner 2012 : 56). La nouvelle LN est adoptée le 20 juin 2014. Il est précisé à l’article 11 :

L’autorisation fédérale de naturalisation est octroyée si le requérant :

- a. s’est intégré de manière réussie ;
- b. est familiarisé avec les conditions de vie en Suisse ; et
- c. ne met pas en danger la sûreté intérieure ou extérieure de la Suisse.

Les critères d’intégration, détaillés à l’article 12, reprennent pour la plupart ceux de l’OIE de 2007. L’intégration renvoie au respect des valeurs constitutionnelles, à l’aptitude à communiquer dans une langue nationale et à la participation à la vie économique suisse. Le terme « s’intégrer » est distingué du terme « se familiariser », comme il l’avait été de « s’accoutumer » lors de la précédente révision de la LN en 1990. Souvenons-nous que le terme « s’accoutumer » remplaçait alors celui d’« assimilation » dans le texte de loi :

S'accoutumer veut dire pour l'étranger parvenir à l'issue d'une phase décisive du processus qui aboutira au mariage de ses deux cultures, suisse et étrangère (Conseil fédéral 1987 : 296).

Le sens accordé à « se familiariser avec les conditions de vie suisses » est de nouveau précisé dans le Message de loi de 2011:

Outre les critères d’intégration à proprement parler, la familiarité avec les conditions de vie en Suisse est un élément permettant de déterminer l’aptitude du candidat à la naturalisation. On peut parler de familiarité lorsqu’il a des contacts réguliers avec des citoyens suisses ou s’il participe aux activités d’une association locale. La familiarité avec les conditions locales s’exprime également à travers des connaissances sur les événements historiques marquants et sur les particularités géographiques et politiques de la Suisse [...]. La familiarité avec les conditions de vie en Suisse, en tant que condition de naturalisation, présuppose donc également des connaissances sur les droits politiques en Suisse (Conseil fédéral 2011 : 2649).

Il n'est pas question explicitement de « culture », mais de connaître l'histoire, la géographie, les droits politiques suisses et de pouvoir témoigner de contacts avec la population suisse. Les exigences sont plus précises et plus aisées à apprécier pour les autorités compétentes. Il est en effet plus facile de questionner les connaissances du requérant sur des faits historiques suisses marquants, que de déterminer s'il a adopté la culture suisse.

Autre exemple de la circulation des notions employées dans le discours institutionnel, le terme « se familiariser » était déjà employé dans l'OIE de 2000, comme un axe d'action étatique pour promouvoir l'intégration des étrangers : « familiariser les étrangers avec l'organisation de l'État, la société et le mode de vie en Suisse » (art. 3, 2°). Dans le droit à la nationalité, le terme recouvre un autre sens, puisque dissocié de l'intégration. On assiste à une tentative du Conseil fédéral de remplacer le terme « s'accoutumer », qui conservait alors un lien avec celui d'« assimilation ».

3.3.5 Les niveaux d'intégration dans le droit des étrangers et le droit à la nationalité

L'intégration est devenue une notion juridique appréciable dans les procédures relevant du droit des étrangers et de la nationalité. Des niveaux d'intégration se dessinent. Plus les droits conférés par le statut juridique sont importants – autorisation de séjour, résidence permanente, nationalité – plus les exigences en matière d'intégration sont élevées. Le Message de la LN l'indique d'ailleurs explicitement : « Partant du principe que l'acquisition de la nationalité constitue l'ultime étape de l'intégration, elle est soumise aux exigences les plus élevées » (Conseil fédéral 2011 : 2649).

Tous les étrangers, quel que soit leur titre de séjour, doivent se familiariser avec la société et le mode de vie en Suisse et, en particulier, apprendre une langue nationale¹¹¹ (art. 4, al. 4, LEtr). Les étrangers qui veulent accéder à la résidence permanente (permis C) et à la nationalité ordinaire et facilitée doivent, en plus, témoigner d'une « intégration réussie » (art. 62, OASA ; art. 12, LN, 2014). Il ne s'agit plus seulement de s'intégrer, mais de s'intégrer avec succès. Aux obligations déjà mentionnées, les étrangers doivent également :

- manifester la volonté de participer à la vie économique et de se former ;

¹¹¹ Quatre permis de travail existent, dont la délivrance appartient au pouvoir cantonal. Le Permis L est une autorisation de courte durée octroyée pour un séjour de durée limitée à une année au plus. Le Permis B est une autorisation de séjour valable cinq ans, qui peut être renouvelé pour cinq autres années et aboutir à la délivrance du permis d'établissement (Permis C). Ce Permis peut être octroyé sur demande au terme d'un séjour ininterrompu de 5 ans lorsque l'étranger s'est bien intégré en Suisse. Il est délivré pour une durée indéterminée. Le Permis G est une autorisation de travail frontalière destinée pour des habitants qui séjournent depuis au moins six mois à la frontière suisse, et qui retournent au moins une fois par semaine à leur domicile à l'étranger.

- et témoigner de connaissances linguistiques.

Les candidats à la naturalisation doivent, en plus, encourager et soutenir l’intégration de leur conjoint, de leur partenaire enregistré et/ou de leurs enfants mineurs¹¹².

Tableau 17 : Comparaison des exigences en matière d’intégration dans le droit des étrangers et de la nationalité en Suisse

Tous les étrangers, quel que soit leur permis de séjour	Permis d’établissement	Naturalisation ordinaire et facilitée
Intégration	Intégration réussie	
se familiariser avec la société et le mode de vie en Suisse et, en particulier, apprendre une langue nationale	se familiariser avec la société et le mode de vie en Suisse et, en particulier, apprendre une langue nationale	se familiariser avec la société et le mode de vie en Suisse et, en particulier, apprendre une langue nationale
	manifester la volonté de participer à la vie économique et de se former	manifester la volonté de participer à la vie économique et de se former
	témoigner de connaissances linguistiques	témoigner de connaissances linguistiques
		encourager et soutenir l’intégration du conjoint, du partenaire enregistré et/ou des enfants mineurs sur lesquels est exercée l’autorité parentale

3.4 Au Québec

3.4.1 *Le modèle multiculturel canadien*

Avant de nous concentrer sur l’étude du contexte québécois, il est nécessaire de nous placer à l’échelle canadienne. Débutons par l’étude des rapports de la Commission royale d’enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, instituée par le Gouvernement fédéral en 1963. Son mandat est de :

¹¹² Il est également précisé que les cantons peuvent prévoir d’autres critères d’intégration (art. 12, LN 2014).

[...] faire enquête et rapport sur l'état présent du bilinguisme et du biculturalisme au Canada et recommander les mesures à prendre pour que la Confédération canadienne se développe d'après le principe de l'égalité entre les deux peuples qui l'ont fondée, compte tenu de l'apport des autres groupes ethniques à l'enrichissement culturel du Canada, ainsi que les mesures à prendre pour sauvegarder cet apport [...] (Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme 1969 : 245).

Des six volumes produits par la Commission, nous nous concentrons sur le premier – *Langues officielles* (1967) – et le quatrième – *L'apport culturel des autres groupes ethniques* (1969) – qui traite, entre autres, de l'intégration des immigrants.

Le cas du Québec, « une province pas comme les autres », est régulièrement mentionné dans ces deux rapports (1967 : XXXVIII). La Commission pose le défi rencontré par le Gouvernement fédéral : « Comment intégrer le Québec nouveau dans le Canada d'aujourd'hui, sans restreindre l'élan québécois, mais aussi sans risquer l'éclatement du pays » ? (Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme 1967 : XXXVIII). Il est intéressant de voir que la Commission parle indirectement de la province sans jamais y faire référence ouvertement :

Elle [« la minorité »] sent que son avenir et le progrès de sa culture ont quelque chose de précaire et, peut-être, de limité dans un cadre politique dominé par une majorité constituée par l'autre groupe [« la majorité »] : par suite, elle tend vers une autonomie constitutionnelle plus grande. Cette autonomie, elle la désire idéalement pour l'ensemble de la communauté, mais faute de pouvoir réaliser cet objectif, la minorité peut vouloir concentrer son effort sur un cadre politique plus restreint, mais dans lequel elle est majoritaire (1967 : XXXVI).

Cet état des faits a été « à l'origine des manifestations les plus spectaculaires, sinon les plus graves, de la crise observée au Canada » (Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme 1967 : XXXVI). Pour autant, la Commission dans le rapport suivant de 1969 rappelle une réalité qui ne sera pas pour plaire au Gouvernement québécois :

Si l'on avait parfois l'impression en lisant ce livre, que le groupe francophone se trouve sur le même pied que le groupe anglophone, il conviendrait de se rappeler qu'il est, en fait, en état d'infériorité dans tous les secteurs au Canada, et dans plusieurs au Québec même (1969 : 6).

Elle poursuit :

On nous a dit quelquefois au cours d'audiences publiques, tant au Québec que dans certaines villes de l'Ouest, que l'on peut s'intégrer, à la fois et avec le même bonheur, à la société anglophone et à la société francophone. Nous voudrions bien le croire mais, en fait, il s'agit plutôt là d'exceptions. Il nous semble que ceux qui l'affirment pensent à la maîtrise des deux langues officielles bien plus qu'à l'intégration à un double échelon. Il n'en est pas moins vrai que les membres des

autres groupes ethniques, du moins la grande majorité d’entre eux, acceptent à regret le dualisme canadien, lui préférant de loin une option que l’on pourrait qualifier de « canadienne ». Et lorsqu’il leur faut choisir entre les deux sociétés, avec tout ce que cela implique, ils penchent tout naturellement vers la plus forte, l’anglophone (Commission royale d’enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme 1969 : 6).

Le Gouvernement fédéral suit les recommandations de la Commission et édicte la Loi sur les langues officielles en 1969, proclamant que l’anglais et le français sont les deux langues officielles du Canada. Seulement, en 1971, plutôt que d’adopter la politique de biculturalisme préconisée par la Commission, le Gouvernement opte pour une politique dite de multiculturalisme. Pierre Elliott Trudeau, alors premier ministre canadien, déclare devant la Chambre des communes qu’il n’y a pas de culture officielle au Canada :

Aux yeux de la Commission, du gouvernement et, j’en suis sûr, de tous les Canadiens, il ne peut y avoir de politique culturelle pour les Canadiens d’origine française et britannique, une autre pour les autochtones et encore une pour tous les autres. Car, bien qu’il y ait deux langues officielles, il n’y a pas de culture officielle, et aucun groupe ethnique n’a la préséance. Il n’y a pas un citoyen, pas un groupe de citoyens qui soit autre que canadien, et tous doivent être traités équitablement (Trudeau devant la Chambre des communes 1971 : 8545).

L’autre différence notable entre la politique de multiculturalisme de Trudeau et la politique de biculturalisme souhaitée par la Commission se joue dans le rapport qu’entretiennent la langue et la culture. Cette dernière défend une interconnexion étroite entre langue et culture : « On ne saurait dissocier la culture et la langue qui lui sert de véhicule. La langue permet de s’exprimer et de communiquer avec autrui selon sa propre logique » (Commission royale d’enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme 1967 : XXV). Pour le premier ministre, au contraire, les deux langues officielles ne sont pas le reflet de la culture canadienne : « Pour que l’unité nationale ait une portée nationale profonde, il faut qu’elle repose sur le sens que chacun doit avoir de sa propre identité » (Trudeau devant la Chambre des communes 1971 : 8545). Ce n’est pas au travers de la langue anglaise ou de la langue française que se définit la culture canadienne. Une étude menée conjointement par des chercheurs des Universités d’Ottawa et du Québec à Montréal avance trois raisons pour expliquer que le Gouvernement fédéral ait opté pour une politique de multiculturalisme plutôt que pour le biculturalisme. Nous les restituons :

- une réponse aux revendications des immigrants de provenance autre que française ou britannique ;
- une stratégie dirigée contre le nationalisme québécois ;
- un facteur distinctif de l’identité canadienne vis-à-vis de la présence anglo-étasunienne (Rocher *et al.* 2007 : 33).

La politique de multiculturalisme canadienne ne tarde pas à être institutionnalisée. En 1973, le ministère du Multiculturalisme et le Conseil canadien du multiculturalisme sont créés. En 1982, la Charte canadienne des droits et libertés, incluse dans la Constitution fédérale, souligne que : « toute interprétation de la présente charte doit concorder avec l'objectif de promouvoir le maintien et la valorisation du patrimoine multiculturel des Canadiens » (art. 27). Enfin, en juillet 1988, la Loi sur le multiculturalisme canadien est mise en vigueur.

3.4.2 Contre le multiculturalisme canadien : la politique de convergence culturelle québécoise

En réaction au discours de Pierre Elliott Trudeau, le Gouvernement québécois compte faire entendre sa spécificité. Le rapport *La politique québécoise de développement culturel* attaque durement la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme et la politique fédérale en matière d'intégration :

Ce qui avait commencé comme une recherche des conditions propres à la réalisation du bilinguisme et du biculturalisme s'est terminé par une entreprise de « multiculturalisme » volontiers folklorique et de bilinguisme doublement limité [...] (Ministère d'État au développement culturel 1978 : 26).

Le rapport s'en prend également au discours de Pierre Elliot Trudeau : « Un État ne peut jamais se passer de la contrepartie d'une culture fermement établie en ses assises » (Ministère d'État au développement culturel 1978 : 44-45). Surtout, le Gouvernement québécois n'accepte pas que le Gouvernement fédéral assimile la culture québécoise à la culture canadienne :

Mais la fédération canadienne, officiellement bilingue et multiculturelle, ne peut prétendre à l'expression d'une culture nationale et ne peut représenter qu'elle-même : un ensemble constitué de la superposition des éléments disparates qu'elle rassemble (Ministère d'État au développement culturel 1978 : 145-146).

L'interconnexion entre langue et culture est affirmée. C'est autour de la langue française que se construit la culture (à entendre l'identité) québécoise. La culture de tradition française et la langue française sont définies comme « le foyer de convergence » des diverses communautés installées au Québec (Ministère d'État au développement culturel 1978 : 46). Contre le multiculturalisme canadien, le Gouvernement québécois adopte une « culture de convergence » (Ministère d'État au développement culturel 1978 : 95). Depuis, les gouvernements successifs s'essayaient à des joutes lexicales pour trouver le terme qui affirmera le mieux le caractère résolument francophone et pluraliste du Québec.

Reprenons notre analyse depuis 1968, l'année où la Loi créant le ministère de l'Immigration du Québec est sanctionnée. Il y est question « de favoriser l'adaptation des

immigrants au milieu québécois » (art. 3). La Loi modifiant la Loi du ministère de l’Immigration de 1978 précise les fonctions du Ministère :

Il a pour fonctions d’informer, de recruter, de sélectionner ces personnes, de rendre possible leur établissement au Québec et d’assurer leur intégration harmonieuse au sein de la société québécoise et plus particulièrement de la majorité francophone (art 3).

L’expression « milieu québécois » est remplacée par celle de « société québécoise », soulignant une relative indépendance de la province québécoise face au Canada, d’ailleurs renforcée par l’ajout de sa spécificité francophone. En 1978, le terme « intégration » est préféré à celui d’« adaptation ». Si ce dernier est conservé pour désigner les « services » offerts aux immigrants (art. 3), il est précisé dans le rapport *La politique québécoise de développement culturel* que le ministère de l’Immigration mène une « une politique d’intégration » (Ministère d’État au développement culturel 1978 : 140). Denise Helly explique la différence sémantique entre les termes « adaptation » et « intégration » :

Dans le vocabulaire administratif de l’époque, le mandat d’« adaptation » des immigrants réfère essentiellement à l’apprentissage de ces derniers du fonctionnement des institutions publiques québécoises (école, police, services de santé et sociaux, vote, médias, etc.) et à leur capacité d’utilisation des ressources institutionnelles qui leur sont offertes. Le terme « intégration » a une tonalité plus culturelle et politique ; il réfère à des interventions visant « à faire évoluer les mentalités, les comportements, les attitudes des groupes et des individus de tous les horizons culturels, et à assurer ainsi une cohésion sociale » (Helly 1996 : 33, citant Fontaine 1993 : 59).

Dans les lois de 1968 de 1978 citées plus haut, les ressortissants étrangers sont désignés sous le terme d’« immigrants ». Dans le rapport *La politique québécoise de développement culturel*, un nouveau terme est utilisé pour référer aux « populations québécoises d’origine ethnique autre que britannique et française », celui de « minorités néo-québécoises » (Ministère d’État au développement culturel 1978 : 71).

Le plan d’action *Autant de façons d’être québécois* (MCCI 1981) est un document fondateur pour les questions de diversité, de pluralisme et de citoyenneté, en ce qu’il constitue la première ébauche du modèle québécois d’intégration. Le texte s’appuie en grande partie sur le précédent rapport de 1978 et réaffirme la politique de « convergence culturelle » québécoise :

Le mot « convergence » fait d’emblée naître à l’esprit l’idée d’une direction commune vers un même point. C’est sans aucun doute celui qui résume le mieux l’histoire du peuplement du Québec, la cohérence que donne au Québec son caractère de société francophone et l’invitation faite à toutes les communautés culturelles québécoises de s’associer pleinement au projet collectif (MCCI 1981 : 3).

Aussi, le Gouvernement renouvelle sa volonté d'associer les caractères « francophone » et « pluraliste » de la société québécoise. Il affirme que « la culture québécoise doit être d'abord de tradition française » et qu'elle doit être le « foyer de convergence des autres traditions culturelles » (MCCI 1981 : 9). Enfin, l'expression « communautés culturelles » (MCCI 1981 : 7) est introduite pour définir ceux qu'on appelait « immigrants » dans les lois de 1968 et 1978 citées plus haut, ou encore « minorités néo-québécoises » dans le rapport *La politique québécoise de développement culturel*.

Une contradiction apparente se lit dans le discours du Gouvernement québécois. Comment parallèlement prôner la pluralité culturelle et affirmer que la culture québécoise est une culture de tradition française ?

3.4.3 L'intégration : Un contrat moral entre la collectivité d'accueil et les Québécois des communautés culturelles

Dans l'*Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*, le Gouvernement présente pour la première fois les lignes directrices de la politique et du modèle d'intégration québécois. Le terme « intégration » y est officialisé, et défini comme un « processus » caractérisé par trois dimensions :

- il touche toutes les dimensions de la vie collective ;
- il nécessite non seulement l'engagement de l'immigrant lui-même, mais également celui de l'ensemble de la société d'accueil ;
- il s'agit d'un processus d'adaptation à long terme qui se réalise à des rythmes différents (MCCI 1990 : 50).

L'objectif est de parvenir à une « intégration réussie » des immigrants, terme qui revient tel un leitmotiv à maintes reprises dans le rapport (MCCI 1990 : II, 16, 19, 49, 42, etc.). Pour satisfaire à cette ambition, le ministère gage sur un « contrat moral qui doit lier les Québécois de toutes origines » (MCCI 1990 : 50) :

- une société dont le français est la langue commune de la vie publique ;
- une société démocratique où la participation et la contribution de tous sont attendues et favorisées ;
- une société pluraliste ouverte aux multiples apports dans les limites qu'imposent le respect des valeurs démocratiques fondamentales et la nécessité de l'échange intercommunautaire (MCCI 1990: 16).

Les ressortissants étrangers sont désignés dans l'*Énoncé* sous la formule « Québécois de toutes origines » ou « Québécois des communautés culturelles ». Le MCCI entend rassembler tous les résidents québécois ; ils sont avant tout québécois, avant d'être membres d'une communauté culturelle. Normand Cherry, alors ministre délégué aux communautés culturelles,

affirme à ce propos dans l’introduction de l’Énoncé : « Les Québécois des communautés culturelles sont d’abord et avant tout des Québécois tout court » (MCCI 1990 : III).

Le contrat moral d’intégration du Gouvernement québécois exclut de nouveau le modèle multiculturaliste canadien. Les « relations intercommunautaires » doivent permettre « un rapprochement entre les communautés culturelles et la communauté majoritaire », à entendre la collectivité francophone et ses institutions (MCCI 1990 : III). Le MCCI parle de « relations intercommunautaires » ou de « relations interculturelles » (MCCI 1990 : 19) – faute de définition, les deux termes semblent interchangeables –, gages d’une société « pluraliste » (MCCI 1990 : 16).

A l’instar de la politique de « convergence culturelle » présentée dans le plan d’action *Autant de façons d’être québécois* de 1981, le modèle pluraliste présenté dans l’Énoncé a ses limites. Les Québécois des communautés culturelles doivent apprendre « à connaître et à comprendre leur nouvelle société, son histoire et sa culture » (MCCI 1990 : 19). Mieux, « il est souhaitable que tous développent graduellement un sentiment d’allégeance à la société québécoise qui transcende les appartenances héritées du passé » (MCCI 1990 : 19). Les immigrants sont invités non seulement à « converger » vers la culture « majoritaire », mais aussi « graduellement » à s’y identifier.

3.4.4 Du contrat moral au contrat civique : promouvoir la citoyenneté québécoise au profit d’une société interculturelle et pluraliste

En 1996, la Loi sur le ministère des Relations avec les citoyens et de l’Immigration et modifiant d’autres dispositions législatives qui institue le MRCI est sanctionnée. Une nouvelle orientation politique est donnée. Tout résident québécois est avant tout un citoyen :

La citoyenneté implique que tous sont reconnus membres à part entière de la société québécoise quelles que soient leurs origines ou leurs appartenances et qu’à titre de citoyens, ils participent pleinement à la vie collective et au développement de la société québécoise (MRCI 2000a : 16).

Les fonctions du MRCI ne portent pas uniquement sur l’immigration et l’intégration, mais touchent également aux relations civiques et sociales entre tous les citoyens québécois. L’intégration concerne alors l’ensemble de la société québécoise afin « d’éliminer toutes les formes d’exclusion sociale » (Conseil des relations interculturelles 1997 : 11). Catégoriser les immigrants comme membres de « communautés culturelles » s’apparenterait à de la discrimination et serait un facteur potentiel d’exclusion. Au contraire, englober tous les résidents québécois sous l’égide de la citoyenneté leur confère un traitement égal. Comme le remarque la sociologue Danielle Juteau : « Les frontières de la collectivité nationale

s'élargissent alors pour englober tous les résidents du Québec, y compris les immigrants que la société d'accueil convie à un contrat moral » (2000 : 15).

Mais, plutôt que d'inviter les Québécois à respecter un contrat moral pour favoriser les relations interculturelles et intercommunautaires, formule qui date de l'Énoncé de 1990, le Gouvernement prône un « contrat civique » ou encore un « cadre civique commun » (MRCI 2000b : 21 ; Conseil des relations interculturelles 1997 : 15). Il est question de « permettre aux nouveaux arrivants de devenir des citoyens à part entière et de participer pleinement à la vie démocratique » (MRCI 2001 : 11). De quelle citoyenneté est-il question puisqu'il n'existe pas juridiquement de citoyenneté québécoise ? La sociologue Micheline Labelle rappelle le sens accordé à la citoyenneté par le MRCI :

La citoyenneté québécoise est définie comme « un attribut commun à toutes les personnes résidant sur le territoire du Québec. La citoyenneté s'enracine dans le sentiment d'appartenance partagé par des individus qui ont à la fois des droits et des libertés et des responsabilités à l'égard de la société dont ils font partie. Cette perspective de la citoyenneté reconnaît les différences tout en se fondant sur l'adhésion aux valeurs communes » (2008 : 20, citant Jouthe 1998).

Le contrat civique québécois se compose de sept valeurs ou principes, plutôt neutres et qui ne sont pas sans rappeler ceux du « contrat moral qui doit lier les Québécois de toutes origines » (MCCI 1990 : 50) :

- les valeurs et les principes de la démocratie ;
- le respect des lois légitimement adoptées ;
- le français comme langue publique commune ;
- la situation particulière de la communauté anglo-québécoise ;
- la reconnaissance des nations autochtones ;
- la participation à la vie politique ;
- la participation à la vie sociale et culturelle (MRCI 2000b : 24).

En 2000, le MRCI lance un Forum national sur la citoyenneté et l'intégration, pour que l'ensemble de la population québécoise débattenne de questions liées à l'immigration, au pluralisme et à la citoyenneté. Le sociologue Simon Langlois rappelle que la réflexion sur la nation québécoise remonte aux années 1960, quand le vocable « québécois » a remplacé l'expression « canadien-français du Québec ». Elle a ensuite pris de l'importance dans les années 1990, pour devenir au début des années 2000 un intense sujet de débat. Pas moins de 70 études sur la souveraineté québécoise ont été réalisées en 2002 par la Commission d'étude des questions afférentes à l'accession du Québec à la souveraineté (Langlois 2002 : 9-10).

Un des objectifs du Forum est de « présenter et faire connaître les orientations en matière de citoyenneté québécoise et d'intégration » (MRCI 2000b : 5). Le MRCI prétend que la citoyenneté « s'inscrit dans un milieu, dans une histoire, dans une culture qui lui donnent son

sens et ses impulsions premières » (MRCI 2000b : 10). Cette vision de la citoyenneté, héritage d’un patrimoine culturel, s’inspire des travaux du sociologue Fernand Dumont qui fut, comme le rappelle Simon Langlois au cœur des débats sur la nation québécoise dans les années 1990 :

Entendons par nation une communauté résultant d'un héritage historique de manières de vivre. La référence collective qui en résulte suppose des repères : une langue, une religion, des institutions juridiques, des organisations diverses, parfois un statut juridique (Dumont 1992 : 5, cité par Langlois 2002 : 21).

Le MRCI entend faire « partager le patrimoine civique commun » (2000b : 27). Du cadre moral de l’Énoncé de 1990, on passe à un cadre civique commun. Aussi, la sociologue Micheline Labelle rappelle que l’Énoncé de 1990 s’est inspiré de l’idée de « culture publique commune » formulée par le chercheur Gary Caldwell en 1988 (2008 : 17). Avec le changement de cap ministériel, on est maintenant dans le paradigme d’une « culture civique commune » (Langlois 2002 : 23). Les citoyens québécois sont invités à partager une langue commune, des valeurs communes, un héritage culturel et historique commun. On n’est pas si loin d’une intégration nationaliste républicaine à la française, comme le fait remarquer Danielle Juteau :

La connaissance de la langue doit s’accompagner du partage des repères culturels essentiels, qui sont des références identitaires, et d’une participation aux institutions où ils se manifestent et s’incarnent. Dans cette citoyenneté derrière laquelle se dissimule la nation, on doit posséder une langue commune ainsi que des repères et des références identitaires claires s’exprimant dans les institutions de la majorité francophone (2000 : 18).

La langue française est proclamée langue de la citoyenneté ; le patrimoine culturel et historique québécois est projeté comme l’attribut commun de tous les résidents québécois. Alors que le MRCI a le projet d’une société québécoise pluraliste, enrichie des échanges interculturels entre ses citoyens, on se demande quelle peut être la place des autres langues et des autres cultures dans l’exercice de la participation démocratique.

Le projet citoyen québécois va plus loin. Plutôt que de prôner une citoyenneté québécoise fondée sur une communauté ou un sentiment d’appartenance, la Commission des États généraux sur la situation et l’avenir de la langue française au Québec recommande au Gouvernement d’instituer officiellement une citoyenneté interne québécoise :

Que soit officiellement et formellement instituée une citoyenneté québécoise pour traduire l’attachement des Québécoises et des Québécois à l’ensemble des institutions et des valeurs patrimoniales et démocratiques qu’ils ont en commun (2001 : 21).

Il n’est pas anodin que cette Commission précise fasse état d’une telle ambition. La création d’une citoyenneté interne québécoise légitimerait la promulgation d’une Constitution

québécoise, et par là-même permettrait « de conférer un caractère constitutionnel aux principes fondateurs de la politique linguistique » (Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française 2001 : 23). Le MRCI créé un groupe de travail autour de la question, qui n'a pas donné de suite.

En 2003, l'Assemblée nationale du Québec adopte unanimement une motion reconnaissant que « les Québécois forment une nation ». En 2006, la Chambre des communes du Canada adopte une motion similaire reconnaissant « que les québécoises et les québécois forment une nation au sein d'un Canada uni ». Le Québec est reconnu comme une nation, mais l'acte reste symbolique. En 2007, la chef du Parti Québécois, Pauline Marois, (rappelons que le Parti libéral est alors au pouvoir), propose un projet de Loi sur l'identité québécoise, dans le contexte des débats sur les accommodements raisonnables. Bien que le projet ne soit pas adopté, il est intéressant en ce qu'il rappelle la politique d'intégration républicaine française. Il prévoit, bien sûr, l'instauration d'une citoyenneté et d'une Constitution québécoises à l'article 1. Il lie irréductiblement citoyenneté et prérequis linguistiques, en accordant la citoyenneté à toute personne qui a une connaissance appropriée de la langue française. La Charte des droits et libertés de la personne serait enrichie de cet alinéa, promouvant la langue, les valeurs et le patrimoine culturel et historique de la nation québécoise :

Dans l'interprétation et l'application de la présente Charte, il doit être tenu compte du patrimoine historique et des valeurs fondamentales de la nation québécoise, notamment de l'importance d'assurer la prédominance de la langue française, de protéger et de promouvoir la culture québécoise, de garantir l'égalité entre les femmes et les hommes et de préserver la laïcité des institutions publiques (art. 12)

Enfin, la création d'un contrat d'intégration d'une durée de trois ans est envisagée dans le cadre d'une modification de la Loi sur l'immigration au Québec, dans lequel figure l'obligation « de faire l'apprentissage de la langue française et d'avoir une connaissance appropriée de la langue française dans le délai prévu » (art. 20).

3.4.5 L'interculturalisme pour une société pluraliste et inclusive

Nous passons rapidement sur l'appellation du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC), dont la ligne politique vise de nouveau l'intégration des « communautés culturelles » à la société québécoise, à l'instar de l'ancien ministère des Communautés culturelles et de l'immigration dans les années 1990.

Une nouvelle direction politique est présentée dans le plan d'action pour la période 2016-2021 *Ensemble nous sommes le Québec* (MIDI 2016a). Le ministère érige l'« interculturalisme » comme modèle d'intégration et du vivre-ensemble.

Nous avons vu que les différents ministères ont écrit, depuis près de trente ans, avoir favorisé les relations dites « interculturelles » entre les communautés culturelles et la communauté majoritaire francophone ou entre les citoyens québécois. Mais, à notre connaissance, le terme « interculturalisme » n’apparaît dans aucun des rapports précédemment cités. L’étude *Le concept d’interculturalisme en contexte québécois : généalogie d’un néologisme*, réalisée pour le compte de la Commission Bouchard-Taylor, arrive au même constat (Rocher *et al.* 2007). Les auteurs font une analyse du parcours de la notion d’interculturalisme de 1981 à 2007 dans les principaux documents gouvernementaux portant sur la gestion de la diversité culturelle, et concluent :

Le survol de ces textes officiels nous permet de constater que l’État québécois ne désigne pas son modèle d’aménagement de la diversité comme en étant un s’articulant autour du concept d’interculturalisme. Bien sûr, le terme « interculturel » est maintes fois évoqué, mais il sert davantage à qualifier autre chose (Rocher *et al.* 2007 : 21).

De l’interculturel à l’interculturalisme, un seul suffixe permet au Gouvernement québécois d’ériger sa politique en un véritable concept. C’est depuis les consultations de la Commission Bouchard-Taylor en 2007 que l’interculturalisme a commencé à s’imposer pour devenir le modèle de gestion de diversité culturelle que le Québec doit privilégier (Frozzini 2014 : 45-46). François Rocher et Bob W. White notent que l’interculturalisme apparaît timidement dans le rapport *La diversité, une valeur ajoutée*, déposée la même année que le rapport final de la Commission, et qu’ « il faut attendre le *Plan d’action stratégique 2012-2016* [du MICC] pour que l’interculturalisme soit présenté comme une dimension structurante de la politique d’immigration » (2014 : 13-14).

Arrêtons-nous un moment sur le document final de la Commission Bouchard-Taylor, *Fonder l’avenir, le temps de la conciliation* (2008). Il est encore et toujours question de rejeter le modèle multiculturaliste canadien, qui ne convient pas à la particularité de la société québécoise. Les auteurs avancent quatre raisons pour préférer l’interculturalisme au multiculturalisme :

- l’inquiétude par rapport à la langue n’est pas un facteur important au Canada anglais ;
- l’insécurité du minoritaire n’y est pas présente ;
- il n’existe plus de groupe ethnique majoritaire au Canada (les citoyens d’origine britannique y représentent 34 % de la population, alors que les citoyens d’origine canadienne-française forment au Québec une forte majorité d’environ 77%) ;
- il s’ensuit qu’au Canada anglais, on se préoccupe moins de la préservation d’une tradition culturelle fondatrice que de la cohésion nationale (Bouchard et Taylor 2008 : 41).

Gérard Bouchard et Charles Taylor s'accordent sur la nécessité de définir et d'officialiser l'interculturalisme, à la manière du Gouvernement fédéral canadien qui, rappelons-le, a proclamé en 1988 une Loi sur le multiculturalisme canadien¹¹³. Ils formulent 11 propositions de définition qui tentent de résoudre cette fameuse tension entre reconnaissance de la diversité culturelle et affirmation du « noyau francophone » de la nation québécoise (Bouchard et Taylor 2008 : 44). D'un côté, les immigrants sont invités à afficher leurs différences culturelles dans le domaine public. De l'autre, on leur demande de « se définir en référence à des valeurs communes, souvent universelles et tirées de leur histoire, plutôt qu'à leurs traits ethniques » (Bouchard et Taylor 2008 : 44). La même contradiction apparaît avec la promotion de la diversité linguistique. Certes, « le plurilinguisme est encouragé », mais le français doit rester « la langue publique commune » : « Ce qui importe d'abord, c'est la diffusion la plus large possible du français, que ce soit sous une forme ou sous une autre » (Bouchard et Taylor 2008 : 43). Ce double discours a suscité certaines critiques dans la communauté scientifique québécoise. Le politologue Daniel Salée, par exemple, porte un jugement sévère sur la politique de l'interculturalisme, que nous nous permettons de restituer ci-dessous :

L'interculturalisme procure en somme une échappatoire morale et politique commode : alors qu'il serait à toutes fins pratiques indéfendable de revenir à l'approche assimilationniste qui a longtemps caractérisé l'État-nation et imposé pour seule norme le système de valeurs de la majorité, il permet aux États confrontés à la gestion de sociétés multiculturelles modernes de professer avec noblesse leur enthousiasme pour la diversité constitutive de la société tout en l'encadrant des « normes communes » destinées à « [exclure] le relativisme moral » socialement improductif du communautarisme. [...] Il y a dissonance en effet entre le prétendu respect de l'interculturalisme étatique pour la libre affirmation des identités particulières et son désir prononcé de fondre ces dernières dans une matrice commune au sein de laquelle, promet-on, elles sauront se retrouver, mais qui, sous le vernis, apparaît largement et inéluctablement constituée des *a priori* normatifs de la culture ou de l'identité nationale dominante. L'interpénétration des cultures qui sous-tend la notion d'interculturalisme et que l'on brandit fièrement comme une forme de progrès sociopolitique apparaît en réalité comme une dynamique à sens unique de la culture majoritaire vers les cultures minoritaires. La dynamique inverse, sans être honnie nommément, n'est pas souhaitable en raison du potentiel d'instabilité et de fragmentation sociale qu'elle représente aux yeux de l'État. Cette conception particulière choisit de ne pas voir que derrière le désir de constituer un tronc normatif commun qui, en bout de piste, reste suffisamment conforme aux valeurs de la culture majoritaire, elle réaffirme en fait l'hégémonie socioculturelle et le pouvoir social de cette dernière

¹¹³ Depuis la Commission Bouchard-Taylor, de nombreux appels ont été faits au Gouvernement pour officialiser le modèle de l'interculturalisme québécois. Le rapport *Ensemble nous sommes le Québec* (MIDI 2016a) annonce le projet de publier un texte de référence sur l'interculturalisme. L'échéance était fixée à 2016. Le document n'a pas encore été présenté lors de la rédaction de notre thèse, à notre connaissance.

au détriment des cultures, des identités et des systèmes de valeurs minoritaires (2010 : 158-159, citant Conseil de l’Europe 2008 : 11).

Il est vrai que les rapports interculturels tels que présentés dans le rapport Bouchard-Taylor visent à fortifier et à enrichir la culture majoritaire francophone. L’apport des communautés culturelles semble être reconnu dans une unique fonction utilitariste. Pourtant, la ligne de conduite ne semble pas nouvelle. Depuis plus de trente ans, les différents ministères en charge de l’immigration attendent des ressortissants étrangers qu’ils contribuent à la diffusion de la langue française, et adoptent les valeurs communes de la majorité francophone. Daniel Salée relève à ce propos que :

L’idée de fonder sur l’interculturalisme l’aménagement de la diversité ethnoculturelle au Québec – et, partant, la conception même de la citoyenneté – n’est pas neuve. Elle s’inscrit en continuité d’une pensée qui caractérise depuis près de trois décennies la réflexion de l’État québécois et guide ses choix de politiques publiques en la matière (2010 : 146).

François Rocher et Micheline Labelle rappellent quant à eux avec justesse que l’enjeu du rapport est avant tout politique (2010 : 200). Nous pouvons tirer deux observations. La première est que chaque nouveau Gouvernement a son nouveau ministère (ou presque) et sa « nouvelle » vision pour gérer la diversité. De la convergence culturelle, au contrat moral, au contrat civique, à l’interculturalisme enfin, les mêmes objectifs prioritaires se dessinent : préserver la pérennité du fait français et la culture de tradition française. La seconde est la persévérante volonté des Gouvernements québécois d’ériger un modèle d’intégration et de gestion de la diversité distinct du modèle canadien.

Revenons au plan d’action *Ensemble nous sommes le Québec* (MIDI 2016a). Au côté de l’interculturalisme, le second mot d’ordre du document est l’inclusion. Le MIDI ne donne pas de réelle définition de la notion. Nous donnons à lire ce qui s’en rapproche le plus :

En contexte de diversité croissante, l’inclusion repose sur la qualité des relations interculturelles et le développement d’une appartenance commune qui unit les Québécoises et Québécois au-delà de leurs différences (2016a : 32).

Pour qualifier la notion phare de sa nouvelle politique, qui apparaît tout de même dans l’appellation du nouveau ministère, le MIDI a recours aux mêmes « mots-clefs » que nombre de ministères ont utilisé avant lui ces trente dernières années. Nous retrouvons les termes « diversité », « relations interculturelles », l’idée d’« appartenance commune », tous déjà apparus pour de précédents rapports officiels.

Pour avoir une idée plus précise du sens accordé à la notion d’inclusion, il faut se reporter à deux documents préliminaires au plan d’action de 2016. Dans le rapport de

consultation *Vers une nouvelle politique québécoise en matière d'immigration, de diversité et d'inclusion*, l'intégration est présentée comme un stade préliminaire à l'inclusion :

Bien que pouvant durer toute une vie, l'intégration se veut avant tout un moment transitoire vers l'inclusion. C'est un moment qui commande un haut degré d'apprentissage et d'adaptation et qui tend à s'estomper avec le temps (MIDI 2014 : 33).

Dans le Rapport présenté au ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion en vue d'élaborer un nouvel énoncé de politique, les auteurs présentent l'intégration comme un « moment transitoire », l'inclusion comme un « processus continu » (Gagnon et al. 2014 : 41). La notion d'inclusion englobe le processus d'intégration des migrants dans une visée plus large de développement harmonieux de la société québécoise :

La notion d'inclusion permet à la fois de prendre en compte le processus d'intégration des migrants et de définir l'ambition d'une société qui souhaite que tous (migrants, descendants d'immigrants et natifs) puissent contribuer à la vie québécoise et à son développement (Gagnon *et al.* 2014 : 40).

L'intégration est considérée comme l'était l'adaptation dans les années 1970. Reprenons la définition donnée par Denise Helly :

Dans le vocabulaire administratif de l'époque, le mandat d'« adaptation » des immigrants réfère essentiellement à l'apprentissage de ces derniers du fonctionnement des institutions publiques québécoises (école, police, services de santé et sociaux, vote, médias, etc.) et à leur capacité d'utilisation des ressources institutionnelles qui leur sont offertes (1996 : 33).

Le modèle interculturel est affirmé. Il n'est plus question que les immigrants s'intègrent ou s'adaptent aux institutions québécoises et à la majorité francophone, et qu'en retour la société québécoise facilite leur adaptation. Ce sont désormais tous les citoyens québécois qui sont invités à s'adapter les uns aux autres :

Dans sa définition la plus simple, l'intégration est un processus qui doit permettre aux nouveaux arrivants et aux résidents de plus ou moins longue date de s'adapter les uns aux autres (Gagnon *et al.* 2014 : 40).

L'introduction du terme « inclusion » dans le contexte québécois permet d'étudier une fois de plus la circulation des notions employées par les ministères en charge de l'intégration, et à travers nos contextes d'étude. La notion d'inclusion n'est pas nouvelle pour désigner la politique de diversité, de pluralisme et d'intégration. Elle était déjà employée du temps du MRCI, dans le rapport *Pour une démocratie inclusive* (Conseil des relations interculturelles 2002). Dans son *Document de consultation pour le Forum national sur la citoyenneté et*

l’intégration, le MRCI annonçait également l’objectif de « soutenir l’intégration et l’inclusion de l’ensemble des citoyennes et des citoyens dans la société québécoise » (2000b : 27). Elle ne sera pas employée, à notre connaissance, par le MCCI. Il est vrai que les objectifs du MRCI et du MIDI se recoupent en un point : rassembler tous les résidents québécois par des relations interculturelles harmonieuses, sans distinction de leurs origines.

Enfin, autre exemple de circulation des « concepts » entre nos différents contextes d’étude, les auteurs du *Rapport présenté au MIDI en vue d’élaborer un nouvel énoncé de politique* citent à deux reprises le rapport du secrétaire d’État français Thierry Tuot, *La grande nation : Pour une société inclusive* (2013).

Synthèse du chapitre 3 et discussion : l’intégration, un « concept-horizon¹¹⁴ »

Nous avons souligné la profusion de termes utilisés depuis les années 1960 dans les discours institutionnels français, belges, suisses et québécois pour désigner l’action publique envers les ressortissants étrangers : assimilation, idonéité, intégration, familiarisation, accueil, insertion, adaptation, convergence, inclusion et cohésion sociale.

Les Gouvernements français, belge et suisse ont abandonné une politique d’assimilation au profit d’une politique d’intégration, plus politiquement correcte. L’intégration culturelle est soigneusement évincée des discours institutionnels pour éviter toute référence à l’assimilation. C’est une adhésion aux « valeurs essentielles de la société française et de la République » qui est demandée en France (art. 17, Loi relative au droit des étrangers du 7 mars 2016), le respect des « valeurs » et des « normes fondamentales de la société » en Belgique (art. 4, Loi du 26 novembre 2016), le « respect de l’ordre juridique et des valeurs de la Constitution fédérale » et la « connaissance du mode de vie » en Suisse (art. 4, a°, OIE 2007).

Dominique Schnapper écrit que « tous les gouvernements de l’Europe [...] ont finalement adopté des politiques d’intégration » (2009 : 19) :

Jean-Claude Monod a eu raison de souligner, que dans la période récente, les politiques de fait suivies par les différents gouvernements se sont rapprochés et que les « modèles » d’intégration étaient désormais plus différents par les discours qui les accompagnent que par les politiques effectivement suivies par les gouvernements (Schnapper 2009 : 19-20).

En effet, le Gouvernement français mène une politique d’intégration républicaine. En Belgique, la Communauté flamande mène une politique d’intégration civique, tandis que la Région wallonne et la COCOF mènent une politique d’intégration sociale. Le Gouvernement

¹¹⁴ Nous reprenons cette formule de Dominique Schnapper (2009 : 22, citant Lévi-Strauss 1977 : 332).

fédéral suisse mène une politique d'intégration. Il subsiste pourtant des modalités d'intégration différentes, notamment en ce qui concerne la reconnaissance des minorités. Le modèle d'intégration républicain français y est farouchement opposé, tandis que la Communauté flamande et le Gouvernement québécois reconnaissent leur existence dans l'espace public et politique. Micheline Labelle et Xavier Dionne exposent à ce sujet la thèse du philosophe canadien Will Kymlicka qui lie la reconnaissance politique des minorités au sentiment même de fonder une minorité nationale :

Dans le cas des minorités nationales concentrées sur un territoire historique, l'évolution vers un État multiculturel vise à remplacer un État unitaire et unilingue par un État fédéral et bilingue, et à remplacer l'idée de l'État-nation par l'idée d'État multinational. C'est la situation qui prévaut au Québec, en Flandre (Labelle et Dionne 2011 : 17, citant Kymlicka 2003 : 151).

Ce qui ressort de notre étude est que le contenu sémantique des différents termes qui ont défini et qui définissent aujourd'hui l'action étatique envers les immigrés est loin d'être stabilisé, d'autant que nous avons mis en valeur leur circularité entre les gouvernements successifs d'un même État et entre les différents contextes de notre étude. Par exemple, le terme « intégration » revêt des horizons sociétaux et des idéologies politiques différents en France et en Belgique francophone.

Il serait bien difficile d'en chercher une définition stabilisée du côté de la sociologie. Ainsi, Dominique Schnapper débute son livre *Qu'est-ce que l'intégration ?* en reconnaissant que « le terme d'intégration est particulièrement ambigu parce qu'il appartient à la fois au langage politique et à la sociologie » (2007 : 11). Elle poursuit :

Il est vrai que le risque de confusion entre le sens politique et le sens sociologique, présent dans toutes les recherches, est particulièrement élevé dans notre cas. Il convient donc de distinguer clairement entre les *politiques d'intégration* (au sens de *policy*, c'est-à-dire de l'ensemble des dispositions prises pour définir et appliquer une volonté politique) et le fait sociologique du processus d'intégration (Schnapper 2007 : 21).

La sociologue invite alors les chercheurs à une certaine prudence, notamment ceux qui s'intéressent aux idéologies et politiques publiques, et qui privilégient un niveau d'analyse macrosociologique :

Il ne faut pas confondre l'intégration comme résultat recherché ou proclamé des *politiques publiques* et l'intégration en tant que processus social susceptible, comme tout processus, d'avancées différentes selon les domaines, de décalages, de retournements, d'inventions de modalités nouvelles ou de contre-tendances (Schnapper 2009 : 21-22).

Dominique Schnapper désigne l’intégration comme « un "concept-horizon", c’est-à-dire, comme l’explique Claude Lévi-Strauss, "une sorte de foyer virtuel auquel il nous est indispensable de nous référer pour expliquer un certain nombre de choses mais sans qu’il ait jamais d’existence réelle" » (2009 : 22, citant Lévi-Strauss 1977 : 332). Elle définit l’intégration ainsi :

La notion d’intégration désigne en effet les processus par lesquels les individus participent à la société globale par l’activité professionnelle, l’apprentissage des normes de consommation matérielle, l’adoption des comportements familiaux et culturels, les échanges avec les autres, la participation aux institutions communes. [...] Il faut souligner à nouveau que le concept ne peut être utilisé de manière féconde que s’il est pris dans le sens actif d’un processus ; il ne désigne pas un état ou le résultat acquis de ce processus. De plus, il ne porte pas seulement sur les formes de la participation de populations particulières à la société nationale, mais aussi sur l’évolution de la société nationale toute entière (Schnapper 2007 : 68-69).

Le terme « intégration linguistique » revêt également une signification plus complexe dans le discours scientifique que dans les discours institutionnels, où il est question que les migrants fassent preuve d’une certaine maîtrise de la langue officielle. Pour Jean-Claude Beacco :

[...] l’intégration ne se réduit pas à l’acquisition de la langue majoritaire/dominante, mais à l’acquisition de celle-ci en relation avec le répertoire de langues de chacun. L’intégration linguistique est alors à comprendre comme l’adaptation du répertoire linguistique individuel au nouvel espace de communication, c’est-à-dire en fait comme l’intégration entre elles des langues des répertoires individuels, celles déjà acquises, et une nouvelle langue, celle de la société d’installation (2016 : 177).

Il y a peu de place pour le plurilinguisme dans les discours institutionnels que nous avons cités au cours de cette étude, particulièrement dans les contextes officiellement monolingues. Ainsi, peut-on lire au Québec qu’il est question de « promouvoir le rôle du français comme langue d’intégration et de cohésion sociale afin d’assurer la vitalité de la langue commune de la société québécoise » (MIDI 2016a : 4), ou encore que le « français est la langue commune des rapports interculturels » (Bouchard et Taylor 2008 : 44). En France, l’avant-propos du Référentiel FLI précise : « Pour les 130 000 étrangers qui deviennent français chaque année, la langue française doit pouvoir devenir une langue première » (DAIC 2011 : 4). Ainsi, de manière plus globale, Piet Van Avermaet souligne la contradiction entre, d’un côté, la promotion du multilinguisme¹¹⁵ au sein de l’Europe et, de l’autre côté, les politiques

¹¹⁵ Nous ajouterions du plurilinguisme.

linguistiques d'immigration des États-nations européens qui privilégient la connaissance de la langue officielle à la valorisation du répertoire linguistique des migrants :

The discourse, however, in many European nation-states is rather selective when it comes to multilingualism. Within the European space, multilingualism is perceived as something positive, as having an added value and surplus. Knowledge of many foreign languages and having extra qualifications is seen as an asset, as a must in a globalising world. [...] The European Union's policy of mother tongue plus two foreign languages ('M+2') expresses this approach strongly. The mother tongue, however, usually refers to the national language of a certain country in this context, and it clearly does not stand for the mother tongue of migrants. [...] Migrants have to adapt to a monolingual policy and discourse that promotes monolingualism as the norm¹¹⁶ (Van Avermaet 2009: 19-20).

La sociolinguiste Anne-Sophie Calinon relève que le terme même d'« intégration linguistique » est inopérant :

Sémantiquement, « intégration linguistique » ne désigne pas l'intégration « dans » une langue mais bien le processus d'intégration à toutes (ou à une partie de) ces instances (culturelles, sociales, professionnelles, etc.) grâce à/au moyen de/par l'intermédiaire d'une langue. Nous posons qu'un des éléments définissant les processus d'« intégration », au niveau sociétal, est le caractère mutuel des actions constituant et jalonnant ces processus ; l'intégration des individus immigrants ne pouvant se faire qu'avec le consentement des deux parties impliquées dans ce processus. De plus, dans un processus bidirectionnel qui sous-tend la notion d'intégration, *intégration sociale* suppose l'ouverture et la volonté de la/d'une société, *intégration économique* celle du/d'un monde professionnel, tandis que *intégration linguistique* demande l'ouverture non pas d'une langue mais d'une communauté linguistique au partage et à l'exercice d'une langue commune (2013 : 30).

On pourrait pourtant croire que le décalage entre l'acception du terme « intégration » en sociologie et dans les discours politiques institutionnels n'est pas si grand. Ainsi a pu-t-on lire en France que l'intégration est un processus qui « demande un effort réciproque, une ouverture à la diversité qui est un enrichissement mais aussi une adhésion et une volonté responsable pour garantir et construire une culture démocratique commune » (HCI 2005 : 22). Dans le cadre légal de la Communauté flamande, l'intégration est définie comme :

¹¹⁶ Notre traduction : Le discours, cependant, dans de nombreux États-nations européens est plutôt sélectif en ce qui concerne le multilinguisme. Dans l'espace européen, le multilinguisme est perçu comme quelque chose de positif, ayant une valeur ajoutée et un surplus. La connaissance de nombreuses langues étrangères et de qualifications supplémentaires est considérée comme un atout, comme un must dans un monde globalisé. [...] La politique de l'Union européenne en matière de langue maternelle et de deux langues étrangères (« LM + 2 LE ») exprime fortement cette approche. La langue maternelle, cependant, se réfère généralement à la langue nationale d'un certain pays dans ce contexte, et ne réfère clairement pas à la langue maternelle des migrants. [...] Les migrants doivent s'adapter à une politique monolingue et à un discours qui promeut le monolingualisme comme norme.

un processus dynamique et interactif dans lequel des individus, des groupes, des communautés et des structures, chacun dans le contexte du caractère contraignant des droits et obligations inhérents à notre état de droit démocratique, interagissent et gèrent la migration et ses conséquences dans la société de manière constructive (art. 2, 13°, Décret du 7 juin 2013 relatif à la politique flamande d’intégration et d’intégration civique).

Enfin, en Suisse, l’intégration a été qualifiée de « processus de *rapprochement* par lequel des groupes sociaux s’intègrent dans la société » (Conseil fédéral 2002 : 3553). Pour autant, nous avons pu voir que l’intégration est devenue un critère juridique pour obtenir des droits de séjour et pour accéder à la nationalité (cf. tableau n° 18 ci-dessous). Les discours institutionnels sur l’intégration ont bien une finalité performative. L’intégration est majoritairement perçue comme un contrat entre les ressortissants étrangers et la société d’accueil. Les gouvernements « consentent » à accueillir des ressortissants étrangers et mettent à leur disposition des offres d’intégration (parfois obligatoires). En retour, les ressortissants doivent justifier de leur bonne volonté à s’intégrer, et justifier par leurs efforts d’une « intégration réussie », qui sera appréciée à chaque étape de leur « parcours » d’immigration, du renouvellement de leur carte de séjour jusqu’à la demande de nationalité.

Tableau 18 : Première apparition du critère d’intégration (d’assimilation) dans le droit des étrangers et de la nationalité français, belge et suisse

	France	Belgique	Suisse fédérale
Droit des étrangers	Intégration (2003)	Intégration (2016)	Intégration (2005)
Droit de la nationalité	Assimilation (1945)	Intégration (1984)	Intégration (1990)

Une intégration tant structurelle, c’est-à-dire la « participation aux différentes instances de la vie collective, en particulier au marché du travail », que culturelle, comme « l’adoption des modèles culturels de la société d’installation », leur est demandée (Schnapper 2009 : 22). Aussi, nous avons pu observer une exigence croissante de ces critères d’intégration, en fonction du titre de séjour demandé et selon un ordre croissant : de l’entrée sur le territoire, au renouvellement de la carte de séjour, à la résidence permanente, jusqu’à la nationalité.

Les différents termes étudiés ont servi de leviers rhétoriques pour répondre à un même enjeu politique : Comment « intégrer » (ou « insérer », « accueillir », « assimiler », « adapter », « familiariser », « inclure ») la population étrangère sans compromettre l’identité de la communauté majoritaire ? A cette question, les Gouvernements français, belge et suisse ont proposé de façon conjointe l’apprentissage de la langue, la connaissance du patrimoine

historico-culturel et l'adhésion aux valeurs de la société d'accueil. En effet, les discours institutionnels sur la gestion d'un modèle d'intégration culturelle et linguistique que nous avons parcourus diffèrent par leurs idéologies autour de la langue et de l'identité collective, qui s'expliquent entre autres par le rôle que la langue a eu dans la construction de la nation, mais convergent quant aux aménagements proposés. Nous proposons donc d'aller plus loin dans l'analyse de ces divers aménagements pour y pointer d'éventuelles divergences.

DEUXIÈME PARTIE – Aménagements, législations et évaluations classiques des politiques linguistiques d’immigration

Après avoir analysé les présupposés idéologiques en jeu dans les argumentaires et dans la planification des objectifs, cette seconde partie « *Aménagement, législation et évaluation classique des politiques linguistiques d’immigration* » s’attache à mettre en valeur l’application des politiques linguistiques d’immigration dans les quatre contextes étudiés. L’ensemble des actions étatiques menées en faveur de la connaissance et de l’apprentissage de la langue sont décrites en trois temps.

Le quatrième chapitre présente les différents aménagements linguistiques et l’appareil législatif qui consigne ces actions sur la langue.

Le cinquième chapitre vise à étudier les évaluations « de type classique » (Calvet 2002 : 23) menées par différentes instances institutionnelles pour apprécier l’efficacité de ces aménagements.

Le sixième et dernier chapitre interroge l’hyperspécialisation et la disciplinarisation de la didactique des langues et le lien de la discipline avec la politique linguistique.

4. AMÉNAGEMENTS LINGUISTIQUES D’IMMIGRATION : EXIGER, ÉVALUER ET FORMER

Résumé du chapitre 4

Ce quatrième chapitre « *Aménagements linguistiques d’immigration : exiger, évaluer et former* » présente les différents aménagements linguistiques pour l’immigration et la législation linguistique qui a permis leur mise en place effective. Il se découpe en trois temps.

La section 4.1 présente la nature des critères d’exigence linguistique dans le droit des étrangers et de la nationalité, et ce, dans les quatre contextes étudiés. Il est question de mettre en valeur les différents niveaux de langue demandés pour l’accès au territoire, à la résidence permanente et l’accès à la nationalité. L’analyse intègre une perspective historique dans le but de souligner les changements opérés depuis l’apparition du critère linguistique dans le cadre légal.

La section 4.2 étudie les modalités d’évaluation d’exigences linguistiques pour la nationalité française, belge et suisse. Il s’agit de présenter les différentes preuves prévues dans l’appareil législatif pour que les candidats puissent témoigner de leur niveau de langue. Puis, il est question d’interroger l’éthique, soit l’équité, des évaluations de langue (et des évaluations « civiques »).

La section 4.3 offre un panorama des offres institutionnelles de formation linguistique (et civique) destinées aux adultes migrants. Nous retraçons les évolutions qui ont conduit à une structuration et centralisation progressives de ces formations. L’objectif poursuivi est de déterminer si les efforts des gouvernements en faveur de l’intégration sont suffisants et d’interroger la pertinence du caractère (majoritairement) obligatoire de ces cours.

4.1 Exiger une langue comme gage d’intégration : les exigences linguistiques dans l’appareil législatif français, belge, suisse et québécois

4.1.1 En France

4.1.1.1 Dans le droit de la nationalité

Avant de commencer notre analyse, précisons qu’il existe trois modes d’acquisition de la nationalité : automatique ou « de plein droit », par déclaration (soit par mariage) et par naturalisation. Nous nous concentrons sur les deux dernières.

La connaissance de la langue française comme prérequis pour la naturalisation est une exigence qui remonte bien avant la création du Code de la nationalité en 1945. Abdellali Hajjat relève que la langue est déjà un critère déterminant dans les procédures de naturalisation de l’administration coloniale. Il cite à l’appui l’article 2 d’un décret du 25 mai 1881 dans lequel la « connaissance de la langue française » est exigée en Cochinchine. En Tunisie, en application d’un décret du 3 octobre 1910, les candidats indigènes doivent savoir parler et écrire la langue française. Il en va de même au Sénégal pour les candidats non-originaires d’Afrique occidentale, en application d’un décret du 25 mai 1912. Plus spécifiquement, il leur est demandé « 1°) la rédaction d’une lettre portant sur un sujet très simple, emprunté à la vie journalière de l’indigène ; 2°) un exercice de conversation de même nature, permettant de se rendre compte de la capacité du postulant de faire pratiquement usage de la langue française ». La même exigence se retrouve en Indochine, à partir des années 1930. Le chercheur relève que l’administration coloniale se montre très sévère face aux exigences linguistiques pour filtrer les naturalisations. Les « indigènes » étant très faiblement scolarisés, il est impossible pour la grande majorité d’entre eux de souscrire aux prérequis linguistiques exigés (Hajjat 2012 : 67-70).

En métropole, selon Patrick Weil, les premières considérations liées à la langue dans l’histoire du droit à la nationalité datent des années 1920 (2002, cité par Fornerod 2008 : 1098). Danièle Lochak précise toutefois que la connaissance de la langue n’est alors pas un enjeu central :

La loi de 1889 comme celle du 10 août 1927 sont muettes à cet égard et posent seulement une condition de stage : dix ans au départ, ramenés à trois ans et même un an dans certains cas en 1927. Le texte dit simplement et sobrement : « La naturalisation est accordée par décret rendu après enquête sur l’étranger », et le décret d’application précise que l’objet de cette enquête diligentée doit « porter tant sur la moralité et le loyalisme de l’impétrant que sur l’intérêt que la concession de la faveur sollicitée présenterait aux points de vue national et social ». La lecture des « instructions aux préfets et aux parquets relatives à la loi du 10 août 1927 sur la nationalité » conforte l’idée que la connaissance de la langue, et plus généralement l’assimilation, ne sont pas des enjeux centraux (2013 : 3).

Abdellali Hajjat n’est pas de l’avis de Danièle Lochak. Il précise : « Alors que la condition d’assimilation linguistique n’est pas explicitement discutée durant les débats parlementaires, elle est intégrée dans la pratique administrative, en même temps que des considérations sanitaires et familiales » (Hajjat 2012 : 103). Danièle Lochak et Abdellali Hajjat s’accordent sur le fait que la question « le postulant parle-t-il notre langue ? » apparaît pour la première fois en 1930 dans une nouvelle rubrique des formulaires des agents administratifs relative au « degré d’assimilation » des candidats à la nationalité française (Lochak 2013 : 4 ;

Hajjat 2012 : 102). Abdellali Hajjat mentionne un nouveau formulaire de 1931, dans lequel la sous-rubrique consacrée au « degré d’assimilation » est enrichie de plusieurs questions sur la langue (2012 : 102). A la question de savoir pourquoi la langue devient un enjeu pour l’administration chargée des naturalisations, le chercheur répond :

[P]lusieurs facteurs ont participé à l’invention de la condition d’assimilation linguistique dans la procédure de naturalisation en métropole : les caractéristiques de la pensée raciale républicaine selon laquelle le critère de race est inopérant en métropole, la « volonté de savoir » propre au champ administratif, la lutte d’influence à l’égard des ouvriers étrangers, la volonté de préserver le « patrimoine » culturel et l’apparente neutralité de l’exigence de la langue (Hajjat 2012 : 115).

Sous le gouvernement de Vichy (1940-1944), les services du ministère de la Justice proposent de « transformer en critères de recevabilité des éléments qui servaient jusqu’à présent à juger de la qualité d’un dossier » parmi lesquels « savoir parler et comprendre la langue française » (Weil 2002 : 101, cité par Fornerod 2008 : 1099). A la Libération en octobre 1944, il est demandé aux préfets de départements de donner la « priorité aux dossiers de ceux qui ont participé à l’effort de guerre de la France soit dans nos armées, soit dans la Résistance, par eux-mêmes ou par leurs ascendants ou descendants, et à condition qu’ils soient complètement assimilés à nos mœurs et à nos usages et qu’ils parlent couramment notre langue » (Weil 2002 : 142, cité par Fornerod 2008 : 1099).

Le ministère de la Justice fait paraître une circulaire du 5 février 1945 dans laquelle on peut lire : « La première condition qui s’impose à un candidat à la naturalisation, quels que soient ses titres, est son assimilation à nos mœurs; c’est à peine si un léger accent pourra être toléré » (Hajjat 2012 : 134).

C’est depuis l’Ordonnance du 19 octobre 1945 portant Code de la nationalité française que la connaissance de la langue française est introduite comme une condition de recevabilité de la demande de naturalisation et comme un élément central de l’assimilation : « Nul ne peut être naturalisé s’il ne justifie de son assimilation à la communauté française, notamment par une connaissance suffisante selon sa condition de la langue française » (art. 69). Le décret d’application de l’ordonnance de 1945, instaure le « procès-verbal d’assimilation », auquel le postulant doit se soumettre pour apprécier le « degré de son assimilation aux mœurs et usages de la France et de sa connaissance de la langue française » (art. 69, Code de la nationalité 1945).

L’appréciation d’une « connaissance suffisante » de la langue française varie au fil des circulaires administratives. Dans une circulaire du 5 avril 1946, le ministre de la Population accorde que « les termes [de l’article 69 du Code de la nationalité] autorisent une interprétation très large et que notamment, la langue n’est pas en cette matière le seul facteur déterminant »,

revenant certainement de cette manière sur la circulaire du 5 février 1945 citée plus haut (cité par Hajjat 2012 : 134). Cette circulaire introduit des degrés d’assimilation et d’assimilation linguistique :

L’ayant interrogé sur son genre de vie, ses occupations, les milieux qu’il fréquente habituellement, son degré d’instruction, les établissements dont il a reçu l’enseignement, nous avons constaté, dans la mesure où nos moyens d’investigation nous l’ont permis, qu’il est (parfaitement, bien, assez bien, peu) assimilé par ses mœurs, son état d’esprit, ses sentiments et qu’il parle (couramment, correctement, passablement, difficilement) la langue française (cité par Hajjat 2012 : 137).

Une circulaire du 23 avril 1947 recommande aux maires chargés d’établir les procès-verbaux de se montrer plus indulgents face aux prérequis linguistiques :

[L’article 69 du Code de la nationalité] ne doit pas être interprété d’une manière trop restrictive. Messieurs les maires, chargés d’établir les procès-verbaux d’assimilation, sont tentés tout naturellement, d’attacher une importance trop grande aux signes extérieurs de l’assimilation, tels que la connaissance de la langue française. Sans tomber dans l’excès opposé et naturaliser un étranger qui ne serait pas capable de se faire comprendre en français, il convient cependant de ne pas refuser la naturalisation à un étranger sous le seul prétexte que sa prononciation et sa syntaxe soient défectueuses (cité par Hajjat 2012 : 135).

La circulaire du 23 avril 1952 semble redonner une grande importance à l’assimilation linguistique : « Est dit assimilé l’étranger qui, par son langage, sa manière de vivre, son état d’esprit, son comportement à l’égard des institutions françaises, se distingue aussi peu que possible de ceux de nos nationaux au milieu desquels il vit » (cité par Hajjat 2012 : 143).

Une nouvelle circulaire du 23 novembre 1967 explicite l’interprétation à donner à l’article 69 du Code de la nationalité, et particulièrement à la tournure « [...] par une connaissance suffisante *selon sa condition*¹¹⁷ de la langue française ». Il est question d’apprécier le « degré de connaissance de la langue française » en tenant compte :

- du niveau intellectuel et de la situation sociale du postulant ;
- de la région dans laquelle il vit. On ne peut exiger d’un étranger un développement linguistique équivalent à celui des Français au milieu desquels il vit (cité par Hajjat 2012 : 157).

Est joint à ladite circulaire un nouveau procès-verbal d’assimilation, comportant une catégorie « connaissances de la langue ». On peut y lire :

1. Degré de compréhension de la langue française : nulle/passable/moyenne/bonne

¹¹⁷ Nous surlignons en italique le terme.

Parle-t-il intelligiblement le français?

Dans l’affirmative, peut-il soutenir une conversation courante? Avec difficulté/correctement/aisément.

2. Sait-il lire le français? (cité par Hajjat 2012 : 154).

Le procès-verbal est plus détaillé, distinguant la compréhension orale de la production orale. La capacité du postulant à lire la langue française est aussi évaluée. Des questions se reportant à l’étude de l’assimilation linguistique du postulant sont regroupées dans la catégorie consacrée à l’« insertion dans la communauté française ». Il s’agit de savoir si le candidat utilise le français dans son travail, si ses enfants connaissent la langue du pays d’origine (Hajjat 2012 : 155). Déjà dans la circulaire de 1952 citée plus avant, l’assimilation linguistique ne reposait pas uniquement sur la capacité du candidat à s’exprimer en français, mais aussi sur son « ignorance de la langue du pays d’origine » (Hajjat 2012 : 145).

Une loi du 9 janvier 1973 introduit l’acquisition de la nationalité française par déclaration pour les ressortissants étrangers mariés avec un ressortissant français. Le Gouvernement peut alors s’opposer à la déclaration par décret d’État en vertu d’un « défaut d’assimilation », associé dans la majorité des cas à une connaissance jugée insuffisante du niveau de français des candidats (Lochak 2013 : 4 ; Fornerod 2008 : 1099). La connaissance de la langue devient, à l’instar de la naturalisation par décret, une condition de recevabilité de la déclaration : « Sont considérés comme suffisamment assimilés : Les déclarants qui n’ont pas une connaissance suffisante de la langue française pour leur permettre d’accomplir les actes de la vie courante [...] » (Circulaire d’application du 11 juillet 1973, citée par Hajjat 2012 : 163).

La Loi du 26 novembre 2003 relative à la maîtrise de l’immigration, au séjour des étrangers en France et à la nationalité précise que les postulants à la nationalité par mariage doivent « justifier d’une connaissance suffisante, selon [leur] condition, de la langue française », à l’instar des candidats à la naturalisation (art. 65). Depuis, le défaut d’assimilation pour des raisons linguistiques n’est plus une cause d’opposition dans la mesure où elle est devenue, en vertu de l’article 21-2 du Code civil, une cause d’irrecevabilité de la déclaration. La « connaissance suffisante » de la langue française est contrôlée en amont dans le but de réduire les oppositions à l’acquisition de la nationalité (Fornerod 2008 : 1099).

Le Décret du 11 octobre 2011, pour l’application des articles 2 et 3 de la Loi du 16 juin 2011 relative à l’immigration, à l’intégration et à la nationalité, fixe le niveau de connaissance du français requis pour acquérir la nationalité française par naturalisation et par mariage :

Il faut comprendre les points essentiels du langage nécessaires à la gestion de la vie quotidienne et aux situations de la vie courante et être capable d’un discours simple et cohérent sur des sujets familiers dans ses domaines d’intérêt (cela correspond au niveau B1, rubriques « écouter », « prendre part à une

conversation » et « s’exprimer oralement en continu » du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) du Conseil de l’Europe (préambule).

Désormais, les prérequis linguistiques pour l’obtention de la nationalité sont adossés à un niveau de référence. Nous pouvons alors nous demander quelles exigences linguistiques étaient demandées en préfecture avant la réforme de 2011. L’assimilation et l’assimilation linguistique des candidats étaient appréciées lors d’un entretien avec un agent administratif qui établissait un procès-verbal d’assimilation. Référons-nous à la définition de « l’assimilation linguistique » tirée du procès-verbal d’assimilation, tel qu’il était récemment destiné aux agents administratifs avant la réforme de 2011¹¹⁸ (cf. annexe n° 1, p. 485) :

La notion d’assimilation linguistique renvoie à la nécessaire maîtrise, par le candidat, de compétences de base en compréhension/expression en français oral afin que celui-ci puisse faire face, en toute autonomie, aux situations simples de la vie courante (relations avec les commerçants, médecins, enseignants). L’assimilation linguistique doit donc être appréciée au regard de la capacité du requérant à communiquer en français pour accomplir seul les démarches de la vie courante (transport, banque, poste, mairie).

Abdellali Hajjat écrit, en référence à Pierre Bourdieu, que le niveau linguistique alors demandé relevait d’un « minimum vital linguistique » (2012 : 198, citant Bourdieu 2001 : 63). C’est certainement selon la même logique qu’il a pu être rapproché du niveau A1.1 du CECRL¹¹⁹.

Une grille d’évaluation de l’assimilation linguistique était jointe au procès-verbal d’assimilation linguistique pour guider les agents de préfecture lors de l’entretien (cf. annexe n° 1, p. 485). Déterminons si les critères d’évaluation du niveau à partir duquel la connaissance de la langue française est jugée « suffisante » correspondent à ce qui est attendu d’un niveau A1.1. Cette grille propose quatre niveaux de maîtrise de la langue :

- niveau 1 : communication impossible ;
- niveau 2 : communication très difficile ;
- niveau 3 : communication difficile ;
- niveau 4 : communication possible.

Des situations de communication, des énoncés-types et, enfin, les attitudes des postulants sont réparties selon ces quatre niveaux.

¹¹⁸ Nous nous référons à la dernière version du procès-verbal d’assimilation de 2006. Nous remercions les agents administratifs de la préfecture de Bobigny (93) qui ont bien voulu nous communiquer le document.

¹¹⁹ Voir l’intervention de Cécile Cochy, du ministère de l’Immigration, de l’Intégration, de l’Identité nationale et du Développement solidaire in Little 2009 : 19. A l’étranger, voir encore Schneider *et al.* 2006 : 15.

Remarquons en premier lieu les imprécisions de la grille. Le niveau 1 permet de s’assurer que le candidat peut répondre positivement aux invitations de l’agent administratif (entrer dans la salle, s’asseoir, présenter son titre de séjour). Nous ne nous y attarderons pas. Il existe peu de différences entre les niveaux 2 et 3, comme le montrent ces deux « attitudes » du requérant :

- niveau 2 : « de nombreux mots prononcés par le candidat sont peu compréhensibles » ;
- niveau 3 : « le rythme, l’intonation et/ou la prononciation gênent la compréhension ».

Au contraire, la progression entre les niveaux 3 et 4, entre une communication dite « difficile » et une communication dite « possible », semble importante. Ainsi, au niveau 3, « l’évaluateur doit fournir de gros efforts pour comprendre ce qui est dit par le candidat » et au niveau 4, « ce qui est dit est compris sans effort par l’évaluateur ». Certains critères d’appréciation sont trop vagues pour être interprétés objectivement, à l’instar de cette attitude du candidat de niveau 2 : « Le temps de réflexion entre la question et la réponse est assez long ». Enfin, les critères d’appréciation pour les niveaux 1, 2 et 3 sont entièrement basés sur des « attitudes » négatives. Ainsi, nous pouvons trouver cette attitude au niveau 3 : « Le vocabulaire employé est très limité, voire absent ». C’est seulement au niveau 4 que la compétence de communication du candidat est évaluée positivement.

Concentrons-nous un moment sur les énoncés-types proposés. Au niveau 2, le candidat est interrogé sur sa sphère personnelle et familiale (décliner son identité, présenter sa situation familiale, son conjoint(e), ses enfants). Aux niveaux 3 et 4, les questions touchent à la sphère professionnelle du candidat (présenter son travail et ses diverses expériences professionnelles), et à sa sphère familiale. Si nous nous reportons aux descripteurs « monologue suivi » du CECRL, ces dernières activités langagières sont du niveau A2 : « Peut décrire sa famille, ses conditions de vie, sa formation, son travail actuel ou le dernier en date », « Peut décrire des projets et préparatifs, des habitudes et occupations journalières, des activités passées et des expériences personnelles » (CECRL 2001 : 49). Enfin, la réponse à la question « Pourquoi souhaitez-vous devenir français? » posée aux niveaux 3 et 4 est d’un niveau B1 (« Peut décrire un rêve, un espoir ou une ambition ») (CECRL 2001 : 49).

Considérons maintenant les attitudes des candidats. Au niveau 2, « les questions [posées] sont de type fermé, elles sont formulées de façon à ce que le candidat puisse y répondre au moyen de deux ou trois mots sans avoir à construire de phrases », et les « énoncés limités à un ou deux mots » ne sont pas jugés suffisants. Le candidat avec un niveau A1.1 en production orale est rejeté puisqu’il « peut participer à une interaction ordinaire, au moins partiellement,

au moyens d’énoncés simples (centrés sur un ou deux mots), en ayant aussi recours à sa langue première ou à d’autres langues acquises [...] » (Beacco *et al.* 2005 : 33). Aux niveaux 3 et 4, « les questions [posées] sont ouvertes. Elles impliquent des réponses construites sous forme de phrases organisées en énoncés descriptifs ou narratifs ». Le descripteur du niveau 3 (« le vocabulaire employé est très limité. Les verbes ne sont pas conjugués, voire absents ») correspond à un niveau A1 (« a un contrôle limité de quelques structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé ») (CECRL 2001 : 28). Pour la correction grammaticale, le niveau 4 (« la construction syntaxique et le choix du vocabulaire peuvent demeurer imprécis mais n’entravent que faiblement le sens du propos ») correspond à un niveau A2 (« peut utiliser des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires comme, par exemple, la confusion des temps et l’oubli de l’accord. Cependant le sens général reste clair ») (CECRL 2001 : 90). Pour ce qui est de la maîtrise du système phonologique, le niveau 4 (« ce qui est dit est compris sans effort par l’évaluateur ») est selon le ressenti de l’agent de niveau A2 (« la prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise malgré un net accent étranger mais l’interlocuteur devra parfois faire répéter ») (CECRL 2001 : 92), ou de niveau B1 (« la prononciation est clairement intelligible même si un accent étranger est quelquefois perceptible et si des erreurs de prononciation proviennent occasionnellement ») (CECRL 2001 : 92).

A l’annonce de la réforme de 2011, on a pu lire que les exigences linguistiques requises pour la naturalisation et pour la nationalité par mariage ont été renforcées, ce qui n’est que partiellement vrai. En se référant à la grille d’évaluation des agents, « les compétences de base en compréhension/expression en français oral » exigées au nom de l’assimilation linguistique sont plus de l’ordre d’un niveau A2/B1 que d’un niveau A1.1¹²⁰.

4.1.1.2 Dans le droit des étrangers

La Loi du 26 novembre 2003 relative à la maîtrise de l’immigration, au séjour des étrangers en France et à la nationalité introduit l’exigence d’une « connaissance suffisante de la langue française » pour la délivrance d’une première carte de résident, sans que le cadre législatif ne précise le niveau attendu¹²¹ (art. 8).

En juin 2006, la maîtrise de la langue française devient également un critère d’appréciation pour les ressortissants étrangers dont le séjour en France est irrégulier et dont au moins un enfant est scolarisé depuis septembre 2005. Afin d’obtenir un titre de séjour

¹²⁰ Cette analyse ne tient pas compte bien sûr des pratiques « effectives » des agents de préfecture.

¹²¹ Dans la pratique et avant la Loi du 7 mars 2016 relative au droit des étrangers en France, il semblerait que ce soit le niveau A1.1, prouvé par l’obtention du Diplôme initial de langue française (DILF), qui ait été exigé (cf. ministère de l’Intérieur 2016 ; Kennel 2015 ; Little 2009 : 6).

temporaire portant la mention « vie privée et famille », est observée la « réelle volonté d’intégration de ces familles caractérisée notamment par, outre la scolarisation des enfants, leur maîtrise du français [...] » (Circulaire du ministère de l’Intérieur adressée aux préfets de région et de département du 13 juin 2006, cité par Fornerod 2008 : 1100).

Avec la Loi du 24 juillet 2006 relative à l’immigration et à l’intégration, la signature et le respect des formations prescrites dans le cadre du CAI deviennent un critère d’appréciation pour le premier renouvellement de la carte de séjour :

[L’étranger] conclut avec l’État un contrat d’accueil et d’intégration, traduit dans une langue qu’il comprend, par lequel il s’oblige à suivre une formation civique et, lorsque le besoin en est établi, linguistique. [...] La formation linguistique est sanctionnée par un titre ou un diplôme reconnu par l’État. [...] Lors du premier renouvellement de la carte de séjour, il peut être tenu compte du non-respect, manifesté par une volonté caractérisée, par l’étranger, des stipulations du contrat d’accueil et d’intégration (art. 5).

Depuis l’Arrêté du 19 janvier 2007 relatif aux formations prescrites dans le cadre du CAI, le niveau A1.1 – correspondant au Diplôme initial de langue française (DILF) – est reconnu comme le niveau seuil à partir duquel les signataires sont dispensés de formation linguistique. Les signataires qui n’ont pas ce niveau doivent obligatoirement suivre une formation linguistique, au terme de laquelle ils doivent passer ledit diplôme. Comme le remarque Anne Fornerod, le cadre légal comporte une ambiguïté (2008 : 1106). Les étrangers doivent-ils justifier d’un niveau A1.1 en langue française, ou seulement prouver qu’ils ont bien suivi la formation linguistique prescrite dans le cadre du CAI ? En d’autres termes, les bénéficiaires du CAI qui ont assisté avec sérieux à la formation linguistique, mais qui ont échoué au DILF, peuvent-ils se voir refuser le renouvellement de leur carte de séjour ? En théorie, l’attestation d’assiduité à la formation linguistique suffit seule au renouvellement du titre de séjour. La pratique en préfecture pourrait s’avérer autre. Anne Fornerod cite un rapport de 2007 du Comité interministériel de contrôle de l’immigration, dans lequel ce dernier fait valoir que « l’échec du migrant à l’examen du DILF ne le prive pas *ipso facto* du droit de demeurer en France mais est susceptible de constituer un élément d’appréciation défavorable de son intégration lors du renouvellement de son titre de séjour ou de l’établissement d’une première carte de résident » (2008 : 1106).

En application d’une ordonnance du 12 mars 2007, la connaissance de la langue française est appréciée chez les ressortissants étrangers qui souhaitent travailler durablement en France :

L’étranger qui souhaite entrer en France en vue d’y exercer une profession salariée et qui manifeste la volonté de s’y installer durablement atteste d’une connaissance

suffisante de la langue française sanctionnée par une validation des acquis de l’expérience ou s’engage à l’acquérir après son installation en France (art. L. 5221-3, Code du travail).

Avec la Loi du 20 novembre 2007 relative à la maîtrise de l’immigration, à l’intégration et à l’asile, la connaissance de la langue française des candidats au regroupement familial est appréciée depuis l’étranger. Il ne peut y avoir d’exigences linguistiques pour le regroupement familial au titre du droit à mener une vie de famille normale garanti par la Constitution. Seulement, si le niveau linguistique des candidats est inférieur au niveau A1.1, à leur arrivée sur le territoire, ils devront suivre une formation linguistique dans le cadre du CAI.

Danièle Lochak mentionne une autre circulaire du 28 novembre 2012 qui « fait de la "maîtrise orale au moins élémentaire de la langue française" un critère nécessaire, sinon suffisant, de toute régularisation, que ce soit sur la base des liens personnels et familiaux, ou du travail » (2013 : 5).

La Loi du 7 mars 2016 relative au droit des étrangers en France revient sur l’exigence linguistique requise pour l’obtention d’une première carte de résident : « La connaissance suffisante de la langue française [...] doit être au moins égale à un niveau défini » (art.2). A compter du 7 mars 2018, le niveau exigé est le niveau A2 du CECRL, à l’écrit et à l’oral.

Cette loi instaure le contrat d’intégration républicaine (CIR), qui remplace le CAI depuis le 1^{er} juillet 2016. Le nouveau niveau seuil à partir duquel les signataires sont dispensés de formation linguistique est le niveau A1, à l’oral et à l’écrit¹²² (contre le niveau A1.1 lors du précédent CAI). Pour obtenir la nouvelle carte de séjour pluriannuelle, les ressortissants étrangers doivent justifier de leur « assiduité » et du « sérieux des formations prescrites par l’État dans le cadre du contrat d’intégration républicaine » (art. 17).

Ainsi, les prérequis linguistiques pour le renouvellement du premier titre de séjour et pour l’octroi de la carte de résidence permanente ont été rehaussés. Le renouvellement du premier titre de séjour était conditionné au niveau A1.1, à l’instar de la délivrance de la carte de résidence (dans la pratique). La résidence est désormais accordée sous réserve de la preuve d’un niveau A2. La carte de séjour pluriannuelle est délivrée si :

- le candidat apporte un diplôme ou test de langue sanctionnant au moins le niveau A1 ;
- une attestation ministérielle de dispense de formation linguistique (AMDFL), remise par l’OFII si le bénéficiaire du CIR a déjà un niveau A1 au moment de la signature du contrat ;

¹²² Cf. Arrêté du 1^{er} juillet 2016 relatif aux formations civique et linguistique prescrites dans le cadre du CIR.

- une attestation de suivi et de sérieux (qui implique une progression vers le niveau A1, prouvée par l’écart entre le test initial et le test final d’évaluation) de la formation linguistique prescrite dans le CIR.

Il est intéressant de relever que le CIR, pièce central de la refonte des politiques d’intégration annoncée dès 2013 par le nouveau Gouvernement socialiste, s’inscrit en fait dans les propositions du sénateur Roger Karoutchi, du parti de droite de l’Union pour un mouvement populaire (UMP). A propos du niveau A1.1 qui était requis dans le cadre du CAI, le sénateur écrit :

Il est illusoire de penser qu’un étranger puisse s’insérer socialement et professionnellement dans la communauté nationale avec un niveau de langue A1.1. Ce niveau ne permet ni l’emploi, ni la participation à la vie sociale et citoyenne, ni même la compréhension de la plupart des dossiers et formulaires administratifs (Karoutchi 2012 : 42).

Roger Karoutchi évoque un projet de décret qui vise à relever le niveau requis en fin de formation au niveau A1 du CECRL. Il constate que c’est un premier pas, mais insuffisant. En prenant exemple sur le Gouvernement allemand qui demande un niveau B1 à l’issue de son programme d’intégration, il recommande d’exiger un niveau A2 puis un niveau B1 à l’issue du CAI¹²³. Parce que les coûts générés par cette réforme s’avèreraient trop élevés pour le budget de l’OFII, il prévoit que les migrants participent aux frais des formations linguistiques. Les cours seraient donc obligatoires et payants¹²⁴.

Plus avant encore, dans la préface du Référentiel Français langue d’intégration (FLI) de 2011, signée de la main de Michel Aubouin et Xavier North, on peut lire :

- A1 : niveau de base de l’intégration, acquis en fin de parcours du CAI ; il permet la pratique a minima de la lecture et de l’écriture ;
- A2 : niveau d’usage courant, nécessaire pour obtenir le statut de résident. Il permet une bonne insertion professionnelle ;
- B1 : niveau de l’assimilation. Il permet d’exercer ses devoirs de citoyen et est nécessaire pour acquérir la nationalité française (DAIC 2011 : 5).

Lors de la préparation de la Loi du 16 juin 2011 relative à l’immigration, à l’intégration et à la nationalité, l’ancienne Direction de l’accueil, de l’intégration et de la citoyenneté¹²⁵ (DAIC) a constitué un groupe d’experts (le même collectif qui a co-écrit le Référentiel Français

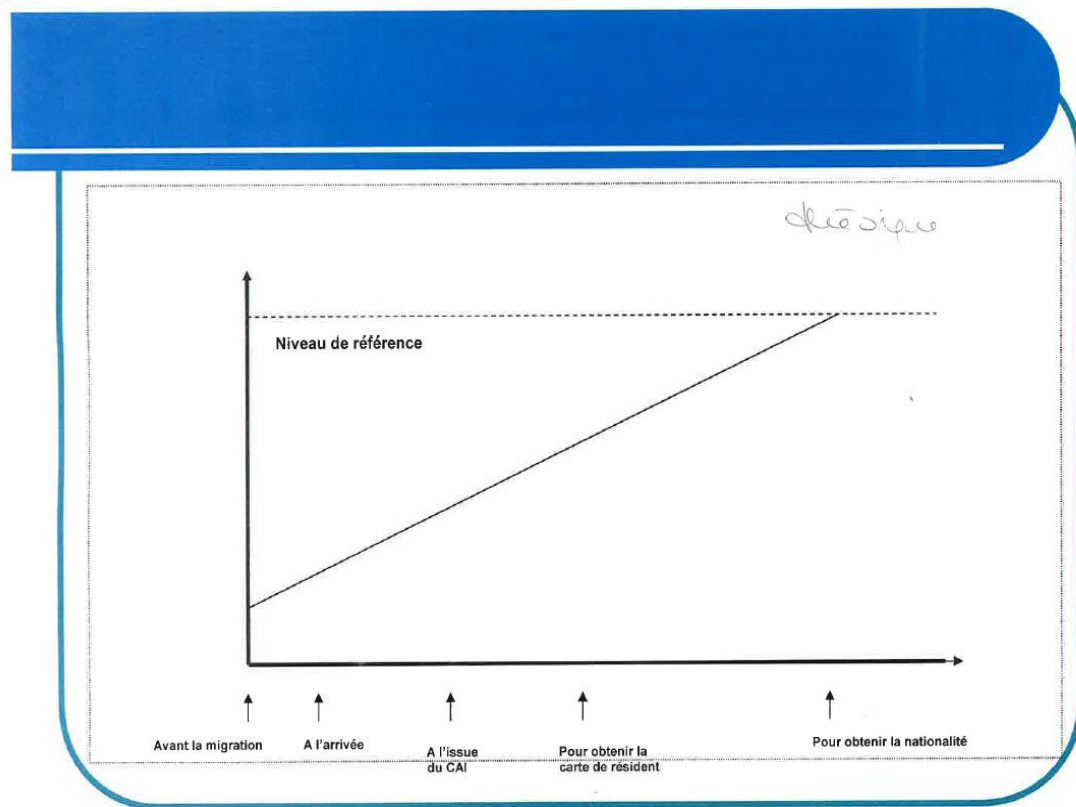
¹²³ Nous avons ici un exemple probant de *policy learning* des politiques linguistiques d’immigration (Cf. Synthèse du chapitre 2, p. 108)

¹²⁴ Ces recommandations ont été partiellement suivies. Les offres de formations dans le cadre du CIR restent à la charge de l’OFII, mais la passation des diplômes à l’issue des formations est à la charge des bénéficiaires.

¹²⁵ Elle est devenue la Direction de l’accueil, de l’accompagnement des étrangers et de la nationalité (DAAEN) en 2013.

langue d’intégration) pour déterminer le niveau de langue nécessaire à l’obtention de la nationalité. Nous reproduisons ci-dessous un document de travail distribué par la DAIC.

Figure 5 : Document de travail de la DAIC pour la préparation de la Loi du 16 juin 2011 relative à l’immigration, à l’intégration et à la nationalité



Il illustre l'idéologie selon laquelle le niveau de français des ressortissants étrangers s'accroît de façon exponentielle en fonction du temps passé sur le territoire français. Cette idéologie a été traduite dans le cadre légal, comme l'illustre la progression des prérequis linguistiques exigés pour les trois temps forts du parcours d'intégration des ressortissants étrangers :

Tableau 19 : Prérequis linguistiques pour la carte de séjour pluriannuelle, la carte de résident et l’octroi de la nationalité (par mariage et naturalisation) en France (2018)

Démarche administrative	Carte de séjour pluriannuelle	Carte de résident	Nationalité
Exigences linguistique	A1 (au bout d’un an) ou progression vers un niveau A1 dans le cadre du CIR	A2 oral et écrit (au bout de 5 ans)	B1 oral (au bout de 5 ans)

En guise de conclusion, avant 2011, « la condition linguistique [était] formulée dans les mêmes termes législatifs pour l’acquisition de la nationalité, par déclaration ou naturalisation (art. 21-1 et 21-24 C. civ) et pour l’obtention d’une première carte de résident (art. 314-2 CESEDA) » (Fornerod 2008 : 1105). Désormais, l’idée d’une gradation de l’intégration puis de l’assimilation linguistique est inscrite dans le cadre législatif. Aussi, Anne Fornerod pouvait écrire en 2008 : « Si le critère linguistique peut encore demeurer déterminant dans le contentieux de la nationalité, il ne semble pas qu’il puisse – pas encore – fonder à lui seul un refus de délivrance d’une carte de résident ou de renouvellement d’une carte de séjour » (2008 : 1108). Désormais, depuis la réforme de 2016, la connaissance de la langue est un critère déterminant l’obtention d’une carte de résident et impacte l’obtention d’un titre de séjour pluriannuel.

4.1.2 En Belgique

4.1.2.1 Dans le droit de la nationalité

La première apparition de prérequis linguistiques pour l’obtention de la nationalité coïncide avec la réforme du Code de la nationalité belge de 2012. La Loi du 4 décembre 2012 modifiant le Code de la nationalité belge introduit la « preuve de la connaissance d’une des trois langues nationales », fixée au niveau A2 du CECRL (art. 2, 5°). L’Arrêté royal du 14 janvier 2013 portant exécution de la loi précise que ce niveau d’exigences porte sur la connaissance de la langue écrite et orale.

Avant 2012, le Code de la nationalité belge ne précisait pas explicitement que les candidats à la nationalité devaient connaître une langue nationale. Cela ne veut pas dire pourtant que cette exigence n’était pas mise en œuvre dans la pratique.

Comme vu dans la section 3.2.1 (p. 143), l’exigence d’« idoneité » est introduite par la Loi du 15 mai 1922 sur l’acquisition et la perte de nationalité, et ce, jusqu’en 1984. Les travaux préparatoires de ladite loi indiquent : « pour que l’étranger devienne belge, il doit avoir donné

des preuves d’assimilation à notre vie nationale, d’attachement à la Belgique, à ses mœurs et à ses institutions » (cité par de Jonghe et Doutrepoint 2012 : 11). Il n’est pas exclu que l’assimilation et l’attachement à la Belgique pouvaient alors se traduire par la connaissance d’une langue nationale.

Rappelons que le Code de de la nationalité belge est institué par la Loi du 28 juin 1984 relative à certains aspects de la condition des étrangers. La naturalisation est soumise à une nouvelle exigence : la « volonté d’intégration ». Delphine de Jonghe et Marie Doutrepoint précisent que le terme n’est pas explicité dans la loi. Aucune mention n’est faite quant à des prérequis linguistiques. Elles écrivent :

Lors des travaux préparatoires du Code, le ministre de la Justice avait souligné que « le projet de loi ne dispose en aucun endroit que la connaissance suffisante d’une des langues nationales est requise. En d’autres mots, l’ignorance ou la méconnaissance de la langue n’intervient comme critère que dans la mesure où elle est parmi d’autres un indice de l’absence de volonté d’intégration ». Dans la pratique toutefois, le degré de maîtrise d’une des langues nationales constitue généralement le premier des critères observés. Bien plus, on constate qu’il se voit accorder un poids décisif, les juridictions ayant tendance à considérer que faute de connaissance au moins sommaire d’une des langues nationales, toute intégration effective dans la société belge est rendue presque impossible. Certaines décisions de jurisprudence vont plus loin encore, estimant que ce qui importe est la maîtrise de la langue de la région de résidence (de Jonghe et Doutrepoint 2012 : 26, citant Delruelle-Ghobert 1984 : 82).

La Loi du 1^{er} mars 2000 modifiant certaines dispositions relatives à la nationalité belge supprime le contrôle de la « volonté d’intégration » pour toutes les formes d’acquisition de la nationalité. Néanmoins, la connaissance d’une langue nationale reste une exigence implicite à la demande de naturalisation :

Pourtant, un document de novembre 2002 interne à la Chambre [de la Commission des naturalisations], intitulé Critères généraux pour l’appréciation d’une demande de naturalisation, porte que « le refus volontaire et démontré d’apprendre à parler une des trois langues nationales de la Belgique, alors qu’on n’en comprend et parle aucune des trois, peut être considéré par la Commission [des naturalisations] comme étant un fait personnel grave ». Il s’agit là d’une phrase que l’on retrouve encore mot pour mot dans la version du même texte datant de février 2004 (de Jonghe et Doutrepoint 2012 : 36, citant Commission des naturalisations de la Chambre 2002 et 2004).

4.1.2.2 Dans le droit des étrangers

Une nouvelle condition de séjour pour les étrangers est introduite par la Loi du 18 décembre 2016 insérant une nouvelle disposition dans la Loi sur l’accès au territoire, le séjour,

l'établissement et l'éloignement des étrangers (LSEE)¹²⁶. Les étrangers qui demandent une autorisation de séjour doivent être informés que leurs « efforts d'intégration seront contrôlés » (art. 1/2. § 1^{er}). Dans un premier délai à compter de l'octroi d'un titre de séjour, ces derniers doivent montrer qu'ils sont « prêt[s] à s'intégrer dans la société » (art. 1/2. § 3). Le ministre ou son délégué pourront interrompre le séjour des étrangers qui n'ont pas « fourni d'efforts raisonnables d'intégration » (art. 1/2. § 3). Plusieurs critères d'intégration seront observés, dont le suivi d'un cours d'intégration et la connaissance de « la langue du lieu de l'inscription au registre de la population ou au registre des étrangers » (art. 1/2. § 3). Aucune précision n'est faite quant au niveau d'exigences linguistiques requises pour prouver des « efforts raisonnables d'intégration ». La loi de 2016 prévoit qu'un arrêté royal soit publié afin de fixer un « modèle d'intégration » que les ressortissants étrangers signeront lors de leur demande de séjour. Des précisions seront peut-être apportées dans ce nouveau texte.

Le tableau ci-dessous récapitule les exigences linguistiques dans le droit des étrangers et de la nationalité belge.

Tableau 20 : Exigences linguistiques dans le droit des étrangers et de la nationalité en Belgique (2018)

Démarche administrative	Renouvellement du titre de séjour	Nationalité
Exigences linguistiques	Connaître la langue du lieu de l'inscription au registre de la population ou au registre des étrangers	Niveau A2, à l'oral et à l'écrit

4.1.3 En Suisse

4.1.3.1 Dans le droit de la nationalité

Il faut avant tout souligner que la procédure de naturalisation repose sur trois niveaux décisionnels. La disposition fédérale s'applique en premier lieu. Puis, chaque canton dispose d'une loi qui définit les modalités d'application et les conditions d'octroi de la nationalité. Enfin, les communes peuvent aussi se doter de leur propre règlement. Dans une étude récente, en prenant en compte la marge de manœuvre des communes, la Commission fédérale pour les questions de migrations (CFM) ne distingue pas moins de 26 régimes différents de naturalisation dans toute la Suisse (Wanner et Steiner 2012 : 18).

¹²⁶ Cette disposition ne concerne pas les résidents longue durée de l'UE, les apatrides, et les personnes en demande d'asile.

Depuis le 1^{er} janvier 2018, la nouvelle Loi sur la nationalité (LN) (adoptée le 20 juin 2014) est en vigueur. Les candidats doivent prouver leur « aptitude à communiquer au quotidien dans une langue nationale, à l’oral et à l’écrit » (art. 12, al. c, LN 2014). L’Ordonnance sur la nationalité suisse (OLN) du 17 juin 2016 fixe le niveau B1 comme le niveau minimum de connaissances orales exigé des candidats à la naturalisation, et le niveau A2 comme le niveau minimum pour les connaissances écrites (art. 6, al. 1, OLN 2016). Ces deux niveaux représentent des « dispositions minimales » (Département fédéral de justice et police DFJP 2016 : 16). Les cantons sont donc libres d’exiger des compétences linguistiques plus élevées. Le Conseil fédéral a opté pour ces deux niveaux seuils A2 et B1 afin de marquer une progression par rapport au niveau A2 demandé pour l’octroi d’une résidence anticipée :

La révision totale de la LN vise à appliquer systématiquement le modèle graduel d’intégration, selon lequel plus le statut juridique visé accorde de droits, plus les exigences en matière d’intégration doivent être élevées. Sur la base de ce principe, il y a donc lieu de poser des exigences linguistiques plus strictes pour une naturalisation que pour une autorisation d’établissement ; selon la nouvelle législation, la possession d’une autorisation d’établissement constituera une étape préalable à l’octroi d’une naturalisation ordinaire (DFJP 2016 : 16).

Aussi, les cantons peuvent imposer à leur convenance aux candidats de connaître la langue parlée au lieu de domicile et non une des quatre langues nationales (DFJP 2016 : 16). Cette disposition, qui ne figure pas dans le texte de loi mais dans le rapport explicatif l’accompagnant, doit certainement entrer dans le cadre très large de l’alinéa : « Les cantons peuvent prévoir d’autres critères d’intégration » (art. 12, al. 3, LN 2014). Enfin, comme indiqué dans le texte de loi, seule la connaissance d’une langue nationale est prise en compte. Le rapport explicatif précise bien : « connaître le dialecte n’est pas une condition pour la naturalisation » (DFJP 2016 : 15).

A notre connaissance, la première apparition de l’obligation pour les populations migrantes de connaître la langue pour devenir citoyens suisses est à relever dans le Message concernant le droit de la nationalité des jeunes étrangers et la révision de la Loi sur la nationalité du 21 novembre 2001 (mise en vigueur en 2003). Aucun niveau de langue n’était alors précisé, la « maîtrise d’une des langues nationales » était requise dans les critères d’aptitude à devenir citoyen suisse (Conseil fédéral 2001 : 1844). Avant la mise en vigueur de la nouvelle loi en 2018, les cantons disposaient donc d’une totale liberté quant au niveau linguistique qui leur paraissait approprié pour être « apte » à devenir citoyen.

Trois études montrent les différentes pratiques cantonales et communales en matière de prérequis linguistiques avant l’entrée en vigueur de la nouvelle LN (Schneider *et al.* 2006 ; Wichmann *et al.* 2011 ; Wanner et Steiner 2012).

Contextualisons d’abord le premier document. La CFE a mis en place en 2005 un groupe de travail intitulé *Vernetzung zum Thema Sprachtests und Einbürgerung* (Interface entre tests de langue et naturalisation) afin de réfléchir à l’introduction de tests de langue pour la nationalité suisse. La CFE a confié à une équipe de recherche du Centre d’enseignement et de recherche en langues étrangères de l’Université de Fribourg la conception d’une étude qui répond aux enjeux suivants :

Quel poids doit-on donner au critère de la langue lors de la naturalisation ? Quelle(s) langue(s) les candidats à la naturalisation suisse doivent-ils savoir ? Quel degré de connaissance de la langue doivent-ils avoir ? Autrement dit, quel niveau linguistique devra-t-on exiger par exemple pour la communication orale (Schneider *et al.* 2006 : 3) ?

Les auteurs ont dressé l’état des lieux des exigences linguistiques requises pour la naturalisation dans les différents cantons et communes suisses. Pour réaliser cette vaste enquête, les auteurs ont examiné les textes cantonaux, et ont conduit des entretiens avec les représentants communaux. Ils relèvent une forte hétérogénéité tant pour « les langues exigées », « le poids accordé aux habiletés respectives », que pour le « niveau [de langue] attendu » (Schneider *et al.* 2006 : 15).

L’annexe B de l’étude permet de rendre compte de l’étendue des pratiques quant aux exigences linguistiques requises dans les textes de loi cantonaux. Les auteurs distinguent deux cas : les cantons (ou demi-cantons) – au nombre de neuf – qui disposent d’une loi dans laquelle les connaissances linguistiques sont un critère obligatoire pour la naturalisation, et les cantons pour lesquels la connaissance de la langue revêt un caractère plus ou moins obligatoire dans des ordonnances, des directives ou des dispositions cantonales. Ils sont au nombre de dix. Un troisième ensemble regroupe six cantons pour lesquels il n’y a pas encore de disposition en la matière ou pour lesquels les auteurs n’ont pas pu récolter d’informations.

Les auteurs classent les cantons en trois groupes, selon que les descriptions de niveaux prévues soient « extrêmement élastiques », « très élastiques » ou « élastiques ». Dans les trois cas, les auteurs ont dû évaluer par eux-mêmes les dispositions prévues par les cantons pour les placer sur l’échelle de niveaux du CECRL. Considérons le tableau ci-dessous qui présente les cantons dans lesquels les connaissances linguistiques sont un prérequis à la naturalisation.

Tableau 21 : Lois cantonales instituant des prérequis linguistiques à la naturalisation en Suisse en 2006¹²⁷

TI, VD¹ : descriptions extrêmement élastiques	TI : passer des examens afin d'évaluer ses connaissances de la langue italienne					
AR, AI², NE³, VS⁴ : descriptions très élastiques, focalisation sur un minimum requis	VD : être intégré...notamment par sa connaissance de la langue					
SO, SG⁵, ZG : descriptions élastiques avec limite inférieure et amplitude identifiables	connaissances linguistiques suffisantes					
Niveaux CECR Phrases-clés de l'échelle globale relative à la communication orale	A1 Fait des énoncés simples dans les domaines qui le concernent et qui lui sont familiers.	A2 Fournit des informations simples, par ex. sur le travail, la famille ou les loisirs.	B1 Fait passer les points principaux qu'il/elle veut transmettre.	B2 Développe des opinions et points de vue sans effort particulier.	C1 S'exprime avec fluidité, spontanéité et clarté, discours bien construit.	C2 Communique des subtilités de sens de manière naturelle et précise.

Les références à la connaissance de la langue dans les lois cantonales pour l’accès à la nationalité sont très vagues, à l’instar de la formulation du canton de Vaud (VD) (« familiarisé avec la langue française ») et de celle du canton de Neuchâtel (« des connaissances suffisantes de la langue française ») (cité par Schneider *et al.* 2006 : 33). Les exigences linguistiques attendues des candidats sont très difficilement identifiables, allant des niveaux A1 à C1 pour les cantons « extrêmement élastiques », aux niveaux A2 à B2 pour les cantons « très élastiques » ou « élastiques ».

Le même constat s’applique aux cantons pour lesquels la connaissance de la langue est plus ou moins obligatoire.

¹²⁷ Ce tableau est repris de l’étude mandatée par la CFE (Schneider *et al.* 2006 : 33).

Tableau 22 : Ordonnances, directives et autres dispositions cantonales à caractère plus ou moins obligatoire instituant des prérequis linguistiques à la naturalisation en Suisse en 2006¹²⁸

trois groupes :

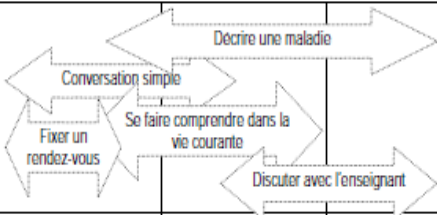
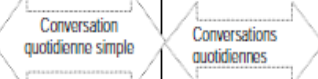
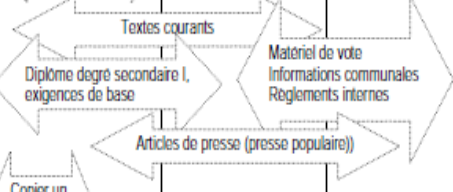
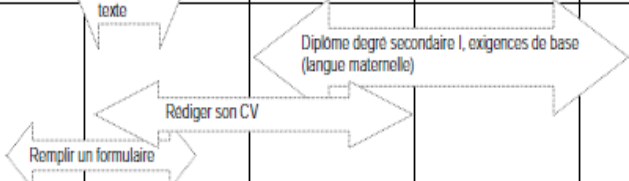
AG, FR, GE descriptions extrêmement élastiques	AG : connaissances d'allemand ; FR : connaissance d'une langue officielle (fr/all) ; GE : connaissance objective de la langue française					
BS, GR, UR, ZH, JU descriptions très élastiques, focalisation sur un minimum requis	BS : bonnes connaissances de la langue allemande ; GR : conversation ; UR : communication en allemand standard ; JU : pouvoir communiquer en français ; ZH : comprendre et parler l'allemand					
SZ, LU descriptions élastiques avec limite inférieure et amplitude identifiables	SZ : connaissances linguistiques permettant de communiquer avec les concitoyens et les autorités LU : comprendre un tant soit peu la langue et être capable de se débrouiller au quotidien					
Niveaux CECR Phrases-clés de l'échelle globale relative à la communication orale	A1 Fait des énoncés simples dans les domaines qui le concernent et qui lui sont familiers.	A2 Fournit des informations simples, par. ex. sur le travail, la famille ou les loisirs.	B1 Fait passer les points principaux qu'il/elle veut transmettre.	B2 Développe des opinions et points de vue sans effort particulier.	C1 S'exprime avec fluidité, spontanéité et clarté, discours bien construit.	C2 Communique des subtilités de sens de manière naturelle et précise.

Il faut aussi noter qu’il n’y a pas de précision quant aux habiletés linguistiques requises. Les textes cantonaux ne précisent pas, à l’instar du Message concernant le droit de la nationalité des jeunes étrangers et la révision de la Loi sur la nationalité du 21 novembre 2001 à l’échelle fédérale, si les candidats doivent apporter des connaissances de la langue orale et/ou écrite.

Ce flou juridique explique en partie que les critères d’exigences linguistiques et les modalités d’évaluation soient également diversifiés à l’échelle communale, comme en témoigne le tableau n° 23.

¹²⁸ Ce tableau est repris de l’étude mandatée par la CFE (Schneider et al. 2006 : 34).

Tableau 23 : Mise en relation des déclarations et exemples fournis par des représentants communaux avec les habiletés et les niveaux du CECRL pour les prérequis linguistiques à la naturalisation en Suisse en 2006¹²⁹

Parler						
Compréhension orale						
Compréhension écrite lire						
Ecrire						
Niveaux CECR Phrases-clés de l'échelle globale relative à la communication orale	A1 Fait des énoncés simples dans les domaines qui le concernent et qui lui sont familiers.	A2 Fournit des informations simples, par. ex. sur le travail, la famille ou les loisirs.	B1 Fait passer les points principaux qu'il/elle veut transmettre.	B2 Développe des opinions et points de vue sans effort particulier.	C1 S'exprime avec fluidité, spontanéité et clarté, discours bien construit.	C2 Communique des subtilités de sens de manière naturelle et précise.

L'enquête révèle que les tâches requises selon les différentes habiletés langagières s'étendent du niveau A1 au niveau C1. Les auteurs expliquent la variété de ces pratiques par la différence accordée à la « valeur du critère linguistique » dans la procédure de naturalisation, différence qui renvoie à la conception même de « l'intégration linguistique ». C'est ainsi qu'il est possible de trouver des communes où le critère de la langue est absent, et certaines communes pour lesquelles le critère de la langue a une valeur absolue dans la procédure de naturalisation (Schneider et al. 2006 : 7).

Face à cet état des lieux, les auteurs recommandent d'« accroître la transparence quant au niveau linguistique attendu » (Schneider et al. 2006 : 20). En tenant compte des pratiques cantonales et communales, les auteurs proposent un profil de compétences adossé à l'échelle de niveaux du CECRL que les candidats à la naturalisation pourraient – selon eux – raisonnablement atteindre :

- limite supérieure du profil d'examen : B1.1 pour parler et écouter (objectif d'apprentissage : également B1.1 pour lire et A2.1 pour écrire) ;

¹²⁹ Ce tableau est repris de l'étude mandatée par la CFE (Schneider et al. 2006 : 35).

- limite inférieure du profil d’examen : A2.1 pour parler et écouter (objectif d’apprentissage : également A2.1 pour lire et A1.2 pour écrire) (Schneider *et al.* 2006 : 16).

Les recommandations des auteurs n’ont été que partiellement suivies dans la nouvelle LN. Il est en effet exigé un niveau-seuil B1 pour la connaissance orale d’une des langues nationales. Cependant, rappelons que les cantons ont la possibilité de demander un niveau supérieur, ce que le rapport de 2006 déconseille. La loi instaure aussi des prérequis linguistiques à l’écrit, également déconseillés par les auteurs qui considèrent que seules les compétences orales devraient être évaluées dans le cadre d’une demande de naturalisation, sans que cette disposition n’empêche les autorités cantonales de développer un parcours d’apprentissage linguistique qui prenne en compte la dimension écrite. Enfin, les auteurs recommandent aux autorités cantonales de ne pas considérer la seule connaissance de la langue locale, mais aussi les autres langues nationales suisses afin de prendre en compte la réalité plurilingue de la Suisse et favoriser la mobilité sur le territoire. Dans le cas de la Suisse alémanique, les auteurs considèrent que les candidats devraient pouvoir faire reconnaître leur connaissance du dialecte comme un témoignage de leur intégration. La LN prévoit que la connaissance de toute langue nationale est un critère d’aptitude à la naturalisation, mais les cantons ont la possibilité d’exiger la connaissance de la langue parlée au lieu de domicile, soit la langue majoritairement parlée dans le canton (DFJP 2016 : 16). Aussi, la connaissance du dialecte ne doit pas être prise en compte, comme le précise le rapport explicatif du Département fédéral de justice et police : « connaître le dialecte n’est pas une condition pour la naturalisation » (DFJP 2016 : 15).

L’étude mandatée par la CFM de 2011 permet de suivre l’évolution des pratiques. En prenant en compte les réponses de 25 cantons qui ont participé à l’enquête, « cinq cantons [...] ne formulent pas d’exigences linguistiques de manière clairement définie » (Wichmann *et al.* 2011 : 56). Les auteurs relèvent à ce propos une circulaire du canton du Tessin indiquant « qu’on ne saurait singulariser la connaissance de la langue locale par rapport à l’appréciation globale de l’intégration du candidat » (cité par Wichmann *et al.* 2011 : 56). Aussi, « deux cantons [...] n’utilisent pas le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) » (Wichmann *et al.* 2011 : 56). Par rapport à l’état des lieux de 2006, les cantons ont donc majoritairement plus recours à des niveaux de langue définis. D’ailleurs, en 2011, le Tribunal fédéral publie un arrêt selon lequel les communes sont tenues de définir un niveau clair d’exigences linguistiques attendu des candidats à la naturalisation, et de les en informer avant l’examen. Le Tribunal fédéral justifie cette disposition en prenant appui sur l’étude mandatée par la CFE citée plus avant (Schneider *et al.* 2006).

Les 20 autres cantons s’appuient donc sur les niveaux du CECRL. 13 cantons exigent un niveau de langue orale équivalent au niveau B1 ; les sept autres demandent un niveau A2.

Quatre cantons germanophones exigent également des compétences linguistiques relevant de l’écrit, de niveau A1 pour le canton de Nidwald et de niveau A2 pour les cantons de Soleure, Schwytz et Zurich (Wichmann *et al.* 2011 : 56-57). Une concentration des exigences autour des niveaux A2/B1 s’est donc produite entre 2006 et 2011. Le rapport explicatif de la nouvelle LN s’appuie sur cet état des lieux pour se défendre du choix des niveaux B1 oral et A2 comme prérequis linguistiques à la naturalisation :

[P]lusieurs cantons requièrent déjà des compétences linguistiques orales correspondant au niveau de référence B1 (par ex. BE, BS, GE, GR, OW, SG, UR et ZH) ; le canton de Schwyz exige même le niveau B2. Les cantons qui demandent également des connaissances écrites se réfèrent, en règle générale, au niveau A2 (par ex. BE, BS et ZH). Là encore, le canton de Schwyz est plus strict puisqu’il applique le niveau de référence B1 (DFJP 2016 : 16).

La CFM pose que les différents régimes de naturalisation cantonaux rentrent dans le cadre plus large du « degré d’inclusion » de leur politique migratoire :

La politique migratoire d’un canton se distingue par un « degré élevé d’inclusion » lorsque les exigences en matière d’intégration sont peu contraignantes et qu’un grand nombre d’exceptions sont admises. A l’inverse, une politique migratoire cantonale qui pose des exigences élevées en termes d’intégration, en tolérant peu d’exceptions, est considérée comme exclusive. La politique migratoire effective des cantons se situe entre ces deux pôles (Wichmann *et al.* 2011 : 97).

La CFM note que ce « degré d’inclusion » pourrait s’expliquer par deux facteurs corrélés : le degré d’urbanisation des cantons et la région linguistique de laquelle ils dépendent (Wichmann *et al.* 2011 : 59). En premier lieu, les auteurs font l’hypothèse que les régions urbaines ont une politique de migration (incluant la politique de naturalisation) plus inclusive que les régions rurales. En second lieu, les cantons latins auraient une politique migratoire plus inclusive que les cantons germanophones (Wichmann *et al.* 2011 : 94). Ces deux facteurs ont une pertinence certaine puisqu’il apparaît que « c’est dans les cantons urbains de Suisse latine qu’il est le plus facile de se faire naturaliser, alors que les cantons ruraux de Suisse alémanique sont ceux qui dressent les obstacles les plus élevés » (Wichmann *et al.* 2011 : 95).

L’étude mandatée par la CFM de 2012 va dans le même sens. Les auteurs répartissent les cantons en trois groupes selon les exigences requises (élevées, moyennes ou basses) des populations migrantes dans le domaine de l’intégration :

- plutôt élevées : AR, BL, GL, LU, OW, UR, VS, SH, ZH
- niveau moyen : AG, FR, GR, JU, NE, NW, SG, SO, SZ, TG
- plutôt basses : BE, BS, GE, TI, VD, ZG (Wanner et Steiner 2012 : 18).

En déterminant la région linguistique de ces différents cantons, on remarque que les cantons classés dans la catégorie d’exigences élevées sont tous germanophones (à l’exception du canton du Valais bilingue français/allemand). Les cantons classés dans la catégorie moyenne sont en majorité germanophones (exception faite des cantons francophones du Jura et de Neuchâtel, du canton bilingue français/allemand de Fribourg et du canton trilingue des Grisons). Enfin, les cantons dont les exigences en matière d’intégration sont « plutôt basses » sont majoritairement francophones (un est italophone).

4.1.3.2 Dans le droit des étrangers

La LEtr de 2005 indique pour la première fois dans le droit des étrangers qu’« il est indispensable que les étrangers se familiarisent avec la société et le mode de vie en Suisse et, en particulier, qu’ils apprennent une langue nationale » (art. 4, al. 4). Cette disposition concerne tous les étrangers qui ont pour ambition de s’installer en Suisse, qu’ils soient ressortissants de l’UE ou d’États tiers. La LEtr propose ainsi un contrat tacite à tous les ressortissants étrangers : ils doivent apprendre une langue nationale. Comme l’indique le message concernant la LEtr : « On doit notamment pouvoir attendre des personnes concernées qu’elles mettent tout en œuvre pour apprendre la langue nationale parlée dans leur lieu de séjour » (Conseil fédéral 2002 : 3555).

Des obligations de niveaux linguistiques apparaissent également pour obtenir des titres de séjour. Ces prérequis linguistiques ne concernent cette fois que les ressortissants d’États hors de l’UE et de l’AELE.

Premièrement, l’octroi d’une autorisation d’établissement anticipée est désormais accordé à la condition que les ressortissants se soient « bien intégrés en Suisse » et qu’ils aient de « bonnes connaissances d’une langue nationale » (art. 34, al. 4, LEtr). Sur la base de cet article, l’Ordonnance relative à l’admission, au séjour et à l’exercice d’une activité lucrative (OASA) de 2007 fixe au niveau A2 du CECRL le niveau de connaissance de « la langue parlée au lieu de domicile » (art. 62, al. b). Le message concernant la LEtr indique à ce sujet que « cette disposition constitue un encouragement aux efforts personnels d’intégration » (Conseil fédéral 2002 : 3556). L’OASA ne précise pas s’il est exigé une connaissance de la langue à l’oral et/ou à l’écrit. Aussi, elle ajoute que « les connaissances d’une autre langue nationale peuvent également être prises en compte dans des cas dûment motivés » (art. 62, al. b, OASA). Quant à l’autorisation d’établissement, elle est délivrée si le « degré d’intégration » du requérant est jugé « suffisant » (art. 60, OASA). Il n’y a pas de référence explicite à des prérequis linguistiques, mais il n’est pas exclu que, dans la pratique, des connaissances linguistiques soient demandées par les autorités compétentes.

Deuxièmement, une autorisation de séjour (valable cinq ans) et une autorisation de séjour de courte durée (valable un an) pour les « étrangers exerçant une activité d’encadrement ou d’enseignement, comme les personnes qui assurent un encadrement religieux ou dispensent un cours de langue et de culture de leur pays d’origine » est délivrée si ceux-ci démontrent une connaissance de « la langue nationale parlée sur le lieu de travail » correspondant au niveau B1 du CECRL (art. 7, al. 1, OIE 2007). De nouveau, aucune précision n’est faite quant à savoir s’il est exigé une connaissance de la langue orale et/ou écrite.

Dans ces deux cas, ce n’est pas la connaissance d’une des langues nationales qui est demandée mais la connaissance de la langue parlée sur le lieu de domicile/de travail. Une intégration locale est privilégiée pour l’octroi des permis de séjour.

La LEtr accorde également une grande marge de manœuvre aux cantons puisqu’il leur est permis de subordonner l’octroi d’une autorisation de séjour et d’une autorisation de séjour de courte durée à la condition que les ressortissants étrangers participent à un cours de langue (ou à un cours d’intégration). La même exigence peut s’appliquer pour l’octroi d’une autorisation de séjour dans le cadre du regroupement familial¹³⁰.

Enfin, l’obligation de participer à un cours de langue ou d’intégration peut être fixée dans une convention d’intégration (art. 54, LEtr). L’OIE de 2007 indique à ce sujet que la « convention d’intégration a notamment pour but l’acquisition de la langue nationale parlée sur le lieu de domicile » (art. 5, al. 3, OIE 2007).

Les différentes exigences ayant trait à la connaissance de la langue dans le droit des étrangers sont synthétisées dans ce tableau ci-dessous :

¹³⁰ Nous ne disposons malheureusement pas d’étude qui permettrait de déterminer les cantons qui ont recours à cette pratique (et d’éventuellement la corrélérer au degré d’inclusion de leur politique migratoire, comme nous l’avons fait pour les régimes de naturalisation).

Tableau 24 : Exigences linguistiques dans le droit des étrangers et de la nationalité en Suisse (2018)

Démarche administrative	- Autorisation de séjour - Autorisation de séjour de courte durée - Permis pour regroupement familial - Convention d’intégration	Autorisation de séjour et autorisation de séjour de courte durée pour les étrangers qui dispensent des activités d’encadrement ou d’enseignement (religieux ou culturel)	Autorisation d’établissement anticipée	Nationalité
Exigences linguistiques	Possibilité d’exiger le suivi d’un cours de langue	B1 dans la langue parlée sur le lieu de travail	A2 dans la langue parlée au lieu de domicile	B1 oral (au minimum) A2 écrit (au minimum) dans une des langues nationales ou dans la langue parlée au lieu de domicile

Enfin, la Loi fédérale sur les étrangers et sur l’intégration (LEI), qui devrait entrer en vigueur courant 2018, prévoit que les conjoints et les enfants soient soumis à une exigence d’intégration pour obtenir une autorisation de séjour dans le cadre du regroupement familial. Il leur sera demandé de « communiquer dans la langue nationale parlée au lieu de domicile » (art. 85, 7°, LEI).

4.1.4 Au Québec

Le cas du Québec est différent, puisque rappelons-le, l’immigration est un domaine de compétence partagée entre la province et le Gouvernement fédéral. L’Accord Canada-Québec relatif à l’immigration et à l’admission temporaire des aubains de 1991 permet au Québec de sélectionner les immigrants du volet économique, les réfugiés se trouvant à l’étranger et les demandes traitées pour des considérations humanitaires ou d’intérêt public¹³¹. Le Gouvernement québécois délivre aux immigrants qui correspondent aux critères un certificat

¹³¹ Le Gouvernement fédéral est responsable du traitement des demandes d’asile présentées directement au Canada.

de sélection du Québec (CSQ). Les immigrants de la catégorie du regroupement familial ne sont pas sélectionnés. Quant à la demande d’obtention de la nationalité, elle est évidemment du ressort du Gouvernement fédéral. Nous nous attachons aux critères de sélection de l’immigration dite « économique », qui est le taux d’admission le plus important parmi les catégories d’immigrants qui sont sélectionnées par le Gouvernement provincial¹³².

Comme nous l’avons vu dans la section 2.4.1 (p. 103), c’est en 1978 que le ministère de l’Immigration québécois a pour la première fois le pouvoir de déterminer les critères de sélection des candidats à l’immigration « en tenant compte notamment de [...] [leurs] connaissances linguistiques » (art. 3c, al. b, Loi modifiant la Loi du ministère de l’Immigration de 1978). Il obtient également le pouvoir de déterminer la pondération des critères de sélection. Le règlement concernant la sélection des ressortissants étrangers, proclamé fin 1978, crée une grille de sélection spécifiquement québécoise, en s’inspirant du système de sélection alors en vigueur à l’échelle fédérale depuis 1967.

Voici présentés ci-dessous les facteurs de sélection et les points attribués de la première grille de sélection québécoise :

Tableau 25 : Critères de la grille de sélection québécoise de 1978¹³³

Facteurs	Maximum de points
Instruction	11
Préparation professionnelle spécifique	10
Adaptabilité	22
Emploi	20
Expérience professionnelle	10
Âge	10
Langues	12
Parent ou ami résidant au Québec	5
Points boni	4

Sur un total de 104 points, 12 points pouvaient être accordés à la connaissance de la langue. Dix points concernaient la connaissance du français et deux points celle de l’anglais (Ramos 2009 : 58). A la même période, la grille de sélection canadienne n’accordait qu’un

¹³² Le Gouvernement du Québec prévoyait d’accueillir 60% d’immigration économique sur les 72% des admissions qui dépendent de la seule sélection québécoise, en 2016 (MIDI 2016c : 12).

¹³³ Ce tableau est repris du mémoire de maîtrise en histoire d’Eduardo Ramos (2009 : 59).

maximum de cinq points pour les connaissances linguistiques, sur un total de 100 points. Le Canada étant un État officiellement bilingue, le même nombre de points était indépendamment attribué à la connaissance de l’anglais et du français (Daniel 2006 : 53). La grille de sélection québécoise accorde donc plus d’importance à la connaissance de la langue que la grille fédérale, et donne une préférence franche à la connaissance de la langue française.

La grille de sélection des travailleurs étrangers a connu des modifications majeures en 1996. Les connaissances du français – désormais appréciées sur 17 points – sont dissociées en compétences de compréhension et d’expression orales, et des points sont accordés pour la compréhension écrite. Enfin, deux points peuvent être accordés pour des études post-secondaires suivies en langue française. La connaissance de la langue anglaise est toujours nettement moins valorisée que la connaissance du français (cf. tableau n° 26 ci-dessous).

Tableau 26 : Pondération du critère de connaissances linguistiques pour les sous-catégories à l’immigration économique québécoise des travailleurs et parents aidés / travailleurs autonomes / entrepreneurs / investisseurs en 1996¹³⁴

Critères	Maximum de points alloués par	
	Sous-critère	Critère
Français		17
a) compréhension orale	6	
b) expression orale	5	
c) compréhension écrite	4	
d) études en français		2
- secondaire	0	
- postsecondaire	2	
Anglais		6
a) compréhension orale	3	
b) expression orale	3	

Il est intéressant de relever que, si le Gouvernement du Québec n’a pas les pouvoirs de sélectionner les candidats au regroupement familial, il garde néanmoins une certaine mainmise sur cette catégorie. En effet, jusqu’à huit points supplémentaires peuvent être accordés aux

¹³⁴ Ce tableau est repris de l’Arrêté du ministre responsable de la Loi sur l’immigration au Québec daté du 9 septembre 1996.

candidats à l’immigration économique si leur conjoint a des connaissances en français (également dissociées en compétences de compréhension orale, d’expression orale et de compréhension écrite). Aucun point supplémentaire n’est accordé pour la connaissance de l’anglais. Le processus de sélection des candidats à l’immigration économique est donc en adéquation avec l’argumentaire de la politique de francisation du Gouvernement : favoriser une immigration francophone pour enrichir la communauté francophone du Québec.

La grille de sélection connaît par la suite divers changements. En 2001, 18 points peuvent être attribués pour la connaissance du français : huit points pour la compréhension orale, huit points pour l’expression orale et deux points pour des études secondaires et post-secondaires suivies en français. La compréhension écrite n’est plus évaluée (à l’instar des connaissances linguistiques pour les conjoints) (Arrêté du 22 juin 2001).

Une nouvelle grille de sélection est introduite en 2006 (Arrêté du 15 septembre 2006). Le critère de connaissances linguistiques ne subit pas de changement majeur, mais le *Guide des procédures d’immigration* de 2007 indique que la connaissance du français est appréciée selon « le Guide des Niveaux de compétences en français langue seconde pour les immigrants adultes (NCFLS) » (MICC 2007 : 32). Ce guide est une première adaptation française des *Canadian Language Benchmark* (CLB) (Centre for Canadian Language Benchmarks 2012 [1996]), élaborés à l’échelle fédérale pour évaluer les compétences en anglais langue seconde des adultes migrants. Celui-ci a été élaboré sous la supervision du MICC, du ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et de l’Office québécois de la langue française (OQLF), mais n’a pas été publiquement officialisé.

Des niveaux de référence sont donc détaillés pour attribuer des points selon les connaissances linguistiques des candidats, dans un ordre progressif¹³⁵ (cf. tableau n° 27 ci-dessous).

¹³⁵ Les « Niveaux de compétence en français langue seconde pour les immigrants adultes » ont été conçus en 2000 (Desbiens *et al.* 2011: 5). Il est donc probable que cette échelle ait été introduite dans les services du ministère dès 2001, à l’occasion des modifications apportées au Règlement sur la sélection des ressortissants étrangers. Nous n’en avons malheureusement pas la preuve, la première numérisation du *Guide de procédures d’immigration* accessible dans le catalogue électronique de la Bibliothèque et Archives nationales du Québec étant de 2006.

Tableau 27 : Correspondances du pointage FEVAL¹³⁶ des compétences en français du requérant principal et du conjoint avec les niveaux du Cadre européen commun et les résultats du test d’évaluation du français (TEF), du test de connaissance du français (TCF) et les niveaux de compétence en français langue seconde (NCFLS)¹³⁷

Niveaux du CECR	Niveaux du TCF ou du TEF	Pointage FEVAL pour la compréhension et l’expression orales		Niveaux NCFLS (MICC)
		Requérant principal	Conjoint	
C2	6	8	3	12
				11
C1	5	8	3	10
				9
B2	4	6	2	8
				7
B1	3	4	2	6
				5
A2	2	2	1	4
				3
A1	1	1	1	2
				1

En 2009, le nouveau Règlement sur la sélection des ressortissants étrangers introduit un niveau de prérequis linguistiques. Un ressortissant étranger qui a séjourné temporairement au Québec dans le but principal d’y étudier peut obtenir un CSQ s’il remplit une des conditions suivantes :

Soit il a effectué à temps plein au moins 1 an d’études secondaires ou post-secondaires en français, soit il a réussi un cours de français de niveau B1, selon le Cadre européen commun de référence ou l’équivalent, offert par un établissement d’enseignement du Québec au Québec, soit il accompagne sa demande d’un document attestant qu’il a satisfait aux exigences linguistiques d’un ordre

¹³⁶ À entendre les points obtenus pour le critère linguistique du CSQ.

¹³⁷ Ce tableau est repris du *Guide sur les procédures d’immigration* du MICC (2007 : 35-36).

professionnel ou du résultat d’un test standardisé de français démontrant une connaissance orale de la langue française de niveau B1, selon ce cadre de référence ou son équivalent [...] (Règlement modifiant le Règlement sur la sélection des ressortissants étrangers, 23 juin 2009, art. 6, al. c).

La répartition des points pour le critère linguistique subit d’importants changements en 2013. Comme vu dans la section 1.2.4 (p. 66), un projet de loi pour modifier la Charte de la langue française (projet de Loi 14) est présenté en 2012 pour renforcer l’usage du français dans le monde du travail et au sein de l’Administration québécoise. Bien qu’il n’ait pas été adopté, une des mesures du plan de francisation est bien entrée en vigueur : le relèvement des compétences langagières pour les candidats des sous-catégories de l’immigration économique afin de « favoriser la francisation de ces personnes et leur intégration plus rapide au marché du travail » (Direction des politiques et des programmes d’immigration 2013 : 1).

Voici les nouveaux critères d’attribution des points pour les connaissances linguistiques en vigueur en août 2013 :

Tableau 28 : Pondération du critère de connaissances linguistiques pour les sous-catégories à l’immigration économique des travailleurs et parents aidés / travailleurs autonomes / entrepreneurs / investisseurs au Québec en 2013¹³⁸

	Critères	Points
	Connaissances linguistiques selon l’Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes ou son équivalent	Maximum 22
Français	<i>a) interaction orale</i>	Maximum 16
	- compréhension orale	
	niveaux 1 et 2	0
	niveaux 3 et 4	0
	niveaux 5 et 6	0
	niveaux 7 et 8	5
niveaux 9 et 10	6	
niveaux 11 et 12	7	
	- production orale	

¹³⁸ Ce tableau est repris du Règlement sur la sélection des ressortissants étrangers, promulgué le 13 août 2013.

	niveaux 1 et 2 niveaux 3 et 4 niveaux 5 et 6 niveaux 7 et 8 niveaux 9 et 10 niveaux 11 et 12	0 0 0 5 6 7
	<i>b) interaction écrite</i>	
	- compréhension écrite	
	niveaux 1 et 2 niveaux 3 et 4 niveaux 5 et 6 niveaux 7 et 8 niveaux 9 et 10 niveaux 11 et 12	0 0 0 1 1 1
	- production écrite	
	niveaux 1 et 2 niveaux 3 et 4 niveaux 5 et 6 niveaux 7 et 8 niveaux 9 et 10 niveaux 11 et 12	0 0 0 1 1 1
Anglais	<i>a) interaction orale</i>	Maximum 6
	- compréhension orale	
	niveaux 1 à 4 niveaux 5 à 8 niveaux 9 à 12	0 1 2
	- production orale	
	niveaux 1 à 4 niveaux 5 à 8 niveaux 9 à 12	0 1 2
	<i>b) interaction écrite</i>	
	- compréhension écrite	
	niveaux 1 à 4 niveaux 5 à 8 niveaux 9 à 12	0 1 1
	- production écrite	

	niveaux 1 à 4	0
	niveaux 5 à 8	1
	niveaux 9 à 12	1

La Direction des politiques et des programmes d’immigration écrit avoir élaboré une nouvelle grille de sélection « afin d’introduire l’Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes et d’apporter de nouvelles précisions recueillies sur les tests DELF et DALF et sur les règles relatives à l’évaluation des compétences langagières des candidats » (2014 : 1).

L’Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes (EQNCF) (Desbiens *et al.* 2011) a été élaborée pour le compte de l’ancien MICC dans le but d’harmoniser ses services de francisation avec le MELS et d’évaluer les compétences en français des personnes immigrantes. L’Echelle est inspirée des CLB et des Niveaux de compétence linguistique canadiens (NCLC) (Centre des niveaux de compétence linguistique canadien 2012 [2006]) – sa version canadienne en Français langue seconde (FLS).

A compter du 1^{er} août 2013, un niveau-seuil de connaissances linguistiques est fixé en dessous duquel aucun point n’est attribué pour le requérant principal (et son conjoint). Les candidats des sous-catégories à l’immigration économique doivent témoigner au minimum du stade intermédiaire avancé de l’Échelle québécoise, soit du niveau 7. A notre connaissance, les compétences de production écrite sont pour la première fois évaluées pour l’obtention du CSQ. Aussi, l’évaluation de la compréhension écrite est de nouveau instaurée. La grande majorité des points reste attribuée à la compréhension et à la production orales (14 points à l’oral, contre 2 à l’écrit).

Enfin, l’autre changement notable concerne les précisions apportées sur la validité des preuves linguistiques que peuvent fournir les candidats au CSQ, plus spécifiquement les tests DELF et DALF du CIEP. Le niveau 7 de l’Échelle québécoise correspond au niveau B2 du CECRL. Seulement, avoir obtenu le DELF B2 n’est pas suffisant en soi pour obtenir des points pour le CSQ. Les candidats doivent justifier au minimum d’une note supérieure à 16 sur 25 aux différentes épreuves du DELF B2, ou des notes comprises entre 8 et 15 aux épreuves du DALF C1 pour obtenir des points. Cette mesure vaut également pour les connaissances linguistiques du conjoint. Le tableau ci-dessous illustre la nouvelle répartition des points en vigueur selon les niveaux de l’Échelle québécoise et les résultats aux DELF et DALF.

Tableau 29 : Correspondances entre les niveaux de compétence en français du requérant principal et du conjoint sur la FÉVAL avec les niveaux du CECRL et l’Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes¹³⁹

Niveau de compétence indiqué sur les attestations TCF Québec, TEFaQ, TCF ou TEF	Pointage indiqué sur les attestations de réussite des examens DELF (<i>Tous publics</i> ou <i>Pro</i>) ou DALF*	Pointage FÉVAL pour la <u>compréhension orale</u> ou la <u>production orale</u> *		Pointage FÉVAL pour la <i>compréhension écrite</i> ou la <i>production écrite</i> *	Niveaux de l’Échelle québécoise (MICC)
		Requérant principal	Conjoint	Requérant principal	
C2	DALF C2 : au moins 32 sur 50 à l’épreuve orale**	7	3	1	12 11
C1	DALF C2 : de 16 à 31 sur 50 à l’épreuve orale** DALF C1 : au moins 16 sur 25	6			10 9
B2	DALF C1 : de 8 à 15 sur 25 DELF B2 : au moins 16 sur 25	5	2		8 7
B1, A2, A1 ou < A1***	DELF B2 : moins de 16 sur 25 DELF B1, DELF A2 ou DELF A1	0	0	0	0-6

Pour obtenir la nationalité canadienne, dont l’autorité revient au Gouvernement fédéral, les candidats doivent obtenir le niveau 4 des NCLC en compréhension et expression orales, correspondant au niveau B1 du CECRL (Règlement sur la citoyenneté du 20 septembre 2012¹⁴⁰). La situation est telle que les exigences linguistiques pour obtenir des points au CSQ sont plus élevées (tant pour le niveau de langue requis, que pour les compétences évaluées) que pour obtenir la citoyenneté canadienne !

4.1.5 Les exigences linguistiques : un vecteur d’intégration ou un levier de sélection migratoire ?

En guide de synthèse, les deux tableaux ci-dessous récapitulent les exigences linguistiques dans les politiques d’immigration de nos quatre contextes. Le tableau n° 30 permet de rendre compte du tournant à partir duquel la connaissance de la langue est apparue comme critère juridique dans le droit des étrangers et de la nationalité.

¹³⁹ Ce tableau est repris de la Direction des politiques et des programmes d’immigration (2013 : 6).

¹⁴⁰ Avant 2012, aucun niveau de la langue n’était apparemment demandé.

Tableau 30 : Première apparition des exigences linguistiques dans le droit des étrangers et de la nationalité français, belge, suisse et québécois

	France	Belgique	Suisse fédérale	Québec
Droit des étrangers	2003	2016	2005	1978
Droit de la nationalité	1945	2012	2001	

Ce tournant correspond, à quelques exceptions près, à l’apparition du critère d’intégration dans le cadre légal français, belge et suisse. Reportons-nous pour mémoire au tableau n° 18 :

Tableau 18 : Première apparition du critère d’intégration (d’assimilation) dans le droit des étrangers et de la nationalité français, belge et suisse

	France	Belgique	Suisse
Droit des étrangers	Intégration (2003)	Intégration (2016)	Intégration (2005)
Droit de la nationalité	Assimilation (1945)	Intégration (1984)	Intégration (1990)

Le tableau n° 31 permet de visualiser les différentes exigences demandées selon les droits accordés aux ressortissants étrangers¹⁴¹ :

¹⁴¹ Nous n’incluons pas le cas spécifique du Québec dans ce tableau. Pour rappel, les candidats doivent avoir au minimum le niveau 7 de l’Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes.

Tableau 31 : Les exigences linguistiques dans le droit des étrangers et de la nationalité français, belge et suisse en 2018

	France	Belgique	Suisse fédérale
Première immigration dans le cadre de l’immigration familiale	Une « maîtrise orale au moins élémentaire de la langue française » (DGEF 2016 : 38)		La participation à des cours de langue peut être demandée au niveau cantonal
Renouvellement du titre de séjour de courte durée	A1 (oral et écrit) ou progression vers le niveau A1 dans le cadre du CIR	Pas de niveau défini	La participation à des cours de langue peut être demandée au niveau cantonal
Résidence permanente	A2 (oral et écrit)	Pas de niveau défini	A2 (sans précision oral ou écrit, pour une résidence anticipée)
Titre de séjour pour les ministres d’un culte religieux			B1 (sans précision oral ou écrit)
Nationalité	B1 oral	A2 oral et écrit	B1 minimum à l’écrit A2 minimum à l’écrit

Il faut mettre ces données en perspective dans un contexte plus large, européen. Pour avoir une idée de ce phénomène, le Conseil de l’Europe a mené trois enquêtes successives (2007, 2009 et 2013) recueillant les législations liées à la langue pour un premier titre de séjour, la résidence permanente et la naturalisation au sein de ses États membres. La troisième enquête est particulièrement éclairante puisqu’elle compare les résultats de 20 États sur six années. La première tendance identifiable est que de plus en plus d’États ont recours à la maîtrise de la langue. En 2007, sur ces 20 États, 12 exigeaient une certaine connaissance de la langue pour l’accès sur le territoire, la résidence permanente, et/ou la naturalisation. Ils étaient 17 en 2013 (Pulinx, Van Avermaet et Extramiana 2014 : 16), et :

si l’on considère les 42 États ayant participé à au moins une des trois enquêtes, 15 États en tout se sont donc dotés entre 2007 et 2013 d’une législation relative à la langue pour au moins une des trois situations administratives envisagées (Pulinx Van Avermaet et Extramiana 2014 : 21).

La seconde tendance identifiable est que les exigences linguistiques requises convergent autour de trois axes. Le niveau requis pour la résidence oscille entre les niveaux A2 et B1 (avec une forte concentration au niveau A2) ; celui pour la nationalité est plus élevé (c’est-à-dire que plus d’États optent pour le niveau B1 que pour le niveau A2) (Pulinx, Van Avermaet et

Extramiana 2014 : 23). Cet état des lieux permet de rendre compte d’un autre aspect de la diffusion des « bonnes pratiques » des politiques dites d’intégration en Europe (cf. synthèse du chapitre 2, p. 111).

Des divergences persistent pourtant. Dans certains États européens, la connaissance de la langue n’est pas (encore) un critère obligatoire pour l’accueil et l’intégration des migrants. Si ce critère a été instauré, les niveaux de langue requis pour une même situation administrative varient d’un État à l’autre. De même, certains États n’optent pas pour « la logique du niveau unique », à l’instar du Danemark qui prend en compte la durée de scolarisation des migrants (peu, moyennement ou longuement scolarisés) pour définir le niveau requis à la résidence permanente (A2, B1, B2) (Extramiana et Van Avermaet 2010 : 17). Ce sont aussi les offres de formations linguistiques (et civiques) qui diffèrent, que l’on considère leur prise en charge, leur durée, les sanctions et les avantages qui peuvent leur être liées, et l’existence de parcours adaptés à des publics peu ou pas scolarisés¹⁴².

Pour revenir aux exigences linguistiques formulées par les Gouvernements de nos différents contextes, nous avons pu observer que plus les droits accordés sont élevés, plus l’exigence de connaissance de la langue est importante (cf. tableau n° 31 ci-dessus). Il est également important de rappeler que les niveaux de langues exigés dans le droit des étrangers français, belge et suisse ne concernent pas les ressortissants d’États membres de l’UE, de l’EEE et de l’AELE. Un traitement privilégié de libre-circulation leur est accordé depuis l’accord de Schengen. Une nouvelle catégorie de « migrants » a alors été créée : les ressortissants dits « extracommunautaires ».

Cette observation est à corrélérer avec le travail de Gérard Noiriel qui étudie la création de la carte de séjour. C’est à la fin du XIX^{ème} siècle que la question de l’« identité des étrangers » devient un enjeu politique (Noiriel 1988 : 87). Avec la loi de 1889 sur la naturalisation, considérée comme le premier Code de la nationalité, une « "frontière intérieure" entre le national et l’étranger est nettement tracée » (Noiriel 1988 : 84). C’est ensuite la question des « papiers d’identité » des étrangers qui est légiférée (Noiriel 1988 : 84). En 1886, les étrangers ont l’obligation de déclarer leur lieu de résidence. En 1893, une distinction est opérée entre immigrés travailleurs et non-travailleurs : « c’est la première étape dans la formation du "travailleur immigré" des temps modernes » (Noiriel 1988 : 88). En 1912, un « carnet anthropométrique d’identité » est instauré pour les gens du voyage (Noiriel 1988 : 89). Cette carte d’identité va être étendue à l’ensemble des immigrés en 1917. En 1926, cette carte indique non seulement l’état civil, mais aussi la nature de l’activité professionnelle exercée. Le paiement de la taxe de séjour varie en fonction des différentes catégories professionnelles

¹⁴² Nous verrons cet aspect dans la section 4.3 (p. 250).

(Noiriel 1988 : 90). En 1928, une carte de « frontaliers » est instaurée. Gérard Noiriel conclut : « Comme on le voit, la ligne de démarcation entre Français et étrangers étant désormais nettement tracée, on rétablit de multiples sous-catégories qui sont la trace de tous les compromis passés avec ceux qui ont des intérêts dans l’affaire » (1988 : 91). Ainsi, du moment où on a légiféré sur qui était français et qui ne l’était pas, des « catégories » d’immigrés ont été dressées, catégories desquelles découle la nature du titre de séjour qui leur est accordé. Comme le résume en 1988 Gérard Noiriel : « Les débats récents ont démontré qu’on ne pouvait plus aujourd’hui aborder la question de l’immigration en dehors de la problématique de la "carte de séjour" » (1988 : 92). Sa remarque vaut encore aujourd’hui.

Les « catégories » d’immigrés régissent les politiques d’immigration linguistiques. Ainsi, seuls les ressortissants extracommunautaires se voient demander de fournir des preuves de leur intégration pour obtenir un titre de séjour, et une hiérarchisation des exigences d’intégration a été progressivement introduite dans le cadre légal, en fonction du titre de séjour demandé¹⁴³. La même hiérarchisation apparaît pour les niveaux de langue, en suivant un ordre croissant d’exigences de l’entrée sur le territoire, à la résidence permanente, jusqu’à la naturalisation¹⁴⁴.

Au Québec, il existe trois grandes « catégories » d’immigration : la catégorie de l’immigration économique, du regroupement familial et des réfugiés. Ces grandes catégories sont elles-mêmes subdivisées en infra-catégories. Il existe une mesure appelée « référence en francisation », qui est une mesure d’exception pour les candidats au CSQ dont le profil socioprofessionnel est intéressant pour le Gouvernement du Québec et qui ne satisfont pas aux exigences de sélection à cause d’une maîtrise insuffisante du français¹⁴⁵. Parce que le Gouvernement du Québec a « des intérêts dans l’affaire », pour reprendre la formule de Gérard Noiriel, une nouvelle catégorie est créée : celle des candidats immigrés qui peuvent déroger à la règle en fonction de leur apport économique ou professionnel à la province.

Il faut préciser que la formulation de ces exigences linguistiques traduit des objectifs de politiques d’immigration différents selon nos contextes. Au Québec, rappelons-le, la grande majorité de la population admise appartient à la catégorie économique. Ainsi le Gouvernement prévoyait d’accueillir 60% d’immigration économique sur les 72% des admissions qui dépendent de la seule sélection québécoise, en 2016 (MIDI 2016c : 12). La situation est différente en France et en Belgique, où les premiers titres de séjours accordés à des

¹⁴³ Cf. tableaux n° 9 à 13 pour le cas français (pp. 130-131), et n° 17 pour le cas suisse (p. 154).

¹⁴⁴ Cf. tableau n° 31 (p. 207).

¹⁴⁵ Selon cette mesure, à compter du 1^{er} août 2013, les candidats concernés, qui ont au moins un niveau B1 peuvent se voir attribuer un délai de 12 mois pour atteindre le niveau requis.

ressortissants de pays tiers relèvent majoritairement de l’immigration familiale¹⁴⁶. Le Gouvernement fédéral suisse ne publie pas de statistiques sur les catégories d’autorisations de séjour, mais Claire Extramiana note que « d’après l’OCDE (2007), la part de l’immigration de travail est élevée par rapport à l’immigration familiale pour [...] la Suisse » (2012 : 150). Peut-on expliquer l’apparition des législations linguistiques d’immigration en la corrélant à ce ratio immigration économique/immigration familiale ? Claire Extramiana fait l’hypothèse que « les niveaux de langue élevés visent à favoriser l’immigration de travail pour des personnes qualifiées et *a contrario* à décourager l’immigration familiale pour des personnes peu qualifiées » (2012 : 150).

En exigeant des niveaux de langue pour la résidence permanente et la nationalité, les Gouvernements choisiraient-ils une certaine immigration ? La sélection de l’immigration est clairement annoncée du côté québécois, mais pas en France, en Belgique et en Suisse. Hervé Adami fait le pari que demander des niveaux de langue qui ne sont pas facilement atteignables par tous les immigrés revient à choisir une immigration jugée plus facilement « intégrable » :

Avec l’immigration choisie, les pouvoirs publics pensent ainsi faciliter l’intégration future de ces nouveaux migrants parce qu’ils font le pari que des immigrés éduqués, diplômés, appartenant à la classe moyenne ou à la bourgeoisie intellectuelle seraient moins différents, plus conformes au standard social dominant et donc plus « intégrables ». [...] Ce ne sont donc pas les immigrés en tant que tels qui posent un « problème » d’intégration, mais bien certains immigrés, c’est-à-dire les moins dotés en capital culturel et économique qui se retrouvent en difficultés d’insertion sociale dans la société d’accueil (2007 : 74).

La convergence des législations pourrait s’expliquer par cet objectif implicite : l’État français qui accueille majoritairement une immigration familiale aurait tendance à influencer sur ce flux migratoire en exigeant un niveau de langue censé décourager certains immigrés qui veulent rester durablement sur son sol, quand l’État suisse qui favorise une immigration économique « sélectionne » les immigrés sur leurs compétences langagières (entre autres), gages de leur intégration culturelle et économique¹⁴⁷.

¹⁴⁶ En France, en 2017, l’immigration économique représentait 10 % des premiers titres de séjour accordés, derrière l’immigration familiale, estudiantine et humanitaire (DGEF 2018 : 1). En Belgique, en 2014, l’immigration économique représentait également un peu plus de 10 % des premiers titres de séjour, loin derrière l’immigration familiale (plus de 52 %) (Myria 2016 : 84).

¹⁴⁷ Des raisons d’ordre identitaire liées à des évolutions historiques de l’immigration peuvent être invoquées pour expliquer ces objectifs implicites, comme l’« augmentation générale des flux migratoires en Europe » et la « diversification ethnosociologique, culturelle et géographique des migrants » (Huver 2016 : 194-195). Claire Extramiana propose trois autres critères pouvant influencer les législations : la proportion d’étrangers dans la population, la provenance de l’immigration et le caractère récent ou ancien de l’immigration (2012). Néanmoins, ceux-ci sont probablement à remettre en question, considérant la relative convergence des aménagements linguistiques en la matière. Claire Extramiana écrit ainsi : « La France comme le Royaume-Uni ont affaire à une immigration ancienne qui perdure, liée à leur statut d’ancienne puissance coloniale, leurs exigences sont peu importantes dans le

Le lien entre langue et intégration est loin de faire consensus dans la communauté scientifique. Ainsi, Jean-Claude Beacco écrit pour le Conseil de l’Europe :

Il convient donc de considérer que la connaissance par les adultes migrants de la/d’une des langues des pays d’accueil n’est pas une condition préalable à leur résidence ou à leur accès à la nationalité. L’utilisation des langues de la société d’accueil, l’emploi de plusieurs langues dans les échanges constitue à la fois la forme la plus immédiate de socialisation intégrative et la forme « naturelle » d’acquisition des langues. Puisque les langues s’acquièrent dans la communication, on voit bien que c’est la participation active à la vie sociale (et ce dès le début du séjour de ces personnes), y compris à travers les activités culturelles d’associations de migrants qui est la condition de son apprentissage réussi : on apprend la/une langue nationale/officielle dans l’exercice quotidien de la vie sociale, en utilisant d’abord toutes les ressources de son répertoire et avec la collaboration des locuteurs « natifs » qui peuvent faire montre de bienveillance linguistique pour les nouveaux arrivants et les assister dans leur apprentissage. L’apprentissage des langues fonde l’intégration sur la participation effective à la vie sociale : il n’est pas un préalable à celle-ci mais sa conséquence (Beacco 2008 : 15).

Véronique Castellotti, Emmanuelle Huver et Fabienne Leconte mettent en avant que la connaissance de la langue n’est pas un facteur déterminant de l’intégration (ou de la « socialisation », comme elles préfèrent) :

La corrélation entre langue et intégration est souvent pensée comme une « évidence », la maîtrise de la langue constituant un « gage » d’intégration réussie (Hambye & Romainville 2014). Or, si les dimensions linguistiques constituent un atout, ce n’est pas nécessairement ni toujours le plus important, ni un facteur suffisant pour assurer la socialisation (que nous emploierons ici de préférence à intégration), pas plus que des compétences partielles dans la langue du pays d’accueil seraient source principale de difficultés. La langue intervient alors comme un prétexte pour masquer une conception à sens unique de l’intégration, dont une langue et une seule serait le vecteur principal (2017 : 427).

Anne-Sophie Calinon, qui juge que le terme même d’« intégration linguistique » est inopérant (cf. p. 175), conclut qu’il faut supprimer l’exigence de prérequis linguistiques dans le cadre légal :

Le fait de baser l’intégration sur le seul élément linguistique ne peut rendre compte du caractère mutuel et complexe du processus d’intégration, ou plutôt des

groupe des pays faisant de la langue une condition » (2012 : 150). Cette remarque pouvait être valable quand le Gouvernement français exigeait un niveau A1.1 pour la résidence permanente. Aujourd’hui, les exigences françaises se sont alignées sur la moyenne des États européens occidentaux qui ont légiféré en la matière (Cf. Pulinx, Van Avermaet et Extramiana 2014 : 23). D’autres raisons d’ordre sécuritaire ne peuvent être mises de côté, motivées par les attentats terroristes islamiques (Huver 2016 : 194 ; Van Avermaet 2012 : 155-156), les émeutes des banlieues à Paris et le sentiment d’échec de l’intégration des populations issues de la migration de deuxième ou troisième générations, qui impactent à la fois l’opinion publique, les médias et les politiques (Van Avermaet 2009 : 18).

processus d’intégration. L’intégration linguistique des individus immigrants ne peut donc être ni un critère de sélection, ni un objectif en soi. Le rôle de la langue est davantage à penser comme un élément d’un système visant à aider les individus en situation d’immigration et d’intégration à tenir une place qu’ils auront choisie dans la société d’installation (2013 : 30-31).

Dire que nous souscrivons au fait que la connaissance de la langue ne peut être considérée comme le vecteur principal de l’intégration, que la corrélation entre « maîtrise » de la langue et intégration des migrants est hasardeuse, et que nous regrettons que l’apprentissage d’une langue soit instrumentalisé à des fins de politique migratoire nous éloigne pourtant de l’objectif de notre thèse, et ne changera certainement pas l’orientation actuelle des politiques linguistiques d’immigration. Surtout, nous avons conscience que, pour interroger la pertinence de l’instauration et du durcissement des exigences linguistiques pour le droit au séjour et à la nationalité, il faudrait conduire des recherches de grande ampleur pour déterminer les impacts de ces mesures sur l’intégration « effective » de ces populations¹⁴⁸ (Beacco, Krumm et Little 2017 : 6).

Bien que primordiale pour évaluer les politiques linguistiques mises en place, cette recherche dépasse le cadre de notre thèse. Dans le cadre de notre étude sur les aménagements linguistiques d’immigration, nous choisissons de considérer les moyens par lesquels les migrants peuvent témoigner de leur niveau de langue, et comment ce dernier est évalué. Comme le soulignent Evelyne Pochon-Berger et Peter Lenz, il existe encore peu d’études empiriques portant sur la validation et la conception de tests de langue à des fins d’immigration (2014). Emmanuelle Huver pose le même constat :

La thématique de l’évaluation dans les politiques de migration et d’intégration reste jusqu’à aujourd’hui peu abordée en tant que telle dans le domaine de la sociolinguistique et de la didactologie / didactique des langues (désormais DDdL) francophones, et notamment françaises, alors qu’elle a donné lieu à une littérature de recherche en langue anglaise assez prolifique, essentiellement, en fait, pour ce qui concerne le *testing* (2016 : 191).

Un réel besoin existe pourtant, puisqu’une recommandation – « Tests d’intégration : aide ou entrave à l’intégration » – adoptée par l’Assemblée parlementaire du Conseil de l’Europe en 2014 a mis en évidence que la finalité de certaines pratiques en matière d’évaluation conduirait à exclure des migrants de la collectivité nationale plutôt qu’à les y intégrer.

Nous recentrons notre étude sur l’évaluation des prérequis linguistiques pour l’accès à la nationalité en France, en Belgique et en Suisse, car elle corrèle le plus fortement la

¹⁴⁸ Par intégration « effective », nous entendons une démarche de recherche qualitative qui privilégie le point de vue de ces populations, et qui accorde une place privilégiée à leurs expériences de migrations.

connaissance de la langue à une valeur hautement symbolique d’appartenance à la nation (Shohamy 2009 : 52).

4.2 Les évaluations linguistiques pour l’accès à la nationalité française, belge et suisse

4.2.1 Les preuves attestant de la maîtrise de la langue des candidats à la nationalité

4.2.1.1 En France

Depuis 2011, le niveau B1 du CECRL en compréhension et expression orales a été jugé comme le niveau seuil à partir duquel il est possible d’exercer la citoyenneté. Trois possibilités s’offrent aux candidats pour prouver leur connaissance du français :

- présenter un diplôme délivré à l’issue d’études suivies en français¹⁴⁹ ;
- justifier d’un diplôme/d’une attestation attestant au minimum du B1 oral ;
- être évalué durant un entretien d’assimilation en préfecture (Arrêté du 11 octobre 2011).

Deux types d’attestation ont été accrédités par le ministère de l’Intérieur : des attestations dont les épreuves sont standardisées et non standardisées. Les épreuves des tests standardisés ont des conditions d’administration et de correction uniformisées, parmi lesquels nous trouvons le Test de connaissance du français pour l’accès à la nationalité française (TCF ANF) du Centre international d’études pédagogiques (CIEP) et le Test d’évaluation du français (TEF) pour la naturalisation de la Chambre de commerce et d’industrie de Paris Île-de-France (CCIP)¹⁵⁰.

Les tests non standardisés sont réalisés de manière indépendante par chaque organisme certificateur, sans directive officielle quant au contenu et au format des épreuves. Il s’agit des attestations de langue Français Langue d’Intégration (FLI), délivrées par des centres de formation labellisés par le ministère de l’Intérieur.

¹⁴⁹ Les diplômes doivent sanctionner un niveau de français au moins égal au niveau V bis de la nomenclature nationale des niveaux de formation.

¹⁵⁰ Le ministère de l’Intérieur avait accrédité en 2011 deux autres organismes pour administrer des tests standardisés : l’Université de Cambridge pour le *Business Language Testing Service Français* (BULATS) et l’*Education Testing Service* pour le Test de français international (TFI). Ces deux tests ne comportaient pas d’épreuve de compréhension orale. Les seuls résultats à l’épreuve de compréhension orale étaient alors pris en compte pour apprécier les compétences linguistiques des candidats. Un décret paru le 2 février 2015 précise que les tests doivent comporter « des épreuves distinctes permettant une évaluation du niveau de compréhension du déclarant et, par un entretien, celle de son niveau d’expression orale » (art. 2). A l’occasion du renouvellement de l’accréditation en 2015, l’Université de Cambridge et l’*Education Testing Service* n’ont pas déposé de dossier.

Depuis un décret du 30 août 2013, le défaut de preuve d’un niveau B1 à l’oral n’est plus un motif de non recevabilité à l’entretien d’assimilation. Ce décret assouplit les modalités d’évaluation, tout en conservant l’exigence du niveau B1 à l’oral. Il dispense de l’obligation de présenter un diplôme ou une attestation de niveau B1 les personnes :

- âgées de plus de 60 ans ;
- souffrant d’un handicap ou d’un état de santé déficient chronique ;
- ayant un diplôme délivré dans un pays francophone à l’issue d’études suivies en français ;
- ayant produit une attestation justifiant d’un niveau inférieur au niveau B1.

Leur niveau de français est apprécié lors d’un entretien d’assimilation avec un agent de préfecture, à l’instar des personnes qui demandent la naturalisation à raison du mariage et qui sont dispensées de fournir une preuve « en raison de leur âge, d’un état de santé déficient chronique ou d’un handicap » (art. 3, Décret du 11 octobre 2011 relatif au niveau de connaissance de la langue française pour la nationalité française).

Avant la réforme de 2011, rappelons que l’évaluation des prérequis linguistiques pour l’obtention de la nationalité avait systématiquement lieu lors d’entretiens d’assimilation en préfecture.

4.2.1.2 En Belgique

La Loi du 4 décembre 2012 modifiant le Code de la nationalité belge fixe au niveau A2 du CECRL la connaissance d’une des trois langues nationales (art. 2). L’arrêté du 14 janvier 2013 précise les différentes preuves possibles à la disposition des candidats à la naturalisation. Sont dispensés de tests les candidats qui peuvent justifier :

- d’un document attestant le suivi d’une formation professionnelle reconnue d’au moins 400 heures (les formations délivrées par le Forem, le VDAB, Bruxelles Formation, Actiris, Arbeitsamt B) ;
- d’un document attestant le suivi d’un cours d’intégration prévu par l’autorité compétente de la résidence principale du candidat (le parcours d’intégration doit comporter un apprentissage linguistique respectant le niveau A2) ;
- d’un document attestant que le candidat a travaillé cinq années ininterrompues en Belgique ;
- d’un diplôme ou d’un certificat belge, obtenu dans l’une des trois langues nationales, prouvant que le candidat a suivi avec succès un cursus secondaire ou universitaire en Belgique ;
- d’un diplôme ou d’un certificat de l’Union européenne, prouvant le suivi d’un cursus qui est au moins reconnu du niveau de l’enseignement secondaire supérieur, s’il inclut une formation linguistique à l’une des trois langues nationales atteignant le niveau A2 (art. 1).

Les autres candidats, soit ceux qui ne peuvent pas témoigner de preuves de leurs compétences linguistiques (par une expérience professionnelle, une formation professionnelle et/ou une formation académique) doivent fournir un test de langue, c’est-à-dire une attestation ou un certificat de réussite de niveau A2 délivré par :

- un établissement organisé, reconnu ou subventionné par une Communauté (un établissement de l’enseignement supérieur ou un établissement d’enseignement de promotion sociale, par exemple) ;
- le Bureau de Sélection de l’Administration fédérale (SELOR¹⁵¹) ;
- les Offices régionaux de la formation professionnelle et de l’emploi (le *Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling* (VDAB) pour la Flandre, l’Arbeitsamt (ADG) pour la Région germanophone, Bruxelles Formation et Actiris pour la Région bruxelloise, le FOREm pour la Région wallonne).

Le Gouvernement fédéral ne donne aucune recommandation quant à la nature des tests linguistiques (contenu et format des épreuves).

Comme vu dans la section 4.1.2 (p. 191), avant la réforme du Code de la nationalité de 2012, les connaissances linguistiques des candidats pouvaient être appréciées, même si l’exigence de prérequis linguistique n’était pas explicitement inscrite dans le cadre légal. De 1985 à 2000, une enquête sur la « volonté d’intégration » des requérants était établie. Une visite à domicile était effectuée par un agent de police qui relevait, entre autres, le degré de connaissance d’une ou des langue(s) nationale(s) du requérant. En 2000, même si le contrôle de la « volonté d’intégration » est supprimé du Code de la nationalité, l’appréciation des connaissances linguistiques reste un facteur déterminant dans l’attribution de la nationalité. En effet, la Commission des naturalisations estime que « le refus volontaire et démontré d’apprendre à parler une des trois langues nationales de la Belgique, alors qu’on n’en comprend et parle aucune des trois, peut être considéré par la Commission [des naturalisations] comme étant un fait personnel grave » (Commission des naturalisations de la Chambre le 14 novembre 2002, cité par de Jonghe et Doutrepoint 2012 : 36). Ainsi, une enquête linguistique pouvait encore être menée sous l’autorité des parquets belges.

¹⁵¹ Le SELOR est un bureau de recrutement pour l’administration fédérale.

4.2.1.3 En Suisse

Depuis le 1^{er} janvier 2018, les candidats à la nationalité doivent témoigner au minimum d’un niveau A2 à l’écrit et d’un niveau B1 à l’oral dans une des langues nationales. L’Ordonnance sur la nationalité suisse (OLN) du 17 juin 2016 précise les preuves que les candidats peuvent apporter de leurs connaissances linguistiques :

La preuve des compétences linguistiques aux termes de l’al. 1 est réputée fournie lorsque le requérant :

- a. parle et écrit une langue nationale qui est aussi sa langue maternelle ;
- b. a fréquenté l’école obligatoire dans une langue nationale pendant au minimum cinq ans ;
- c. a suivi une formation du degré secondaire II ou du degré tertiaire dispensée dans une langue nationale, ou
- d. dispose d’une attestation des compétences linguistiques qui confirme ses compétences linguistiques aux termes de l’al. 1 et repose sur un test linguistique conforme aux normes de qualité généralement reconnues (art. 6).

Enfin, la nouvelle Loi sur la nationalité (LN) prévoit des exceptions pour certains candidats à la naturalisation, détaillées dans l’ordonnance d’application. Les personnes atteintes d’un handicap, d’une maladie grave ou qui éprouvent « de grandes difficultés à apprendre, à lire et à écrire » sont à priori dispensées de témoigner de leurs compétences linguistiques (art. 9, al. c, OLN).

Le Secrétariat d’État aux migrations (SEM) a publié une liste des certificats de langue reconnus pour attester des prérequis linguistiques. Une des preuves possibles est de présenter un passeport des langues fide¹⁵² (Français, italien, allemand en Suisse – apprendre, enseigner, évaluer). C’est en 2009 que l’ancien Office fédéral des migrations a confié à l’Institut de plurilinguisme de l’Université de Fribourg la réalisation d’un concept-cadre pour l’apprentissage des langues par les migrants. De là est né le projet fide qui compte, entre autres, de nombreuses ressources didactiques, une formation de formateurs conduisant à un certificat, un label qualité pour des offres de cours¹⁵³ et, pour ce qui nous intéresse, un projet d’évaluation linguistique.

Le passeport des langues, qui est du ressort du Secrétariat d’État aux migrations (SEM), s’obtient selon trois possibilités¹⁵⁴. La première est de faire examiner un dossier de validation fide. Ce dossier de validation permet de faire reconnaître ses acquis linguistiques, dans une ou plusieurs des langues nationales suisses. L’objectif est de valider des connaissances linguistiques qui n’ont pas été évaluées par un diplôme ou un certificat de langue reconnu. Sur

¹⁵² Fide est l’acronyme de : « français, italiano, Deutsch ».

¹⁵³ Nous reviendrons sur ces autres aspects dans le sixième chapitre.

¹⁵⁴ Les premiers passeports de langue fide ont été délivrés en janvier 2018.

l’exemple du dossier du portfolio européen des langues (PEL), le candidat documente ses acquis et ses expériences dans l’usage des langues nationales (expérience et formation professionnelles, permis de conduire suisse, cours de langue suivis, expérience académique, etc.). Un comité d’experts détermine ensuite les niveaux de compétence démontrés selon l’échelle du CECRL (entre les niveaux B1 et C2).

La deuxième option est de présenter un certificat de langue reconnu. Pour le français, nous comptons comme diplômes et tests standardisés le DELF, le DALF, le TCF du CIEP et le TEF de la CCIP.

La troisième et dernière option est de passer une évaluation de langue fide dans l’une des trois langues officielles. L’évaluation de langue fide est le premier test de langue conçu à l’échelle nationale suisse pour les populations migrantes. Ce dernier est conçu spécifiquement pour être adapté à leur réalité quotidienne, et tient compte de la réalité multilingue suisse, en particulier de la diglossie en Suisse allemande. Le test est modulaire (6 modules couvrant les niveaux A1 à B1) et se compose de deux parties : « Parler et comprendre » et « Lire et écrire¹⁵⁵ ». Les candidats peuvent choisir de passer au choix l’une des deux parties, ou les deux. Les premières sessions ont eu lieu en 2018 pour les trois langues¹⁵⁶.

À la différence des attestations de langue FLI en France, les tests fide sont standardisés. Le Secrétariat fide centralise l’élaboration des tests, et communique aux centres de formation accrédités les procédures d’administration. Les épreuves de la partie « Parler et comprendre » sont corrigées par les formateurs du centre accrédité. La correction des épreuves de la partie « Lire et écrire » se fait en revanche de manière centralisée au Secrétariat fide pour « garantir une équité et les mêmes critères d’évaluation pour toutes les participantes et tous les participants » (Secrétariat fide 2017 : 11).

Comme vu à la section 4.1.3 (p. 193), à notre connaissance, la première apparition de l’obligation de connaître la langue pour l’obtention de la nationalité est à relever dans le Message concernant le droit de la nationalité des jeunes étrangers et la révision de la loi sur la nationalité du 21 novembre 2001 (mise en vigueur en 2003). Mais, c’est depuis 1952 qu’un test d’aptitude est introduit avec la mise en vigueur de la LN, dans lequel les requérants devaient déjà prouver leur aptitude à devenir citoyens suisses devant les autorités communales (Wanner et Steiner 2012 : 16). Il est possible que certaines communes appréciaient déjà les connaissances linguistiques des requérants dans le cadre de ce test. En tout cas, depuis 2003, la « maîtrise d’une des langues nationales » est explicitement un critère d’aptitude à devenir

¹⁵⁵ L’évaluation de langue fide ne couvre pas les niveaux supérieurs au niveau B1, car c’est ce niveau (*a minima* à l’oral) qui a été fixé au niveau fédéral pour obtenir la nationalité.

¹⁵⁶ En février pour l’allemand, en mars pour le français et en avril pour l’italien.

citoyen suisse, sans pour autant qu’un niveau de langue ait été précisé¹⁵⁷ (Conseil fédéral 2001 : 1844). Un rapport mandaté par la CFE précise l’état des pratiques en matière d’évaluation linguistique pour la nationalité en 2006 :

Souvent, c’est un organe politique, ou parfois une autorité, qui évalue les connaissances linguistiques. La transparence fait défaut, aussi bien en ce qui concerne les exigences requises que l’évaluation des connaissances linguistiques. Souvent, on se contente d’un entretien, parfois on examine aussi la lecture et l’écriture. Le principe de l’égalité des droits n’est donc pas respecté lors de l’évaluation du niveau linguistique. L’audition peut se limiter à une simple conversation mais elle peut aussi porter sur des questions de connaissances civiques, ou encore sur les opinions du candidat. Dans les cantons monolingues, la langue exigée pour les entretiens de naturalisation est la langue standard locale ; ou en Suisse alémanique, le dialecte. Des connaissances de dialecte sont parfois également exigées au Tessin. Dans les cantons multilingues, les langues cantonales sont admises, du moins selon les dispositions légales. Quant au Canton de Glaris, il accepte les quatre langues nationales (Schneider *et al.* 2006 : 6).

Dans certains cantons, « le dépôt de la candidature est filtré par les autorités au moyen d’un entretien préalable visant à établir que les conditions formelles sont remplies. Dans d’autres cantons, les autorités vérifient que le candidat est en possession des attestations prouvant ses connaissances linguistiques ou sociopolitiques » (Wanner et Steiner 2012 : 20).

Pour conclure, le tableau ci-dessous synthétise les preuves dont les requérants à la nationalité française, belge et suisse peuvent justifier pour démontrer leurs compétences linguistiques. Les pratiques en la matière divergent. Les requérants à la nationalité belge et suisse peuvent faire valoir leur expérience professionnelle et le suivi de formations pour justifier de leurs acquis linguistiques. En comparaison, en France, seul un diplôme le permet. D’un autre côté, le Gouvernement français dispense certaines personnes de l’obligation de fournir une preuve, et les autorise à passer un entretien en préfecture.

¹⁵⁷ C’est aussi en 2003 qu’un changement majeur a été opéré quant à l’octroi de la naturalisation suisse. Il est depuis inconstitutionnel de soumettre les demandes de naturalisation au vote populaire par les urnes. De plus, le refus de l’octroi de la naturalisation doit être motivé. Cette réforme constitutionnelle a été motivée à la suite d’un scandale qui a retenti dans la commune d’Emmen, où des demandes de naturalisation de ressortissants d’ex-Yougoslavie avaient été massivement rejetées par scrutin populaire. La votation ou naturalisation populaires étaient surtout pratiquées en Suisse alémanique.

Tableau 32 : Preuves possibles de compétences linguistiques pour l’obtention de la nationalité française, belge et suisse¹⁵⁸

	France	Belgique	Suisse
Diplôme de langue reconnu par les autorités	X	X	X
Attestation de langue/ de cours d’intégration	X	X	X
Diplôme validant un cursus d’études suivies en français ou études suivies en français	X	X	X
Entretien auprès d’autorités administratives	X		
Justificatif d’expérience professionnelle		X	X
Justificatif de formation professionnelle		X	X

Le Gouvernement belge dispense les candidats en situation de handicap ou d’invalidité d’une preuve de leur intégration linguistique (art. 12bis, al. 4, Code de la nationalité belge). Le Gouvernement fédéral suisse peut dispenser les personnes malades, handicapées et qui ont des difficultés pour lire et écrire du critère d’aptitude linguistique. Par contre, aucune disposition n’est prévue pour les personnes âgées. En France, seuls les « réfugiés politiques et apatrides résidant régulièrement et habituellement en France depuis quinze années au moins et âgés de plus de soixante-dix ans » sont dispensés de prouver leurs acquis linguistiques » (art. 21-24-1, Code civil).

¹⁵⁸ Dans le droit fédéral pour la Suisse

Tableau 33 : Les candidats exemptés de prouver des connaissances linguistiques pour l’obtention de la nationalité française, belge et suisse

	France	Belgique	Suisse
Personnes âgées	X (réfugiés et apatrides)		
État de santé			X
Handicap		X	X
Personnes Analphabète/ peu scolarisées			X

Parallèlement à l’introduction de niveaux d’exigences linguistiques définis et adossés à l’échelle du CECRL, l’évaluation des prérequis n’est plus réalisée par les autorités publiques mais par des tiers et par le biais de tests formels reconnus¹⁵⁹.

Nous ne reviendrons pas sur les justificatifs professionnels ou d’études suivies en français. Ce qui nous intéresse, c’est que les candidats à la nationalité française, belge et suisse peuvent fournir des diplômes de langue certifiés (DELF, DALF, etc.) et des attestations de langue.

En France, il s’agit des attestations de langue FLI, délivrées par des organismes de formation labellisés FLI, et des attestations TCF ANF du CIEP et TEF pour la naturalisation de la CCIP. En Belgique, il s’agit d’attestations de langue délivrées par :

- un établissement de l’enseignement supérieur ou un établissement d’enseignement de promotion sociale¹⁶⁰ ;
- le Bureau de Sélection de l’Administration fédérale (SELOR) ;
- les Offices régionaux de la formation professionnelle et de l’emploi (pour la Belgique francophone : Bruxelles Formation, Actiris et FOREm).

L’organisme Bruxelles formation fait passer son propre test. Le FOREm, Actiris et SELOR font passer le test *Efficient Language Assessment On-Line* (ELAO). En Suisse, il s’agit des évaluations de langue fide.

Certaines attestations sont standardisées à l’échelle nationale, d’autres ne le sont pas. Pour rappel, les tests non standardisés sont réalisés de manière indépendante par chaque organisme certificateur, sans directive centralisée quant au contenu et au format des épreuves. Les tests standardisés sont élaborés par un organisme qui les redistribue à des organismes

¹⁵⁹ Excepté en France, où l’évaluation du niveau de langue des candidats peut encore être évaluée en préfecture.

¹⁶⁰ Nous ne nous y attarderons pas dans notre étude.

accrédités. Les critères d’administration et de correction sont harmonisés. Le tableau ci-dessous présente les différentes attestations de langue prévues dans le cadre de la nationalité de nos trois contextes, que nous allons étudier¹⁶¹.

Tableau 34 : Les différentes attestations de langue standardisées et non standardisées pour la nationalité française, belge et suisse

	France			Belgique		Suisse
	TCF ANF	TEF pour la naturalisation	FLI	Bruxelles Formation	ELAO	Evaluation de langue fide
Test de langue standardisé	X	X			X	X
Test de langue non-standardisé			X	X		

Les entretiens d’assimilation en France, les enquêtes sur la « volonté d’intégration » en Belgique et les tests d’aptitude en Suisse ont été remplacés par l’apport de preuves formelles de l’intégration (assimilation) linguistique des candidats à la nationalité¹⁶². Ce recours à des tests de langue dans les contextes de notre thèse illustre la tendance de « durcissement dans la formalisation des tests » décrit par Emmanuelle Huver :

[...] si le niveau linguistique ou le degré de connaissance de la culture du pays d’accueil était souvent évalué par le biais d’un entretien informel, les tests sont désormais de plus en plus sophistiqués, formalisés et soumis à des impératifs de qualité assurée par des formes de standardisation accrues et par l’instauration de critères qu’il s’agit de « bien définir » (i.e. de rendre univoques) pour les associer à des méthodes normalisées d’évaluation (Huver 2016 : 193).

Depuis, les niveaux de langue requis sont clarifiés, adossés à l’échelle de niveaux du CECRL. L’évaluation est conduite par des experts, en dehors des structures gouvernementales. Pour autant, est-ce que les tests formels sont plus éthiques que ne l’étaient les évaluations informelles dans l’évaluation de la capacité des candidats à devenir citoyens ?

Si l’on s’en tient à la définition d’Eirick Prairat, professeur en sciences de l’éducation : « L’éthique (ou la morale) est une manière d’être et d’agir qui traite autrui – tout autrui – avec l’attention et la considération qui lui siéent, car quelque chose est dû à l’homme

¹⁶¹ Nous n’incluons par le TCF et le TEF pour le cas suisse, car leur étude n’apporterait pas d’autres informations que celle des attestations destinées aux candidats à la nationalité française.

¹⁶² Quoique partiellement en France, puisque les entretiens d’assimilation linguistique sont encore prévus dans le cadre légal.

du seul fait qu’il est homme » (2016 : 19). Nous considérons qu’une évaluation éthique des compétences linguistiques pour l’accès à la nationalité ne doit pas être source de discriminations et comporter de biais qui discriminent injustement certains candidats, les privant de l’exercice de la citoyenneté. Les attestations de langue citées plus haut proposent-elles une évaluation éthique des prérequis linguistiques exigés pour l’octroi de la nationalité dans nos trois contextes ? Les tests non-standardisés peuvent-ils garantir l’équité des attestations à l’échelle nationale ?

4.2.2 Éthique et évaluations linguistiques (et civiques)

Depuis le début des années 1980, les préoccupations éthiques en évaluation et certification sont devenues un sujet d’intérêt croissant (Spolsky 1981 ; Bachmann 1990 ; Shohamy 1997 ; Pochon-Berger et Lenz 2014). Citons également le *Code of ethics* (International Language Testing Association 2000), le *Code of Fair Testing Practices in Education* (Joint Committee on Testing Practices 2004) et les travaux de l’*Association of Language Testers in Europe* (ALTE) (2008 ; 2011).

Deux des organismes des tests standardisés cités plus haut sont membres d’ALTE¹⁶³. Parce qu’ALTE est internationalement reconnue pour ses critères d’exigence, nous reprenons leurs arguments de technicité et de fiabilité pour notre démonstration.

Nous avons vu qu’interroger les tests sur un plan éthique revient à s’assurer qu’ils ne comportent pas de biais discriminant potentiellement un groupe-cible de candidats. ALTE associe l’éthique des tests à leur équité : des instruments d’évaluation éthiques doivent offrir un traitement équitable à tous les candidats. L’équité des tests est définie selon deux critères : leur fiabilité et leur validité (ALTE 2011). L’enjeu est de s’assurer de l’assurance qualité de ces attestations. Il s’agit de reprendre trois aspects de l’équité : l’équité en tant qu’absence de biais, l’équité en tant que traitement équitable dans le processus de l’évaluation et, enfin, l’équité en tant qu’égalité dans les résultats de l’évaluation (ALTE 2011 : 19).

Notre analyse porte sur un corpus d’épreuves des tests de langue, listés dans le tableau n° 34 (p. 228). Pour le cas français, des scénarios de tests FLI ont été recueillis dans quatre organismes labellisés à Paris entre mars et avril 2016. Les différents centres sont nommés ici A, B, C et D¹⁶⁴. Des entretiens ont été menés avec les responsables du TCF ANF et du TEF pour la naturalisation au CIEP et au Centre de langue française de la CCIP. Pour le cas belge, nous nous sommes rendue à l’organisme Bruxelles formation, et nous avons relevé les items du

¹⁶³ Le CIEP et la CCIP.

¹⁶⁴ Notre objectif n’est pas de présenter une étude exhaustive des attestations de langue FLI, mais de déterminer l’équité et la fiabilité des évaluations et relever les éventuelles divergences de pratiques entre les différents centres.

test ELAO à l’Actiris de Bruxelles en octobre 2015. Enfin, pour la Suisse, nous nous sommes rendue au Secrétariat fide et avons été en contact à plusieurs reprises avec Myriam Schleiss du SEM, responsable du projet fide¹⁶⁵.

4.2.2.1 La fiabilité des attestations de langue pour la nationalité

Les phases d’expérimentation et de contrôle

ALTE associe la fiabilité à la cohérence : un test fiable produira des résultats similaires et classera un groupe de candidats pratiquement de la même façon lors de différentes sessions (ALTE 2011 : 18). Pour tenter de minimiser les biais dans les tests de langue, il s’agit de s’assurer que les items proposés n’avantagent ou ne désavantagent pas certains groupes de candidats en recourant à des phases d’expérimentation et de contrôle (ALTE 2011 : 19).

Tous les centres labellisés FLI visités ont expérimenté leurs tests auprès de leur équipe de formateurs et des apprenants présents en formation, mais le centre A est le seul à avoir été particulièrement attentif à la pré-évaluation des items, et à concevoir un étalonnage des épreuves par niveau. C’est aussi le seul centre visité à procéder à une analyse de contrôle des tests. Il faut noter le désengagement du Gouvernement français concernant le dispositif FLI. Les labels, d’une durée de trois ans, ont été attribués entre 2012 et 2013. Le Ministère les a automatiquement reconduits en 2015 jusqu’en 2018, sans nouvelle procédure d’audit. Comme le dispositif de suivi dure quelques mois dès le moment où la demande de labellisation est déposée, les centres sont en totale autonomie depuis quelques années.

En revanche, parce que le CIEP et la CCIP sont membres de l’association ALTE, la validation pédagogique des items de leurs tests suit une procédure d’assurance qualité rigoureuse. Il en va de même pour le projet évaluation de langue fide, dont l’assurance qualité est contrôlée par le SEM.

En Belgique, après la parution de la réforme du Code de la nationalité, le Gouvernement fédéral n’a pas accordé de financements pour l’élaboration de tests linguistiques aux organismes accrédités pour délivrer une preuve officielle du niveau linguistique des candidats à la nationalité. L’organisme Bruxelles formation a décidé de développer un test de langue spécifique pour les candidats qui demandent la nationalité belge. Des financements du Fond Européen d’intégration (FEI) lui ont permis d’embaucher une formatrice, alors étudiante en master 2 de didactique du FLE, pour élaborer douze versions (une par mois) dans le cadre de

¹⁶⁵ Nous remercions les coordinateurs pédagogiques des centres FLI visités d’avoir partagé les épreuves des examens, et/ou de nous avoir laissée assister aux évaluations. Nous remercions également les responsables du TCF ANF et du TEF pour la naturalisation au CIEP et au Centre de langue française de la CCIP de nous avoir reçue pour échanger autour des épreuves des tests. Enfin, nous remercions personnellement Myriam Schleiss pour nous avoir tenue au courant de l’avancée du projet fide.

son projet de fin d’études. Elle a pris les épreuves du DELF A2 comme modèle de référence, et s’est appuyée sur les apprenants en formation dans le centre de langues pour réaliser les items. Ceux-ci ont été testés dans deux classes de niveau A2, avec un taux de réussite jugé suffisant pour mettre le test en circulation.

ELAO est un test de positionnement pour les chercheurs d'emploi et, depuis 2013, également une attestation de langue pour la nationalité. Il a été créé par une société privée (eOsмосe) qui s’est assurée des étalonnages des épreuves par niveau et de son assurance qualité.

En conclusion, les tests non standardisés ont une procédure d’expérimentation et de contrôle moins rigoureuse que les tests standardisés. Il est important que les Gouvernements soutiennent financièrement les organismes qui élaborent leur propre test pour leur donner les moyens de (et les inciter à) procéder à un contrôle qualité satisfaisant.

Quel niveau évaluer ?

Dans nos trois contextes, les directives officielles ne précisent pas si les organismes doivent proposer un test de langue qui évalue les prérequis linguistiques pour la naturalisation ou situer les candidats sur l’échelle de niveaux du CECRL et, dans ce cas, proposer un test avec des épreuves de difficulté croissante. Le tableau ci-dessous synthétise les niveaux évalués pour les épreuves de compréhension orale de chacun de ces tests.

Tableau 35 : Comparaison des niveaux évalués dans les épreuves de compréhension orale des attestations de langue pour la nationalité française, belge et suisse

		Items portant sur plusieurs niveaux			Items portant sur la validation du niveau requis pour la naturalisation
		Première pré-évaluation (test de positionnement)	Plusieurs épreuves à ordre de difficulté progressive	Une même épreuve avec un barème de notation différenciée par niveau	
France	FLI Centre A				X
	FLI Centre B		X		
	FLI Centre C			X	
	FLI Centre D			X	
	TCF ANF		X		
	TEF pour la naturalisation		X		
Belgique	Bruxelles formation				X
	ELAO		X		
Suisse	fide	X	X		

En France, trois des quatre centres accrédités FLI visités ont pris le parti de donner l’opportunité aux migrants de justifier leur niveau de langue, qu’ils aient ou non le niveau B1. Seul le centre A a choisi d’évaluer seulement la recevabilité des candidats au niveau B1. Deux approches sont en jeu. Les centres B, C et D procèdent à une évaluation du niveau linguistique des candidats, tandis que le centre A construit son test sur une dichotomie accepté/refusé. Les tests standardisés TCF ANF et TEF pour la naturalisation sont progressifs. Leur but est d’évaluer le niveau de langue des candidats.

En Belgique, le test de Bruxelles formation évalue la recevabilité des candidats au niveau A2, tandis que le test ELAO est un test de positionnement et couvre tous les niveaux de l’échelle du CECRL.

Enfin, en Suisse, l’évaluation de langue fide est également un test progressif qui couvre les niveaux A1 à B1. Le test est modulaire tant pour la partie « Parler et écouter », que pour la partie « Lire et écrire ». Les compétences langagières des candidats font l’objet d’un premier « test de positionnement » : la personne est pré-évaluée A1/A2 ou A2/B1. Selon cette appréciation, les candidats passeront donc les parties du test 1/2/3 (correspondant aux niveaux A1/A2) ou 4/5/6 (A2/B1). Cette pré-évaluation permet de réduire le temps d’un test à difficulté progressive, et de ne pas mettre en difficulté le candidat. Le modèle n’est pas figé. Un candidat pré-évalué A1/A2 peut se voir passer le module 4 si l’examinateur en ressent le besoin, tout comme un candidat pré-évalué A2/B1 peut passer le module 3.

Le traitement de l’écrit

Tableau 36 : Comparaison du format de réponses attendues pour les épreuves de compréhension orale des attestations de langue pour la nationalité française, belge et suisse

		Support écrit		
		Vrai/Faux	Questions à choix multiples	Interaction individuelle avec l’examinateur
France	FLI Centre A			X
	FLI Centre B	X		
	FLI Centre C		X	
	FLI Centre D			X
	TCF ANF		X	
	TEF pour la naturalisation		X	
Belgique	Bruxelles formation		X	
	ELAO		X	
Suisse	fide		X	

En se penchant sur les différents tests, il apparaît que le biais principal concerne l’équité de traitement des candidats avec de faibles compétences en réception écrite.

En France, seules les compétences des rubriques « écouter », « prendre part à une conversation » et « s’exprimer oralement en continu » du niveau B1 du CECRL sont requises pour la naturalisation. Pourtant, seuls les organismes de formation FLI A et D dissocient l’évaluation des compétences orales de celle des compétences écrites. Les deux centres diffusent un document vidéo et/ou un enregistrement audio à partir duquel la compréhension des candidats est évaluée lors d’un entretien individuel avec un formateur. Les centres B et C et les tests TCF ANF et TEF pour la naturalisation proposent des QCM dans lesquels des compétences de compréhension écrite entrent en jeu. Précisons que les épreuves de compréhension orale du TCF ANF et du TEF pour la naturalisation peuvent être proposées sur ordinateur.

Le centre B use d’un QCM, mais avec un choix de réponses se limitant au Vrai/Faux. Le parti pris a été de ne pas évaluer la compétence des apprenants à discriminer les réponses aux différentes questions. Une exception est aussi mise en place pour les personnes qui rencontrent de forts problèmes à l’écrit, repérées durant la formation. Dans ce cas, elles ne passent qu’un entretien avec un examinateur. Le centre C a adopté une autre approche. Le QCM repose sur une capacité à discriminer la/les bonnes réponses à cocher. Un effort de mémorisation est aussi à fournir. Mieux, le centre organise aussi une sorte de « présélection » avant l’inscription en formation. Les personnes qui souhaitent s’inscrire doivent remplir un formulaire. Si elles n’en sont pas capables, le centre leur déconseille de passer le test.

Certes, l’évaluation de la seule compréhension orale a ses limites. Il est toujours question d’une épreuve qui intègre d’autres compétences, soit, dans le cas d’une évaluation par QCM, des compétences de compréhension écrite, soit, dans le cas d’une évaluation par un entretien, des compétences d’interaction et de production orales. La seconde option doit être privilégiée. En effet, une évaluation de compréhension orale exigeant des compétences de réception écrite n’entre pas dans le cadre légal d’une part, et d’autre part discrimine les candidats peu ou pas scolarisés.

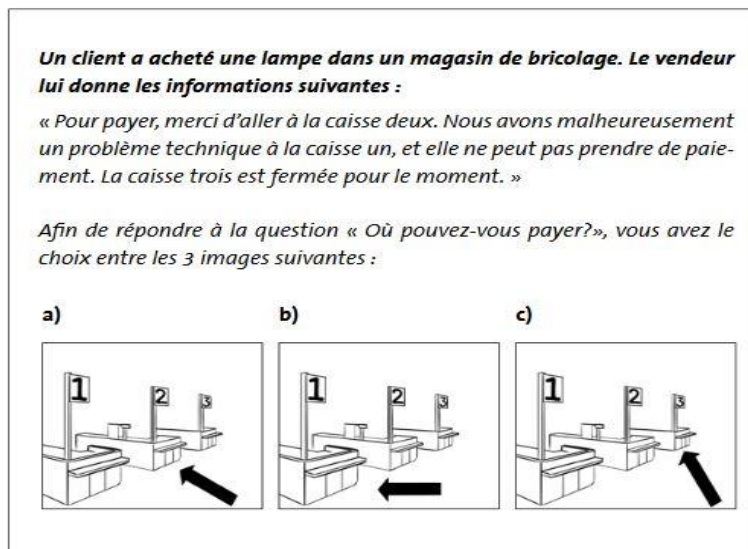
Depuis le Décret du 2 février 2015 relatif aux tests linguistiques, il est bien précisé que les épreuves de compréhension et production orales doivent être dissociées. Ce décret oblige les centres accrédités à bien évaluer la production orale, mais les empêche également de proposer une « épreuve intégrée » qui combinerait l’évaluation des deux compétences et qui aurait le mérite de privilégier l’interaction orale au recours à l’écrit.

En Belgique, l’épreuve de compréhension orale du test de Bruxelles formation se présente sous forme de QCM papier. Quant au test ELAO, il est conçu pour être passé sur

ordinateur. Le module compréhension à l’audition évalue la compréhension générale de l’oral des candidats avec des questions à choix multiples. Les candidats peu ou pas scolarisés et qui ne sont pas habitués à l’outil informatique sont certainement défavorisés en passant ce test.

En Suisse, même si l’épreuve de compréhension orale de l’évaluation fide repose sur un support papier, le choix des réponses repose sur des images. Les informations écrites y sont volontairement très limitées, comme en témoigne la figure ci-dessous :

Figure 6 : Extrait d’un item de compréhension orale de l’évaluation de langue fide¹⁶⁶



En conclusion, le quasi-recours à des QCM pour les épreuves de compréhension orale, « très emprunts d’une certaine culture scolaire » (Huver 2016 : 196), peut poser problème à des candidats peu habitués à ce genre d’exercices et avec de faibles compétences en littéracie. S’ils sont largement répandus dans les organismes de formation, c’est pour une raison évidemment d’ordre économique et logistique. Il est bien plus coûteux d’évaluer la compréhension orale des candidats par le biais d’un entretien individuel. Il est regrettable que des évaluations à si fort enjeu social entrent dans une logique d’économie de marché.

4.2.2.2 La validité des tests de langue pour la nationalité

Comme ALTE le souligne, « un test est valide s’il mesure ce qu’il a l’intention de mesurer » (2011 : 16). En d’autres mots, pour juger de la validité d’un test, il est nécessaire d’identifier ce qui est attendu d’un candidat lorsqu’il utilise la langue dans la vie réelle, puis de s’assurer que le test apporte la preuve de cette compétence. Il est donc question de déterminer

¹⁶⁶ Cette figure est extraite du Secrétariat fide (2017 : 7).

les besoins langagiers des candidats dans le monde réel, puis de les traduire en exigences linguistiques dans le test.

Les exigences linguistiques évaluées

Tableau 37 : Comparaison des épreuves de production orale des attestations de langue pour la nationalité française, belge et suisse

		Évaluation de la production orale en contexte « réel »	Évaluation de la production orale hors contexte
France	FLI Centre A	X	
	FLI Centre B		X
	FLI Centre C		X
	FLI Centre D	X	
	TCF ANF	X	
	TEF pour la naturalisation	X	
Belgique	Bruxelles formation	X	
	ELAO (Actiris et SELOR)		
Suisse	Fide	X	

En France, les tests des centres FLI A et D et les tests standardisés TCF ANF et TEF pour la naturalisation privilégient l’évaluation de compétences en « situation réelle ». Ici, la preuve de la validité du test se rapporte à l’utilisation de la langue selon différents objectifs de communication. La dimension sociale et culturelle prime sur la dimension purement linguistique. Ainsi, le centre D propose une épreuve intégrée de compréhension et d’interaction orale, à partir de scénarios tirés du quotidien. Le test blanc, passé en formation, propose cette situation : « Vous attendez votre train à la gare de Saint Lazare. Vous y êtes plus tôt ce jour-là que d’habitude. Vous êtes assis dans un café, à regarder les nouvelles. Un voyageur s’assoit à côté de vous, et n’a pas tout entendu. Il vous demande de lui répéter ». Le formateur joue le rôle du voyageur. Un document vidéo authentique, extrait d’un journal télévisuel, est diffusé au

candidat. Il présente un micro-trottoir dans lequel des usagers parlent de la grève et du service minimum. Après avoir évalué sa compréhension du document, le formateur lance un exercice d’interaction autour de la grève.

Il en va de même pour le test de Bruxelles formation, fortement inspiré des épreuves du DELF A2. Les épreuves sont axées sur les domaines d’utilisation de la langue indiqués par le CECRL (public, personnel, professionnel et éducationnel). La formatrice en charge de la réalisation du test a tâché de ne pas inclure des épreuves qui ne correspondraient pas aux situations quotidiennes rencontrées par le public-cible, et de les contextualiser à la Belgique. Les épreuves de compréhension écrites intègrent des documents authentiques belges (extraits par exemple de la Radio Télévision Belge Francophone), et les épreuves de production écrite sont adaptées à des situations quotidiennes et contextualisées en Belgique (exemple : « Vous avez trouvé un travail à Charleroi. Vous quittez Bruxelles avec votre famille le mois prochain. Vous écrivez une lettre au directeur de l’école de vos deux enfants pour lui expliquer la situation »).

Enfin, en Suisse, le projet fide s’appuie sur un recueil des besoins communicatifs des migrants dans la vie quotidienne, recueillis en consultant des spécialistes d’intégration cantonaux et des prestataires de formation. L’évaluation de langue fide s’aligne bien sur les recommandations d’ALTE puisque ces besoins ont été traduits en exigences linguistiques. Les domaines d’utilisation de la langue ont été dissociés en 11 champs d’action (logement, travail, enfants, administration, recherche d’emploi, etc.), découpés en plus de 100 scénarios, eux-mêmes détaillés en différentes étapes et tâches communicatives (comme « parler avec l’employé au guichet ou avec l’enseignante de votre enfant ») (Secrétariat fide 2017 : 4). Chacun des six modules du test porte sur un champ d’action différent.

Seules les épreuves d’expression orale des centres FLI B et C portent sur la « capacité potentielle » des candidats à utiliser la langue (ALTE 2011 : 16). Le centre B reprend l’épreuve « expression d’un point de vue » du DELF B1 en production orale. L’examineur pose une question qui doit permettre au candidat de développer un point de vue argumenté (axé sur les valeurs de la République : « La laïcité est-elle une limite à la liberté d’expression des opinions religieuses ? », ou sur des sujets de société : « Faut-il manger bio ? »). L’évaluation porte sur la maîtrise du code linguistique (compétence lexicale, phonologique et grammaticale) et sur la capacité du candidat à organiser son discours (composante pragmatique). Le centre C adapte quant à lui l’épreuve d’entretien dirigé du DELF B1. Une série de question est posée aux candidats (« Quels sont les symboles de la République ? » ; « Pouvez-vous définir la laïcité ? » ; « Que savez-vous de l’histoire de la France ? » ; « Citez-moi deux villes en dehors de l’Ile de

France ? »). L’objectif énoncé est d’évaluer à la fois la maîtrise du code linguistique et l’aisance communicationnelle du candidat.

L’objectif d’un test validant les compétences qu’un candidat doit obtenir pour espérer participer à la vie citoyenne de sa société d’accueil ne devrait reposer que sur sa capacité à communiquer et à interagir avec les autres membres de la communauté nationale, en respectant les normes sociolinguistiques appropriées. En conséquence, les organismes agréés doivent veiller à proposer une évaluation éthique reposant sur l’exécution de tâches liées à une situation communicative, et non sur des attentes linguistiques coupées des exigences du monde réel.

Nous n’avons pas inclus le test ELAO belge dans le tableau car il ne prévoit pas d’épreuve de production orale. Actiris et le SELOR ont choisi de ne faire passer que le test prévu sous forme électronique, donc sans interaction avec un formateur, quand le FOREm ajoute à ce test une épreuve de production orale avec un examinateur. Pourtant, dans le cadre légal, il est bien précisé que la capacité du candidat à communiquer doit être prise en compte dans l’appréciation de son niveau A2 :

Dans les travaux préparatoires de la loi (Doc. parl., Chambre, Doc 53 0476/13, p.19), le niveau A2 du Cadre européen commun de référence des langues est explicité comme suit : [...] Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu’un échange d’informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même, si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation (Arrêté royal du 14 janvier 2013 portant exécution de la loi du 4 décembre 2012 modifiant le Code de la nationalité).

Le test ELAO porte sur six modules : structures grammaticales, connaissance active du vocabulaire général, connaissance active du vocabulaire professionnel, connaissance passive du vocabulaire général, connaissance passive du vocabulaire professionnel et compréhension à l’audition. Seules les composantes grammaticale et lexicale sont évaluées lors de la compréhension et de la production écrites. L’épreuve de structures grammaticales présente des questions à trous (« Si j’avais de l’argent, je (voyager) en première classe », avec la consigne « Complétez la phrase et passez à la question suivante¹⁶⁷ »). L’épreuve propose également des questions de type QCM, à l’instar de celle-ci :

¹⁶⁷ Le test d’ELAO est progressif. Nous nous sommes efforcée lors de l’expérimentation du test de répondre aux questions à la manière d’un « utilisateur élémentaire », afin de ne pas dépasser le niveau A2 écrit requis pour la nationalité. Comme nous n’avons pas pu avoir accès aux résultats de la session, nous ne pouvons pas savoir si notre démarche a été concluante. Les questions citées n’évaluent donc pas nécessairement un niveau A2, et illustrent simplement les compétences évaluées.

Quelle phrase est correcte :

- Je faire les courses
- Je fai les courses
- Je fera les courses
- Je fait les courses
- Aucune des réponses ci-dessous
- Je ne sais pas

L’épreuve de connaissance active du vocabulaire général se présente sous forme de questions à trous. Elle n’évalue pas l’orthographe. Plusieurs réponses sont acceptées par le système. Des questions comme : « Juin, juillet, ..., septembre » ou d’un niveau plus difficile : « Il s’est enfoncé une dans le doigt en coupant du bois » (synonyme de « éclat de bois ») sont proposées. L’épreuve de connaissance active du vocabulaire professionnel est construite sur le même modèle, excepté que, comme son nom l’indique, l’étendue du vocabulaire professionnel des candidats est appréciée : « Où est le ? (synonyme de patron) » ; « Cette maison est en (synonyme de « Vous pouvez acheter la maison) ». Les épreuves de connaissance passive du vocabulaire général et professionnel sont construites avec des questions de type QCM. Voici un exemple de question pour la première de ces épreuves :

J’ai un bon **livre**. Le mot en couleur signifie plus ou moins :

- Café
- Garçon
- Ami
- Roman
- Œuf
- Aucune des réponses ci-dessous
- Je ne sais pas

Ci-dessous un exemple de question de la seconde épreuve :

Pour quelle **société** travaillez-vous ? Le mot en couleur signifie plus ou moins :

- Chef
- Prix
- Firme
- Courrier
- Budget
- Aucune des réponses ci-dessous
- Je ne sais pas

L’épreuve grammaticale et les épreuves de vocabulaire du test ELAO n’ont donc pas d’ancrage situationnel et évaluent seulement la compétence linguistique des candidats. Le test est orienté sur le monde professionnel puisque, rappelons-le, il a été conçu premièrement comme test de positionnement linguistique pour accéder à une formation professionnelle ou à

une offre d’emploi. Aussi, si les organismes de formation décident de ne faire passer que le test ELAO et de ne pas y ajouter une épreuve de production orale, les candidats peu ou pas scolarisés, et ceux qui n’ont pas suivi de cours de langue ou de formations linguistiques sont clairement défavorisés. Ces derniers n’ont pas l’occasion de faire valoir leurs acquis en contexte d’immersion linguistique.

Les domaines d’utilisation de la langue évalués

Rappelons que pour assurer la validité d’un test, il convient de déterminer les besoins langagiers des candidats dans le monde réel, puis de les traduire en exigences linguistiques dans le test.

ALTE reconnaît qu’établir des exigences linguistiques à partir de tâches à accomplir dans le monde réel est plus complexe dans le cas de migrants et de candidats à la citoyenneté que pour des tests linguistiques élaborés dans le contexte scolaire ou professionnel (2008 : 5). Pour ce faire, il faudrait d’abord définir le lien entre les compétences linguistiques des populations migrantes dans la langue officielle de leur pays d’accueil et leur capacité à s’y intégrer, mieux à jouir de leurs droits civiques. Considérant l’enjeu des attestations de langue, s’agit-il de donner une « teinte » résolument civique et citoyenne aux épreuves ou d’évaluer indifféremment les compétences langagières selon les quatre domaines indiqués par le CECRL (public, personnel, professionnel et éducationnel) ?

Tableau 38 : Comparaison de la dimension citoyenne des épreuves de production et de compréhension orales des attestations de langue pour la nationalité française, belge et suisse

		Épreuves de production orale			Épreuves de compréhension orale		
		Ne font pas cas de la citoyenneté	Teinte citoyenne	Axées résolument sur la citoyenneté	Ne font pas cas de la citoyenneté	Teinte citoyenne	Axées résolument sur la citoyenneté
France	FLI Centre A		X			X	
	FLI Centre B	X				X	
	FLI Centre C			X			X
	FLI Centre D		X			X	
	TCF ANF	X			X		
	TEF pour la naturalisation	X			X		
Belgique	Bruxelles formation	X			X		
Suisse	fide	X			X		

Précisons en premier lieu que seul le test ELAO n’est pas adressé spécifiquement à un public migrant, *a contrario* des autres attestations de langue. Nous choisissons donc de ne pas l’inclure dans cette étude.

Expliquons les entrées du tableau ci-dessus. Les tests sont classés selon le nombre d’items/d’épreuves axés sur la citoyenneté tels que le droit de vote, les valeurs de la société d’accueil, les impôts, etc. La catégorie « teinte citoyenne » désigne des épreuves qui combinent des items relatifs à la citoyenneté et des thématiques plus générales (comme l’école, le vivre-ensemble, l’espace public, etc.) dans lesquelles sont évaluées des connaissances socioculturelles.

En France, tous les centres accrédités FLI visités ont fait le choix d’orienter leurs tests autour de thématiques citoyennes. Le centre B propose des questions pour lancer l’épreuve d’expression de point de vue en production orale comme : « Pourquoi devons-nous payer des impôts ? » ; « Qu'est-ce que la nationalité française va changer pour vous ? ». Le centre D a un panel de tests portant sur des sujets comme la justice, la laïcité, le droit de vote, le service civique, etc. Une épreuve du centre A porte spécifiquement sur les « valeurs de la France ». L’examineur présente cinq documents au candidat : une carte d’électeur, une attestation de sécurité sociale, un avis d’imposition, une affiche d’un film de l’entre-deux-guerres intitulé *La marseillaise* et une ancienne affiche de la Déclaration des droits et des devoirs des citoyens de 1789. Le candidat doit associer cinq images à ces documents (une personne malade et un médecin, des euros, l’assemblée nationale, un électeur qui met son vote dans une urne et une équipe de foot la main sur le cœur) et argumenter son choix.

Pour autant, les coordinateurs pédagogiques des centres A, B et D visités affirment qu’il est question d’évaluer uniquement les compétences linguistiques, et non l’adhésion des candidats aux principes républicains. Le coordinateur du centre C a fait part de sa confusion à ce sujet¹⁶⁸. Cette confusion se retrouve dans la grille d’évaluation de l’épreuve de production orale alors que l’appréciation de la « connaissance des symboles et des valeurs de la République » se retrouve au côté de l’« interaction » ou de l’« expression d’une opinion ». L’épreuve de production orale se veut une simulation d’entretien d’assimilation à la préfecture, et porte sur *Le livret du citoyen*, un document édité en février 2015 par le ministère de l’Intérieur qui présente le socle commun de connaissances sur l’histoire, la culture et la société françaises attendues des candidats. Il n’est pas question de prendre part à une conversation ; seul l’examineur conduit l’échange interactionnel. Certaines questions permettent aux candidats de s’exprimer oralement en continu (« Pouvez-vous définir la laïcité ? ») ; d’autres ne leur permettent de répondre que par des informations factuelles (« Pouvez-vous me citer la devise de la France ? »). Au final, l’examineur dispose de peu de matière pour évaluer le niveau B1 en production orale des candidats. Il y a une confusion certaine entre le rôle que doit jouer un évaluateur et celui d’un agent de préfecture.

Les épreuves des attestations standardisées TCF ANF et TEF pour la naturalisation ne sont pas axées sur la citoyenneté. Un élément majeur distingue le TCF ANF du TEF pour la naturalisation. Les épreuves du premier test ont été adaptées au public-cible, dans lesquelles des questions sur l’expérience d’immigration et la culture du pays d’accueil ont été insérées. Les

¹⁶⁸ Précisons que le coordinateur a assuré que l’examineur ne refuserait pas une attestation de niveau B1 à un candidat qui n’adhérerait aux principes de la République.

épreuves du TEF pour la naturalisation sont similaires à celles des autres TEF (pour les études en France, pour l’accès au Québec¹⁶⁹).

Le test de Bruxelles Formation et l’évaluation de langue fide ne mettent pas l’accent sur les valeurs de la société belge et suisse, le patrimoine culturel ou historique, les droits à respecter, etc. Il n’y a donc que l’approche FLI, telle qu’elle est comprise et appliquée par les coordinateurs pédagogiques des centres labellisés visités, qui corrèle la connaissance de la langue à des valeurs civiques républicaines dans l’évaluation des prérequis linguistiques pour l’accès à la nationalité.

En conclusion de notre analyse, Daniel Coste soulève l’importance qu’il y a à « tâcher de formuler des orientations et des propositions en réponse – toujours partielle – à une demande sociale ou à des problèmes de société » (2013: 58). Il engage ainsi les chercheurs en didactique des langues à adopter une position éthique « comme manière d’être et de se conduire » : « L’éthique n’est ni science, ni exercice spéculatif mais praxis. Cela ne signifie pas que l’homme moral ne pense pas et qu’il ne délibère pas. Cela signifie qu’il ne se contente pas de penser et de délibérer mais qu’il s’engage » (Prairat 2016: 19).

Nous formulons plusieurs recommandations s’inscrivant dans une démarche d’engagement pour une évaluation plus éthique des compétences linguistiques des candidats à la nationalité, tant sur le contenu des épreuves, que sur l’administration des tests :

- soumettre les tests non standardisés à une procédure qualité rigoureuse (par le biais d’un audit régulier par exemple) ;
- adopter des tests à visée communicationnelle adaptés au quotidien et aux connaissances socioculturelles du public-cible ;
- exclure l’évaluation de connaissances liées au patrimoine culturel et historique national ;
- dissocier l’évaluation des compétences de compréhension orale des compétences de réception écrite ;
- inclure systématiquement une épreuve de production orale pour ne pas discriminer les candidats qui ont acquis la langue en milieu naturel.

Enfin, pour ce qui concerne plus spécifiquement le cas français, nous avons vu que les impératifs de fiabilité et de validité ne sont pas uniformément respectés dans les évaluations de langue FLI. Les labels FLI ne seront plus valides après le 17 juillet 2018. En juin 2018, le ministère ne s’était pas encore prononcé sur la suite du dispositif. Si le processus de labellisation

¹⁶⁹ Un TCF et un TEF « pour la carte de résident » ont été mis en place à la demande du ministère de l’Intérieur, suite à l’exigence de niveau A2 en vigueur depuis le 1^{er} mars 2018. L’évaluation des prérequis linguistiques en contexte migratoire est bel et bien entrée dans une logique de marché.

est poursuivi, deux choix se présentent aux décideurs politiques pour assurer à l’avenir une évaluation plus équitable pour tous les candidats :

- accréditer une instance FLI permettant une élaboration centralisée et une standardisation des épreuves selon des critères d’administration et de correction uniformisés ;
- ou renforcer la coordination entre les centres labellisés afin de faire converger les bonnes pratiques.

Rappelons qu’en France l’entretien d’assimilation avec un agent de préfecture fait office d’évaluation linguistique pour les candidats à la nationalité exemptés de fournir un diplôme ou une attestation. Deux raisons font que nous nous intéressons à ces entretiens. La première est que, si les exigences pour l’acquisition de la nationalité sont régies par la loi au niveau national, l’application des textes varie dans la pratique. Elle dépend de chaque préfecture et des instructions données aux agents. La seconde raison est que les agents de préfecture ne sont pas formés en didactique des langues. Nous avons observé des entretiens d’assimilation dans les préfectures de Seine-Saint-Denis et des Yvelines en mars 2016 pour l’analyse suivante¹⁷⁰.

4.2.2.3 L’équité de l’évaluation linguistique dans les entretiens d’assimilation en préfecture pour l’octroi de la nationalité française

La validité

Selon les directives du ministère de l’Intérieur, l’entretien d’assimilation doit prendre la forme d’une conversation (cf. Circulaire du 16 octobre 2012 relative aux procédures d’accès à la nationalité française). Les agents ne sont pas supposés avoir recours à une liste de questions prédéfinies ou à une grille d’évaluation. Le compte-rendu d’entretien assimilation compte cinq rubriques, à savoir :

- le niveau de langue française ;
- l’intégration sociale ;
- la connaissance de l’histoire, de la culture, de la société françaises et des droits et devoirs ;
- l’adhésion aux principes et valeurs de la République ;
- la motivation à obtenir la nationalité française (cf. annexe n° 2, p. 489).

La partie accordée au niveau de la langue française est dissociée en deux sous-catégories. L’une concerne la preuve que le candidat a apportée de ses compétences linguistiques, l’autre est consacrée aux observations sur son assimilation linguistique. Il s’agit

¹⁷⁰ Nous remercions les agents de préfecture qui nous ont accueillie pour observer ces entretiens d’assimilation et qui ont partagé le document du compte-rendu d’entretien d’assimilation.

de vérifier que le candidat a bien le niveau de français correspondant à l'attestation ou au diplôme présenté, ou s'il est exempté de fournir une preuve, de juger de ses compétences linguistiques. L'entretien d'assimilation, qu'il fasse ou non office d'évaluation linguistique, reste identique. Pour valider l'assimilation linguistique des candidats, les agents attendent que ces derniers puissent comprendre les questions posées et y répondre.

Lors des entretiens que nous avons observés dans les préfectures de Seine-Saint-Denis et des Yvelines, nous avons pu constater que la compréhension des questions posées et les réponses attendues ne dépassaient pas les compétences linguistiques requises pour un niveau B1¹⁷¹. Aussi, les agents faisaient preuve de « bienveillance langagière » (Beacco 2016 : 65).

Le problème est ailleurs. En cas d'appréciation négative de l'assimilation des candidats, il est difficile de dissocier les défauts d'assimilation culturelle des défauts d'assimilation linguistique. Plusieurs critères font que l'appréciation de l'assimilation linguistique des candidats n'est pas valide. Premièrement, en associant l'évaluation de compétences linguistiques à l'évaluation de connaissances historico-culturelles, les pouvoirs publics souscrivent au modèle « une langue, un peuple, une nation » (Charaudeau 2001 : 342). Ensuite, l'assimilation culturelle n'implique pas nécessairement une assimilation linguistique, et vice versa. Enfin, le maintien de la formule « assimilation linguistique » dans le droit à la nationalité est problématique, puisque, sans entrer ici dans des considérations lexicographiques, elle renvoie à l'abandon de la langue première ou langue maternelle des immigrés.

La fiabilité

Dans la partie consacrée à l'assimilation culturelle des entretiens observés à la préfecture de Seine-Saint-Denis, il est davantage question de s'assurer que le candidat ne véhicule pas de convictions ou d'engagements radicaux que d'évaluer des connaissances factuelles sur l'histoire et la culture françaises. Les entretiens que j'ai observés à la préfecture des Yvelines accordent une place beaucoup plus importante aux connaissances sur l'histoire et la culture¹⁷². Quarante questions-type sont proposées aux agents pour conduire l'entretien d'assimilation culturelle, adaptées au niveau d'études et à la catégorie socioprofessionnelle des candidats. Au total, 12 questions sont posées aux candidats, selon trois niveaux de difficulté. Citons quelques exemples :

- niveau difficile : « Quelle est la place économique de la France dans le monde ? » ;

¹⁷¹ Nous avons bien conscience qu'il est difficile pour le lecteur de vérifier cette information scientifiquement, et nous regrettons de ne pouvoir le renvoyer à un corpus écrit d'entretiens retranscrits. En matière de naturalisation, l'administration française dispose d'un pouvoir discrétionnaire, et il ne nous a été pas été possible d'enregistrer les entretiens lors de notre enquête.

¹⁷² *Idem.*

- niveau moyen : « Citez deux marques automobiles françaises » ;
- niveau facile : « Qui est le président de la République ? ».

Nous avons vu que la validation de l’assimilation du candidat dépend de l’appréciation de l’agent de préfecture qui conduit l’entretien. Les critères de cette évaluation ne sont pas transparents. L’entretien n’est pas retranscrit ; l’appréciation ne repose pas sur une grille d’évaluation.

À la préfecture de Seine-Saint-Denis, selon les directives du ministère, les agents de préfecture sont libres de juger de l’assimilation culturelle des candidats qui repose sur un contrôle de leur adhésion aux principes et valeurs de la République. A la préfecture des Yvelines, l’assimilation culturelle des candidats est évaluée selon le nombre de « bonnes réponses » aux douze questions posées. Un défaut d’assimilation culturelle est établi pour un décompte de zéro à quatre « bonnes réponses ». De quatre à huit « bonnes réponses », l’agent prend en compte les autres éléments du dossier pour juger de l’assimilation du candidat (temps de résidence en France, insertion professionnelle, etc.). À partir de huit bonnes réponses, l’assimilation est validée.

Pour conclure, nous pensons qu’une évaluation éthique des compétences linguistiques des candidats à la nationalité ne doit pas être réalisée durant l’entretien d’assimilation. Si elle persiste à être réalisée en préfecture, des ajustements doivent être mis en place pour lui garantir une meilleure équité. Il convient :

- d’organiser deux temps distincts dans l’entretien d’assimilation, l’un sur l’intégration sociale et culturelle, l’autre, si besoin est, sur l’assimilation linguistique ;
- d’évaluer la capacité des candidats à utiliser la langue selon différents objectifs de communication ;
- d’impliquer des évaluateurs formés en didactique des langues et sensibilisés à l’échelle de niveaux du CECRL ;
- de recourir à des instruments de pilotage et/ou du matériel didactique approprié aux prérequis linguistiques exigés dans le cadre légal.

4.2.2.4 Les tests civiques pour la naturalisation

Nous avons pu voir que l’intégration est liée à l’adhésion de valeurs communes dans les discours politiques français, suisse et québécois, si bien qu’en France et en Suisse, il est exigé des candidats à la nationalité de prouver leurs connaissances du patrimoine culturel et historique national.

France

La Loi du 16 juin 2011 relative à l’immigration, à l’intégration et à la nationalité ajoute la connaissance de « l’histoire, de la culture et de la société françaises » et « l’adhésion aux principes et aux valeurs essentiels de la République » comme conditions pour l’octroi de la nationalité (art. 2). Un Décret du 30 janvier 2012 relatif au niveau et à l’évaluation de la connaissance de l’histoire, de la culture et de la société française requis des postulants à la nationalité française instaure que les requérants doivent « justifier d’une connaissance de l’histoire, de la culture et de la société françaises correspondant au niveau de connaissance attendu, dans ces matières, d’un élève à l’issue de l’enseignement dispensé à l’école primaire » (art. 1, al. 2).

Cette connaissance devait être appréciée dans un QCM. 60 questions types ont été testées par 2000 candidats à la naturalisation. Nous reproduisons certaines de ces questions, telles qu’elles ont été diffusées à la presse :

Brigitte Bardot fut :

- Une actrice de cinéma
- La créatrice d’une maison de couture
- La première femme championne de boxe

Auguste Rodin était :

- Un homme politique
- Un chanteur
- Un sculpteur

Les « Trois Mousquetaires » est un roman :

- Du cardinal de Richelieu
- D’Alexandre Dumas
- De Marcel Proust

A quel homme politique se rattache la création de l’école publique, gratuite et obligatoire ?

- Jules Ferry
- Luc Ferry
- Jules Grévy (cf. Ministère de l’Intérieur 2012).

Le lexicographe Robert Galisson distingue la « culture savante », « produit de l’école », qui est « trop souvent une culture plaquée, artificielle, construite autour de savoirs hétéroclites », et la « culture partagée », « culture de tous et de chacun, qui sert à comprendre et se faire comprendre au quotidien » (1991 : 117). Ce QCM de naturalisation est un exemple de « culture savante ». Il est largement débattable que le fait de savoir que la Tour Eiffel fut originellement créée à l’occasion de l’exposition universelle de 1889 soit un gage d’aptitude à devenir citoyen français.

Ce QCM de naturalisation devait entrer en vigueur en juillet 2012, mais une nouvelle majorité gouvernementale a entre-temps été élue. L’ancien ministre de l’Intérieur, Manuel Valls, l’a abrogé, mais a décidé de conserver l’entretien d’assimilation en préfecture.

Suisse

L’Ordonnance sur la nationalité suisse (OLN) de 2016 précise les critères d’intégration et de familiarisation avec les conditions de vie en Suisse. Le requérant à la naturalisation ordinaire doit notamment « possède[r] une connaissance élémentaire des particularités géographiques, historiques, politiques et sociales de la Suisse » (art. 2, al. 1, b°). L’ordonnance prévoit :

L’autorité cantonale compétente peut soumettre le requérant à un test de connaissances conformément à l’al. 1, let. a. Si tel est le cas, elle s’assure que le requérant:

- a. peut s’y préparer avec l’aide d’instruments adéquats ou de cours, et qu’il
- b. peut réussir le test s’il possède les compétences linguistiques orales et écrites requises pour obtenir la naturalisation (art.2, al. 2)

Avant cette ordonnance, les cantons avaient déjà recours à des tests de naturalisation. Prenons comme exemple le canton de Berne et, plus particulièrement, la ville de Bienne. L’Ordonnance du 1^{er} mars 2006 sur la procédure de naturalisation et d’admission au droit de cité de l’autorité cantonale prévoit déjà que les candidats à la naturalisation passent un test à l’écrit portant sur les thèmes suivants :

- géographie, histoire, langues, religions et jours fériés de la Suisse et du canton de Berne,
- démocratie, fédéralisme, droits et devoirs des citoyens et des citoyennes,
- sécurité sociale, santé, travail et formation (art. 11a).

Il est précisé que le test doit durer 90 minutes, et que les communes sont en charge de son organisation.

Dans la ville de Bienne, c’est l’organisme Multimondo, centre de compétence pour l’intégration des migrantes et migrants, qui est responsable de la passation du test. Nous avons rencontré une formatrice qui nous a présenté le test en novembre 2015¹⁷³.

Le test prend la forme du QCM, et comporte 48 questions, soit bien plus que les 15 questions qui étaient prévues pour le QCM de naturalisation français. Les thèmes abordés dans le test ont été scrupuleusement repris de l’ordonnance de Berne citée plus haut. Cette dernière

¹⁷³ Nous remercions la formatrice d’adultes et membre du groupe de travail pour les tests de l’organisme Multimondo de nous avoir accueillie pour nous présenter le test de naturalisation.

précise que le niveau de langue requis pour la naturalisation est le niveau A2 à l’écrit et le niveau B1 à l’oral. Ce niveau correspond à celui qui a été fixé dans la nouvelle LN. Voici un extrait du test tel qu’il était présenté de janvier à mars 2014, désormais disponible sur le site internet de l’organisme pour servir d’exemple aux candidats. Nous en reproduisons un extrait.

Figure 7 : Test de naturalisation du canton de Berne, série 1¹⁷⁴

DÉMOCRATIE, FÉDÉRALISME, DROITS ET DEVOIRS DU CITOYEN, DE LA CITOYENNE

21. Le Conseil National et le Conseil des Etats siègent ensemble à certaines occasions.

Comment s’appelle cette session commune qui a lieu dans la salle du Conseil National ?

- A Séance du Conseil d’Etat C Assemblée Fédérale
B Huit clos des Conseils réunis D Séance du Parlement suisse

22. Qu’est-ce qui est de la compétence du Conseil Fédéral ?

- A Application des peines
B Surveillance du Tribunal fédéral
C Election du Chancelier/de la Chancelière fédérale
D Contrôle des finances fédérales

23. Si je pose ma candidature pour le Conseil National, quel droit est-ce que j’exerce ?

- A Droit de référendum C Droit d’éligibilité
B Droit d’initiative D Droit d’élection

24. J’aimerais introduire en Suisse un salaire minimum. Qu’est-ce que je dois faire ?

- A Récolter 100’000 signatures (initiative) et la déposer en l’espace de 100 jours
B Récolter 50’000 signatures (initiative) et la déposer en l’espace de 18 mois
C Lancer un référendum et récolter 50’000 signatures en l’espace de 100 jours
D Récolter 100’000 signatures pour une initiative et la déposer dans les 18 mois

25. Concernant le référendum obligatoire sur le plan national, quelle est la phrase correcte ?

- A Le peuple suisse propose une modification de la Constitution
B Le peuple suisse propose une modification de loi
C Le peuple doit être consulté lorsque le Parlement propose une modification de la Constitution
D Le Parlement peut proposer un contre-projet

26. Qui est élu directement par le peuple au niveau national ?

- A Le président/la présidente du Conseil National
B Les membres du Conseil des Etats
C Le président/la présidente de la Confédération
D Les membres du Tribunal Fédéral



27. Concernant les tâches du Conseil Fédéral, quelle affirmation est correcte ?

- A Les membres du Conseil Fédéral dirigent chacun un office fédéral
B Les membres du Conseil Fédéral dirigent chacun une direction fédérale
C Les membres du Conseil Fédéral dirigent chacun un département fédéral
D Les membres du Conseil Fédéral dirigent chacun un service fédéral

28. Comment s’appelle une séance régulière du Parlement fédéral ?

- A Session
B Assemblée du Parlement
C Séance plénière
D Assemblée des créanciers

Nous pouvons remarquer que les compétences linguistiques requises pour réaliser le test dépassent celles d’un niveau A2 à l’écrit¹⁷⁵. Si l’on se réfère aux descripteurs du niveau dans le

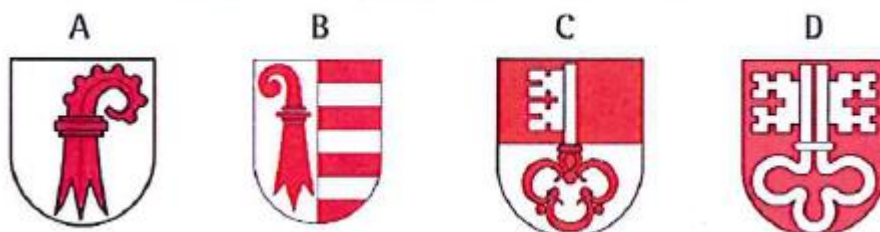
¹⁷⁴ Cette figure est issue de Multimondo (2014 : 7).

¹⁷⁵ La formatrice a d’ailleurs reconnu lors de notre rencontre que le test relevait d’un niveau B1/B2 en compréhension de l’écrit.

CECRL, un locuteur de niveau A2 « peut comprendre [...] des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail) » (CECRL 2001 : 25). Sa longueur également, 48 questions sur 90 minutes, est bien longue pour un utilisateur élémentaire. Aussi, les connaissances demandées sur le système politique sont très précises. Par ailleurs, la question reproduite ci-dessous, de la thématique « géographie, histoire, langues, religions et jours fériés de la Suisse et du canton de Berne » dépasse le cadre de connaissances élémentaires :

Figure 8 : Test de naturalisation du canton de Berne, série 1¹⁷⁶

8. Quel est le drapeau du plus jeune canton suisse ?



De plus, le seuil de réussite au test est de 60%, rendant l’exercice encore plus difficile. Des cours d’intégration sont prévus par Multimondo pour préparer la passation du test. Ils ne sont pas obligatoires, à moins d’avoir raté une première fois le test de naturalisation. Dans ce cas, le coût pour les candidats s’avère élevé, le test et la formation étant payants¹⁷⁷.

Outre la formation, le candidat peut se préparer au test à l’aide de deux documents, comme prévu dans l’OLN de 2016, à partir duquel le test de Multimondo a été réalisé¹⁷⁸.

4.2.3 Perspectives critiques sur l’évaluation linguistique des adultes migrants

Pour conclure, mettons en perspective notre étude dans le contexte plus global des États européens. L’enquête menée au sein des États du Conseil de l’Europe en 2013 permet de relever les tendances en pratique d’évaluation de prérequis linguistiques pour la nationalité. Ainsi, en

¹⁷⁶ Cette figure est issue de Multimondo (2014 : 14).

¹⁷⁷ Le test coûte 300 CHF, soit environ 250 euros. En cas d’insuccès, il faut ajouter le prix de la formation et le coût de passation du test (260 CHF, soit environ 220 euros).

¹⁷⁸ Il s’agit de *La Confédération en bref*, réalisé par la Chancellerie fédérale, et la brochure ECHO, conçue par l’Entraide protestante suisse (EPER). *La Confédération en bref* présente le système politique, administratif et juridique de la Suisse. Il est difficilement accessible à des locuteurs de niveau A2. Au contraire, la brochure Echo est adaptée à un public étranger. Elle a été élaborée pour servir de matériel didactique dans les cours d’instruction civique.

2013, sur les 36 pays qui ont participé à l’enquête, « 26 ont indiqué que les migrants sont légalement tenus d’apporter la preuve d’un certain niveau de compétence dans la/une langue du pays d’accueil pour obtenir la nationalité » (Pulinx, Van Avermaet et Extramiana 2014 : 10). Pour plus de détails :

Les migrants ont l’obligation de passer un test de langue dans 13 des 26 pays qui subordonnent l’obtention de la nationalité à des conditions liées à la langue ; dans cinq autres pays, les migrants peuvent soit passer un test de langue, soit présenter un certificat d’un organisme accrédité prouvant qu’ils ont le niveau requis ; dans sept pays, les migrants apportent la preuve de leur compétence dans la langue du pays d’accueil par d’autres moyens : entretien avec un agent de l’immigration, présentation d’un diplôme ou d’un certificat de langue, etc. Un pays n’a pas indiqué si la compétence linguistique des migrants était évaluée, et si oui comment (Pulinx, Van Avermaet et Extramiana 2014 : 11).

Autre fait observable, de plus en plus de pays se réfèrent à des niveaux du CECRL pour fixer des exigences linguistiques. Pour la naturalisation, ils étaient six en 2007, et 13 en 2013 sur un total de 20 pays (Pulinx, Van Avermaet et Extramiana 2014 : 18). Aussi, les candidats à la nationalité ont l’obligation de passer un test de connaissance de la société dans 11 pays sur 36, et ils se présentent la majeure partie sous forme écrite (Pulinx, Van Avermaet et Extramiana 2014 : 13). Nous avons donc un autre exemple illustrant une relative convergence et une diffusion des « bonnes pratiques » en matière de politiques dites d’« intégration ».

Emmanuelle Huver pose que l’évaluation linguistique des adultes migrants est souvent traitée selon deux approches. Du point de vue méthodologique, d’abord : « il s’agit alors d’élaborer des outils de qualité (fiables et valides) et/ou de critiquer la pertinence des choix opérés au cours de cette élaboration (par exemple, la conception structuraliste de la langue sur laquelle les tests reposent) » (Huver 2016 : 221). Elle est sinon traitée d’un point de vue éthique et plus politique : « elle prend alors souvent (mais pas toujours) une tonalité de dénonciation, notamment de dénonciation des politiques migratoires restrictives qui la fondent et à laquelle elle participe » (Huver 2016 : 221). En reprenant ces deux catégories, nous pouvons en effet soumettre quelques questions à débattre.

Commençons par le point de vue méthodologique. Nous avons vu que, lorsque la connaissance d’une langue/de la langue nationale est exigée pour obtenir la nationalité, le niveau requis est adossé à l’échelle de niveaux du CECRL dans une grande majorité de pays (appartenant au Conseil de l’Europe). Deux questions se posent : le CECRL est-il un outil adapté pour établir des prérequis linguistiques à des fins d’immigration et d’intégration ? Dans la recommandation de 2014, « Les tests d’intégration : aide ou entrave à l’intégration », l’Assemblée parlementaire du Conseil de l’Europe reconnaît que le CECRL « n’a pas été conçu

comme un mécanisme permettant d’établir si un certain niveau de langue correspond ou non à un niveau d’intégration ». C’est l’avis de Piet Van Avermaet qui écrit :

Many European countries use the Council of Europe’s Common European Framework of Reference (CEFR) as a basic instrument to realize their policy. This raises a number of questions. The CEFR has been developed for the learning, teaching and assessment of foreign languages and is not intended for the context of second language learning. Developed to promote multilingualism in Europe, the CEFR descriptors at the lower levels assume literacy. This is problematic when used for integration and citizenship programs and tests where a part of the target group is (functionally) illiterate or has low literacy skills. The CEFR descriptors at higher levels have been designed mainly for more educated people. Socially lower placed and semi-skilled persons that have no higher education background do not belong to this target group. [...] This misuse or misinterpretation of the CEFR is even more problematic if we take into account the sometimes serious consequences attached to some of the language courses and tests used. People can be refused citizenship if they are unsuccessful in a language test that has been designed and developed on the basis of an instrument (the CEFR) that was not meant for these purposes¹⁷⁹ (2009 : 33-34).

Piet Van Avermaet pointe que les descripteurs des niveaux du CECRL ont été créés pour des locuteurs avec un certain bagage scolaire. Si pourtant les Gouvernements persistent à avoir recours à l’échelle de niveaux du CECRL, quel niveau de langue est éthiquement exigible pour rejoindre la communauté nationale ? Un document de travail préalable à l’adoption de la recommandation du Conseil de l’Europe citée plus haut met en avant des recherches britanniques qui ont démontré que :

les apprenants ayant un faible ou très faible niveau d’alphabétisation dans leur langue maternelle qui, grosso modo, ne peuvent pas progresser au-delà du niveau A2 en matière d’expression et de compréhension orales ou au-delà de A1 en lecture et en écriture [...], même s’ils sont très motivés et assidus aux cours (Strik 2013).

¹⁷⁹ Notre traduction : De nombreux pays européens utilisent le Cadre européen commun de référence (CECR) du Conseil de l’Europe en tant qu’instrument de base pour réaliser leur politique. Le CECR a été développé pour l’apprentissage, l’enseignement et l’évaluation des langues étrangères et n’est pas destiné au contexte de l’apprentissage d’une langue seconde. Développés pour promouvoir le multilinguisme en Europe, les descripteurs du CECR aux niveaux inférieurs supposent l’alphabétisation. Ceci est problématique lorsqu’il est utilisé pour des programmes et des tests d’intégration et de citoyenneté où une partie du groupe cible est (généralement) analphabète ou a de faibles capacités de lecture et d’écriture. Les descripteurs du CECR à des niveaux plus élevés ont été conçus principalement pour des personnes plus éduquées. Les personnes socialement moins bien placées et semi-qualifiées qui n’ont aucune formation supérieure n’appartiennent pas à ce groupe cible. [...] Cette mauvaise utilisation ou mauvaise interprétation du CECR est encore plus problématique si l’on prend en compte les conséquences parfois graves attachées à certains cours de langue et tests utilisés. Une personne peut se voir refuser la citoyenneté si elle échoue à un test de langue qui a été conçu et développé sur la base d’un instrument (le CECR) qui n’était pas destiné à ces fins.

Les prérequis linguistiques pour l’obtention de la nationalité française, belge et suisse seraient donc trop élevés pour une partie des candidats, et favoriseraient l’exclusion d’une partie des populations migrantes de la communauté nationale.

Se pose aussi la question : quelle langue évaluer ? Faut-il par exemple apprécier la capacité du candidat à maîtriser la morphosyntaxe et le système phonologique d’une langue standardisée ? Jean-Claude Beacco remet en question la relation trop souvent faite entre niveau de maîtrise d’une langue et niveau d’intégration des populations migrantes à la société. Outre que la maîtrise de la langue n’est pas un facteur déterminant de leur intégration, le non-respect des normes linguistiques et sociolinguistiques ne présume rien en leur non-capacité à participer aux décisions de la communauté nationale :

Quand il s’agit de réaliser les évaluations dans la pratique, on aboutit souvent à des contrôles inefficaces, car ils n’évaluent pas ce qu’ils sont censés évaluer. [...] Cette évaluation de la maîtrise de la langue considérée comme indispensable à l’exercice de la citoyenneté risque d’être parasitée par d’autres critères comme la correction, la fluidité ou l’absence d’accent, le respect de la norme sociolinguistique dominante,... caractéristiques qui n’empêchent nullement les locuteurs natifs, qui ne respectent pas non plus nécessairement ces normes, d’agir en tant que citoyens (Beacco 2008 : 37-38).

Quant à Elena Shohamy, chercheuse en éducation à l’Université de Tel Aviv qui s’est spécialisée entre autres sur les questions d’évaluation linguistique pour les migrants, elle défend l’idée que ces tests sont un produit idéologique :

The case of language citizenship tests presents such an example of tools which are imposed from above in an effort to engineer people’s cultures and languages in the name of social cohesion. These tests enable states to persist in creating and perpetuating political ideologies according to pre-defined homogeneous categories of ‘one nation, one language’. The tests stipulate standard criteria of correctness – the ‘native’ monolingual variety and linguistic purism – and thus present unrealistic linguistic goals and criteria detached from the ways in which second language adult learners use new languages¹⁸⁰ (Shohamy 2009 : 51).

Cette question prend d’autant plus d’ampleur dans des contextes officiellement multilingues, et diglossiques. En Suisse par exemple, comme vu dans la section 1.2.3 (p. 54), le dialecte suisse alémanique (*schwyzerdütsch*) est utilisé « dans la vie publique, dans les

¹⁸⁰ Notre traduction : Le cas des tests de citoyenneté linguistique représente un exemple d’outils qui s’imposent d’en haut dans un effort d’ingénierie des cultures et des langues au nom de la cohésion sociale. Ces tests permettent aux États de persister à créer et à perpétuer des idéologies politiques selon des catégories homogènes prédéfinies d’« une nation, une langue ». Les tests stipulent des critères standards d’exactitude - la variété monolingue « native » et le purisme linguistique - et présentent ainsi des objectifs linguistiques irréalistes et des critères détachés de la façon dont les apprenants adultes de langue seconde utilisent de nouvelles langues.

médias, à l’école, etc., par toutes les classes sociales, dans toutes les régions, urbaines et rurales, par toutes les générations et pour tous les sujets de discussion » (Brohy 2013). Bien que le dialecte soit utilisé dans la vie courante en Suisse alémanique, les candidats à la nationalité suisse ne peuvent en faire valoir leur connaissance pour accéder à la nationalité. Piet Van Avermaet rapporte une situation similaire en Belgique flamande :

The discourse seems to imply that requiring immigrants to learn the standard language and the cultural values of the host country and to take a language and a KoS test will guarantee that the fundamental values of the host country are shared by everyone. For many this seems reasonable, but it begins from the assumption that, for example, the Dutch, German or Flemish society is homogeneous in its language and cultural norms and values. However, many so called autochthonous people in the Flemish region of Belgium master the dialect of the area where they live and have only a limited proficiency in Standard Dutch, and yet they function perfectly well in the Flemish society¹⁸¹ (Van Avermaet 2009 : 34).

La représentation de la diversité linguistique n’est pas de mise dans les tests pour l’accès à la nationalité, ce qui porte un préjudice aux candidats qui n’ont pas appris formellement la langue nationale standardisée.

Si nous devons approcher la question de l’évaluation linguistique des adultes migrants d’un point de vue éthique et plus politique, nous en venons à interroger l’usage en soi des tests de langue formels pour jouir de l’exercice de la citoyenneté. La première question à poser est la suivante : est-il éthique d’exiger d’apporter une preuve de ses compétences linguistiques pour obtenir la nationalité de son pays de résidence ? Elana Shohamy porte un jugement sévère en la matière :

There is a need to show that policies such as language tests for citizenship are not only random and arbitrary but, given the difficulties of meeting them, serve as unrealistic mechanisms for control, categorization, gate-keeping and classification of human beings and denial of basic human and personal rights. [...] The continued existence of citizenship with these stipulations guarantees the continued existence of second class citizens and people who will remain marginalized; such a situation violates the core principles of civic society, equality and democracy¹⁸² (2009: 55).

¹⁸¹ Notre traduction : Le discours semble impliquer que le fait d’obliger les immigrants à apprendre la langue standard et les valeurs culturelles du pays d’accueil et de passer une langue et un test de connaissance de la société garantira que les valeurs fondamentales du pays d’accueil sont partagées par tous. Pour beaucoup, cela semble raisonnable, mais cette assertion part de l’hypothèse que, par exemple, la société néerlandaise, allemande ou flamande est homogène dans ses normes et ses valeurs linguistiques et culturelles. Cependant, beaucoup de personnes dites autochtones dans la région flamande de Belgique maîtrisent le dialecte de la région où elles vivent et n’ont qu’une compétence limitée en néerlandais standard, et pourtant elles sont parfaitement bien insérées dans la société flamande.

¹⁸² Notre traduction : Il est nécessaire de montrer que les politiques comme les tests de langue pour la citoyenneté sont non seulement aléatoires et arbitraires mais, étant donné la difficulté de répondre à leurs

Cette position rejoint la thèse de Dominique Schnapper. Nous nous permettons de restituer son plaidoyer pour dissocier la citoyenneté de la nationalité :

En conséquence, il faudrait dissocier la nationalité de l’exercice de la citoyenneté : la confusion de l’une et de l’autre caractérisait l’âge des États-nations. La participation de fait à une société doit donner droit par elle-même à la citoyenneté. Du moment que les individus sont là, c’est qu’ils sont intégrés : au nom de quoi exiger d’eux plus que ce qui permet de vivre dans une société donnée ? Il est indigne d’une véritable démocratie de mettre des conditions à l’obtention de la citoyenneté pour ceux qui souhaitent l’exercer. Un individu né ou arrivé jeune dans une société donnée doit avoir automatiquement droit à devenir citoyen, ainsi que tous ceux qui ont séjourné plus de cinq ans dans le pays, même illégalement : ils ont de fait participé à la société. Toute condition mise à condition de la nationalité, en particulier en ce qui concerne l’assimilation culturelle ou la volonté de participer à une collectivité historico-politique, est injustifiée. La seule résidence doit donc donner droit à la citoyenneté, à l’exclusion de toute autre exigence de conformité ou de volonté (Schnapper 2000 : 254-255).

Après avoir mis en question la forme des tests linguistiques pour l’obtention de la nationalité, leur existence et l’horizon sociétal qu’ils véhiculent, quelles solutions pouvons-nous apporter ? Il est en effet très peu probable que les tests de langues pour la nationalité disparaissent.

Des alternatives aux tests formels sont souvent proposées (Beacco, Little et Hedges 2014 : 43-45). Il peut être question :

- d’adapter le niveau de langue requis aux besoins et aux capacités des candidats selon leur degré d’alphabétisation et leur bagage scolaire (en prenant l’exemple de ce qui se fait au Danemark, cf. p. 214) ;
- de reconnaître positivement les efforts d’apprentissage des candidats selon une échelle de progression et de préférer une attestation de progrès à une certification de niveaux¹⁸³ ;
- de généraliser le recours au portfolio européen des langues (PEL) pour les migrants adultes (Lazemby-Simpson 2012), comme démarche de reconnaissance de leurs acquis langagiers dans des contextes formels et informels d’apprentissage et d’acquisition de la langue cible (cette démarche a été mise en place en Suisse, avec le projet fide).

critères, servent de mécanismes illusoire pour contrôler, catégoriser, trier et classer des êtres humains dans la négation des droits fondamentaux humains et individuels. [...] Le maintien de la citoyenneté sous ces conditions cautionne le maintien d’une classe de citoyens de seconde-zone et de personnes qui resteront marginalisées ; une telle situation enfreint le cœur des principes d’une société civique, d’égalité et de démocratie.

¹⁸³ Un dispositif semblable a été mis en place puis abandonné au Royaume-Uni (Huver 2016 : 218).

Elena Sohamy propose que les tests linguistiques intègrent une dimension multilingue pour représenter la diversité linguistique, et des tâches incluant à la fois des compétences dans la langue maternelle ou première des candidats et des compétences de négociation (2009 : 56).

Emmanuelle Huver remarque très justement que ces propositions ne remettent pas fondamentalement en cause le lien techniciste de l’évaluation et de la corrélation entre langue et intégration :

[l]es approches communicatives/actionnelles restent en effet finalement épistémologiquement très largement compatibles avec une conception technique de l’enseignement et de l’évaluation, ainsi renvoyés à un univers de la gestion, de la maîtrise (Bonniol et Vial, 2001 : première partie), et, *in fine*, de la quantification. Y compris pour des formes d’évaluation usuellement qualifiées de « qualitatives » comme les portfolios, qui peuvent aisément, dans cette perspective, être conçus de manière standardisée (cf. Lenz et Schneider, 2004 ; Lenz et Berthele, 2010) (2016 : 220).

La chercheuse propose alors de faire une « étude anthropologique » des tests de langue, pour mettre en valeur la diversité des positions des concepteurs, examinateurs et candidats face à leur mise en œuvre¹⁸⁴ (Huver 2016 : 219). Elle juge que la critique des outils et des politiques n’est pas suffisante :

On voit alors qu’opérer un travail critique sur la notion d’évaluation en situations de mobilités et d’intégration ne peut passer uniquement par une critique des outils, ni par une critique des orientations éthiques et politiques qui les fondent. Cela suppose également de développer une critique d’ordre épistémologique sur la notion de langue et, plus globalement, sur les conceptions et le statut de la diversité dans le traitement des notions abordées, puisque c’est bien la diversité qui, dans le rapport technique au monde, se trouve réduite, unifiée, homogénéisée (Huver 2016 : 220).

Que retenir de cette étude ? D’abord, que la formalisation des tests linguistiques pour la nationalité s’inscrit dans l’idéologie selon laquelle l’intégration des migrants à la communauté nationale est mesurable, ce qui justifie la multiplicité et la hiérarchisation de ses critères d’appréciation dans le cadre légal :

L’« évaluation de l’intégration » serait alors essentiellement une affaire de « bons » outils (et plus largement de « bonnes pratiques ») et sa standardisation (et donc son haut degré de technicité) la garantie de sa fiabilité, ce qui renvoie clairement à une conception instrumentale de la technique. La technicisation est d’ailleurs d’autant plus valorisée et présentée comme nécessaire que les « enjeux sociaux » liés à la migration sont présentés comme particulièrement importants (Huver 2016 : 217).

¹⁸⁴ Nous n’avons pas pu intégrer cette perspective de recherche dans le cadre de notre thèse. Nous aimerions poursuivre et enrichir notre futur travail sur l’évaluation en procédant à cette « étude anthropologique » des tests de langue pour l’« intégration ».

Nous aurons l’occasion de revenir sur ce point précis en considérant la mise en place des monitorings d’intégration dans le cinquième chapitre.

Ensuite, ces tests de langue favorisent l’apprentissage formel d’une langue standardisée. La mise en place de formations linguistiques est donc cruciale pour permettre aux candidats de les réussir.

4.3 Les programmes de formation linguistique

D’un côté, les gouvernements exigent des ressortissants étrangers un certain niveau de langue – preuve de leur intégration – pour entrer sur le territoire, accéder à la résidence permanente et devenir citoyens. De l’autre côté, ils mettent en place des offres de formation linguistique pour les accompagner dans leur parcours d’intégration. Ces aménagements traduisent la réciprocité du processus d’intégration, à l’image de la formule suisse « encourager et exiger » (cf. p. 101) : les ressortissants étrangers doivent faire des efforts pour s’intégrer et, en particulier, apprendre la (une) langue nationale, et les gouvernements doivent leur donner les moyens de s’intégrer à la société. Comme le résume justement Gérard Noiriel : « La place centrale accordée à la langue s’explique par le fait qu’elle peut à la fois fournir des arguments supplémentaires pour entraver l’émigration et des exemples concrets pour montrer les efforts accomplis par le gouvernement en faveur de l’intégration » (2007 : 98). Ces efforts sont-ils suffisants ?

4.3.1 En France

4.3.1.1. Une structuration progressive des dispositifs d’enseignement et d’apprentissage de la langue pour les immigrés (des années 1950 aux années 2000)

Il est question de retracer l’intervention de l’État français dans le domaine de l’enseignement et de l’apprentissage du français en contexte migratoire. Pour ce faire, nous nous appuyons en grande partie sur les travaux des didacticiens Christine Candide (2001), Hervé Adami (2009 : 16-28), Claire Extramiana (2011) et Véronique Leclercq (2012).

En 1958, pendant la Guerre d’Algérie, le Général De Gaulle crée un Fonds d’action sociale pour les travailleurs musulmans d’Algérie en métropole et pour leurs familles (FAS). Son action vise à favoriser l’intégration des Algériens travaillant en métropole. En 1964, l’organisme devient le Fonds d’Action Sociale pour les Travailleurs Étrangers (FAS), et passe de la tutelle du ministère de l’Intérieur à celle de la nouvelle Direction de la population et des migrations du ministère des Affaires sociales. Son mandat d’action est élargi à l’ensemble des étrangers venus travailler en France à titre permanent et, en 1966, aux travailleurs étrangers

temporaires, gens du voyage, réfugiés et personnes originaires des D.O.M.-T.O.M. (Moncef 1988 : 130-131). Il va progressivement devenir un acteur majeur de la formation linguistique des populations migrantes.

A la fin des années 1950, des instituteurs bénévoles rattachés à l’Éducation nationale donnent des cours du soir pour des travailleurs immigrés, essentiellement algériens. Ils ne sont pas considérés comme des migrants. L’Algérie est alors encore française ; son indépendance est proclamée en 1962. A cette époque, « la formation des migrants, et à plus forte raison leur formation linguistique, n’est ni une préoccupation des pouvoirs publics, qui tentent de sortir puis de se remettre du borbier algérien, ni une revendication centrale des syndicats ouvriers » (Adami 2009 : 17).

La formation linguistique des adultes migrants dans les années 1960 est tournée vers l’alphabétisation, majoritairement portée par le secteur bénévole. Le secteur est peu professionnalisé, peu subventionné, et n’est pas structuré. Véronique Leclercq note que « deux courants structurent la formation bénévole associative : un courant confessionnel et charitable d’une part, un courant politique de soutien aux droits fondamentaux des immigrés d’autre part » (2010 : 175). Les principaux acteurs de l’alphabétisation sont :

- les syndicats et les associations bénévoles ;
- le secteur privé subventionné ;
- l’Éducation nationale, par le biais du Centre de Recherche et d’Etude pour la Diffusion du Français (CREDIF) ;
- l’Association pour la Formation Professionnelle des Adultes (AFPA) (Leclercq 2012 : 175).

La Loi sur la formation professionnelle de 1971 accorde aux travailleurs étrangers et aux travailleurs français les mêmes droits à la formation. Elle permet une structuration progressive du domaine de la formation d’adultes, dont celui des formations linguistiques pour les travailleurs immigrés. Véronique Leclercq liste les différents impacts de cette loi sur le développement du secteur :

augmentation du nombre de stagiaires [...], apparition de nouveaux organismes, possibilité de rémunérer des intervenants par le biais de nouveaux financements, ouverture des centres de préformation, organisation de stages de préqualification à l’AFPA, démarginalisation d’associations, implication croissante de l’Éducation Nationale, notamment des Groupements d’Établissements d’enseignement secondaire (GRETA) et même de l’université, dynamique d’édition et de publication, évolution du profil des formateurs (2010 : 178-179).

Les années 1970 sont marquées par un chômage de masse, et de nombreux immigrés sont fortement touchés à cause de leur faible niveau de qualification. La formation des travailleurs migrants devient un enjeu politique et économique. Les objectifs de la Loi sur la

formation professionnelle sont repris par circulaire en 1975. Nous pouvons y lire : « La formation des travailleurs étrangers constitue depuis 1969 l'une des priorités de la politique interministérielle de formation professionnelle » (cité par Rivet 1976 : 18). Christine Candide explique qu’ « on parle dès lors de dispositifs de formation "à dominante linguistique", dits aussi d’alphabétisation, puis de formation "d’adaptation linguistique" pour répondre aux situations dans lesquelles les intéressés auront à utiliser ce qu’ils apprennent » (2001: 110). Ces dispositifs visent tant la formation professionnelle continue des travailleurs étrangers, que la mise en place d’actions socio-éducatives à destination des femmes immigrées. A partir de 1978, le secrétariat d’État aux immigrés fixe les normes de financement et du cahier des charges des prestations de formation.

Les lois de décentralisation de 1982/1983 instituent que l’État n’a plus la compétence exclusive de la formation professionnelle et de l’apprentissage. Les régions deviennent compétentes en la matière. Le FAS se décline alors en multiples délégations régionales, et les subventions sont régionalisées. Des instances locales appelées Commissions régionales pour l’insertion des populations immigrées (CRIPI) sont chargées de structurer l’offre de formation dans les régions, et d’inclure la « formation à dominante linguistique » dans les programmes régionalisés.

A la fin des années 1980, alors que les migrants s’avèrent toujours particulièrement vulnérables à la crise économique, le FAS et la Direction de la Population et des Migrations (DPM) demandent à ce que la « formation à dominante linguistique » soit repensée pédagogiquement et réajustée en fonction des programmes de formation et d’insertion professionnelle des migrants. La délégation régionale du Nord-Pas de Calais du FAS et le Conseil Régional financent alors en 1989 la création d’un *Référentiel de Formation Linguistique de Base* (Centre Université Économie d’Éducation Permanente, FAS et Région Nord-Pas de Calais 1996 [1990]).

A la demande de la DPM, le FAS élabore un nouveau cadre à la formation linguistique des adultes migrants. Une logique de marché régi par la commande publique est mise en place à partir de 1995 (Leclerc 2012 : 183). Le FAS accordait des subventions aux organismes de formation associatifs selon les propositions de formations qu’ils lui envoyaient. Désormais, le FAS met en place des plans de formation et, par la suite, les soumet à un appel d’offres auprès des associations, désormais en concurrence. Les associations doivent alors s’adapter aux exigences de l’appel d’offres. Certaines deviennent des organismes de formation, selon un décret nouvellement paru ; d’autres, qui ne parviennent pas à répondre aux appels, se contentent des subventions municipales et départementales ; d’autres, enfin, disparaissent. A partir de 1996, le FAS impose aux organismes qui répondent aux appels d’offres de s’appuyer sur la

deuxième édition du *Référentiel de Formation Linguistique de Base* et de respecter les catégories FLE/Illettrisme/Formation linguistique pour les migrants dans les formations proposées. Deux tendances sont en œuvre : l’une est l’harmonisation du langage commun et des pratiques des organismes de formation, l’autre est la professionnalisation des formateurs.

La nouvelle organisation du FAS s’appuie sur la Circulaire de décembre 1994 relative à l’intégration des populations immigrées. Les femmes entrées sur le territoire dans le cadre du regroupement familial disposent d’un crédit de 200 heures de formation linguistique, à utiliser au cours des deux ans suivant l’arrivée en France. Elles bénéficient d’un accès prioritaire aux actions de formation du FAS. Cette politique d’accueil – « l’accent étant particulièrement mis sur l’apprentissage de la langue française » – est étendue en 1999 aux membres étrangers des familles de Français et aux familles de réfugiés ne séjournant pas en centre provisoire d’hébergement (Circulaire du 1er juin 1999 relative à la mise en place du dispositif d’accueil des primo-arrivants). La réforme engagée renforce les politiques d’accueil des ressortissants étrangers s’installant légalement et durablement sur le territoire. L’accueil est organisé selon deux phases. La première phase est consacrée à un accueil personnalisé. Il s’agit de diagnostiquer les besoins des personnes étrangères, et de les orienter vers des services sociaux et des associations adaptés. Il est également question de les conduire vers des organismes – subventionnés par le FAS – pour les soumettre à un diagnostic linguistique et de les diriger ensuite vers des formations répondant au mieux à leurs besoins et niveau de compétence. La seconde phase de l’accueil a lieu durant la première année de séjour, voire la seconde année. La priorité est accordée à la formation linguistique. Le crédit de formation passe de 200 heures à 500 heures financées. Il est aussi question d’accompagner les immigrés dans leurs recherches de logement et/ou de formation professionnelle. En 2001, le FAS devient le Fonds d’action sociale pour l’insertion et la lutte contre les discriminations (FASILD).

Pour Christine Candide, des aménagements linguistiques en faveur de l’enseignement du français pour les migrants ont été entrepris. Il y a donc une politique linguistique (puisque’il ne pourrait y avoir d’aménagements linguistiques sans politique). Pour autant, cette dernière ne serait pas guidée par des choix conscients, par un plan d’actions définies et préméditées. En d’autres termes, il n’y aurait pas d’argumentaire étatique en faveur de l’enseignement et de l’apprentissage du français par les migrants. La chercheuse note : « À ma connaissance, il n’y a pas de politique de formation définie comme telle sur la question de l’apprentissage de la langue pour les migrants. Il n’y a pas de texte de loi. D’ailleurs, les immigrés ne constituent pas une "catégorie administrative" en tant que telle » (Candide 2001 : 115).

En 2004, un autre pas est fait en matière d’institutionnalisation du domaine. La Loi relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social inclut « les

actions de lutte contre l’illettrisme et l’apprentissage de la langue française » comme droit de la formation professionnelle dans le Code du travail (art. 5).

4.3.1.2 *Le contrat d’accueil et d’intégration (2003-2016)*

L’expérimentation du contrat d’accueil et d’intégration (CAI) en 2003 et 2004 s’inscrit dans le continuum de la politique d’intégration mise en œuvre dans les années 1990. Les signataires qui ont un niveau de français jugé insuffisant doivent suivre une formation linguistique financée, de 200 à 500 heures, selon leurs besoins. Un diagnostic linguistique classe les signataires en trois catégories, selon leur niveau de maîtrise orale de la langue française : communication possible, difficile et très difficile¹⁸⁵. Une attestation ministérielle de compétence linguistique (AMCL) dispense les personnes du premier groupe d’une formation linguistique. Les personnes pour qui la communication est « difficile » et « très difficile » sont orientées vers un prestataire pour suivre une formation linguistique. L’AMCL leur est délivrée à l’issue de la formation, et après évaluation des connaissances acquises.

Le diplôme initial de langue française (DILF) est instauré par décret fin 2006. Il est spécifiquement conçu pour les migrants peu ou pas scolarisés, en créant un niveau A1.1, conçu comme une subdivision du niveau A1 du CECRL (Beacco *et al.* 2005). L’Arrêté du 19 janvier 2007 relatif aux formations prescrites aux étrangers signataires du CAI institue le niveau de connaissance du DILF comme le niveau seuil à partir duquel les signataires sont dispensés de formation linguistique.

A partir du 1^{er} janvier 2007, le CAI est mis en place sur tout le territoire français, et sa signature devient obligatoire pour tous les ressortissants d’un pays hors UE, âgés de plus de 16 ans. Le parcours linguistique exigé conduit donc à l’obtention du DILF. Le CAI est conclu pour une durée d’un an, et comprend plusieurs volets :

- une séance d’accueil d’une demi-journée comprenant une visite médicale, un entretien personnalisé, une évaluation linguistique (et une rencontre avec une assistante sociale si besoin) ;
- une formation civique obligatoire d’une durée de six heures, portant sur les valeurs de la République française, et l’organisation et le fonctionnement de l’État français et de ses institutions ;
- une session d’informations obligatoire sur la vie en France d’une durée de six heures, portant sur les démarches quotidiennes et l’accès aux services publics ;

¹⁸⁵ Ces trois catégories reprennent les niveaux de maîtrise de la langue de la grille d’assimilation linguistique en préfecture (niveau 1 : communication impossible, niveau 2 : communication très difficile, niveau 3 : communication difficile, niveau 4 : communication possible).

- une formation linguistique si besoin ;
- un bilan de compétences professionnelles obligatoire de trois heures maximum ;
- un accompagnement social, si besoin.

Depuis la Loi du 20 novembre 2007 relative à la maîtrise de l’immigration, à l’intégration et à l’asile, les personnes sollicitant le regroupement familial âgées de plus de 16 ans doivent se soumettre à une évaluation de leur degré de connaissance de la langue française dans leur pays d’origine. Il leur est également demandé le niveau A1.1. Si ce niveau est atteint, les candidats se voient donc dispensés à leur arrivée en France d’une formation linguistique dans le cadre du CAI. Si leur niveau est insuffisant, ils doivent suivre une formation de 200 heures, à l’issue de laquelle leur connaissance en français est de nouveau évaluée. Cette loi institue également le contrat d’accueil et d’intégration pour la famille (CAIF), pour les ressortissants étrangers dont les enfants ont bénéficié de la procédure de regroupement familial. Une formation d’une journée sur l’égalité entre les hommes et les femmes, le droit des enfants et leur scolarité et sur l’autorité parentale est obligatoire pour les deux parents. Elle s’ajoute aux formations du CAI.

Parallèlement, une restructuration institutionnelle a lieu. Le FASILD disparaît en 2006. Deux autres structures le remplacent. L’Agence nationale d’accueil des étrangers et des migrations (ANAEM) est chargée de l’organisation et de la mise en place du CAI, de l’évaluation et de la formation linguistiques des primo-arrivants (en France et à l’étranger). L’Agence nationale pour la cohésion sociale et l’égalité des chances (ACSE) est quant à elle chargée de l’intégration des populations immigrées déjà installées en France et des populations issues de la migration. L’ACSE développe des actions de formation linguistique pour les populations migrantes qui sont sur le territoire depuis plus de cinq années et qui ne peuvent pas bénéficier des prestations du CAI. Un bilan de prescription et d’évaluation linguistique (BPEL) est obligatoirement prescrit aux requérants pour les diriger vers les formations adaptées. L’ACSE finance des formations d’une durée maximale de 400 heures, des ateliers de savoirs sociolinguistiques (priorité énoncée lors du comité interministériel à l’intégration du 24 avril 2006), et poursuit ses actions pour promouvoir l’apprentissage du français en entreprise, dans le cadre de la Loi du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social.

Une nouvelle restructuration institutionnelle intervient en 2009. Un opérateur unique, sur le modèle du FAS/FASILD, est créé : l’Office français de l’immigration et de l’intégration (OFII). Il a la charge de l’intégration linguistique des populations migrantes primo-arrivantes et des populations migrantes déjà installées sur le territoire. Il reprend la politique de formation linguistique de l’ANAEM, c’est-à-dire l’offre conduisant au DILF dans le cadre du CAI et les

formations à l’étranger, et celle de l’ACSE, pour les populations qui ne peuvent accéder aux cours de français dans le cadre du CAI.

En 2010, l’OFII intègre un nouveau parcours de formation linguistique dans le cadre du CAI. Les signataires qui ont été scolarisés dans leur pays d’origine (niveau secondaire minimum) sont orientés vers un parcours conduisant directement au DELF A1. Comme le niveau DILF est le niveau minimum exigé dans le cadre du CAI, les bénéficiaires de ce parcours qui n’ont pas réussi le diplôme DELF A1 sont présentés automatiquement au diplôme DILF. Une offre de formation non-obligatoire adressée aux signataires du CAI en situation d’analphabétisme et qui ont reçu une AMCL est aussi mise en place. Elle leur permet de poursuivre l’apprentissage de l’écrit et de les conduire jusqu’au DELF A1. Trois parcours de formations diversifiés sont donc offerts dans le cadre du CAI, dont la durée totale ne peut dépasser 400 heures¹⁸⁶ :

- un parcours conduisant au DILF pour les signataires peu ou pas scolarisés de 200 heures ;
- un parcours conduisant directement au DELF A1 pour les signataires qui ont été scolarisés dans leur pays d’origine de 90 heures ;
- un parcours conduisant du niveau DILF au DELF A1, pour les signataires de niveau initial A1.1, peu ou pas scolarisés, de 160 heures¹⁸⁷.

L’offre de formation hors CAI est identique à celle du CAI, à laquelle s’ajoutent deux autres parcours :

- un parcours conduisant au DELF A2 de 90 heures ;
- un parcours conduisant au DELF B1 oral de 80 heures.

Ce dernier parcours est mis en place en 2012, pour répondre à la nouvelle exigence de prérequis linguistiques pour la nationalité. Les personnes pouvant bénéficier de ces offres de formation doivent être de nationalité étrangère, âgées de plus de 18 ans, et résider durablement et légalement en France. Le dispositif est destiné majoritairement aux personnes ressortissantes de pays-membres hors de l’UE. Les candidats ayant engagé une procédure de naturalisation française sont prioritaires. Ces formations s’adressent également aux personnes qui désirent poursuivre leur apprentissage après le CAI, qui ont été dispensées de formation linguistique lors de la signature du CAI, aux femmes âgées de plus de 26 ans en recherche d’autonomie linguistique et aux demandeurs d’emploi. Malgré les directives de l’OFII, son rapport d’activités note qu’en 2011 la majorité des bénéficiaires de l’offre de formation linguistique

¹⁸⁶ Contre 500 heures lors de l’expérimentation du CAI entre 2003 et 2006.

¹⁸⁷ En 2015, le premier parcours comptait 56.5% du public bénéficiant de formations linguistiques dans le cadre du CAI, le second comptait 39.3% du public, et le troisième parcours 4.2% du public (OFII 2015a : 12).

hors CAI appartenait à la catégorie des demandeurs d’emploi (56%) et qu’une minorité était des candidats à la nationalité française (2.2%) (OFII 2011 : 13).

Tous ces parcours sont financés par l’OFII. Toutefois, seule l’inscription aux diplômes préparés dans le cadre du CAI est prise en charge. La passation des diplômes dans les parcours hors CAI est à la charge des bénéficiaires.

En 2015, le public concerné par les formations linguistiques hors CAI est restreint aux personnes qui ont signé un CAI depuis moins de cinq ans et dont le niveau A1.1 est validé et aux candidats à la naturalisation (OFII 2015a : 13).

4.3.1.3 Le dispositif « Ouvrir l’école aux parents pour la réussite des enfants » (2008 à aujourd’hui)

En 2008-2009, le ministère de l’Intérieur et le ministère de l’Éducation ont créé conjointement un dispositif expérimental intitulé « ouvrir l’École aux parents pour réussir l’intégration », aujourd’hui étendu à l’échelle nationale sous le nom de « Ouvrir l’École aux parents pour la réussite des enfants ». L’opération s’adressait, à l’origine, à l’ensemble des parents étrangers ou immigrés (de nationalité française ou autre), qui ne bénéficient pas de prestations dans le cadre du CAI. Nous écrivons « à l’origine », parce qu’une circulaire de 2014 restreint le public de l’opération. Elle s’adresse depuis prioritairement aux parents signataires du CAI. Les formations prescrites sont complémentaires des parcours linguistiques prescrits dans le CAI.

L’objectif est d’aider les parents à accompagner leurs enfants dans leur scolarité, de faciliter leur intégration et celle de leurs enfants dans la société française. D’une durée maximale de 120 heures, sur la base du volontariat, elle compte trois volets de suivi : apprentissage du français, présentation des attentes de l’École française vis-à-vis des enfants et de leurs parents et présentation des valeurs de la République française. Pour le volet concernant l’apprentissage de la langue, il est question d’accompagner les parents suivant leur niveau initial en français (de l’alphabétisation, jusqu’au perfectionnement) et de les conduire à la passation de diplômes (DILF ou DELF). Il s’agit aussi d’encourager l’insertion professionnelle des parents, particulièrement celle des femmes, qui composaient alors 70% de l’immigration familiale.

4.3.1.4 Le label Français Langue d’Intégration (FLI) (2011-2018)

En 2011, le ministère de l’Intérieur fait paraître un décret relatif à la création d’un label qualité intitulé « Français langue d’intégration (FLI) », entré en vigueur le 1^{er} janvier 2012. Un autre pas est fait vers l’institutionnalisation du secteur de la formation linguistique aux migrants. Ce label vise à « reconnaître la qualité de la prestation des organismes des formations dont l’offre vise l’apprentissage et l’usage de la langue française, au bénéfice des publics migrants, et les promouvoir », à « habilitier les organismes de formation labellisés FLI à délivrer, à l’issue des cycles de formations, des attestations FLI aux apprenants migrants qui justifient du niveau requis », et « permettre aux migrants de fournir à l’administration une attestation FLI valant preuve de leur niveau de français notamment dans le cadre de leur demande d’accès à la nationalité française » (DAIC 2012a : 3). Le référentiel prévoit également la création d’agrément FLI pour les associations de bénévoles. Ce dernier projet ne verra pas le jour en raison du vaste mouvement de contestation dans les milieux associatif et universitaire.

Les organismes de formation linguistique demandant ce label doivent remplir un cahier des charges. Une commission examine chaque candidature et délivre, si cette candidature s’avère satisfaisante, le label pour une durée de trois ans. Tous les labels ont été délivrés entre 2012 et 2013.

Lors de la refonte des politiques d’intégration, le secrétaire d’État Thierry Tuot attaque assez durement le marché d’offre public actuel, et indirectement le dispositif FLI :

Les pouvoirs publics achètent parfois des actions : par exemple la formation linguistique. Ils sont condamnés à recourir à des appels d’offres. Y répondent désormais de quasi entreprises, aptes à gérer ces procédures complexes et à survivre aux modalités de financement communautaire. Ce faisant, on a peut-être gagné en capacité de contrôle et en rigueur, mais on a aussi assassiné les actions à dimension sociale. Bien sûr, apprendre le français est un métier – mais quelques femmes partageant la culture des primo-arrivants et leur enseignant les rudiments de la langue, non seulement sortent de chez elles, trouvent un statut et une activité sociale, mais en outre apprivoisent, passent des valeurs, inspirent des comportements – choses qu’un formateur formaté sera incapable de faire. On ne sait pas, faute d’évaluation, ce qu’a apporté l’appel d’offres, ou sa variante déconcertante de l’appel à projets (on préférerait quand même que l’État en ait un), mais on voit en revanche tout ce qu’il a coûté, c’est-à-dire la vie à de trop nombreux partenaires précieux (Tuot 2013 : 55).

Le groupe de travail « Connaissance-reconnaissance » a remis un rapport en novembre 2013 dans le cadre de la dite refonte des politiques d’intégration en vigueur. Il y est question d’interroger le référentiel FLI et de « poursuivre la mise en place d’un référentiel commun d’apprentissage et d’évaluation de la langue française » (Lamarre 2013 : 39-40).

Ni l’initiative lancée par Thierry Tuot de soutenir les structures associatives et bénévoles de proximité, ni les propositions du groupe de travail « Connaissance-reconnaissance » de poursuivre le travail sur un référentiel commun dans le cadre de la labellisation FLI ne sont suivis par le Gouvernement Ayrault. Le dispositif FLI n’est soumis à aucune réévaluation ; il est même mis de côté par les autorités. Un décret de 2015 prolonge automatiquement l’attribution du label FLI jusqu’en juillet 2018. Les organismes n’ont donc pas reçu de nouvelle procédure d’audit.

4.3.1.5 Le contrat d’intégration républicaine (2016 à aujourd’hui)

Le contrat d’intégration républicaine (CIR), créé par la Loi du 7 mars 2016 relative au droit des étrangers, remplace le CAI depuis le 1^{er} juillet 2016. Sa durée est toujours d’un an.

Le niveau en langue française des bénéficiaires est évalué lors de la phase d’accueil par un organisme prestataire de l’OFII. Le niveau seuil à partir duquel ils reçoivent une attestation ministérielle de dispense de formation linguistique (AMDFL) est le niveau A1, à l’oral et à l’écrit. Si leur niveau est inférieur au niveau A1, ils doivent obligatoirement suivre une formation linguistique. Trois parcours de formation sont proposés pour atteindre le niveau A1 :

- un parcours de 200 heures, pour les personnes présentant de forts freins à l’apprentissage, non-francophones, peu ou pas scolarisées, non-lecteurs/scripteurs dans leur langue maternelle¹⁸⁸ ;
- un parcours de 100 heures, aux personnes présentant de moindres freins à l’apprentissage, pour lesquelles l’évaluation initiale a relevé des compétences partiellement acquises ;
- un parcours de 50 heures, pour les personnes présentant un niveau proche du niveau A1, autonomes dans l’apprentissage, ayant besoin d’un perfectionnement ou étant volontaires pour préparer le diplôme DELF A1 (non financé par l’OFII) en candidat libre.

La formation civique obligatoire comporte deux volets de six heures chacun : « Principes, valeurs et institutions de la République Française¹⁸⁹ » et « Vivre et accéder à l’emploi en France ».

Trois modifications importantes sont à noter. Le DILF n’entre plus dans le cadre du CIR puisque le niveau visé est A1. La passation du DELF A1 n’est pas financée par l’OFII ; en comparaison, la passation du DILF et du DELF A1 était prise en charge dans le cadre de

¹⁸⁸ Un arrêté ministériel du 25 juillet 2017 autorise à délivrer 40 heures de formation supplémentaires pour les candidats qui en ont besoin (art. 1, 1^o).

¹⁸⁹ L’intitulé de ce module illustre l’« efficacité performative » des discours institutionnels sur l’immigration et l’intégration, analysés dans la section 3.1 (p. 117) (Noiriel 1988 : 95).

l’ancien CAI. Enfin, le volume horaire maximal de la formation est porté à 200 heures, contre 400 heures avant la réforme (et 500 heures entre 2003 et 2006). A l’issue de la formation, l’organisme prestataire délivre une attestation nominative indiquant les résultats obtenus au test intermédiaire et au test final. Le sérieux du suivi de la formation et la progression vers le niveau A1 conditionnent l’obtention de la carte de séjour pluriannuelle.

Les migrants bénéficiaires du CIR, conclu pour une durée d’un an, peuvent poursuivre leur apprentissage de la langue française vers le niveau A2 et le niveau B1 oral. Un premier parcours de 100 heures conduisant au niveau A2 est accessible aux personnes qui ont validé le niveau A1 dans le cadre du CIR. Pour ceux qui parviennent à valider le niveau A2, un autre parcours de 50 heures, conduisant au niveau B1 oral est proposé. En comparaison, l’OFII proposait un parcours de formation hors CAI de 90 heures pour atteindre le niveau A2, et de 80 heures pour atteindre le niveau B1 oral. Il est donc plus difficile pour les migrants aujourd’hui de valider le niveau requis pour la nationalité.

Un marché de formation linguistique a été passé en octobre 2016. Deux structures ont été retenues par l’OFII pour piloter et structurer à l’échelle nationale les offres de formation après CIR : l’Institut de formation Rhône-Alpes pour celle conduisant au niveau A2 et le GRETA pour celle vers le niveau B1.

4.3.1.6 Les autres formations linguistiques

Au-delà du CIR, les migrants peuvent se tourner vers d’autres offres de formations. Comme le rappelle Claire Extramiana, « il faut considérer l’apprentissage du français pour l’intégration comme une partie du tout que constituent les dispositifs publics d’apprentissage du français pour les adultes » (2011 : 13). Nous trouvons le dispositif « Ouvrir l’école aux parents pour la réussite des enfants », mentionné plus haut. Il y a le dispositif régional « Compétences premières », pour tout français ou étranger demandeur d’emploi ou en recherche d’emploi. Les formations proposées visent l’acquisition d’un « socle de connaissances et de compétences professionnelles », dont fait partie la communication en français. Il y a le récent dispositif CléA, une certification interprofessionnelle mise en place en 2015, qui permet au candidat salarié ou demandeur d’emploi de suivre un parcours de formation pour valider l’acquisition dudit socle de connaissances et de le faire valider par une certification reconnue. Les OPCA financent des actions de formation pour lutter contre l’illettrisme et pour l’apprentissage de langue française dans le cadre du droit à la formation pour les salariés en entreprise. Enfin, des ateliers sociolinguistiques (ASL), financés par diverses subventions de la région, du département et de la ville, offrent des cours de français dans des structures de proximité et des associations pour encourager l’autonomie des populations migrantes.

4.3.2 *En Belgique*

Procédons à une comparaison des dispositifs mis en place pour l’enseignement de la/des langue(s) nationale(s) des différentes entités fédérées belges. Pour ce faire, nous nous basons sur les textes législatifs. Pour compléter ces données, nous avons conduit divers entretiens pour mieux comprendre les contenus des dispositifs et leur mise en place effective¹⁹⁰.

4.3.2.1 *L’inburgering de la Communauté flamande (Régions Flandre et Bruxelles-Capitale)*

Rappelons que la Communauté flamande a fait paraître le 28 février 2003 un Décret relatif à la politique flamande d’intégration civique, qui est entré en vigueur le 1er avril 2004¹⁹¹. Ce texte fournit le cadre légal du parcours d’intégration civique (*inburgering*), proposé dans la Région Flandre et dans la Région de Bruxelles-capitale. Le parcours est construit en deux volets, un parcours primaire et un parcours secondaire, identiques dans les deux Régions. Selon le décret, « le parcours primaire d’intégration civique permet aux personnes du groupe cible de renforcer leur autonomie. On entend par autonomie que ces personnes sont capables de prendre en charge leur trajectoire de vie et de maîtriser, à cet effet, le néerlandais de manière suffisante » (art. 4, §2). Il se compose :

- d’une formation « orientation sociale » de 60 heures ;
- d’une formation de néerlandais de 90 à 600 heures ;
- d’ateliers de travail et accompagnement en matière d’emploi, de formation et de loisirs ;
- d’un accompagnement individuel.

Quant au parcours secondaire, il « vise la pleine participation des personnes du groupe cible à la société en leur offrant un parcours complémentaire dans la perspective de leur trajectoire de vie » (art. 4, §2). En fonction de son projet, le bénéficiaire peut suivre des cours complémentaires de néerlandais, poursuivre ses études ou entamer une formation professionnelle.

Le parcours primaire est obligatoire en Région Flandre pour :

- les nouveaux arrivants inscrits pour la première fois depuis moins de douze mois dans une commune belge ;

¹⁹⁰ Nous remercions les personnes qui nous ont reçue pour échanger autour des programmes de formation linguistique et civique : Kathleen De Decker, coordinatrice du BON de Bruxelles, Gerson Falcao Ramirez-Henriquez, chargé de projet au Centre d’Action Interculturelle de la province de Namur, et Etienne Hublart, formateur de formateurs en citoyenneté et interculturalité et concepteur de programmes de formation pour le Dispositif de concertation et d’appui aux centres régionaux d’intégration (DISCRI), à Namur.

¹⁹¹ Depuis la moitié des années 1990, le Gouvernement flamand organise déjà des parcours d’intégration facultatifs, en prenant exemple sur les Pays-Bas (Adam et Martiniello 2013 : 82).

- les personnes chargées d’un culte religieux ;
- les Belges majeurs, nés hors de Belgique, dont au moins un parent est né hors de Belgique, inscrits pour la première fois depuis moins de douze mois dans une commune belge¹⁹².

En Région Bruxelles-Capitale, puisqu’il n’y a pas de principe de sous-nationalité, le parcours n’est pas obligatoire à l’heure actuelle. Comme vu dans la section 2.2.3 (p. 91), les parcours flamand et francophone sont en passe de le devenir.

L’*Agentschap Integratie en Inburgering* (AII) est l’organisation parapublique qui soutient la politique d’intégration flamande et la mise en place de l’*inburgering*. Elle est chargée de la promotion de la langue néerlandaise, qui comprend :

l'ensemble d'actions qui visent d'une part à encourager les allophones à apprendre, à exercer et à utiliser le néerlandais, et d'autre part à encourager et soutenir les néerlandophones à offrir aux allophones des opportunités maximales d'apprentissage, d'exercice et d'utilisation du néerlandais (art. 44, Décret du 7 juin 2013 relatif à la politique flamande d’intégration et d’intégration civique).

Huit bureaux d’accueil y sont rattachés : sept en Région Flandre et un bureau d’accueil bruxellois, le *Brussels Onthaalbureau*¹⁹³ (BON). Lors du premier contact avec le bureau d’accueil, une personne de référence est assignée à chaque bénéficiaire de l’*inburgering* pour l’accompagner tout au long de son parcours. Les bureaux d’accueil donnent le cours d’orientation sociale. Pour l’orientation professionnelle, ils font appel au VDAB, le service flamand pour la recherche d’emploi. Enfin, l’Agence travaille en partenariat avec huit Maisons du néerlandais (*Huis van het Nederlands*) pour l’offre de formation linguistique.

L’obligation de suivre le parcours et de signer un contrat d’intégration civique en Flandre s’étend à l’ensemble des étrangers inscrits depuis moins de douze mois sur le registre national d’une commune flamande voulant s’installer durablement et légalement sur le territoire belge, à l’exception des demandeurs d’asile, des personnes âgées de plus de 65 ans, des ressortissants des États de l’UE et des ressortissants dont un membre de la famille est ressortissant européen.

Depuis le Décret du 28 février 2003 relatif à la politique flamande d’intégration civique, les exigences de la Communauté flamande se sont accrues. Des amendes administratives de 50 à 5000 euros peuvent être appliquées en cas de non-suivi régulier ou d’abandon du parcours

¹⁹² Les ressortissants d’un pays membre de l’UE, de l’Espace économique européen (EEE), et ceux qui ont un membre de leur famille de nationalité belge sont entre autres dispensés. Les personnes qui ont reçu une formation et/ou qui ont été scolarisées en Belgique sont également exemptées de l’obligation. Enfin, les personnes qui ont reçu une attestation d’intégration dans une autre Région le sont aussi. Ces dispositions valent pour le parcours d’intégration wallon.

¹⁹³ Le BON est rattaché à l’AII depuis 2015.

primaire (art. 40, §1, décret du 7 juin 2013). Elles étaient comprises entre 1 et 25 euros dans le décret de 2003 (art. 25). Toujours en Région Flandre, le parcours primaire était gratuit en 2003. Depuis 2006, il est à la charge des bénéficiaires. Même si des aides sociales peuvent leur être allouées pour payer les frais d’inscription, il est demandé aux personnes immigrées de participer financièrement à leur intégration.

En Région Bruxelles-capitale, le parcours d’intégration est gratuit. Des incitants sont même prévus pour encourager les primo-arrivants à s’engager dans l’*inburgering* (frais de transports payés, places de garderie, etc.). L’*inburgering* bruxellois répond à un enjeu de politique linguistique différent que celui du parcours flamand. La Région bruxelloise est majoritairement francophone, et la Communauté flamande ne peut pas imposer aux immigrants bruxellois de suivre son parcours d’intégration. L’enjeu est que ces derniers adoptent la langue néerlandaise comme langue d’accueil, et qu’ils contribuent à la vitalité linguistique de la communauté néerlandophone.

Enfin, en 2003, le seul suivi régulier du programme de formation suffisait à ce que les bénéficiaires de l’*inburgering* reçoivent une attestation d’intégration civique. Depuis 2013, l’AII « tient compte des connaissances et aptitudes que l’intéressé va acquérir de manière démontrable auprès des structures régulières » (art. 29, Décret du 7 juin 2013). Les bénéficiaires sont tenus à une obligation de résultats. Nous nous attardons sur ce point précis plus loin (cf. p. 280).

Penchons-nous sur le contenu du parcours primaire¹⁹⁴. Un contrat d’intégration civique est conclu entre le bénéficiaire et l’AII, dans lequel sont précisées les modalités du programme de formation, comprenant les formations d’orientation sociale et de néerlandais.

La formation d’orientation sociale est axée sur la structure politique et les institutions de la Belgique et sur des connaissances pratiques favorisant l’autonomie des personnes immigrantes : l’accès aux soins, à la garderie, aux transports en commun, etc. Ce cours est offert dans dix-huit langues différentes, l’objectif étant que le module soit donné dans la langue maternelle des bénéficiaires ou du moins dans une langue de contact qu’ils comprennent. Cette diversité linguistique est rendue possible du fait que les intervenants sont des anciens bénéficiaires du programme *inburgering*. Aussi, un effort est fait pour que le cours d’orientation sociale soit en lien avec la formation de néerlandais. L’introduction du module est donnée en néerlandais et les formateurs de néerlandais s’appuient sur le contenu du module. A Bruxelles,

¹⁹⁴ Nous ne nous attarderons pas sur le parcours secondaire qui, contrairement au parcours primaire, n’est pas organisé par le bureau d’accueil. Il est assuré par les instances régulières (ACTIRIS, le service public d’emploi bruxellois, le VDAB, les écoles de la promotion sociale), pour lesquelles le bureau d’accueil fait office d’intermédiaire.

les communes étant majoritairement francophones, les migrants reçoivent des informations pour savoir comment et où pratiquer le néerlandais dans l’agglomération.

La validation du module « orientation sociale » est désormais nécessaire pour obtenir une attestation d’intégration civique. Les bénéficiaires doivent réaliser un plan d’action personnel pour l’emploi, la formation ou la participation sociale, et s’acquitter de deux tâches (ou « défis », pour reprendre les mots de notre informatrice au BON), dont voici quelques exemples : s’inscrire à une association, s’entretenir avec l’institutrice de la scolarité de ses enfants, trouver un groupe de parole. Remarquons que des compétences linguistiques sont nécessaires pour mener à bien ces « défis ».

Pour ce qui est de la formation linguistique, la Maison du néerlandais fait passer un test de positionnement aux apprenants pour apprécier leurs aptitudes cognitives et les diriger vers une des offres de formation et des structures de formation adaptées à leur profil : des centres de langue universitaires pour les personnes hautement qualifiées, des centres d’éducation pour adultes (CVO) pour les personnes scolarisées et des centres d’éducation de base (CBE) pour celles peu ou pas scolarisées.

Pour les personnes scolarisées, la Maison du néerlandais recourt à un test intitulé « covaar », réalisé par la *Katholieke Universiteit Leuven* sur mandat des autorités flamandes¹⁹⁵. Son but est d’évaluer les compétences cognitives des apprenants pour déterminer un indice de leur rythme d’apprentissage d’une langue étrangère. Pour les personnes peu ou pas scolarisées, la Maison du néerlandais fait passer un test dit « alpha », co-élaboré avec un CBE, afin d’offrir un indice du degré d’alphabétisation.

La formation de néerlandais se décline en plusieurs formules :

- une formule de 90 heures pour les apprenants qui souhaitent entamer des études supérieures et qui satisfont à la condition d’admission de l’enseignement supérieur ;
- une formule de 120 ou 180 heures pour les personnes scolarisées ;
- une formule de 240 heures pour les personnes peu scolarisées ;
- une formule de 600 heures pour les personnes analphabètes ou très peu scolarisées.

L’objectif est d’atteindre « une compétence linguistique de base du néerlandais comme tremplin vers un cours complémentaire » (art. 29, décret du 7 juin 2013). Le contenu de la formation linguistique est adossé sur le cadre légal¹⁹⁶. Il s’agit d’une formation couvrant les

¹⁹⁵ En partenariat avec les Maisons du néerlandais, les bureaux d’accueil tiennent compte d’autres critères que le résultat au test « covaar » pour orienter les apprenants : degré de scolarisation, bagage linguistique, proximité de la langue maternelle avec le néerlandais. Il faut dire que le test est culturellement orienté et qu’il n’est pas forcément évident pour des gens qui n’en ont pas l’habitude de réaliser les exercices de logique qui y sont prévus.

¹⁹⁶ Selon l’article 29 du Décret du 7 juin 2013 relatif à la politique flamande d’intégration et d’intégration civique, il s’agit pour la formation en néerlandais comme deuxième langue (NT2) de l’annexe 1 de l’Arrêté du Gouvernement flamand du 18 novembre 2005 relatif à la structure modulaire de

niveaux A1 et A2. Les apprenants qui relèvent d’un parcours d’alphabétisation suivent une autre filière visant un niveau A1. La Maison du néerlandais réalise un test à la fin de la formation, selon les directives de l’autorité communautaire.

Pour recevoir une attestation d’intégration civique à l’issue du volet primaire, le bénéficiaire de l’*inburgering* doit avoir :

- participé avec succès à la formation d’orientation sociale ;
- participé de façon régulière au cours de NT2 niveau A2 ;
- et avoir validé par conséquent la formation de NT2 niveau A1 (Centre Bruxellois d’action interculturelle et Centre régional d’appui en cohésion sociale (CBAI-CRAcs) 2016 : 74-75).

4.3.2.2 Un parcours d’intégration dans la Région wallonne

Dès 2012, un dispositif d’accueil des primo-arrivants (DAPA) est expérimenté dans plusieurs centres régionaux pour l’intégration¹⁹⁷ (CRI) et auprès de la population étrangère de plusieurs communes alors que le Gouvernement wallon et le collège de la COCOF adoptent en décembre en première lecture l’avant-projet d’un décret relatif à l’instauration d’un parcours d’accueil. C’est finalement cette dernière dénomination qui est choisie par le Gouvernement, avec la promulgation, le 27 mars 2014, du Décret remplaçant le livre II du CWASS relatif à l’intégration des personnes étrangères ou d’origine étrangère. Un parcours d’accueil « qui a pour but l’intégration des primo-arrivants » est instauré (art. 152, CWASS). Il est organisé par les CRI. Pour mémoire, sept de ces centres ont été investis par le Décret du 4 juillet 1996 relatif à l’intégration des personnes étrangères ou d’origine étrangère. Un huitième CRI est créé en 2014 en province du Luxembourg, suite à la promulgation du décret. Un décret du 28 avril 2016 modifie à nouveau le livre II du CWASS. Le parcours d’accueil devient un « parcours d’intégration » (nous garderons donc cette appellation) et certaines de ses modalités sont modifiées.

Le parcours d’intégration se compose de deux volets. Le premier volet est un module d’accueil personnalisé. Le second comprend :

- une formation à la langue française de minimum 120 heures ;
- une formation à la citoyenneté de minimum 20 heures ;

l’enseignement secondaire de promotion sociale pour la discipline. La formation qui relève de l’alphabétisation est adossée à l’article 6, 1^o, du Décret du 15 juin 2007 relatif à l’éducation des adultes.
¹⁹⁷ Il s’agit du Centre d’Action Interculturel (CAI) pour la ville de Namur, du Centre Régional pour l’Intégration des Personnes Etrangères ou d’Origine étrangère de Liège (CRIPEL) pour Liège, pour la région du Centre, du Centre Régional d’Action Interculturelle du Centre (CeRAIC), du Centre Interculturel de Mons et du Borinage (CIMB) et du Centre Régional d’Intégration de Charleroi (CRIC).

- une orientation vers un dispositif d’insertion socioprofessionnelle adapté (art. 152, CWASS).

Rappelons qu’avant le décret de 2014, les CRI avaient pour mission de soutenir les opérateurs de formations linguistiques en FLE et en alpha, et les associations locales de développement social et d’insertion socio-professionnelle. Depuis le décret, les CRI sont chargés d’organiser le parcours d’intégration. Ils travaillent en lien avec un nouveau Comité de coordination, chargé de transmettre « une évaluation du fonctionnement et de la gestion du parcours d’accueil et des propositions visant à améliorer celui-ci » au Gouvernement wallon (art. 152/9, CWASS). Les CRI sont désormais en contact avec la population étrangère. Chacun d’eux doit créer un ou plusieurs bureaux d’accueil, dans lesquels sont dispensés les modules d’accueil.

A l’heure actuelle, une obligation de suivi porte sur les deux volets du parcours. Lors de son expérimentation, seul le module d’accueil était obligatoire. Il est intéressant de souligner que la Région wallonne n’a pas porté, en premier lieu, la priorité sur l’apprentissage de la langue, contrairement à la Communauté flamande, mais sur l’accueil et l’accompagnement des primo-arrivants. Le 1^{er} octobre 2015, le Gouvernement wallon adopte en première lecture un avant-projet de décret pour rendre l’ensemble du parcours d’accueil obligatoire aux primo-arrivants. Ils sont désignés comme « les personnes étrangères séjournant en Belgique depuis moins de trois ans et disposant d’un titre de séjour de plus de trois mois, à l’exception des citoyens d’un état membre de l’Union européenne, de l’Espace économique européen, de la Suisse et des membres de leur famille » (art. 150, 3°, CWASS). Des amendes administratives de 50 à 2500 euros sont prévues en cas d’arrêt illégitime du parcours. Le décret du 28 avril 2016 fixe les modalités de la mise en œuvre du parcours obligatoire.

Pour effectuer leur module d’accueil, les primo-arrivants doivent se rendre dans un des huit CRI, dans un délai de trois mois à compter de leur première inscription dans une commune de la Région wallonne. Le module d’accueil comprend :

- une information sur les droits et devoirs de toute personne résidant en Belgique ;
- un bilan social (comprenant un bilan linguistique) ;
- une aide ou une orientation vers les services d’aide à l’accomplissement des démarches administratives.

Après ce bilan, une convention d’accueil, d’une durée maximale de 18 mois¹⁹⁸, est conclue entre le CRI et le primo-arrivant pour qu’il puisse accéder aux formations prévues dans le volet secondaire. L’ensemble du parcours est gratuit (à la différence du parcours flamand).

¹⁹⁸ Elle peut être renouvelée pour un an supplémentaire exceptionnellement. En 2014, la convention d’accueil était conclue pour une durée de deux ans.

Un pré-bilan linguistique est effectué lors du bilan social, à partir duquel le primo-arrivant est dirigé selon ses besoins vers une formation en langue française. Elle ne peut excéder huit mois¹⁹⁹, pour un minimum de 120 heures de cours. Elle est donnée dans des organismes agréés dans le cadre des initiatives locales d’intégration « ili », de pouvoirs publics ou d’organismes reconnus²⁰⁰ et par les pouvoirs publics (art. 152/4, CWASS).

Au début de la formation, les organismes de formation doivent faire passer aux primo-arrivants un test de positionnement et, à la fin de la formation, un test de validation des acquis. Il est prévu que le Comité de coordination fixe le contenu des tests pour qu’ils soient harmonisés à l’ensemble des organismes de formation intervenant dans le parcours d’intégration (art. 152/4, CWASS). En se penchant sur les travaux du Comité, la seule recommandation est de s’adosser à l’échelle de niveaux du CECRL et d’évaluer les quatre compétences d’expression et de compréhension de l’oral et de l’écrit²⁰¹.

Les décrets de 2014 et de 2016 ne mentionnent pas d’exigence linguistique minimale qui dispenserait du suivi de la formation linguistique, ou d’un niveau à atteindre à l’issue de la formation, pas plus, à notre connaissance, qu’un horaire maximum de formation. C’est dans une circulaire datant du 11 mai 2017 que nous pouvons lire : « La formation en FLE ne permet pas nécessairement d’obtenir le niveau A2 (CECR) requis dans le cadre de la procédure d’acquisition de la nationalité²⁰² » (Circulaire du 11 mai 2017 relative au parcours d’intégration des primo-arrivants).

¹⁹⁹ Le décret de 2014 prévoyait initialement une durée maximale de 6 mois. Elle a été étendue selon l’article 8, 2° du décret du 28 avril 2016.

²⁰⁰ Selon l’article 152/4 du CWASS, il s’agit des établissements d’enseignement de promotion sociale, des établissements d’enseignement supérieur et des universités en Communauté française, des associations d’éducation permanente, de l’Office wallon de la formation professionnelle et de l’emploi, des centres d’insertion socioprofessionnelle, et des organismes bénéficiant d’une reconnaissance spécifique dans le cadre d’un appel à projets thématique dont le Gouvernement détermine les modalités. Les pouvoirs publics et les organismes reconnus semblent être moins sollicités que les associations agréées « ili » (CBAI-CRAcs 2016 : 55).

²⁰¹ La généralisation des parcours d’intégration en Belgique a nécessité un langage commun pour référer aux compétences linguistiques des populations migrantes. Le Code de la nationalité pose le CECRL comme l’échelle de niveaux de référence, qui n’était pas employée uniformément sur le territoire dans les organismes de formation. Fin 2015, du côté wallon, le Comité de coordination a exigé que les tests de positionnement et les tests de validation des acquis réalisés par les organismes agréés « ili » dans le cadre du parcours d’intégration s’appuient sur les descripteurs du CECRL. Depuis 2013, les écoles de promotion sociale de la Communauté française sont également tenues d’adosser la progression de leurs unités de formation à celle du CECRL. Enfin, du côté flamand, la Maison du néerlandais s’est aussi alignée sur cette nouvelle exigence.

²⁰² Selon notre informateur, Gerson Falcao Ramirez-Henriquez, chargé de projet au Centre d’Action Interculturelle de la province de Namur, la majorité des organismes communautaires « ili » dispensent des formations du niveau A1 au niveau A2. L’offre de formation pour les niveaux supérieurs est insuffisante. Les CIR travaillent avec ces organismes pour développer et diversifier l’offre de cours. Ceux-ci peuvent conduire les primo-arrivants vers les cours des écoles de promotion sociale, mais ils seront à la charge des apprenants (des aides sociales peuvent être attribuées par le FOREm - le service public de l’emploi et de la formation en Wallonie - et le Centre public d’action sociale).

En vertu de l’article 152/5 du CWASS, la formation à la citoyenneté se déroule sur une période de quatre semaines maximum et comporte un minimum de vingt heures de formation²⁰³. Contrairement au module d’orientation sociale flamand, la formation à la citoyenneté sociale est donnée en langue française. Le Dispositif de concertation et d’appui aux centres régionaux d’intégration (DISCRI) a construit deux modules de formation de 60 heures chacun, adaptés au niveau linguistique des primo-arrivants :

- des Formations à l’Intégration Citoyenne (FIC), destinées aux primo-arrivants ayant un niveau de maîtrise du français égal ou supérieur au niveau A2 ;
- des Ateliers d’Orientation Citoyenne (AOC), destinés aux primo-arrivants ayant un niveau de maîtrise du français inférieur au niveau A2.

Les FIC ont été expérimentés dès 2012, et les AOC en 2013. Le DISCRI a formé de nombreux formateurs, et un nombre important d’organismes intervenant dans le parcours d’accueil a repris le matériel didactique pour leurs propres formations.

Deux attestations de suivi sont délivrées aux bénéficiaires du parcours d’intégration : une à l’issue du premier volet, l’autre à l’issue du volet secondaire.

4.3.2.3 Un parcours d’accueil en Région de Bruxelles-Capitale francophone (COCOF)

Le Décret du 18 juillet 2013 relatif au parcours d’accueil pour primo-arrivants en Région de Bruxelles-Capitale constitue le cadre légal du nouveau parcours bruxellois francophone. Il est assez similaire au dispositif wallon. Il est (encore) question à Bruxelles d’un parcours d’accueil francophone, et non d’un parcours d’intégration comme en Wallonie. A l’heure actuelle, il n’est pas encore obligatoire.

Le parcours d’accueil est réservé aux primo-arrivants âgés de plus de 18 ans, catégorie définie comme toute « personne étrangère séjournant légalement en Belgique depuis moins de trois ans et inscrite au registre des étrangers d’une commune de la région de Bruxelles-Capitale disposant d’un titre de séjour de plus de trois mois » (art. 2.2, décret du 18 juillet 2013).

Il comporte deux volets primaire et secondaire, tous deux gratuits pour le bénéficiaire. Le volet primaire se compose d’un accueil, d’une information sur les droits et les devoirs de chaque personne résidant en Belgique²⁰⁴, d’un bilan social et d’un bilan linguistique. Deux bureaux d’accueil des primo-arrivants (BAPA) – l’équivalent bruxellois des CRI wallons – ont

²⁰³ Elle doit porter sur les statuts de séjour en Belgique, le logement, la santé, l’enseignement, la sécurité sociale, les impôts, les assurances, les institutions belges et internationales et la vie quotidienne.

²⁰⁴ Elle dure au minimum 10 heures et porte sur « les droits et devoirs consacrés par la Constitution, la Convention européenne des droits de l’homme ainsi que sur les droits et devoirs des bénéficiaires en matière de santé, de logement, de mobilité, d’emploi et de formation et d’enseignement » (art. 8, arrêté du 24 avril 2014).

été créés en mars et juin 2016²⁰⁵. Ils sont chargés d’organiser le parcours d’accueil et d’accueillir les primo-arrivants pour son volet primaire. L’Arrêté du 24 avril 2014 de la COCOF portant exécution du décret précise les modalités de ce volet primaire. Selon l’article 10, le bilan linguistique est réalisé pour « déterminer si le bénéficiaire satisfait aux exigences du niveau A2 du CECR à partir de tests de positionnement proposés par le Centre Régional pour le Développement de l’Alphabétisation et l’Apprentissage du Français pour adultes et de l’orienter vers une formation adéquate ». Le centre en question, le CRÉDAF, est l’association Lire et Écrire Bruxelles²⁰⁶.

A l’issue du volet primaire, et pour suivre les formations prévues dans le volet secondaire, une « convention d’accueil et d’accompagnement » est conclue entre le primo-arrivant et le bureau d’accueil. Le cadre légal n’indique pas de durée limite à la convention. La seule précision apportée est que le dossier d’un primo-arrivant est clôturé après avoir reçu l’attestation de suivi du volet secondaire, ou lorsqu’il ne se manifeste pas auprès de son bureau d’accueil pendant trois ans (art. 5, arrêté du 24 avril 2014).

Le volet secondaire comprend un programme d’accompagnement, une formation linguistique et une formation à la citoyenneté. Pour ce qui concerne la formation linguistique, la convention conclue entre le primo-arrivant et le bureau d’accueil :

mentionne les modules de formation linguistique qui doivent être suivis en vue d’atteindre le niveau A2 du CECRL, l’opérateur de formation auprès duquel les modules de formation doivent être suivis, les horaires des cours, les mesures en cas d’absence ou d’abandon de la formation, ainsi que les autres dispositions qui concernent le bénéficiaire (art. 14, arrêté du 24 avril 2014).

Après que le bilan linguistique et la convention d’accueil et d’accompagnement ont été établis, les bureaux d’accueil dirigent les apprenants vers des organismes de formation linguistique agréés par la COCOF²⁰⁷. Quatre filières permettent aux bénéficiaires d’atteindre le niveau A2 :

- Alphabétisation ou Alpha-FLE Oral ;
- Alphabétisation ou Alpha-FLE Écrit ;
- Français Langue Étrangère - A ou FLE-A ;

²⁰⁵ Il s’agit des deux associations sans but lucratif BAPA-BXL et VIA.

²⁰⁶ La COCOF reconnaît l’association Lire Et Écrire Bruxelles comme Centre régional pour le développement de l’alphabétisation et l’apprentissage du français pour adultes depuis le 1^{er} janvier 2010. Nous reviendrons sur ce test dans le sixième chapitre (p. 329).

²⁰⁷ Les organismes de formation intervenant dans le parcours d’accueil bruxellois sont listés dans le décret du 18 juillet 2013 : l’institut bruxellois francophone pour la Formation professionnelle, les organismes d’insertion socioprofessionnelle agréés par la Commission communautaire française, les établissements de Promotion sociale bruxellois, relevant de la Communauté française, les associations ayant conclu un contrat de « Cohésion sociale » et les opérateurs bruxellois reconnus par la Communauté française ou la Commission communautaire française en « Éducation permanente » (art. 2, al. 6).

- Français Langue Étrangère - B ou FLE-B (cf. art. 17, arrêté du 24 avril 2014).

Les filières Alpha-Fle Oral et Alpha-FLe Écrit sont réservées aux apprenants qui n’ont pas obtenu le Certificat d’Études de Base (CEB)²⁰⁸ ou les compétences équivalentes. Chaque filière est découpée en deux modules de niveaux A1.1 et A1.2, de 200 heures pour la filière consacrée à l’oral, et de 250 heures pour celle consacrée à l’écrit.

La filière FLE-A est offerte aux apprenants qui n’ont pas de Certificat d’enseignement secondaire ou les compétences équivalentes. Deux modules de niveaux A1.1 et A1.2 de 100 heures chacun et un module A2 de 200 heures sont dispensés.

La filière FLE-B est accessible aux apprenants qui ont un Certificat d’enseignement secondaire ou des compétences équivalentes. La filière se compose de deux modules de niveaux A1 et A2, de 120 heures chacun.

La formation citoyenne est assurée en langue française et a une durée minimum de 50 heures²⁰⁹.

Deux attestations de suivi sont offertes aux migrants. La première est délivrée à l’issue du volet primaire. La seconde est délivrée à l’issue du volet secondaire : « cette attestation mentionne que le bénéficiaire a suivi le volet secondaire du parcours d’accueil jusqu’à son terme ainsi que le contenu de celui-ci » (art. 20, arrêté du 24 avril 2014). Le cadre légal ne précise pas si les organismes doivent faire passer un test à l’issue de la formation. On comprend donc que les formations proposées permettent aux primo-arrivants d’atteindre le niveau A2, mais que l’octroi de l’attestation de suivi n’exige pas d’obligation de résultats.

Récapitulons sous forme de tableaux les différents programmes de formation linguistique des entités fédérées belges²¹⁰ :

²⁰⁸ Le CEB permet l’accès aux études secondaires.

²⁰⁹ L’arrêté du 24 avril 2016 précise son contenu. Elle porte sur « l’histoire de la Belgique y compris l’histoire des migrations, l’organisation politique et institutionnelle de la Belgique, la géographie de la Belgique, l’organisation socio-économique de la Belgique, le système de sécurité sociale belge, l’organisation du marché de l’emploi ainsi que les modalités de participation » (art. 19). Notons que le Gouvernement francophone bruxellois a désigné cinq associations sans but lucratif où les migrants installés depuis plus de trois ans en Belgique peuvent suivre un module d’initiation à la vie citoyenne. Il s’agit du Centre culturel Omar Khayam, de Convivialités, Coordination et initiatives pour et avec les réfugiés et étrangers (CIRÉ), Solidarité savoir et l’Institut kurde de Bruxelles.

²¹⁰ Outre les parcours de formation néerlandophone et francophone, un parcours d’intégration comprenant des cours de langue sera vraisemblablement mis en place prochainement en Belgique germanophone. Un décret devrait être voté par le Parlement germanophone en 2018.

Tableau 39 : Comparaison des programmes de formation linguistique des entités fédérées belges

	Bruxelles		Flandre	Wallonie
	Communauté francophone	Communauté néerlandophone		
Nom du dispositif	Parcours d'accueil pour primo-arrivants	Parcours d'intégration civique	Parcours d'intégration civique	Parcours d'intégration
Organisateur principal	Bureaux d'accueil des primo-arrivants (BAPA)	Bureau d'accueil bruxellois : <i>Brussels Onthaalbureau</i> (BON)	Bureaux d'accueil	Centres régionaux d'intégration (CRI)
Mise en place	24 décembre 2015	2004	2004	Projet pilote en 2012 Mise en place progressive en 2015
Gratuité	Oui	Oui (et incitations financières)	A la charge des bénéficiaires	Oui
Public-cible	Primo-arrivants avec un titre de séjour de plus de trois mois, inscrits au registre des étrangers d'une commune bruxelloise depuis moins de trois ans ²¹¹	Primo-arrivants prioritaires puis toutes personnes étrangères bienvenues	Personnes non dispensées prioritaires puis toutes personnes étrangères bienvenues	Personnes non dispensées prioritaires puis toutes personnes étrangères bienvenues

²¹¹ Exception faite des ressortissants d'un pays membre de l'UE, de l'Espace Economique européen, des citoyens suisses et des membres de leur famille.

<p>Volet primaire</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Un accueil - Une information sur les droits et les devoirs (min. 10h.) - Un bilan social - Un bilan linguistique 	<ul style="list-style-type: none"> - Des ateliers de travail et accompagnement en matière d’emploi, de formation et de loisirs - Un accompagnement individuel - Un contrat d’intégration civique : une formation « orientation sociale » (60 h.) + une formation de « néerlandais comme deuxième » (90 à 600 h.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Des ateliers de travail et accompagnement en matière d’emploi, de formation et de loisirs - Un accompagnement individuel - Un contrat d’intégration civique : une formation « orientation sociale » (60 h.) + une formation de « néerlandais comme deuxième » (90 à 600 h.) 	<p>Un module d’accueil comprenant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Une information sur les droits et devoirs de toute personne résidant en Belgique (+ ou - 3h.) - Un bilan social (et linguistique) - Une aide ou une orientation vers les services d’aide à l’accomplissement des démarches administratives
<p>Volet secondaire</p>	<p>Convention d’accueil et d’accompagnement:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un programme d’accompagnement - Une formation linguistique (de 120 à 500 h.) - Une formation à la citoyenneté (min. 50 h.) 	<p>Offre complémentaire réalisée dans les structures régulières (cours complémentaires de néerlandais, formation professionnelle, poursuite d’études)</p>	<p>Offre complémentaire réalisée dans les structures régulières (cours complémentaires de néerlandais, formation professionnelle, poursuite d’études)</p>	<p>Convention d’accueil :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Une formation à la langue française de (min. 120 h, max. huit mois) - Une formation à la citoyenneté (min. 20 h, max. un mois) - Une orientation vers le dispositif d’insertion socioprofessionnel le plus adapté
<p>Le caractère obligatoire</p>	<p style="text-align: center;">/</p>	<p style="text-align: center;">/</p>	<p>Volet primaire</p>	<p>Volets primaire et secondaire</p>
<p>Obligation pour quel public ?</p>	<p style="text-align: center;">/</p>	<p style="text-align: center;">/</p>	<p>- Primo-arrivants avec un titre de séjour de plus de</p>	<p>Primo-arrivants avec un titre de séjour de plus de trois mois, inscrits</p>

			trois mois arrivés depuis un an - Ministres de cultes religieux - Belges majeurs inscrits pour la première fois au Registre national dans un délai d’un an	au registre des étrangers d’une commune bruxelloise depuis moins de trois ans
Sanctions en cas d’arrêt illégitime²¹²			Amende administrative de 50 à 5000 euros	Amende administrative de 50 à 2500 euros
Durée de la convention/ du contrat	Pas de durée définie	Pas de durée définie	Pas de durée définie	18 mois
Attestation de suivi	Attestations à l’issue du volet primaire et du volet secondaire	Attestation à l’issue du volet primaire (avec obligation de résultats)	Attestation à l’issue du volet primaire (avec obligation de résultats)	Attestations à l’issue du volet primaire et du volet secondaire

²¹² Depuis la loi du 18 décembre 2016, les « efforts d’intégration » des ressortissants étrangers sont observés pour faire renouveler leur titre de séjour. Le suivi d’un cours d’intégration est apprécié positivement. On peut supposer que son arrêt illégitime peut avoir une influence négative sur le renouvellement du titre de séjour (art. 4, § 3).

Tableau 40 : Comparaison des niveaux de langue visés dans les programmes linguistiques des entités fédérées belges

	Bruxelles		Flandre	Wallonie
	Communauté francophone	Communauté néerlandophone		
Test de positionnement	Bureau d’accueil	Maison du néerlandais	Maison du néerlandais	Pré-bilan linguistique dans un bureau d’accueil du CRI Test de positionnement par un organisme de formation
Organismes de formation	Organismes de formation linguistique agréés par la COCOF	Centres de langue universitaires Centres d’éducation pour adultes (CVO) Centres d’éducation de base (CBE)	Centres de langue universitaires Centres d’éducation pour adultes (CVO) Centres d’éducation de base (CBE)	Organismes agréés dans le cadre des initiatives locales d’intégration (ili)
Niveau visé en formation	A2	A1 pour les personnes relevant de l’analphabétisme A2 pour les autres	A1 pour les personnes relevant de l’analphabétisme A2 pour les autres	Pas nécessairement le niveau A2
Test de sortie de formation	Pas prévu dans le cadre légal	Opéré par la Maison du néerlandais	Opéré par la Maison du néerlandais	Opéré par les organismes ili

4.3.2.4 Flous juridiques et iniquité de traitement des candidats à la nationalité belge

Cette description des différents parcours nous amène à faire plusieurs constats au regard des exigences formulées par l’État fédéral pour l’acquisition de la nationalité.

Rappelons que pour prouver son intégration sociale, le requérant peut, entre autres, apporter « un document attestant qu'un cours d'intégration prévu par l'autorité compétente de la résidence principale de l'intéressé au moment où celui-ci entame son cours d'intégration a été suivi » (art. 7, 4°, al. c, Arrêté royal du 14 janvier 2013 portant exécution de la loi du 4 décembre 2012).

Le cadre légal fédéral opte pour le terme « cours d’intégration ». Or, cette appellation n’apparaît pas dans les textes de la Communauté flamande, de la Région wallonne et de la COCOF. Depuis le 1^{er} janvier 2004, la Communauté flamande a mis en place un « parcours d’intégration civique ». La Région wallonne a d’abord expérimenté un « dispositif d’accueil pour primo-arrivants », avant de lui préférer l’appellation « parcours d’accueil », puis celle de « parcours d’intégration ». Quant à la COCOF, elle a créé un « parcours d’accueil ».

Se pose le problème des attestations de suivi des « cours d’intégration ». En Région wallonne, jusqu’en 2016, seul le module d’accueil personnalisé était obligatoire. L’attestation de suivi du module sur les droits et devoirs des résidents/citoyens belges validait trois heures de formation. Bien que le Code de la nationalité ne pose pas d’exigence de volume horaire dudit cours d’intégration, certains parquets ne la reconnaissaient pas comme preuve d’intégration sociale pour la demande de nationalité. Le même problème se pose encore à l’heure actuelle pour le parcours d’accueil bruxellois francophone. L’attestation de suivi du volet primaire de l’*inburgering* est quant à elle acceptée. C’est certainement pour cette raison que la Région wallonne a intitulé, sur le modèle flamand, son parcours d’accueil « parcours d’intégration », et rendu l’ensemble des modules obligatoires. La réforme à venir sur une obligation de suivi du parcours d’accueil francophone bruxellois devrait permettre une meilleure équité de traitement des candidats bruxellois à la nationalité belge.

Depuis 2016, les deux attestations wallonne et flamande portent en principe sur le « suivi » d’un cours de citoyenneté/d’orientation sociale, d’un accompagnement professionnel et d’une formation linguistique. Nous écrivons « en principe », parce qu’un second flou juridique entoure l’attestation flamande. Depuis le décret du 7 juin 2013, les bénéficiaires de l’*inburgering* sont tenus à une obligation de résultats pour obtenir l’attestation d’intégration civique. Le Code de la nationalité belge ne fait état que du « suivi » d’un cours d’intégration et non de la validation de « connaissances et aptitudes que l’intéressé va acquérir de manière démontrable auprès des structures régulières » (art. 29, décret 7 juin 2013). Il y a donc une iniquité de traitement entre les candidats résidant en Wallonie et en Flandre.

Aussi, la Loi du 4 décembre 2012 modifiant le Code de la nationalité belge distingue la justification d’une preuve de l’intégration sociale de celle de la connaissance d’une des trois langues nationales. On comprend alors que le cours d’intégration sociale porte sur un contenu non-linguistique. Pourtant, dans l’arrêté royal du 14 janvier 2013 portant exécution de la loi, il est indiqué que « la preuve de l’intégration linguistique sera rapportée à chaque fois que l’étranger démontrera satisfaire à l’intégration sociale » (art. 2). Un troisième flou complique la lecture des textes : on ne sait si le « cours d’intégration » doit porter sur les formations à la citoyenneté, ou sur l’ensemble du parcours comprenant les formations linguistiques.

Quant à la preuve de connaissances linguistiques, l’arrêté de 2013 précise à l’alinéa intitulé « suivi d’un parcours d’intégration » :

L’on mentionnera également les parcours d’accueil et d’intégration des primo-arrivants dont les programmes de formation incluent un apprentissage linguistique. Ces cours d’accueil et d’intégration sont acceptés comme preuve de connaissance de langue, à condition qu’ils respectent le niveau A2 imposé par le législateur fédéral dans le cadre de l’acquisition de la nationalité belge (art. 2, 3, c.).

Exceptée la formation linguistique du parcours d’accueil francophone bruxellois, les formations du parcours de la Communauté néerlandophone de Bruxelles, et des Régions de Flandre et wallonne ne visent pas nécessairement la validation du niveau A2, ce qui défavorise potentiellement les candidats – spécialement ceux qui ont été peu scolarisés – à qui l’on demande une connaissance formelle de la langue pour l’accès à la nationalité. Il n’est pas précisé non plus si les candidats doivent valider le cours par un test formel de connaissances, ou prouver qu’ils l’ont suivi régulièrement.

4.3.2.5 Les différentes « philosophies » de l’intégration²¹³

Tentons de comprendre pourquoi la Communauté flamande a mis en place dès 2004 un parcours d’intégration obligatoire, quand la Région wallonne et la COCOF n’ont suivi le pas que dix ans plus tard.

Une des premières explications à avancer à cet état des lieux est que la politisation de l’immigration et de l’intégration est plus importante en Flandre qu’en Belgique francophone (Adam et Martiniello 2013). Marco Martiniello avance une seconde raison : le passage, en 1993, d’un État belge unitaire à un État fédéral aurait engendré le développement de différents nationalismes subétatiques (1995 : 25). La Flandre se serait plus investie que la Wallonie dans ce processus de *nation building* (Billiet *et al.* 2006). Ainsi, du côté flamand, la Région et la Communauté flamandes coïncident, formant un seul gouvernement et parlement. La Région wallonne et la Communauté française forment deux institutions distinctes. La Communauté française est compétente en matière d’enseignement et de culture, domaines très importants pour l’intégration, quand la Région wallonne est compétente en matière d’intégration. La Communauté renvoie donc à la Région les demandes ciblant l’intégration, quand la Région renvoie à la Communauté pour les politiques publiques ayant trait à l’enseignement et la culture (Adam 2011 : 297). Ilke Adam et Marco Martiniello voient dans cette complexité

²¹³ Nous reprenons cette formule du titre de l’article de Marco Martiniello (1995)

institutionnelle une clé de lecture essentielle pour comprendre que les politiques d’intégration flamandes ont longtemps été plus structurées que les politiques wallonnes (2013 : 87-88).

Ce « besoin de légitimité dans le projet de construction d’une nation flamande » (Adam et Martiniello 2013 : 88) prend racine dans la lutte du Mouvement flamand pour la reconnaissance de la communauté flamande dans une Belgique essentiellement francophone. Cette lutte s’est jouée sur le plan linguistique : « L’affirmation d’un peuple passe d’abord par l’acquisition de sa suprématie au point de vue linguistique : c’est la raison pour laquelle Flamands et Québécois ont fait de la souveraineté linguistique leur cheval de bataille » (Deprez 1981 : 181, cité par Francard 1995 : 42). La place essentielle qu’a jouée la langue dans le processus de *nation building* flamand explique certainement pourquoi la question linguistique est essentielle dans les politiques d’intégration de la Communauté flamande. Ainsi, des cours de langue ont fait immédiatement partie du volet primaire obligatoire de l’*inburgering* en 2004, et des cours supplémentaires de langue sont accessibles dans le volet secondaire. Au contraire, du côté wallon, le dispositif expérimental d’accueil des primo-arrivants (DAPA) et le bref parcours d’accueil pour primo-arrivants ne mettaient pas l’accent sur l’apprentissage de la langue française. Seul le premier module d’accueil était obligatoire ; les cours de langue étaient facultatifs.

Marco Martiniello écrivait en 1995 que différentes « philosophies » de l’intégration étaient en jeu en Belgique :

Celles-ci renvoient en effet à des conceptions historiquement différentes de la nation en Flandre et en Wallonie, qui se sont développées et renforcées à la faveur du long processus de réforme de l’État de ces vingt dernières années (1995 : 25).

Pour le sociologue, deux conceptions de la nation coexistent en Belgique. Le discours nationaliste flamand repose sur une conception de *kulturnation* (nation culturelle), c’est-à-dire sur une idéologie selon laquelle il existe un groupe ethnique flamand reconnaissable par sa culture, sa langue, etc. Cette conception oriente le discours politique flamand sur l’intégration du côté du multiculturalisme (Martiniello 1995 : 25), ou encore de l’« ethnicité » selon Andrea Rea (1994 : 89). Cette promotion du multiculturalisme peut paraître en contradiction avec la conception de *kulturnation* flamande, mais comme le remarquent Philippe Hambye et Silvia Lucchini, « elle s’inscrit en réalité dans une logique de promotion des identités linguistiques et culturelles qui permet de justifier la primauté du néerlandais » (Hambye et Lucchini 2005). Du côté wallon, le discours politique s’appuie sur le concept de *staatsnation* (état-nation), inspiré du modèle français de citoyenneté et d’identité nationale. La « philosophie » de l’intégration wallonne penche du côté de l’assimilationnisme (Martiniello 1995 : 26), ou encore de la citoyenneté (Rea 1994 : 89).

Déjà en 1995, Marco Martiniello s’accordait à dire que cette typologie avait ses limites, en ce que ces deux grandes « philosophies » répondaient à des idéaux types. Dans un article plus récent co-écrit avec Ilke Adam, les deux chercheurs considèrent que cette catégorisation « statique », opposant deux modèles d’intégration flamand et wallon, doit être révisée, spécialement depuis que la Communauté flamande a mis en place en 2004 un parcours d’intégration civique à tendance assimilationniste (Adam et Martiniello 2013 : 78).

Ilke Adam a écrit de son côté un article très éclairant sur les cadres de pensée régissant les différentes politiques d’intégration mises en œuvre en Belgique depuis les années 1980 (2011). Elle revient sur cette dichotomie faite entre « modèle assimilationniste » francophone et « modèle multiculturel » flamand, inapte à traduire les premiers pas multiculturels de la Communauté française dans les années 1980, et la scission des compétences entre Région wallonne et la COCOF depuis 1993. Nous nous permettons de reprendre sa démonstration.

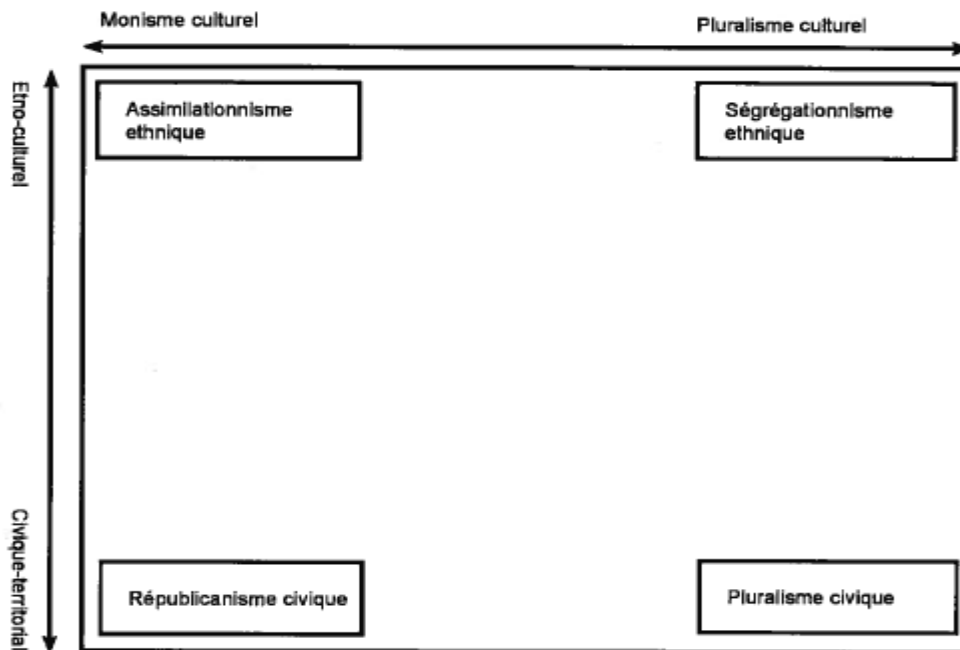
La chercheuse rappelle que les années 1990 constituent un nouveau tournant dans l’étude des politiques d’immigration et d’intégration. Les travaux étaient auparavant centrés à l’échelle nationale. Le sociologue américain Rogers Brubaker est l’un des chercheurs qui a permis qu’ils dépassent les schémas nationaux, pour faire émerger des recherches comparatistes. Il publie en 1992 une recherche comparant historiquement les conceptions de la nation et de la citoyenneté en France et en Allemagne. Il y défend la thèse que les politiques publiques actuelles à l’égard des immigrés, et particulièrement les politiques sur la nationalité, sont conditionnées par des « idiomes culturels » de la nation, qui, une fois mis en place rendent improbables toute restructuration possible de ces politiques. Rogers Brubaker définit les « idiomes culturels », ou « idiomes de la nation », comme des manières de penser et de parler de la nation plus durables et moins liées aux partis politiques que les idéologies. Il propose deux modèles d’intégration : un modèle ethnoculturel allemand et un modèle assimilationniste français²¹⁴. D’autres modèles ont été par la suite développés, dont Ilke Adam rappelle que les dénominations varient selon les auteurs. Nous retrouvons trois grandes catégories : un modèle différentialiste²¹⁵ (empreint de l’idéologie selon laquelle les immigrés n’étaient pas voués à rester sur le territoire), un modèle assimilationniste et un modèle multiculturaliste. Trois grandes critiques ont été faites à cette typologie. Elle est premièrement trop statique. Deuxièmement, elle repose sur l’idéologie que les cadres de pensée qui la régissent sont cohérents et explicites. Enfin, elle paraît incomplète. Cette typologie porte sur deux dimensions

²¹⁴ Nous renvoyons à l’article d’Ilke Adam pour lire les critiques qui ont été faites aux travaux de Rogers Brubaker (2011 : 259-261).

²¹⁵ Le modèle différentialiste n’est plus réellement observable en Europe occidentale, bien qu’il s’applique encore aux demandeurs d’asile, aux immigrés en séjour illégal et aux statuts de séjour précaires et/ou temporaires.

de la citoyenneté : l’accès formel (dimensions ethnique ou civique) et celle définissant les obligations culturelles de la citoyenneté (de multiculturaliste à assimilationniste). Or, seuls trois modèles ressortent de cette équation. Deux chercheurs, Ruud Koopmans et Paul Statham, ont créé un espace bi-dimensionnel pour rendre compte de ces quatre options, que nous reproduisons dans la figure ci-dessous :

Figure 9 : L’espace bi-dimensionnel pour situer les conceptualisations de la citoyenneté²¹⁶



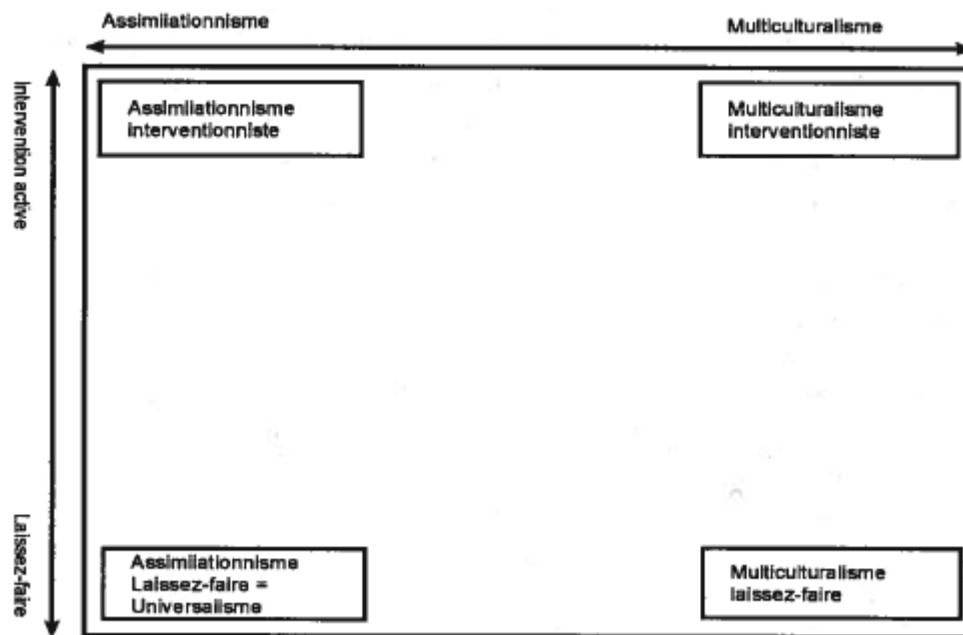
L’axe se reportant aux seuls critères d’accès formel à la citoyenneté (ethno-culturel à civique territorial) ne peut être repris pour comparer les politiques d’intégration des entités fédérées belges, puisqu’ils relèvent de la compétence de l’État fédéral. Seule peut être appliquée la distinction opérée dans la dimension culturelle de la citoyenneté : monisme culturel (assimilationnisme) *versus* pluralisme culturel (multiculturalisme).

L’intérêt du travail d’Ilke Adam est qu’il propose un nouvel axe d’étude qui dépasse la simple opposition habituellement opérée entre des modèles dits assimilationnistes et multiculturels, visant l’homogénéité ou la diversité culturelle. Ilke Adam propose de prendre en compte le degré d’intervention des entités fédérées à la fois dans la dimension culturelle de l’intégration, et dans le processus d’intégration des personnes issues de la migration. Le nouvel espace bi-dimensionnel proposé s’attache tant à la dimension culturelle de la citoyenneté qu’au degré d’intervention des entités fédérées pour atteindre une relative homogénéité culturelle ou

²¹⁶ Cette figure est reprise de Ruud Koopmans et Paul Statham (2010, cité par Adam 2011 : 264)

au contraire une relative diversité culturelle (politiques interventionnistes *versus* politiques de laissez-faire).

Figure 10 : L’espace bi-dimensionnel des politiques d’intégration des personnes issues de la migration²¹⁷



Les quatre grands idéaux-types illustrés dans la figure permettent à la chercheuse de retracer les cadres de pensée à l’origine de la mise en place des différentes politiques d’intégration, que nous avons repris synthétiquement sous forme de tableaux chronologiques (cf. tableaux n° 41 et 42 ci-dessous).

Rappelons qu’en 1980, les Communautés française et flamande deviennent compétentes en matière d’accueil et d’intégration. Elles passent d’un modèle dit différentialiste à un modèle multiculturaliste très modestement interventionniste. A la fin des années 1980, la relative convergence des politiques communautaires prend fin. La Communauté française met en place une politique d’intégration assimilationniste de type laissez-faire. Le financement des associations promouvant les identités culturelles est abandonné, et l’axe socio-économique de l’intégration est privilégié. Quant à la Communauté flamande, elle poursuit une politique multiculturaliste interventionniste, sur le modèle des Pays-Bas. En 1993, une nouvelle réforme a lieu en Belgique francophone transférant la compétence d’accueil et d’intégration à la Région wallonne et à la COCOF à Bruxelles. La COCOF institutionnalise une politique assimilationniste laissez-faire, quand la Région wallonne adopte une politique d’intégration légèrement interventionniste sans cadre de pensée explicite, entre assimilationnisme et

²¹⁷ Cette figure est reprise d’Ilke Adam (2011 : 268).

multiculturalisme, témoignant de la dépolitisation du thème de l’intégration. Enfin, avec l’instauration obligatoire du parcours d’intégration civique en 2004, la Communauté flamande opte pour une politique d’assimilation interventionniste. Ilke Adam explique l’interventionnisme différencié des politiques d’intégration belges par « le différent investissement dans un processus de construction d’une nation infra-étatique » (2011 : 300). Nous reprenons dans deux tableaux ci-dessous les cadres de pensée des politiques d’intégration des entités fédérées belges :

Tableau 41 : Comparaison des politiques d’intégration en Belgique francophone (1980-2006)²¹⁸

Communauté française			
1980-1987	modèle multiculturaliste très modestement interventionniste		
1987-1993	vers un modèle assimilationniste laissez-faire		
	Communauté communautaire française (COCOF)	Région wallonne	
1993-2006	institutionnalisation d’un modèle assimilationniste laissez-faire	1994-2006	pas de cadre de pensée claire (entre un modèle assimilationniste et multiculturaliste, très légèrement interventionniste)

²¹⁸ Ce tableau est réalisé à partir d’Ilke Adam (2011).

Tableau 42 : Comparaison des politiques d’intégration de la Communauté flamande (1980-2006)²¹⁹

Communauté flamande	
1980-1987	modèle multiculturaliste très modestement interventionniste
1988-2000	renforcement du modèle multiculturaliste interventionniste
2000-2006	modèle assimilationniste interventionniste

L’étude d’Ilke Adam s’arrête à 2006. Depuis, la COCOF et la Région wallonne ont également mis en place un parcours d’accueil et un parcours d’intégration, dans lesquels l’apprentissage de la langue a une place centrale. Une relative convergence des politiques d’intégration est donc en œuvre depuis la réforme du Code de la nationalité de 2012. La COCOF et la Région wallonne se sont alignées sur la politique assimilationniste interventionniste de la Communauté flamande. Cette convergence s’explique pour deux raisons. La première est la réforme du Code de la nationalité de 2012, qui a conduit la Belgique francophone à proposer un parcours d’accueil/d’intégration sur le modèle flamand. La seconde est le processus d’européanisation des politiques d’intégration, que nous avons mis en avant à plusieurs reprises. De nombreux États occidentaux ont adopté un modèle d’intégration assimilationniste interventionniste, en développant des parcours d’intégration.

4.3.3. En Suisse

4.3.3.1 L’intégration linguistique : une tâche partagée entre le domaine associatif, les partenaires sociaux et la formation professionnelle (avant 1999)

Il est difficile de juger des actions pour l’intégration des populations migrantes avant qu’elle ne soit consacrée tâche étatique par la mise en vigueur de la LEtr en 2008. Reportons-nous alors sur l’état des lieux dressé par une étude de la CFE :

L’absence de base légale conduit à un morcellement des activités au service de l’intégration, lesquelles se déroulent à des niveaux divers et sous une multitude d’appellations différentes (prévention sanitaire, lutte contre le racisme, offensive en matière de perfectionnement, etc.). De nature ponctuelle, les contacts entre les instances compétentes ne garantissent aucune démarche coordonnée. Il s’ensuit que des domaines importants de l’intégration sont laissés pour compte. Ainsi,

²¹⁹ Ce tableau est réalisé à partir d’Ilke Adam (2011).

certaines initiatives d’intégration issues du monde du travail et des milieux scolaires n’ont pas eu d’influence sur d’autres secteurs de la société. Il faut une meilleure coordination et mise en réseau des mesures prises par la Confédération, les cantons et les communes, mission dévolue par le Conseil fédéral depuis le 6 mars 1995 à la CFE à la faveur de son nouveau mandat (Riedo 1996 : 5).

Dans ce même rapport, la Commission appelle les autorités chargées de l’éducation et les partenaires sociaux à intensifier les offres visant l’intégration des populations migrantes, appel qu’elle avait déjà fait en 1978 dans un rapport intitulé *Intégration sociale des travailleurs étrangers par l’intermédiaire des partenaires sociaux* (cité par CFE 1999 : 31).

Avant que l’intégration ne devienne tâche étatique, les offres pour les étrangers étaient du ressort des partenaires sociaux, des structures associatives et des employeurs qui embauchaient de la main d’œuvre étrangère. Dans ce dernier cas, l’intégration relevait de la formation professionnelle, au titre de l’article 41 de la Loi fédérale de 1978 sur la formation professionnelle pour les personnes sans formation professionnelle. Les employeurs étaient donc invités à organiser des cours de langue. L’Office fédéral de l’industrie, des arts et métiers et du travail (OFIAMT) contribuait aussi à l’intégration des chômeurs étrangers en finançant, par l’assurance chômage, des cours de langue (Riedo 1996 : 44).

La révision de la LSEE, mise en vigueur le 1^{er} octobre 1999, va progressivement permettre de développer et de coordonner les offres pour l’intégration. Elle prévoit, dans le nouvel article 25a, que la Confédération puisse verser des subventions pour les mesures visant l’intégration sociale des étrangers, à condition que les cantons, les communes ou des tiers participent également financièrement.

4.3.3.2 *L’apprentissage de la langue au cœur de la politique étatique d’encouragement de l’intégration (depuis les années 2000)*

La révision de la LSEE suscite un nouvel engouement politique autour de la question de l’apprentissage de la langue nationale par les immigrés. Dans une motion du 7 octobre 1998, la conseillère aux États Rosemarie Simmen demande qu’une offre suffisante de cours de langue soit garantie, et que des mesures incitantes soient mises en place, notamment par la délivrance de certificats ou en instituant le suivi des cours comme condition préalable à l’amélioration du statut juridique. Une motion allant dans le même sens a été déposée parallèlement par le conseiller national Peter Bircher, prônant que « la langue est la clé de l’intégration ».

Comme vu dans la section 3.3.3 (p. 153), c’est avec l’OIE de 2000, promulguée sur la base de l’article 25a de la LSEE, que l’intégration est considérée comme une « tâche pluridisciplinaire que la société et les autorités au plan fédéral, cantonal, communal ou local se doivent de prendre en compte avec le soutien des organisations d’étrangers » (art. 3, al. 1). La

« formation générale des étrangers » et « l’apprentissage des langues nationales » arrivent en première place des domaines financés au titre de l’intégration sociale (art. 16, al. a). Ce principe est repris avec la mise en vigueur de la LEtr en 2008 : l’intégration est présentée comme une tâche, et la première priorité dans le domaine est « l’apprentissage de la langue » (art. 53). La nouvelle OIE de 2007 annonce de nouveau que des contributions financières sont accordées prioritairement pour « améliorer le niveau de formation générale des étrangers et favoriser leur apprentissage de la langue nationale parlée sur le lieu de domicile » (art. 13, al. a).

La Confédération alloue des subventions à l’intégration selon un « Programme de points forts » trisannuel prédéfini. En accord avec le cadre légal, les différents programmes font de l’enseignement et de l’apprentissage de la langue nationale leur premier axe d’actions.

Un Curriculum-cadre et un « concept fide » pour coordonner l’encouragement de l’intégration linguistique

Dans son premier rapport de 2006, *Problèmes d’intégration des ressortissants étrangers en Suisse*, l’ODM relève que la majorité des cours de langue donnés à des adultes migrants relèvent des mesures relatives au marché du travail et dans une moindre mesure de la formation professionnelle (2006 : 71), un état des lieux qui a déjà été dressé en 1996 (Riedo 1996 : 5). L’ODM fait face à deux constats. Le premier est qu’il n’existe pas ou peu de concepts régionaux de promotion linguistique pour les étrangers, si bien que l’offre de formation est peu transparente et trop peu coordonnée. Le second est que l’offre de formation reste lacunaire en région rurale (ODM 2006 : 71-73). En 2007, l’ODM publie un nouveau rapport comptant 46 mesures à adopter pour faciliter l’intégration des immigrés en Suisse. La « promotion des langues » figure comme le domaine prioritaire de l’encouragement de l’intégration (ODM 2007a : 9). La première mesure proposée est de créer un « concept-cadre et [une] coordination dans le domaine de la promotion des langues auprès des étrangers » (ODM 2007a : 37). Plus particulièrement, il est question de développer des « normes communes pour l’apprentissage d’une langue/l’évaluation des connaissances linguistiques » dans le cadre d’un projet sous l’égide de l’ODM (ODM 2007a : 37).

Cette même année, le Conseil fédéral charge l’ODM d’élaborer ce concept-cadre, dont la réalisation est confiée à l’Institut de plurilinguisme de l’Université de Fribourg. Un *Curriculum-cadre pour l’encouragement linguistique des migrants* est publié en 2009 en français, allemand et italien. L’objectif énoncé dans l’introduction du curriculum correspond à celui énoncé par l’ODM en 2007 :

Son but est, d’une part, d’améliorer la qualité des cours de langue proposés et, d’autre part, de mettre au point des instruments destinés à évaluer les compétences communicationnelles des apprenants (Lenz *et al.* 2009 : 3)

Le système « Français en Suisse – apprendre, enseigner, évaluer » (fide) lancé officiellement en 2012 par l’ODM en est issu. Le « système fide » compte plusieurs axes de développement :

- des ressources théoriques et un langage commun pour les formateurs de langues via le curriculum-cadre ;
- la mise à disposition de nombreuses ressources didactiques disponibles depuis 2012 sur le portail internet fide ;
- la professionnalisation du secteur éducatif par la mise en place de formations de formateurs certifiantes (données depuis 2014 en Suisse romande et depuis 2015 en Suisse alémanique) ;
- un projet d’évaluation de langue fide (un test de langue pour les populations migrantes adapté au contexte suisse et un passeport des langues, deux dispositifs que nous avons étudiés à la section 4.2, p. 219) ;
- l’institutionnalisation du secteur éducatif par la mise en place d’un secrétariat fide, sous l’égide du nouveau Secrétariat d’État aux migrations (SEM), qui remplace l’ODM depuis 2014.

Vers une offre d’encouragement linguistique plus coordonnée et adaptée aux besoins du public-cible

Parce que l’ODM a constaté que l’offre d’encouragement linguistique souffre d’un manque de coordination et de transparence, et du manque de concepts régionaux de promotion linguistique pour les étrangers, une nouvelle réforme institutionnelle est mise en place à partir de 2009. La promotion de l’encouragement linguistique est depuis de la compétence des cantons. Dès la fin de l’année 2008, l’ODM a conclu avec chacun des 26 cantons des contrats-cadres qui constituent la base et la condition des financements de la Confédération.

L’introduction de la LEtr et avec elle des contrats-cadres cantonaux a considérablement augmenté le nombre d’offres d’encouragement linguistique. En 2008, 365 projets ont été comptabilisés dans le cadre du point fort « langue et formation » (ODM 2009 : 16). L’ODM en compte près de 4500 en 2012 (ODM 2013 : 17).

La mise en place de ces contrats-cadres opère une nouvelle transition institutionnelle : l’introduction de programmes d’intégration cantonaux (PIC), généralisés à partir du 1^{er} janvier 2014. Les PIC sont élaborés conjointement avec la Confédération et conclus

pour une durée de quatre ans. Ils entrent dans le cadre de la promotion de l’encouragement spécifique de l’intégration²²⁰. Depuis, deux modèles de financement coexistent. La plupart des cantons subventionnent les prestataires de cours de langue, d’autres choisissent un modèle de financement axé sur la personne, en offrant par exemple des bons de formation.

Le SEM se félicite que les besoins des populations migrantes soient mieux pris en compte depuis l’introduction des PIC (SEM 2016 : 24). En 2014, l’accent a été mis sur les cours pour les populations qui éprouvent des difficultés à suivre des formations linguistiques : les personnes admises à titre provisoire, les réfugiés, les jeunes adultes arrivés tardivement en Suisse, les parents ayant des enfants à charge et les personnes travaillant selon des horaires irréguliers (SEM 2014 : 1). Les cantons développent des cours ciblés particulièrement pour ces publics en aménageant des horaires de cours les soirs et le weekend et en proposant un système de garderie d’enfants. Les cours de langue sur objectifs spécifiques se développent également avec la création de cours liés au monde professionnel (SEM 2016 : 24). Enfin, l’avancée du projet fide est régulièrement mise en avant.

Des limites à l’offre d’encouragement linguistique sont également pointées dans les rapports institutionnels. La première limite soulevée est de taille, puisqu’il n’y a pas assez de formations linguistiques pour couvrir les besoins auxquels font face les cantons. En faisant le bilan de l’année 2009, l’ODM note que « la quasi-totalité des cantons constatent, qu’en matière de formation linguistique, la demande est actuellement supérieure à l’offre » (2010a : 15). Dans son *Rapport sur l’évolution de la politique d’intégration de la Confédération*, le Conseil fédéral précise que « les besoins à l’échelle de la Suisse sont quatre à cinq fois plus importants que l’offre existante » (2010 : 28). Même si les projets se sont entre-temps développés, le même problème est soulevé en 2016 : « Les besoins liés à l’encouragement linguistique sont supérieurs à l’offre » (SEM 2016 : 15). Le manque d’offre de formations linguistiques est préjudiciable pour l’ensemble des ressortissants étrangers, et pour ceux qui ont pour ambition de demander la nationalité.

Une autre limite pointée a trait à la qualité des formations linguistiques. Un objectif majeur des contrats-cadres cantonaux, puis des PIC, est de professionnaliser ce secteur éducatif (via notamment le projet fide).

²²⁰ Pour mémoire, la « politique d’encouragement de l’intégration » suisse se décline en deux variantes : l’encouragement de l’intégration dans les structures ordinaires et l’encouragement spécifique de l’intégration.

Les conventions d’intégration : pour « encourager et exiger »

La LEtr prévoit d’un côté que la Confédération, les cantons et les communes encouragent l’intégration des étrangers et, de l’autre côté, que les étrangers soient « disposés » à s’intégrer (art. 4, al. 3). La Confédération, les cantons et les communes doivent mener une politique d’encouragement linguistique, et les étrangers doivent quant à eux apprendre une langue nationale (art. 4, al. 4). Plus précisément, la LEtr informe que dans le cadre d’une autorisation de séjour (durable) ou d’une autorisation de séjour de courte durée, l’obligation de participer à un cours de langue ou d’intégration peut désormais être fixée dans une convention d’intégration (art. 54, al. 1). Nous retrouvons exprimé le principe « encourager et exiger ». L’OIE de 2007 précise que la convention d’intégration vise l’acquisition de la langue nationale parlée sur le lieu de domicile et l’acquisition de connaissances sur l’environnement social, le mode de vie et le système juridique suisses, ainsi que les normes et les règles de base dont le respect est la condition *sine qua non* (art. 5, al. 3).

Les conventions d’intégration ne peuvent s’appliquer qu’aux étrangers auxquels ni le droit international public ni le droit national ne donnent de droit au séjour en Suisse (ODM 2007b). Ainsi, les ressortissants de l’UE et de l’AELE, les réfugiés et les membres étrangers de la famille de citoyens suisses ne sont pas concernés par le dispositif. Trois groupes-cibles sont visés en particulier :

- les ressortissants de pays tiers arrivés en Suisse au titre du regroupement familial ;
- les étrangers déjà établis en Suisse dont le comportement risque de se traduire par le refus de l’autorité compétente de prolonger leur autorisation de séjour ;
- les personnes exerçant une activité d’assistance ou d’enseignement (à savoir entre autres, selon l’article 7 de l’OIE de 2007, les assistants religieux et les enseignants dispensant des cours sur la langue ou la culture nationale) (ODM 2007b).

Il n’est pas question de conclure une convention d’intégration pour tous les autres ressortissants étrangers, d’abord parce que le travail administratif serait trop lourd, ensuite parce que l’article 56 de la LEtr prévoit que les offres d’intégration soient portées à leur connaissance. Le choix de la population-cible concernée par la convention d’intégration traduit implicitement que ces ressortissants étrangers ont généralement un déficit d’intégration. Une autre catégorie de ressortissants étrangers est donc créée : ceux qui ont des besoins supplémentaires d’intégration²²¹.

²²¹ Nous retrouvons une illustration de la thèse que nous avons développée dans la section 4.1.5 (p. 206), en nous appuyant sur les travaux de Gérard Noiriel (1988).

Cette politique de différenciation des ressortissants étrangers a déjà été menée par le passé en Suisse, avec le « modèle des trois cercles » (1991-1998), puis « des deux cercles » (1998-2002), en faisant le lien entre provenance géographique et « distance culturelle » (Conseil fédéral 1991 : 327) (cf. section 2.3.3, p. 89).

La convention d’intégration (cf. annexe n° 3, p. 491) vaut pour une durée d’un an, durant laquelle les signataires doivent prouver qu’ils ont suivi (à leur charge) un cours de langue ou d’intégration, par la remise d’une attestation de l’organisme de formation ou d’un examen. Le non-respect des « devoirs » fixés dans la convention d’intégration – interprété comme un « manque de volonté d’intégration » – peut entraîner un refus de l’octroi de demande de séjour ou de courte durée, s’il est couplé à d’autres motifs de renvoi tels qu’une dépendance durable de l’aide sociale ou un comportement punissable (ODM 2007c). Un premier paradoxe apparaît dans le discours de l’ODM. Il recommande d’employer la convention d’intégration comme un « instrument de motivation à l’intégration » et précise que les étrangers sont libres de la signer ou non (ODM 2007b : 2). Mais ont-ils vraiment le choix, puisqu’il est prévu dans le cadre législatif que le non-respect de la convention d’intégration peut conduire l’autorité cantonale à refuser la prolongation d’une autorisation de séjour ?

Une étude de la Commission fédérale pour les questions de migration (CFM) présente l’état des lieux de l’utilisation des conventions d’intégration par les cantons (Wichmann *et al.* 2011). Si le dispositif est prévu dans la loi, les cantons sont libres ou non d’en faire l’usage. Il est ainsi uniquement mis en œuvre dans les cantons alémaniques, tandis qu’il est absent en Suisse romande (Wichmann *et al.* 2011 : 96). On peut lire, dans cette ligne de démarcation, une conception différente de l’intégration des communautés linguistiques germanophone et francophone, car c’est également en Suisse alémanique que le critère de la langue est le plus important pour la procédure de naturalisation. Les cantons alémaniques auraient également recours à des conventions d’intégration en raison d’une plus forte proportion de ressortissants étrangers disposant d’un faible niveau de qualifications (Wichmann *et al.* 2011 : 96).

En 2011, douze cantons de Suisse alémanique recourent à des conventions d’intégration. Six cantons sur douze utilisent cet instrument pour tous les groupes-cibles définis par l’ODM. L’autre moitié utilise le dispositif particulièrement pour les ressortissants issus du regroupement familial. La CFM remarque que les cantons suivent deux approches pour appliquer les conventions d’intégration. Certains, à l’instar du canton de Soleure, concluent des conventions d’intégration avec tous les ressortissants issus du regroupement familial ; d’autres, comme le canton de Zurich, concluent des conventions après avoir décelé un « déficit d’intégration » lors de l’audition des candidats (Wichmann *et al.* 2011 : 67).

Les douze cantons proposent une convention d’intégration lorsque les ressortissants étrangers ont des connaissances de la langue allemande jugées insuffisantes. L’enquête de la CFM révèle que le public visé est supposé avoir une connaissance faible de la langue allemande, ou ne pas avoir été scolarisé :

La grande majorité des cantons estime que l’on peut parler de connaissances linguistiques insuffisantes lorsqu’une personne est incapable de se faire comprendre sans l’aide de tiers, respectivement lorsque ses connaissances sont inférieures au niveau A1 du cadre européen commun de référence pour les langues ou lorsqu’elle est analphabète (Wichmann *et al.* 2011 : 69).

Ce point renvoie au test de positionnement des populations cibles. Sept cantons sur douze vérifient les compétences linguistiques du public-cible lors d’un entretien avec un « collaborateur administratif » (Wichmann *et al.* 2011 : 69). L’ODM recommandait pourtant aux autorités compétentes de déterminer préalablement le niveau de langue des signataires, en faisant appel à des écoles de langues, afin de les orienter au mieux vers une offre de cours qui leur permettra d’améliorer leurs compétences linguistiques (ODM 2007b : 2). Sans remettre en cause le professionnalisme des agents cantonaux, il y a fort à parier qu’ils n’ont pas reçu de formation initiale ou continue en didactique des langues, et qu’ils ne sont pas les mieux placés pour réaliser une évaluation diagnostique en langue étrangère.

Aussi, les cantons disposent d’une telle liberté quant aux objectifs visés par la convention que le seul suivi d’un cours de langue (ou d’intégration) n’est pas toujours jugé suffisant. Il peut aussi être demandé aux signataires de valider par un examen le niveau du cours qu’ils ont suivi :

Cinq cantons sur douze (dont BS, SG) exigent que les personnes passent avec succès un examen à la fin du cours, afin d’attester un certain niveau linguistique. Dans six cantons sur douze, (dont SO, ZH), il suffit que les personnes concernées présentent une attestation de la fréquentation d’un cours. La plupart des cours d’intégration délivrent une attestation finale. Trois cantons exigent, néanmoins, un examen (Wichmann *et al.* 2011 : 69).

Dans cinq cantons, la convention d’intégration se reporte à un examen de langues déguisé. Enfin, dans les textes de loi, il est bien précisé que la convention d’intégration doit porter sur le suivi d’un cours de langue ou d’intégration, ce qui n’est pas toujours le cas dans la pratique si nous nous référons à l’enquête de la CFM :

Selon le droit, seule la fréquentation d’un cours de langue et d’intégration peut être prévue par les conventions d’intégration. Cependant, l’évaluation de Tov *et al.* (2010 : 46) sur leur mise en œuvre dans les cantons du nord-ouest de la Suisse montre que, dans la pratique, les conventions contiennent d’autres mesures. Ainsi dans le canton de Bâle-Ville par exemple, les conventions d’intégration combinent des cours de langue et d’intégration avec d’autres mesures, par exemple la visite d’un service de conseil sur l’endettement, un cours sur des mesures d’intégration au travail ou l’obligation de chercher du travail. Lors des entretiens avec les groupes de discussion, d’autres spécialistes ont confirmé que des mesures complémentaires étaient introduites dans les conventions. Dans l’ensemble, il semblerait que les cantons qui appliquent des conventions d’intégration promulguent assez souvent des conventions comportant plusieurs

mesures d’intégration (p. ex. visite d’un service de conseil sur l’endettement, preuve de recherche de travail) (BE, BS), cela pour augmenter la « pression » sur les personnes arrivées depuis longtemps et présentant des déficits d’intégration (BE, BS). Au cours de l’enquête, nous n’avons pas pu déterminer sur quelle base juridique cette pratique repose (Wichmann *et al.* 2011 : 69).

La CFE publie un communiqué de presse dans laquelle elle émet des réserves quant à la mise en œuvre des conventions d’intégration :

La CFE est sceptique sur la mise en œuvre et l’efficacité de cet instrument. Elle craint que les conventions puissent avoir un effet discriminant et arbitraire. Elles ne doivent pas être un empêchement pour le regroupement familial. [...] La CFE est d’avis que de telles conventions d’intégration ne doivent pas être conçues en tant qu’instruments de sanction, mais en tant qu’instruments d’incitation (CFE 2007).

La Commission européenne contre le racisme et l’intolérance (ECRI) rejoint en 2009 la position de la CFE. Elle appelle les autorités suisses à vérifier que « les sanctions applicables [des conventions] n’ont pas un effet contreproductif sur l’intégration des personnes concernées ou sur le climat et le débat public entourant les groupes cibles » (ECRI 2009 : 45).

Finalement, l’application des conventions d’intégration n’a toujours pas été réglementée de façon plus contraignante par la Confédération. Le dispositif n’est pas tant un instrument d’incitation à l’intégration. Il représente un dispositif-sanction pour les ressortissants étrangers chez qui on présuppose un déficit d’intégration, justifié en partie par le motif pour lequel ils sont entrés sur le territoire.

4.3.4 Au Québec

De tous nos contextes d’étude, le Québec est de loin celui où la mise en place de programmes de formation linguistique pour les adultes migrants a été le plus tôt un enjeu politique, sans que leur suivi n’ait jamais été obligatoire. En effet, des programmes de francisation ont été mis en place depuis l’instauration du premier ministère de l’Immigration dans la province, en 1968.

4.3.4.1 Le Programme national de formation en établissement (PNFE) et la création des centres d’orientation et de formation des immigrants (COFI)

L’ouvrage de Denise Helly, *le Québec face à la pluralité culturelle 1977-1994*, accorde un chapitre éclairant sur la francisation des adultes migrants de cette époque (1996 : 111–118).

Rappelons que la francisation des nouveaux arrivants est un objectif central du premier ministère de l’Immigration du Québec (MIQ) en 1968 (Helly 1996 : 27). Dès 1969, un premier

programme de francisation – le Programme national de formation en établissement (PNFE) – est établi suite à une entente avec le Gouvernement fédéral sur la formation de la main d’œuvre étrangère. Il relève de la Commission emploi et immigration Canada. Huit centres d’orientation et de formation des immigrants (COFI) sont ouverts au Québec pour les immigrants qui se destinent au monde du travail. Ils donnent des cours de français et d’anglais à temps plein, dont le Gouvernement fédéral prend en charge la moitié des frais. Les centres dépendent dans un premier temps du ministère de l’Éducation québécois (MEQ). À partir de 1970, ils sont gérés par le MIQ. Les critères d’admission au programme demeurent de la compétence du Gouvernement fédéral. Les stagiaires peuvent recevoir une allocation de participation et de frais de garderie.

Cette même année 1969, la Loi pour promouvoir la langue française au Québec (Loi 63) modifie l’article 3 de la Loi sur le ministère de l’Immigration de 1968 en ajoutant que ce dernier doit :

prendre, de concert avec le ministre de l’Éducation, les dispositions nécessaires pour que les personnes qui s’établissent au Québec acquièrent dès leur arrivée ou même avant qu’elles quittent leur pays d’origine la connaissance de la langue française et qu’elles fassent instruire leurs enfants dans des institutions d’enseignement où les cours sont donnés en langue française (art. 3).

En 1977, l’année où est promulguée la Charte de la langue française, tout l’enseignement délivré dans les COFI est en français, qu’il soit à temps partiel ou temps complet. En 1981, la Loi sur le ministère des Communautés culturelles et de l’Immigration réaffirme l’obligation du ministère de mettre en place des services de francisation. Seulement, le MCCI est chargé de la francisation des immigrants adultes, et le MEQ doit assurer celle des enfants.

4.3.4.2 *Le Programme d’aide à la francisation des immigrants (PAFI) et le Programme québécois de francisation des immigrants (PQFI)*

Denise Helly explique que la francisation est alors conçue en fonction de l’employabilité des immigrants (1996 : 113). Ainsi, certains immigrés (réfugiés ou personnes inactives sur le marché du travail) sont laissés pour compte. Aussi, les immigrants qui connaissent l’anglais sont exclus des cours offerts par le PNFE. En 1987, le Programme d’aide à la francisation des immigrants (PAFI), entièrement financé par le Gouvernement provincial et la Direction de la formation linguistique du MCCI, remédie à ce problème. Il permet à des organismes non gouvernementaux de donner des cours de français à temps partiel, et vise les populations immigrantes qui ne peuvent accéder au cours donnés dans les COFI, notamment les personnes analphabètes, les femmes au foyer et les minorités visibles. Les organismes qui désirent

rejoindre le programme doivent fournir le local, recruter la clientèle et organiser les cours. Le MCCI prend en charge le salaire des enseignants et, s’il y a lieu, les frais de garderie (Bonin 1990 : 156 ; MCCI 1990 : 59).

En 1988, le MCCI met en place un autre programme de francisation, le Programme québécois de francisation des immigrants (PQFI), qui a un plus faible impact que le PAFI. Il a aussi pour objectif de toucher les populations immigrantes non-admissibles au PNFE. Les cours de français sont donnés dans les COFI. Une allocation pour frais de garde et de formation est attribuée aux immigrants ayant des enfants âgés de moins de douze ans (Bonin 1990 : 156).

Denise Helly compte d’autres cours de français à temps partiel soutenus par le Gouvernement québécois : un programme d’introduction à la langue française en milieu scolaire, lancé en 1987, pour les parents immigrants ayant des enfants en classe d’accueil, ou encore un programme de soutien financier à la promotion du français dans les petites et moyennes entreprises à forte concentration d’allophones, lancé en 1989 (1996 : 114).

4.3.4.3 *Une gestion exclusivement québécoise des services d’intégration linguistique provinciaux*

La signature de l’Accord Canada-Québec relatif à l’immigration et à l’admission temporaire des Aubains en 1991, dans lequel le Gouvernement fédéral s’engage à se retirer des services d’intégration linguistique offerts par le Québec, va permettre au Gouvernement québécois de restructurer son offre de francisation. Parallèlement, le premier *Énoncé de politique en matière d’immigration et d’intégration* est rendu public. Le MCCI y note que le Gouvernement provincial essaye d’avoir la maîtrise exclusive de ses services d’intégration linguistique depuis 1986, afin de définir par lui-même les critères d’admissibilité des immigrants à ses différents programmes de francisation (1990 : 59). La Loi modifiant la Loi sur le ministère des Communautés culturelles et de l’immigration de 1991 précise les nouveaux critères d’admission :

Sont admissibles aux services d’intégration linguistique, les immigrants domiciliés au Québec qui n’ont pu démontrer, selon la procédure d’évaluation prévue par règlement, une connaissance suffisante du français pour assurer leur intégration harmonieuse au sein de la majorité francophone de la société québécoise [...] (art. 3.2.5.)

Ainsi, la connaissance de l’anglais n’est plus une barrière pour accéder à certains services de francisation ; seule la connaissance du français est appréciée. L’*Énoncé de politique en matière d’immigration et d’intégration* donne pour objectif de diversifier son offre de formation et la rendre plus accessible, en vue d’accroître l’accès de la clientèle potentielle

auxdits services. L’objectif annoncé est de passer du taux actuel de 40% à celui de 60% en 1994 (MCCI 1990 : 60).

Pour ce faire, le PNFE devient le Service de formation linguistique (SFL). Le nouveau SFL offre des cours de français à temps plein. A l’instar de l’ancien PNFE, les immigrants admissibles au SFL se destinent au marché du travail. Mais, les critères d’admission sont élargis pour accueillir plus de candidats : ils tiennent compte de l’employabilité éventuelle des candidats et non de leur employabilité immédiate.

Le PQFI devient quant à lui le Service d’introduction à la langue française (SILF). Le SILF continue à offrir des cours de français à des personnes qui ne se destinent pas au marché du travail, principalement des femmes au foyer, voulant suivre des cours de français à temps plein. En 1992-1993, le SLF et le SILF fusionnent, et deux régimes de cours de COFI sont créés : l’un à temps plein, l’autre à temps partiel, dans les COFI ou, en sous-traitance, dans des commissions scolaires, là où le Ministère n’est pas représenté (Helly 1996 : 115).

Pour cibler les immigrants qui ont trouvé un travail à leur arrivée au Québec, le MCCI développe un Programme de francisation en milieu de travail (PFMT), en 1995-1996, dans lequel sont donnés des cours sur mesure au sein d’entreprises privées, et des cours du soir dans les COFI ou, en sous-traitance, dans les commissions scolaires et les organismes communautaires.

Le ministère étend son action pour toucher les candidats à l’immigration déjà sélectionnés à l’étranger, et qui attendent leur visa avant d’émigrer. Il développe un projet-pilote pour ouvrir à Hong Kong un bureau de francisation dans lequel sont donnés des cours de français et une initiation aux us et coutumes québécois. Il prévoit également d’implanter d’autres bureaux dans les pays où le Gouvernement détient des bureaux de recrutement d’immigrants (comme Bruxelles, Damas, Nicosie et Le Caire).

Enfin, le Programme d’introduction à la langue française en milieu scolaire est prolongé, et le PAFI est maintenu dans les organismes communautaires pour toucher les femmes au foyer, les analphabètes et les minorités visibles (Helly 1996 : 116).

4.3.4.4 *La Fermeture des COFI*

En 1996, Le MRCI procède à une étude de marché sur les besoins des immigrants en francisation. Deux études révèlent que des progrès peuvent être réalisés pour inciter une encore plus large population immigrante à suivre des cours de français et à acquérir les compétences en français nécessaires pour entrer sur le marché du travail et poursuivre des études (Hoa et Plourde 1997 ; Baillargeon 1997). En 1998, le ministère institue un Groupe de travail externe sur la révision de l’offre de service en francisation (comité Paradis). Ce dernier recommande

au ministère de remanier l’organisation pédagogique des cours pour qu’elle soit mieux adaptée aux caractéristiques de la clientèle immigrante de plus en plus scolarisée, et à la diversité des parcours d’insertion socioprofessionnelle (rapport Paradis 1998). Aussi, le comité Paradis conseille d’offrir des services de francisation dans des lieux où les immigrants pourront avoir des contacts avec les francophones. Une critique formulée à l’encontre des COFI est de rassembler entre eux les immigrants, sans qu’ils aient de contact avec les populations québécoises. Le ministère engage une réforme pour orienter la clientèle des services de francisation vers des lieux de formation francophones mieux adaptés à leur niveau de scolarité. Le MRCI annonce à l’automne 1999 la nouvelle réforme de l’organisation des services d’intégration et de francisation des nouveaux arrivants. Les COFI sont fermés à l’été 2000, et sont remplacés par des carrefours d’intégration dans lesquels une partie des stagiaires sont redéployés. Les autres rejoignent des institutions partenaires du MRCI : des collèges d’enseignement général, et professionnel (cégeps), des universités, des commissions scolaires et des organismes communautaires. En 2004, les carrefours d’intégration sont à leur tour supprimés, et l’ensemble de la clientèle est dirigée vers les réseaux d’éducation francophones. En supprimant les COFI, et en plaçant la clientèle dans des réseaux d’éducation et de formation francophones, le MRCI entend favoriser les échanges entre tous les Québécois. Nous retrouvons ici les ambitions de son programme politique : considérer sans distinction tous les résidents permanents comme des citoyens québécois. Enfin, le ministère élargit les critères d’admissibilité au programme de francisation à temps plein. Les immigrants sont acceptés au programme dans les cinq années suivant leur arrivée au Québec, contre trois années jusqu’alors. Le volume horaire de la formation passe à 1000 heures (contre 600 heures avec possibilité d’extension à 800 heures).

4.3.4.5 La diversification des formules de cours : le Programme d’intégration linguistique pour les immigrants (PILI)

Cette restructuration du service d’intégration linguistique s’accompagne d’une réforme dans l’offre de service. En 2002, le MRCI instaure un nouveau programme de francisation, le Programme d’intégration linguistique pour les immigrants (PILI), encore en vigueur aujourd’hui.

Tous les anciens services sont « fusionnés » dans ce nouveau programme donné dans différents milieux francophones (universités, cégeps, organismes communautaires, entreprises et commissions scolaires). Plusieurs formules de cours sont proposées selon les compétences langagières, le niveau de scolarisation et le projet socioprofessionnel des immigrants.

La restructuration des services de francisation dessine une nouvelle distribution de la clientèle du ministère. En 2004-2005, pour les cours à temps complet, ce sont les cégeps qui

reçoivent la plupart des étudiants, derrière les universités (respectivement 65% et 18,3%). Les organismes communautaires délivrent la grande majorité des cours à temps partiel (82,9%). Le ministère ne privilégie pas les ententes de service avec les commissions scolaires qui accueillent très peu d’étudiants (4,6% pour les cours à temps complet, et 0,1% pour les cours à temps partiel) (Valderrama-Benitez 2007 : 10).

Le projet du MRCI en matière de francisation est ambitieux. Le MRCI se donne pour objectif d’accroître encore la part de clientèle potentielle de 60% à 75% en 2004 (MRCI 2003 : 15). Le plan d’actions pour la période 2004-2007, *Des valeurs partagées, des intérêts communs*, compte deux objectifs portant sur la francisation : 1) accélérer l’apprentissage du français, et 2) accroître la francisation en adaptant les services aux besoins (MRCI 2004 : 69). Trois mesures doivent permettre d’atteindre le premier objectif :

- réviser les modalités des services de francisation pour accélérer l’apprentissage ;
- constituer un réseau de partenaires étrangers pour offrir un enseignement adapté aux besoins des futurs immigrants au Québec ou pour l’évaluation des connaissances linguistiques à des fins de sélection ;
- rendre accessibles en ligne des outils d’apprentissage du français (MRCI 2004 : 69).

Le plan d’actions est poursuivi par le nouveau MICC institué en 2005. Les trois mesures planifiées sont mises en places. Premièrement, la durée des sessions des cours à temps plein et à temps partiel est harmonisée, et des cours sur mesure sont ajoutés pour répondre aux besoins particuliers des différentes clientèles. Deuxièmement, le MICC conclut des ententes avec des partenaires à l’étranger (principalement des Alliances françaises) qui acceptent d’intégrer aux cours de français des éléments de connaissance du Québec. Le ministère leur fournit à cet effet des « trousseaux pédagogiques » et un fond documentaire sur le Québec. Enfin, en 2005, le MICC lance une « banque d’exercices de français en ligne » sur son site internet pour les apprenants de niveaux débutant, intermédiaire et avancé, qui reprend des exercices de français de sites web français, québécois et d’ailleurs. Il lance également un appel d’offres pour une formation en ligne.

Trois mesures sont prévues pour réaliser le second objectif en francisation du plan d’actions, à savoir adapter les services de francisation aux besoins des populations immigrées :

- améliorer les stratégies pédagogiques, les moyens d’évaluation et les services pour mieux répondre aux besoins d’intégration en emploi et au profil des clientèles ;
- réaliser des interventions adaptées aux besoins spécifiques de certaines clientèles en vue de favoriser l’apprentissage du français ;
- adapter les services de francisation aux spécificités de la capitale nationale, de la métropole et des régions (MRCI 2004 : 69).

Il est question de soutenir les entreprises pour qu’elles intègrent la francisation dans leurs activités de formation, de contrer les risques d’exclusion sociale, de soutenir les organismes communautaires pour développer des actions culturelles et sociales autour de la francisation et, enfin, de mettre à contribution les ressources du milieu d’intégration (les écoles, les bibliothèques, les municipalités).

Après la création d’une Banque d’exercices en ligne, le MICC poursuit son activité de diversification des offres de francisation. En 2005, il ouvre deux centres d’auto-apprentissage (CAFI) à Montréal et à Québec. Des logiciels d’apprentissage de la langue et des ordinateurs sont mis à la disposition des usagers.

Entre-temps, le ministère développe son offre de formation de français en ligne, la Francisation en ligne (FEL). En effet, avec la diffusion d’internet, les populations immigrantes ressentent moins le besoin de se déplacer pour apprendre par eux-mêmes le français. L’offre de FEL est lancée en 2008 pour le niveau intermédiaire. Elle est complétée en 2012 par la création d’un niveau avancé et de modules spécialisés²²² (santé et soins infirmiers, génie et sciences appliquées, etc.). La formation s’adresse aux personnes qui ont obtenu leur certificat de sélection pour le Québec (CSQ) depuis l’étranger, ou aux personnes immigrantes résidant au Québec. Deux formules sont proposées :

- une formule standard avec un tuteur, des classes virtuelles, des productions écrites et orales et des exercices d’auto-formation ;
- une formule en autoformation pour suivre les modules spécialisés.

Le ministère poursuit ses objectifs en matière de francisation avec le plan de mesures, au titre évocateur, *Pour enrichir le Québec, Franciser plus pour intégrer mieux* (MICC 2008) et le Plan d’action pour la francisation et l’intégration des personnes immigrantes, *Un Québec fort de son immigration* (MICC 2013).

4.3.4.6 Les offres du PILI disponibles aujourd’hui

Nous avons eu l’occasion de voir que les différents Gouvernements québécois ont veillé à ce que l’immigration participe à la vitalité de la langue française dans la province. Les services de francisation se sont diversifiés au fil des années pour assurer leur accessibilité au plus grand nombre d’immigrants et répondre à leurs besoins. L’objectif affiché par le MIDI pour la planification de l’immigration sur la période 2017-2019 suit encore cette ligne politique : « franciser plus tôt, en amont du processus d’immigration, franciser plus, en joignant une plus grande clientèle, et franciser mieux, en arrimant le contenu des cours aux besoins de la pratique de certaines professions » (MIDI 2016b : 63). Jusqu’à 1800 heures de formations

²²² Ces modules ne couvrent pas le niveau débutant.

sont offertes aux candidats admissibles au programme. Il y a donc eu une augmentation significative du crédit de formation au fil des ans.

Récapitulons les différentes offres de francisation pour adultes qui sont données aujourd’hui dans le cadre du PILI, accessibles aux personnes âgées de plus de seize ans et admises au Québec depuis moins de cinq ans.

Depuis l’Énoncé de 1990, en vertu duquel le MCCI a ouvert un bureau de francisation à Hong Kong, le Gouvernement québécois continue de développer son réseau de francisation à l’étranger pour que les immigrants puissent apprendre le français avant même de s’installer au Québec. Avec le plan d’action pour la période 2004-2007, *Des valeurs partagées, des intérêts communs*, une autre stratégie est adoptée : le ministère conclut des ententes avec des partenaires à l’étranger, essentiellement des Alliances françaises, des Instituts français et des Centres culturels français. Au 31 mars 2016, le MIDI compte 136 ententes dans 37 pays (MIDI 2016b : 64).

Plusieurs supports de formation permettent d’apprendre le français à distance. Des cours de français sont accessibles en ligne depuis l’étranger ou depuis le Québec. Le programme de FEL est accessible depuis l’étranger aux personnes qui ont obtenu le CSQ et, depuis le Québec, aux personnes domiciliées dans la province qui ont obtenu ou qui sont en cours d’avoir le statut de résident permanent. La Banque d’exercices de français en ligne est toujours accessible à toute personne qui désire progresser en langue française. Enfin, sur les deux CAFI, seul demeure aujourd’hui le CAFI de Québec, au cégep de Sainte Foy, qui propose des parcours de formation linguistique orientés vers le monde professionnel.

Le MIDI offre des cours à temps complet et à temps partiel pour les personnes immigrantes domiciliées au Québec. Elles doivent avoir le statut de résident permanent, être autorisées à l’obtenir, ou avoir obtenu la citoyenneté canadienne. Pour les cours à temps complet, une seule formule est proposée : les cours dits « réguliers » (en opposition aux cours dits « spécialisés »). Pour les cours à temps partiel, plusieurs services sont offerts : cours réguliers, cours spécialisés et cours en milieu de travail. Les cours spécialisés à temps partiel sont adressés aux personnes immigrantes qui souhaitent acquérir des compétences en français liées à leur milieu professionnel, à leur projet d’insertion ou de réorientation professionnelles. Des cours sont aussi proposés pour des clientèles dites « particulières » : parents en milieu scolaire, personnes isolées, etc. Les cours en milieu de travail sont donnés dans les entreprises avec lesquelles le MIDI s’est associé. Le PILI reprend les objectifs et les publics-cibles des anciens Programme de francisation en milieu de travail (PFMT), Programme d’introduction à la langue française en milieu scolaire et Service d’introduction à la langue française (SILF) (et Programme d’aide à la francisation des immigrants, PAFI).

Il faut noter, qu’en dehors du PILI, le ministère de l’Éducation, de l’Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR) dispose également de services de francisation à temps complet et à temps partiel. Ils s’adressent à toutes les personnes immigrantes, sans distinction de leur date d’admission sur le territoire. Ils sont également gratuits et sont accessibles aux personnes non francophones nées au Canada.

Pour finir, rappelons-nous que, depuis le premier programme de francisation (le PNFE mis en place par le Gouvernement fédéral en 1969), des incitations financières sont prévues pour encourager les immigrants à suivre les formations. Conjointement à la mise en place du Programme d’intégration linguistique pour les immigrants (PILI), un Programme d’aide financière pour l’intégration linguistique des immigrants (PAFILI) est mis en place la même année 2002²²³. Il accorde trois types d’aide financière aux personnes immigrantes admises dans le PILI. Premièrement, en participant aux cours à temps complet, les stagiaires peuvent recevoir une allocation de participation, et se faire rembourser les frais de transport et de garderie de leur(s) enfant(s). Deuxièmement, les stagiaires des cours réguliers à temps partiel peuvent recevoir une allocation de frais de garde pour leurs enfants. Troisièmement, depuis 2009, le ministère rembourse les frais de cours de français suivis à l’étranger chez un de ses partenaires, à hauteur de 1500 dollars canadiens et jusqu’au niveau 8 de l’*Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes*²²⁴ (Desbiens *et al.* 2011). Seuls les candidats qui ont obtenu leur CSQ peuvent être remboursés après coup.

Pour conclure, le tableau ci-dessous récapitule les différents programmes de francisation mis en place par les différents ministères de l’immigration²²⁵ :

²²³ Il remplace et fusionne les anciens Programme d'assistance financière pour les stagiaires bénéficiant des services d'intégration linguistique (PAFSIL) et le Programme d'allocations pour la francisation à temps partiel des immigrants (PAFTPI).

²²⁴ L'équivalent du niveau B2 du CECRL.

²²⁵ La francisation est également un axe de la formation générale des adultes au Québec. Le MELS propose donc des formations linguistiques au sein des commissions scolaires aux candidats qui ne sont pas admissibles au PILI (au-delà de cinq années de résidence sur le territoire).

Tableau 43 : Les différents programmes de francisation québécois (1969-2018)

Programmes de francisation	Dates de création
Programme national de formation en établissement (PNFE)	1969
Programme d’aide à la francisation des immigrants (PAFI)	1987
Programme québécois de francisation des immigrants (PQFI)	1988
Service de formation linguistique (SFL)	1991
Service d’introduction à la langue française (SILF)	1991
Fusion du SFL et du SILF	1992-1993
Programme de francisation en milieu de travail (PFMT)	1995-1996
Programme d’intégration linguistique pour les immigrants (PILI)	2002

4.3.5 Panorama croisé de quelques « défauts à l’intégration gouvernementaux »

Nous avons retracé la structuration progressive de l’action étatique dans l’offre de formation linguistique pour les adultes migrants en France, en Belgique et en Suisse, jusqu’à la création de contrats ou conventions, souvent contraignants, qui comprennent la participation à des cours de langue.

A la lumière des résultats de notre étude menée dans le troisième chapitre et la section 4.1, nous pouvons observer que l’apparition de ces contrats et conventions sont à corrélérer avec l’apparition du critère d’intégration et des exigences linguistiques pour l’obtention d’un titre de séjour et pour l’accès à la nationalité. En France, le CAI a été expérimenté en 2003 (puis généralisé en 2007). En Belgique, les parcours d’accueil et d’intégration francophones ont été mis en place suite à la réforme du Code de la nationalité en 2012 et dans le cadre de la réforme à venir du droit des étrangers. En Suisse, les conventions d’intégration ont été créées suite à la mise en vigueur de la LEtr de 2005.

Tableau 44 : Corrélation de l’exigence d’intégration, des prérequis linguistiques et de la mise en place de contrat ou convention en France, Belgique et Suisse

	Première apparition du critère d’intégration dans le droit des étrangers	Première apparition des exigences linguistiques dans le droit des étrangers	Contrat ou convention
France	2003	2003	- Expérimentation en 2003 - Généralisation en 2007
Belgique	2016	2016 + 2012 (droit de la nationalité)	- Pour la Région wallonne, expérimentation en 2012 - Mise en place progressive en Région wallonne et à Bruxelles-Capitale (COCOF) depuis 2015
Suisse	2005	2005	2005

D’un côté, les Gouvernements exigent donc que les ressortissants étrangers s’intègrent et apprennent la langue nationale (une des langues nationales), de l’autre, ils mettent en place des parcours de formation balisés qui doivent leur permettre d’atteindre les prérequis nécessaires pour rester durablement sur le territoire.

Au Québec, nous avons vu que la création d’un premier Programme national de formation en établissement (PNFE) en 1969, cofinancé par le Gouvernement provincial et fédéral, fait suite à la création du premier ministère de l’Immigration québécois. Les gouvernements successifs ont fortement investi pour développer une offre de cours diversifiée, qui doit permettre aux ressortissants étrangers d’apprendre la langue française et de participer à la vitalité linguistique de la communauté francophone. Des incitations financières sont d’ailleurs prévues à cet effet. Un effort supplémentaire a été fait en 2009 pour rembourser les frais de formations linguistiques suivies depuis l’étranger, après admission au Québec. L’offre de formation linguistique est donc cohérente avec l’argumentaire de politique linguistique d’immigration : sélectionner depuis l’étranger des personnes qui connaissent la langue française, les inciter à l’apprendre depuis leur pays d’origine, et leur donner les moyens de l’apprendre ou d’approfondir leur connaissance dans les cinq années suivant leur admission.

Tableau 45 : Comparaison des programmes de formation linguistique pour adultes migrants en France, Belgique et au Québec (2018)

	France	Belgique				Québec
	Contrat d'intégration républicaine (CIR)	Parcours d'accueil pour primo-arrivants (Communauté francophone de la Région Bruxelles-capitale)	Parcours d'intégration civique (Communauté néerlandophone de la Région Bruxelles-capitale)	Parcours d'intégration civique (Région Flandre)	Parcours d'intégration (Wallonie)	Programme d'intégration linguistique pour les immigrants (PILI)
Durée du programme	Un an	Pas de durée définie	Pas de durée définie	Pas de durée définie	18 mois	Cinq ans
Caractère obligatoire du programme	Oui			Oui	Oui	
Accessible à quel public	Personnes non dispensées + ressortissants admis au titre de la protection internationale	Primo-arrivants (depuis moins de trois ans)	Primo-arrivants prioritaires puis toutes personnes étrangères bienvenues	Personnes non dispensées prioritaires puis toutes personnes étrangères bienvenues	Personnes non dispensées prioritaires puis toutes personnes étrangères bienvenues	Personnes domiciliées au Québec, admises depuis moins de cinq ans
Sanction	Le suivi du CIR conditionne l'octroi de la carte de séjour pluriannuelle	Impact potentiel sur le renouvellement du titre de séjour	Impact potentiel sur le renouvellement du titre de séjour	Amende administrative de 50 à 5000 euros + impact potentiel sur le renouvellement du titre de séjour	Amende administrative de 50 à 2500 euros + impact potentiel sur le renouvellement du titre de séjour	

DEUXIÈME PARTIE – Aménagements, législations et évaluations classiques des politiques linguistiques d’immigration

Incitations			Oui			Oui
Coût du programme	Gratuit	Gratuit	Gratuit	A la charge des bénéficiaires	Gratuit	Gratuit
Crédit horaire de formations linguistiques (au maximum)	240h.	500h.	600h.	600h.	Pas de précision (max. huit mois)	1800h.
Niveau de langue visé	A1 (avec possibilité de continuer jusqu’au B1 oral sous conditions)	A2	A1 pour les personnes relevant de l’analphabétisme A2 pour les autres	A1 pour les personnes relevant de l’analphabétisme A2 pour les autres	Pas nécessairement le niveau A2	Pas de niveau visé (les cours couvrent toute l’échelle de niveaux québécoise)
Test de sortie de formation, reconnu comme une preuve de niveau linguistique pour la nationalité		Pas prévu dans le cadre légal	Test opéré par la Maison du néerlandais, reconnu par le Gouvernement	Test opéré par la Maison du néerlandais, reconnu par le Gouvernement	Test opéré par les organismes « ili », reconnu par le Gouvernement	Évaluation sommative opérée les organismes partenaires du MIDI, reconnue pour la nationalité canadienne (hors cours de français en ligne, cours spécialisés et cours en milieu de travail)
Cours d’intégration civique	12h.	60h. (sur les volets primaire et secondaire et au minimum)	60h. (volet primaire)	60h. (volet primaire)	23h. (sur les volets primaire et secondaire et au minimum)	

Le tableau précédent permet de mettre en comparaison les programmes de formation linguistique actuellement dispensés en France, en Belgique et au Québec²²⁶.

Notre analyse a mis en avant ce que nous appelons des « défauts à l’intégration gouvernementaux », c’est-à-dire des dispositions gouvernementales qui ne sont pas toujours favorables à l’intégration. Constatons en premier lieu que ces contrats ou conventions ont un caractère obligatoire en France, en Région wallonne et en Flandre (et sont en passe de devenir obligatoires en Région Bruxelles-Capitale). Leur non-suivi peut être lourd de conséquences. De même que nous avons questionné l’éthique des évaluations linguistiques pour la nationalité dans la section 4.2.2, la même interrogation vaut ici d’être soulevée : quelle éthique dans l’obligation et la sanction ? En France, le CAI est devenu obligatoire en 2007, alors que le HCI recommandait, avant qu’il ne soit mis en place, que la formation linguistique ne soit pas accompagnée de sanctions à l’égard des étrangers qui refusent de conclure un « contrat d’insertion linguistique » et des étrangers démissionnaires (2001 : 52). En Suisse, l’ODM précisait, avant la mise en vigueur de la LEtr, que les étrangers devaient être libres de signer ou non la convention d’intégration (ODM 2007b : 2). En Région wallonne, lors de l’expérimentation de l’actuel parcours d’intégration, seul le module d’accueil personnalisé était obligatoire. En 2016, les deux volets (comprenant les formations linguistique et civique) sont devenus obligatoires. Nous reprenons la citation d’Amin Maalouf introduite par Mylène Jacquet et Sophie Etienne, pour qui le « manque de réciprocité » du CAI posait déjà problème :

[...] c’est bien de cela qu’il s’agit, [...] d’un contrat moral dont les éléments gagneraient à être précisés dans chaque cas de figure : qu’est-ce qui, dans la culture du pays d’accueil, fait partie du bagage minimal auquel toute personne est censée adhérer, et qu’est-ce qui peut être légitimement contesté, ou refusé ? La même interrogation étant valable concernant la culture d’origine des immigrés : quelles composantes de cette culture méritent d’être transmises au pays d’adoption [...] et lesquelles – quelles habitudes ? Quelles pratiques ? – devraient être laissées au « vestiaire » ? Si celui dont j’étudie la langue ne respecte pas la mienne, parler sa langue cesse d’être un geste d’ouverture, il devient un acte d’allégeance et de soumission (Maalouf 1998 : 51-53, cité par Jacquet et Etienne 2011 : 41).

En deuxième lieu, nous pouvons observer en France une réduction conséquente du crédit horaire de formation linguistique, le moins élevé des différents programmes belges et québécois. Pour mémoire, lors de l’expérimentation du CAI, 500 heures de formation étaient allouées aux signataires. Ce crédit est passé à 400 heures lors de la généralisation du CAI en 2007. La réforme du CIR l’a vu passer à 200 heures. Un récent rapport d’un député

²²⁶ Nous n’avons pas inclus le cas suisse dans ce tableau, puisque les offres d’encouragement linguistiques ne sont pas coordonnées à l’échelle fédérale. Leur développement et leur subvention sont gérés localement, par le biais des programmes d’intégration cantonaux (PIC).

parlementaire fait valoir que les heures de formation prévues ne sont pas suffisantes pour que les signataires puissent valider le niveau A1. Nous reproduisons le tableau, présentant les chiffres de l’OFII pour l’année 2017 :

Tableau 46 : Atteinte du niveau A1 par forfait linguistique de l’OFII²²⁷

Forfait linguistique	Atteinte du niveau A1
50 heures	86 % des inscrits
100 heures	75 % des inscrits
200 heures	45 % des inscrits
Total	66 % des inscrits

Rappelons que les signataires du CIR sont dirigés vers trois parcours de formation selon leur bagage scolaire et leur niveau de littéracie. Les moins autonomes dans l’apprentissage et les moins scolarisés sont conduits à suivre le parcours de 200 heures (ou 240 heures depuis juillet 2017). Les chiffres de l’OFII montrent que les signataires suivant le parcours de formation de 200 heures réussissent nettement moins bien à valider le niveau A1 que ceux suivant le parcours de 50 heures. Ainsi, moins les signataires ont un bagage scolaire conséquent, moins ils ont de chances de réussir le niveau de langue visé à la fin de la formation. En comparaison, en 2015, lorsque la formation linguistique prescrite dans le cadre du CAI visait le niveau A1.1 au terme de 200 heures de formation, le taux de réussite à l’examen du CIEP était de 94,1% (OFII 2015a : 13).

Aussi, le crédit de 200 (240) heures n’est pas transposable aux formations linguistiques conduisant aux niveaux A2 et B1, respectivement de 50 et 100 heures. Ainsi, les candidats peu scolarisés qui ont « épuisé » leur crédit de formation dans le parcours conduisant au niveau A1 ne peuvent pas accéder aux parcours supérieurs. Seuls les candidats qui ont pu s’inscrire à la formation de 50 heures pour le niveau A1 peuvent suivre le parcours jusqu’au niveau B1 oral. Le CIR n’a donc pas pour objectif de donner des chances équitables à tous les signataires de valider les niveaux requis pour accéder à la résidence permanente et à la nationalité²²⁸.

Au contraire, au Québec, le crédit de formation des bénéficiaires au programme de formation linguistique a été progressivement augmenté : de 600 heures (avec possibilité d’extension à 800 heures), à 1000 heures, puis à 1800 heures.

²²⁷ Ce tableau est repris d’Aurélien Taché (2018 : 38).

²²⁸ Le Gouvernement d’Édouard Philippe a annoncé en juin 2018 que le nombre d’heures de cours de français sera élevé à 400 heures pour tous les bénéficiaires du CIR et à 600 heures pour les personnes peu ou pas scolarisées, dès 2019. Il faut espérer que cette mesure – si elle a lieu – permettra à plus de candidats d’atteindre le niveau A1.

En troisième lieu, en France, la passation du DELF A1 n’est plus prise en charge par l’OFII dans le cadre du CIR (elle l’était dans le cadre du CAI). Pour autant, l’attestation de suivi de la formation suffit comme preuve linguistique pour l’octroi de la carte de séjour pluriannuelle. Ce qui pose problème, c’est que l’attestation de réussite aux formations hors CIR n’est pas suffisante pour justifier des niveaux A2²²⁹ et B1 oral pour l’accès à la résidence permanente et pour la nationalité, et que la passation des tests ou diplômes reconnus par le gouvernement est à la charge des candidats.

En comparaison, en Belgique, la réussite aux formations linguistique des parcours d’accueil et d’intégration permet légalement de faire valoir le niveau A2 requis pour l’obtention de la nationalité. Le problème est que tous ces parcours ne visent pas nécessairement ce niveau, et que les apprenants ne peuvent aller au-delà des niveaux A1 et A2 dans le cadre de la formation. Au Québec, une attestation de niveau est délivrée à la suite d’une évaluation sommative à la fin d’un bloc de formation. Le Gouvernement fédéral la reconnaît comme preuve de niveau linguistique pour la nationalité canadienne, si celle-ci valide au moins le niveau 4 des Niveaux de compétence linguistique canadiens (NCLC) (niveau B1 du CECRL).

En quatrième et dernier lieu, les parcours français et belges comportent des formations civiques (12 heures pour le CIR et pas moins de 60 heures pour trois des quatre parcours belges !), si bien que l’instauration de ces parcours traduit un « modèle assimilationniste interventionniste », pour reprendre la formule d’Ilke Adam (2011). A ce sujet, Gérard Noiriel livre sa lecture des travaux de Norbert Elias :

Le mérite des travaux d’Elias tient au fait qu’ils démontrent que les mécanismes sociologiques d’assimilation ne peuvent se réduire à une « pédagogie ». Contrairement aux présupposés de l’histoire républicaine pour laquelle le processus d’inculcation résulte uniquement de la transmission d’idées conscientes [...], Elias insiste sur la dimension subjective et même affective de l’histoire de l’inculcation des normes (Noiriel 1988 : 347).

Sans argumenter sur la nécessité de présenter aux primo-arrivants l’organisation des services de santé, de sécurité sociale et d’éducation, nous pouvons avoir à redire à l’enseignement de valeurs républicaines françaises dans le CIR, qui présupposent que « certains » migrants de par leur origines géographiques ou leurs croyances religieuses ne sont pas enclins à respecter le principe de laïcité, l’égalité hommes/femmes, et à payer leurs impôts. Comme le résume Hervé Adami :

Les migrants, par définition, se déplacent et ce déplacement est d’abord géographique. Si les migrants sont aujourd’hui définis comme des personnes nées

²²⁹ Pour justifier d’un niveau A2 pour la résidence permanente, il faut présenter un test ou un diplôme de langue certifiant.

étrangères à l’étranger, c’est-à-dire des personnes qui ne sont pas françaises à la naissance et qui naissent hors du territoire national, ceci signifie qu’ils se sont également déplacés en traversant des frontières nationales. Mais les migrants passent aussi des frontières économiques, sociales et symboliques. En se déplaçant, [...] ils n’apportent pas dans leurs valises ou dans leurs têtes une culture préformée et une identité figée qui resteront inchangées et qu’il faudra, ou qu’il faudrait, abandonner ou préserver selon les positions idéologiques de ceux qui les accueillent (2011 : 44).

Synthèse du chapitre 4

Nous avons étudié trois types d’aménagements des politiques linguistiques d’immigration, et passé en revue leur législation linguistique :

- l’apparition de critères d’exigence linguistique dans le droit des étrangers et de la nationalité (section 4.1) ;
- les modalités d’évaluation de ces exigences (section 4.2) ;
- la mise en place d’offres de formation linguistique (et civique) institutionnelles (section 4.3).

Après avoir relevé dans le troisième chapitre l’apparition du critère d’exigence de l’intégration dans l’appareil législatif français, belge et suisse, nous avons identifié dans la section 4.1 celle du critère de la langue dans le droit au séjour et de la nationalité²³⁰. Nous avons montré que le critère d’intégration a été majoritairement lié, dès son apparition, à celui de la connaissance de la langue (cf. tableaux n° 18 et 30, p. 212). Nous avons aussi vu que l’apparition d’exigences linguistiques est d’abord apparue pour l’accès à la nationalité. Les exigences linguistiques pour l’accès au territoire, le renouvellement du titre de séjour ou pour la résidence permanente sont apparues plus tard, témoignant que le critère de la langue a d’abord été perçu comme un symbole d’appartenance à la communauté nationale. Cette analyse ne s’applique pas au contexte québécois, où la connaissance de la langue a été un enjeu politique dès que la province a eu la compétence de pouvoir déterminer les critères de sélection des candidats à l’immigration (dès 1978). Dès lors que le critère de la langue est apparu dans le droit des étrangers des trois contextes européens étudiés, une hiérarchisation des exigences linguistiques a été introduite en fonction du titre de séjour délivré. Ainsi, des exigences croissantes sont observables aux trois moments clefs du parcours d’« intégration » : l’entrée sur le territoire, le renouvellement du titre de séjour et la résidence permanente. Les prérequis pour la nationalité demeurent les plus élevés. Dans le contexte québécois, le niveau de langue pour

²³⁰ L’étude ne se prête pas au contexte québécois. Après avoir reçu le certificat de sélection pour le Québec (CSQ), les candidats à la résidence permanente déposent une demande auprès du Gouvernement fédéral. L’accès à la nationalité canadienne est également du ressort de l’autorité fédérale.

la sélection sur le territoire a tellement été rehaussé qu’il dépasse celui requis pour la nationalité canadienne. Enfin, la question des prérequis linguistiques dans le droit des étrangers interroge l’éventuel enjeu de la sélection de l’immigration tant familiale qu’économique par le critère de la langue, une dimension explicitement assumée dans le contexte québécois mais inavouée dans les contextes français, belge et suisse.

Dans la section 4.2, nous avons interrogé l’éthique des tests linguistiques pour la nationalité française, belge et suisse. Nous avons associé l’éthique de ces évaluations à leur équité, soit à leur fiabilité et leur validité, selon le code de bonnes pratiques d’ALTE. Notre analyse a mis en avant plusieurs problèmes de fiabilité et de validité dans les différents tests accrédités par les instances institutionnelles des contextes étudiés. En réponse, nous avons formulé des recommandations sur le contenu et le format de ces évaluations. Nous avons conclu cette section en proposant des perspectives critiques sur l’évaluation linguistique en contexte de migration.

En retraçant les différentes interventions étatiques pour la formation linguistique des adultes migrants, la section 4.3 a rendu compte de la structuration et de l’institutionnalisation de ce secteur éducatif. L’étude a permis de corréliser l’apparition du critère de la langue dans le droit des étrangers français, belge et suisse à la création de parcours et programmes de formation linguistique (CAI français, parcours d’accueil et d’intégration belge, système fide suisse) et de dispositifs pour encadrer l’apprentissage linguistique (conventions d’intégration en Suisse). Au Québec, la création d’un premier programme de formation a été proposée peu après la création du premier ministère de l’Immigration, illustrant le fort enjeu politique de « francisation » des ressortissants étrangers admis sur le territoire. Ces programmes de formation répondent à la logique selon laquelle l’intégration est un processus à double-sens : les étrangers doivent faire des efforts pour apprendre la langue de leur nouvelle société d’accueil, en contrepartie les Gouvernements mettent en place des dispositifs de formation qui leur permettent de le faire. Notre analyse a pointé des « défauts à l’intégration gouvernementaux » ; autrement dit, les programmes et parcours institutionnels comportent des dispositions qui ne sont pas toujours favorables à l’intégration. Un premier point discuté portait sur le caractère majoritairement obligatoire des parcours d’intégration, dont le non-suivi peut aller jusqu’à impacter la décision de renouvellement du titre de séjour. Cette distinction interroge la légitimité de la démarcation faite entre les ressortissants à qui l’on oblige de suivre des cours de langue et ceux qui en sont dispensés (soit en vertu d’accords internationaux, soit, dans le cas des conventions d’intégration suisses, parce que l’on considère qu’ils sont moins disposés à s’intégrer). En Région Flandre belge, le caractère obligatoire du parcours d’intégration est problématique puisqu’il est à la charge des bénéficiaires. Aussi, le CIR français est le seul programme de formation à caractère

obligatoire étudié qui n’est pas accessible aux personnes qui désirent le suivre volontairement²³¹. Un deuxième point est l’impossibilité pour les candidats peu ou pas scolarisés de continuer leur apprentissage au-delà de niveaux de langue débutants. Dans le cas belge, certains parcours de formation ne dépassent pas le niveau A1 pour les personnes qui relèvent de l’« analphabétisme²³² ». En France, les parcours de niveau A2 et B1 ne sont pas accessibles aux candidats qui ont été dirigés vers le parcours A1 de 200 heures. Un deuxième point portait sur la reconnaissance de ces formations. En France, la formation linguistique proposée dans le CIR n’offre pas l’opportunité de justifier légalement du niveau de langue requis pour la résidence permanente et l’accès à la nationalité, contrairement aux différents parcours d’accueil et d’intégration belges et au programme québécois. Enfin, le troisième point discuté concernait les parcours de formation français et belge qui incluent un volet de transmission de valeurs « civiques ». Nous avons interrogé la légitimité de cet enseignement, majoritairement obligatoire, dont l’instauration traduit la diffusion d’un modèle d’intégration assimilationniste interventionniste (Adam 2011).

Pour « vérifier que les objectifs ont été atteints » en matière d’intégration, différentes instances ont recours à une évaluation des politiques publiques, soit à « une analyse du rapport "qualité-prix", ou du retour sur investissements » (Calvet 2002 : 23) : « il s’agit de savoir dans quelle mesure la planification a atteint les buts que lui fixait la politique, et si le prix de cette opération est compatible avec ses résultats » (Calvet 2002 : 23). Cette évaluation est menée par des organisations ou institutions internationales, dans l’objectif de comparer l’efficacité des politiques étatiques. Dans le cinquième chapitre, nous nous penchons sur les instruments d’évaluation institutionnelle des politiques d’« intégration » et, particulièrement, des politiques linguistiques d’immigration.

²³¹ Il est tout de même accessible aux personnes admises au titre de la protection internationale.

²³² Il s’agit des parcours d’intégration de la Communauté néerlandophone de la Région Bruxelles-capitale et de la Région Flandre.

5. ÉVALUER L'INTÉGRATION ET L'INTÉGRATION LINGUISTIQUE : UNE « HÉGÉMONIE DE LA MESURE²³³ »

Résumé du chapitre 5

L'objet de ce cinquième chapitre « *Évaluer l'intégration et l'intégration linguistique : une "hégémonie de la mesure"* » est d'étudier les monitorings²³⁴ d'intégration et d'intégration linguistique réalisés par différentes instances institutionnelles internationales et nationales.

Nous avons vu dans le quatrième chapitre que l'intégration est devenue une notion juridique appréciable dans les procédures relevant du droit des étrangers et de la nationalité. La tendance est à détailler, par différents critères, qui est intégré et qui ne l'est pas. Le Gouvernement québécois sélectionne ainsi les candidats à l'immigration économique selon leur potentiel d'intégration, calculé par un système de points. Plus les droits conférés par le statut juridique sont importants (autorisation de séjour, résidence permanente et nationalité), plus les exigences sont généralement élevées : intégration socioprofessionnelle, autonomie financière, connaissance du patrimoine historique et culturel, adhésion à des valeurs communes et maîtrise de la (d'une) langue nationale.

Des monitorings présentant une liste d'indicateurs d'intégration des populations migrantes ont été mis en place ces dernières années, dans le but d'apprécier l'efficacité des politiques d'intégration et aussi, de manière moins avouée, l'intégration des populations migrantes. Les indicateurs couvrent les domaines de l'engagement civique, de l'accès au logement, à l'emploi, à l'éducation, de l'engagement civique et, ce qui nous intéresse plus particulièrement, de la connaissance et de l'utilisation de la langue du pays d'accueil par les populations immigrées. L'apparition de ces monitorings invite à mettre en perspective la nécessaire corrélation entre intégration et compétence linguistique, prônée dans les discours institutionnels analysés dans le troisième chapitre. Le risque est de ne plus considérer l'intégration comme un processus social et dynamique d'ensemble, de le réduire à un état mesurable pour finalement reconnaître des « degrés d'intégration » qui s'accordent mal à la réalité du concept sociologique. Comme le résume Dominique Schnapper : « [...] le concept ne peut être utilisé de manière féconde que s'il est pris dans le sens actif d'un processus ; il

²³³ Nous reprenons la formule de Francine Cicurel et de Valérie Spaëth employée pour introduire notre article sur l'évaluation des prérequis linguistiques pour l'accès à la nationalité française, publié dans le numéro 62 de *Recherches et applications* qu'elles ont coordonné (2017 : 12).

²³⁴ Nous francisons le terme.

ne désigne pas un état ou le résultat acquis de ce processus » (2007 : 69). Le chapitre est construit en deux temps.

La section 5.1 s’attache à l’étude des monitorings internationaux. La section 5.2 considère les monitorings développés par différentes instances institutionnelles française, belge, suisse et québécoise. Nous tentons de déterminer s’il est possible de mesurer un processus d’intégration et d’intégration linguistique, et de mettre en valeur la relation entre langue et intégration telle qu’elle est présentée dans ces différents instruments.

5.1 Les monitorings internationaux

En 1995, le Conseil de l’Europe organise une réunion de travail intitulée « Mesures et indicateurs d’intégration » à Strasbourg, qui donne lieu à une publication (Werth *et al.* 1998). Le postulat des auteurs est que l’accès des populations immigrées à l’emploi, à l’éducation, au logement et à la santé serait équitable si celles-ci n’étaient pas victimes de discriminations, avaient une formation ou une éducation adaptée, et si elles n’avaient pas une « maîtrise imparfaite de la langue du pays d’accueil » (Werth *et al.* 1998 : 20).

La Commission européenne se prête également à l’exercice. Elle adopte la méthode ouverte de coordination, lors du Conseil européen de Lisbonne de 2000 (MOC). Pour rappel, cette dernière doit permettre la convergence progressive des politiques communautaires, dans des domaines qui relèvent de la compétence des États, dont celui de l’intégration des migrants extracommunautaires. Il y est notamment question de définir des objectifs communs, et des instruments de mesure pour comparer les performances des pays de l’UE. Cette pratique s’appelle le *benchmarking*. C’est ainsi qu’en 2003, la Commission européenne mandate le Centre européen de recherche sur la migration et les relations ethniques de l’Université de Rotterdam pour définir des indicateurs d’intégration de la population immigrée. Dans cette étude, intitulée *Benchmarking Immigrant Integration*, les auteurs comptent quatre domaines d’intégration : socio-économique, culturel, juridique et politique. Ils reconnaissent que la connaissance d’une langue nationale est un facteur transversal à ces quatre domaines. Ainsi, de faibles compétences linguistiques associées à un faible niveau d’éducation seraient préjudiciables à l’intégration de la population immigrée (Entzinger et Biezeveld 2003 : 30).

En 2004, onze principes de base communs en matière de politique d’intégration des migrants dans l’Union européenne ont été adoptés par une autre institution européenne, le Conseil de l’Union européenne. Le dernier principe évoquait la nécessité d’élaborer des « objectifs, indicateurs et mécanismes d’évaluation » afin d’« adapter la politique, évaluer les

progrès accomplis en matière d'intégration et rendre plus efficaces les échanges d'informations » (Conseil de l'Union européenne 2004 : 24). La Déclaration de Saragosse de 2010, adoptée à l'issue d'une Conférence ministérielle européenne sur l'intégration, renouvelle la nécessité d'établir une liste d'indicateurs pour évaluer les politiques d'intégration européennes. Elle recommande d'inclure l'évaluation des compétences linguistiques des populations immigrées (Conseil de l'Union européenne 2010 : 17).

En 2011, Eurostat – un organe statistique de la Commission européenne – publie une étude comparative des politiques d'intégration des pays membres de l'UE en tenant compte du taux d'emploi, d'éducation, et d'inclusion sociale et citoyenne. Les compétences linguistiques n'y sont pas étudiées malgré la recommandation de Saragosse. Une nouvelle étude parue en 2013 ne les inclut pas non plus, car les données en la matière sont jugées insuffisantes (Huddleston *et al.* 2013).

Enfin, en 2012, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) publie à son tour une étude comparative sur l'intégration des immigrés. Une fois encore, l'organisation reconnaît que la maîtrise de la langue des populations immigrées devrait être étudiée, mais que les informations statistiques en la matière sont trop limitées (OCDE 2012 : 17).

Ainsi, ces études émanant de différentes organisations et institutions internationales traduisent la difficulté de monitorer les compétences linguistiques des populations immigrées. Tout en reconnaissant la nécessité de produire des données chiffrées en la matière, et l'importance et la transversalité du critère linguistique dans les différents domaines d'intégration étudiés, il leur a été impossible de corréliser l'intégration des populations immigrées à leur utilisation et à leur connaissance de la langue officielle. Mesurer l'intégration des ressortissants étrangers est de toute façon une entreprise (quasi-)impossible :

Il ne peut y avoir d'échelle unique pour mesurer l'intégration, parce que la vie sociale est formée de dimensions diverses et parce qu'il existe une dissociation potentielle entre les dimensions objectives et subjectives de l'expérience sociale des individus ou, dans les termes de Goffman, une étrangeté virtuelle de l'homme à ses rôles sociaux (Schnapper 2007 : 63).

L'approche privilégiée dans le *Migrant Integration Policy Index* (MIPEX) – élaboré par le *British Council* et le Groupe politiques migratoires européen (MPC) – permet d'inclure le facteur linguistique dans un monitoring (Huddleston *et al.* 2015). Ses indicateurs font référence aux politiques mises en place et non aux résultats individuels de la population immigrée. L'objectif n'est donc pas d'apprécier les compétences linguistiques des ressortissants étrangers, mais de juger si les politiques linguistiques d'immigration sont favorables à leur intégration. Le

MIPEX classe 38 pays d’Europe et d’Amérique du nord, dont la France, la Belgique et la Suisse, selon une échelle de politiques d’intégration allant de favorables à défavorables²³⁵. L’outil se concentre sur les ressortissants adultes de pays tiers. Les politiques en faveur de l’intégration sur le marché du travail, de l’accès à l’éducation, de la participation politique, des conditions de réunification familiale, de l’accès à la santé, de l’accès à la nationalité et à la résidence permanente, et des mesures contre la discrimination sont prises en compte. Au total, 167 indicateurs sont analysés. Un formulaire est envoyé aux pays étudiés, qui comportent pour chaque indicateur, trois types de réponses, de la plus favorable (3 points) à la moins favorable (1 point). Cette échelle est convertie en pourcentage (100, 50 ou 0%) qui permet de comparer et de classer les pays selon les meilleures pratiques. Ces dernières sont établies selon des recommandations faites dans les conventions du Conseil de l’Europe, ou des directives de la Communauté européenne (Huddleston *et al.* 2007 : 11).

Dans un premier temps, intéressons-nous aux indicateurs d’exigences linguistiques pour l’accès à la résidence permanente. Une politique tout à fait favorable serait de n’exiger aucun niveau de langue, ou un niveau égal ou inférieur au niveau A1 du CECRL. Aucune exigence ne devrait être portée quant à l’obligation de passer un test ou un cours d’intégration civique et/ou culturelle. Les cours de langue devraient être offerts sur la base du volontariat. Les examens de langue devraient être gratuits. Les candidats devraient pouvoir préparer ces tests à l’aide de cours et de supports didactiques mis à leur disposition gratuitement ou à moindre coût. Des mesures d’accompagnement devraient être mises en place pour les personnes vulnérables. Enfin, aucune disposition ne devrait restreindre l’accès à des cours de langue financés par l’État (cf. tableau n° 47 ci-dessous²³⁶).

²³⁵ Le MIPEX classe aussi le Canada. Nous n’incluons pas les données, qui ne sont pas représentatives des politiques de la province québécoise.

²³⁶ Les listes d’indicateurs sont issues du questionnaire envoyé aux États observés, disponibles sur le site du MIPEX (Huddleston *et al.* 2015). Nous les avons traduits de l’anglais.

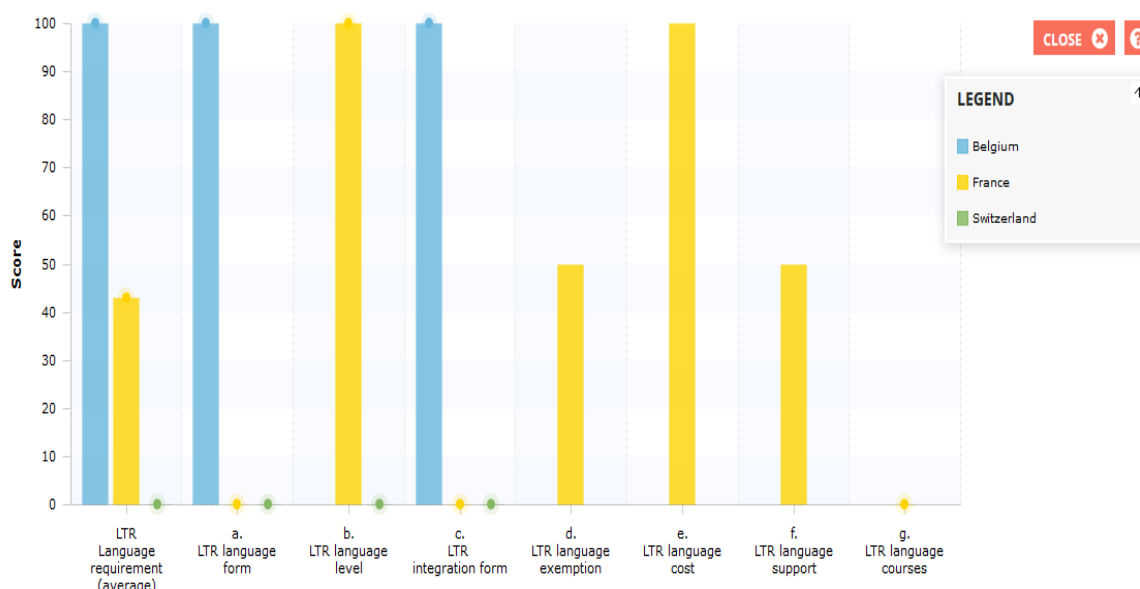
Tableau 47 : Indicateurs de prérequis linguistiques et socio-culturels pour l'accès à la résidence permanente du MIPEX

		Option 1 (100%)	Option 2 (50%)	Option 3 (0%)
Type d'exigences linguistiques (a)	Note : Peut prendre la forme d'un test, d'un entretien, d'une validation de cours ou d'autres évaluations	Pas d'exigences ou suivi de cours de langue ou de séances d'information volontaires	Obligation de suivre un cours de langue	Obligation de passer un test, une évaluation de langue
Niveau de langue requis (b)	Note: Peut prendre la forme d'un test, d'un entretien, d'une validation de cours ou d'autres évaluations	A1 ou moins	A2	B1 ou plus. Ou pas de niveau défini et laissé à la discrétion administrative
Type d'exigences d'intégration (c)	Type d'exigences d'intégration sociale/culturelle (non linguistique)	Pas d'exigence ou suivi volontaire d'un cours d'intégration ou d'information	Suivi d'un cours d'intégration	Test d'intégration
Exceptions d'exigences linguistiques ou d'intégration (d)	Note : a. Qui prennent en compte les compétences individuelles et le niveau d'éducation b. Pour les groupes vulnérables comme les personnes âgées, illettrées, avec un handicap mental ou physique	Les deux	Un des deux	Aucun des deux
Coût (e)	Coût des exigences linguistiques/d'intégration	Gratuit	Coût réduit / Participation de l'État pour réduire le coût pour les requérants	Prix couvrant les frais ou prix du marché
Supports didactiques (f)	Supports didactiques pour passer les tests de langue et d'intégration a. Évaluation basée sur une liste de questions publique b. Évaluation basée sur un	Les deux	Un des deux	Aucun des deux

	manuel gratuit ou d’un coût abordable			
Accessibilité des cours de langue (g)	Quels requérants sont admis aux cours financés par l’État pour passer l’évaluation ?	Tous les requérants	Certains requérants	Aucun requérant

La figure ci-dessous illustre les résultats obtenus pour l’accès à la résidence permanente²³⁷.

Figure 11 : Résultats MIPEx des prérequis linguistiques pour l’accès à la résidence permanente en Belgique, en France et en Suisse (2014)



Avant de procéder à l’analyse des résultats, présentons la figure. La couleur bleue représente la Belgique, la couleur jaune, la France et la verte, la Suisse. Les politiques sont classées selon un pourcentage, de 0 à 100%. De 80 à 100%, elles sont jugées favorables. De 60 à 79%, elles sont légèrement favorables. De 41 à 59%, elles sont à moitié favorables, de 21 à 40%, légèrement défavorables et d’1 à 20%, défavorables. A 0%, elles sont jugées sévèrement défavorables. Pour faciliter la lecture, les différentes entrées de la figure (a, b, c, etc.) ont été reportées dans le tableau n° 47. Enfin, certaines entrées ne comportent pas de résultats. Les auteurs du MIPEx précisent que les données récoltées ont été suffisantes.

²³⁷ Nous avons généré ce diagramme, ainsi que les deux suivants, à partir du site du MIPEx (Huddleston *et al.* 2015). L’outil n’est disponible qu’en anglais. Pour information, sur les 38 États observés selon 167 indicateurs, la Belgique est 7^{ème} avec un score de 70% ; la France est 18^{ème} avec un score de 54%, suivie de près par la Suisse qui est 21^{ème} avec un score de 46%.

La Belgique est le pays où la politique d'accès à la résidence permanente par le critère de la langue est la plus favorable, avec un score maximal de 100% ; la France reçoit le score de 43% et la Suisse n'a aucun point.

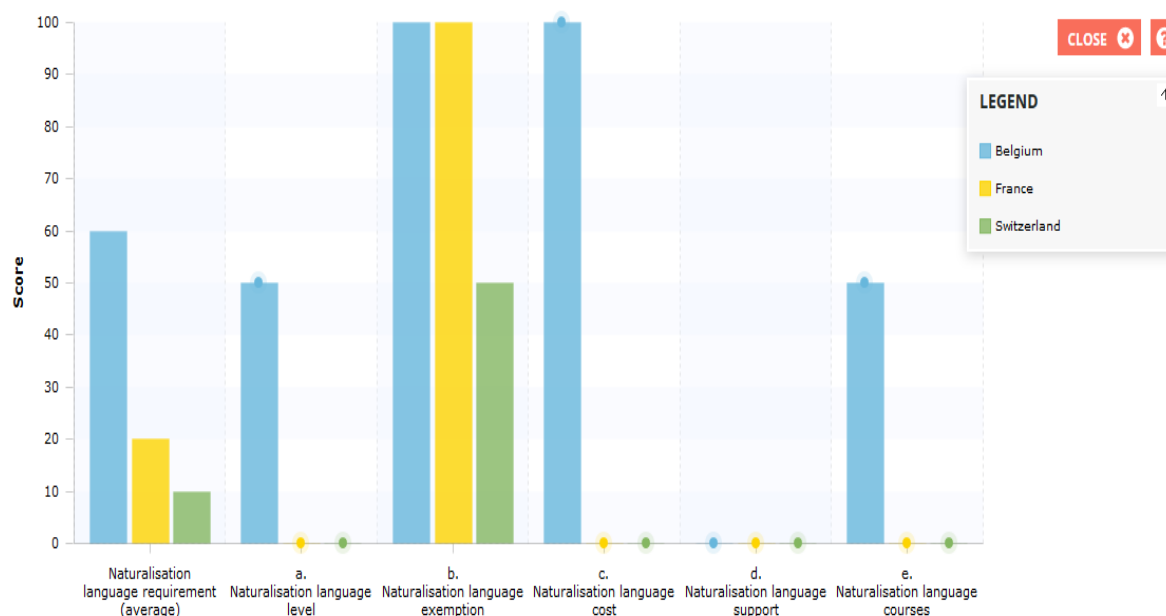
Pour les critères a et c, la Belgique reçoit un maximum de points car aucune exigence linguistique ou d'intégration dans le droit des étrangers n'était requise en 2014. Le résultat serait aujourd'hui différent, puisque les efforts d'intégration et une certaine connaissance de la langue sont demandés. La Suisse ne reçoit aucun point. L'octroi d'une autorisation d'établissement est conditionné à un « degré d'intégration » jugé « suffisant » (art. 60, OASA 2007), le mauvais résultat de la Suisse s'explique par la diversité des pratiques cantonales. Comme elles sont basées sur la discrétion administrative, la politique d'accès à la résidence permanente est jugée sévèrement défavorable. La France reçoit un maximum de points pour le critère du niveau de langue requis (b). En effet, en 2014, dans la pratique, un niveau A1.1 était alors demandé, dans la continuation du parcours d'apprentissage du CAI. La France aurait aujourd'hui un score moins élevé, puisque ce niveau d'exigence a été rehaussé au niveau A2.

Des indicateurs quasi-similaires se reportent aux critères d'intégration et d'intégration linguistique pour l'accès à la nationalité (cf. tableau n° 48).

Tableau 48 : Indicateurs de prérequis linguistiques et socio-culturels pour l’accès à la nationalité du MIPEX

		Option 1 (100%)	Option 2 (50%)	Option 3 (0%)
Niveau de langue requis (a)	Note : Peut prendre la forme d’un test, d’un entretien, d’une validation de cours ou d’autres évaluations	A1 ou moins	A2	B1 ou plus. Ou pas de niveau défini et laissé à la discrétion administrative
Exceptions d’exigences linguistiques ou d’intégration (b)	Note : a. Qui prennent en compte les compétences individuelles et le niveau d’éducation b. Pour les groupes vulnérables comme les personnes âgées, illettrées, avec un handicap mental ou physique	Les deux	Un des deux	Aucun des deux
Coût (c)	Coût des exigences linguistiques/d’intégration	Gratuit	Coût réduit / Participation de l’État pour réduire le coût pour les requérants	Prix couvrant les frais ou prix du marché
Supports didactiques (d)	Supports didactiques pour passer les tests de langue et d’intégration a. Évaluation basée sur une liste de questions publique b. Évaluation basée sur un manuel gratuit ou d’un coût abordable	Les deux	Un des deux	Aucun des deux
Accessibilité des cours de langue (e)	Quels requérants sont admis aux cours financés par l’État pour passer l’évaluation ?	Tous les requérants	Certains requérants	Aucun requérant

La figure ci-dessous présente les résultats des politiques d’accès à la nationalité française, belge et suisse.

Figure 12 : Résultats MIPEx des prérequis linguistiques pour l'accès à la nationalité en Belgique, en France et en Suisse (2014)

La Belgique s'impose comme le pays où la politique d'accès à la nationalité par le critère de la langue est la plus favorable, avec un score de 60% ; la France reçoit 20% et la Suisse 10%.

Pour le critère a, le Gouvernement belge exige un niveau de langue jugé à moitié favorable (A2). La France et la Suisse n'obtiennent aucun point dans ce domaine.

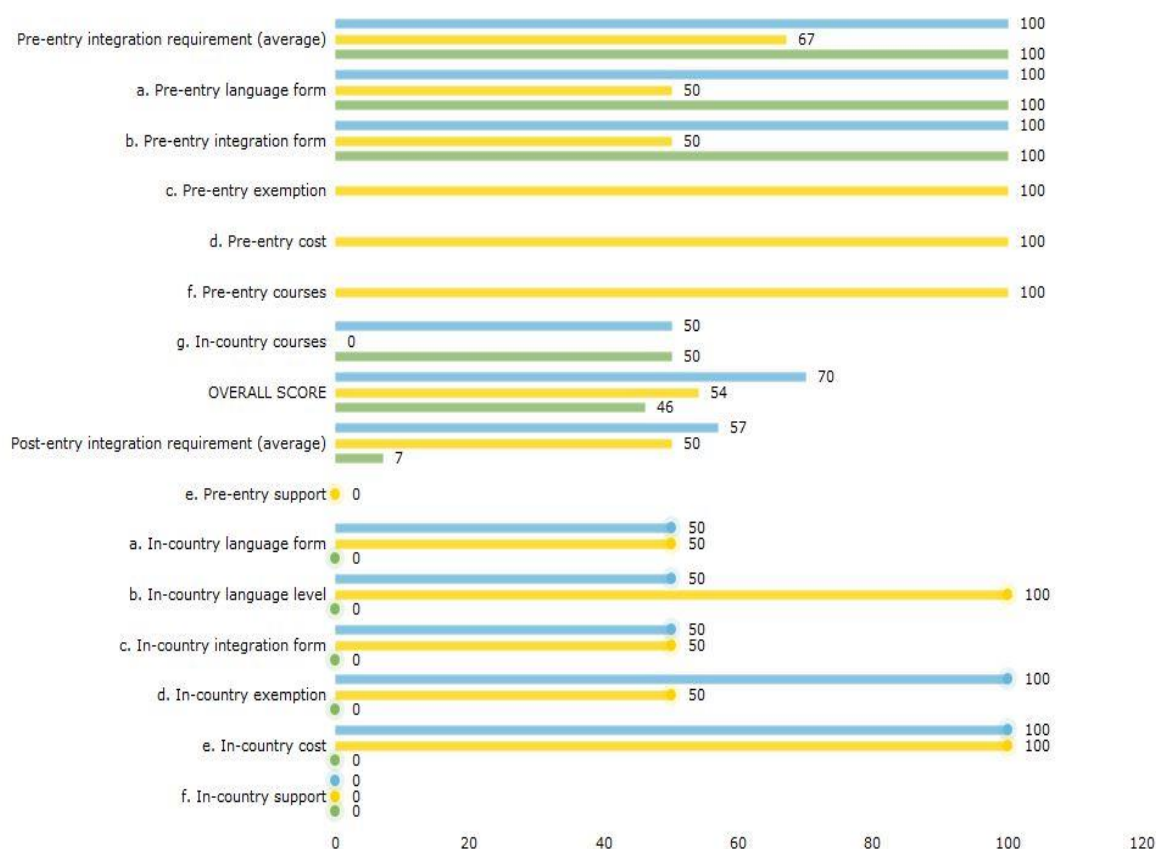
Pour ce qui est des exceptions (critère b), la Belgique et la France obtiennent un maximum de points. La Suisse en obtient la moitié. Pour rappel, une politique pleinement favorable devrait prendre en compte les compétences individuelles et le niveau d'éducation des requérants à la nationalité, et prévoir des exceptions pour les personnes âgées, illettrées, avec un handicap mental ou physique. Ici, les réponses formulées par les Gouvernements ne correspondent pas à l'analyse du cadre légal que nous avons effectuée dans la section 4.1 (p. 179). En Belgique, certes, de nombreuses preuves permettent de justifier d'un niveau A2 (expérience et formations professionnelles par exemple), mais il ne s'agit pas d'exceptions au sens « strict » du terme. Seules les personnes en situation d'handicap ou d'invalidité sont exemptées de l'intégration linguistique. En France, si en pratique le Code de la nationalité précise que le requérant doit justifier d'une connaissance suffisante, selon sa condition, de la langue française (art. 69), le niveau fixé est bien le niveau B1 à l'oral. Seules les personnes apatrides et réfugiées âgées de plus de 70 ans sont exemptées de justifier d'un niveau B1. Les autres exceptions sont faites au cas par cas, à la discrétion de la préfecture. Aussi, la Suisse n'obtient que la moitié des points bien que ses motifs d'exception soient les plus larges dans le cadre légal. En effet, rappelons que le Gouvernement fédéral peut dispenser les personnes

malades, handicapées et qui ont des difficultés pour lire et écrire du critère d’aptitude linguistique.

Pour le coût des tests de langue (critère c), la Belgique a mis en place une politique pleinement favorable. En effet, le test de Bruxelles formation et le test ELAO sont gratuits, et les candidats peuvent les passer autant de fois que nécessaire. En France et en Suisse, les tests sont au prix du marché. Par contre, aucun des trois pays ne propose aux candidats une liste publique de questions types, ou un manuel gratuit qui prépare aux examens (critère d). Ils ne reçoivent donc aucun point.

Enfin, pour l’accès à des cours de naturalisation financés par l’État (critère e), la Belgique a une politique jugée à moitié favorable car les parcours d’accueil et d’intégration n’étaient pas encore opérationnels dans la Belgique francophone. La France n’a eu aucun point bien qu’il existait en 2014 des cours de langue de niveau B1 oral financés par l’OFII dans le cadre du parcours hors CAI. Mais, en effet, comme vu dans la section 4.3.1.2 (p. 260), les candidats à la nationalité française ne représentaient en 2011 qu’une minorité des apprenants en formation (2.2%) (OFII 2011 : 13). En Suisse, bien que le Gouvernement fédéral et les cantons financent des offres d’intégration, il n’existe pas d’offres de formation linguistique coordonnées et le coût des cours de naturalisation sont à la charge des candidats.

Intéressons-nous, enfin, aux critères d’intégration relatifs au regroupement familial. Ils tiennent compte des exigences formulées avant le départ et une fois sur le territoire. Une politique d’intégration favorable serait de n’exiger aucun niveau de langue avant le départ et aucune connaissance socio-culturelle. Si toutefois des tests sont prévus, les gouvernements doivent mettre en place des exceptions pour les personnes vulnérables. Les tests devraient être gratuits, et devraient pouvoir être préparés grâce à des documents didactiques accessibles au plus grand nombre. Une fois sur le territoire, il ne devrait pas y avoir d’exigences linguistiques pour les familles. Si les gouvernements décident d’en imposer, elles devraient être d’un niveau inférieur au niveau A1. La figure n° 13 illustre les résultats obtenus.

Figure 13 : Résultats MIPEx des prérequis d'intégration pour le regroupement familial en Belgique, en France et en Suisse (2014)


La Belgique et la Suisse obtiennent un maximum de points pour les indicateurs depuis le pays d'origine. En effet, aucune disposition en matière de prérequis linguistiques ou d'intégration n'est prévue pour les candidats au regroupement familial avant leur départ.

La politique d'accès au regroupement familial du Gouvernement français est en comparaison moins favorable (67%). En effet, la Loi du 20 novembre 2007 relative à la maîtrise de l'immigration, à l'intégration et à l'asile institue des exigences d'intégration depuis le pays d'origine :

Pour lui permettre de préparer son intégration républicaine dans la société française, le ressortissant étranger âgé de plus de seize ans et de moins de soixante-cinq ans pour lequel le regroupement familial est sollicité bénéficie, dans son pays de résidence, d'une évaluation de son degré de connaissance de la langue et des valeurs de la République (art.1).

Si le niveau de langue des candidats est inférieur au niveau A1.1, ils sont invités à suivre un cours de langue dans leur pays d'origine.

Pour leur politique de regroupement familial menée après le départ et pour le critère spécifique de l'intégration, la Belgique reçoit 57%, la France 54% et la Suisse 46%.

En Belgique, une fois arrivés sur le territoire, rappelons que les primo-arrivants avec un titre de séjour de plus de trois mois sont obligés de suivre un parcours d’intégration et d’intégration civique (comprenant des cours de langue) en Wallonie et en Flandre. La Belgique obtient le maximum de points pour le coût de ces cours (critère e), bien que le parcours soit à la charge des bénéficiaires depuis 2006 en Flandre.

Les résultats de la Suisse baissent pour les exigences d’intégration une fois que les ressortissants sont arrivés sur le territoire. En effet, les cantons ont la possibilité de subordonner l’octroi d’une autorisation de séjour dans le cadre du regroupement familial à la condition que les ressortissants étrangers participent à un cours de langue (ou à un cours d’intégration). Aussi, certains cantons ont recours à une convention d’intégration pour les ressortissants de pays tiers arrivés en Suisse au titre du regroupement familial. Au terme de cette convention, conclue pour une durée d’un an, les signataires doivent prouver qu’ils ont suivi un cours de langue ou d’intégration (à leur charge). Certains cantons attendent que les signataires aient passé avec succès un test de langue. Le niveau de langue est à la discrétion des pratiques cantonales.

En France, en 2014, les candidats devaient suivre les cours de langue du CAI s’ils n’obtenaient pas de dispense de formation linguistique, et devaient obligatoirement suivre une formation civique. Les ressortissants devaient également suivre un contrat d’intégration pour la famille (CAIF).

Le monitoring MIPeX a une dimension militante. Les grilles d’appréciation sont à contre-courant des législations française, belge et suisse observées dans le quatrième chapitre et du niveau de langue moyen requis pour la résidence permanente et la nationalité au sein des pays du Conseil de l’Europe (entre A2 et B1) (Pulinx, Van Avermaet et Extramiana 2014 : 23).

5.2 Les monitorings nationaux

Considérons les monitorings d’intégration nationaux, puisque le Département des statistiques, études et documentation français (DSED), l’Office fédéral de la statistique suisse (OFS) et l’Office québécois de la langue française (OQLF) ont développé leurs propres études statistiques²³⁸. Il s’agira de voir ce que ces monitorings peuvent nous dire de la corrélation entre connaissance de la langue du pays d’accueil et intégration.

²³⁸ Rappelons que, depuis 1961, le volet linguistique des recensements est interdit en Belgique. Il n’y a donc pas de monitoring sur le paysage linguistique belge.

5.2.1 En France

Rappelons que le Haut Conseil à l'intégration (HCI) est créé en 1989. Dans son premier rapport, l'institution dévoile déjà une liste d'indicateurs liés à l'intégration répartis en quatre domaines : nationalité, famille, promotion sociale et vie en société (HCI 1991 : 38). Le HCI ne mentionne pas les compétences linguistiques comme frein potentiel d'intégration dans ces quatre domaines, ce qui confirme que le critère linguistique n'était pas alors une préoccupation des politiques d'intégration.

Pendant plus de 20 ans, la question des indicateurs d'intégrations n'est plus évoquée. En 2004, un Observatoire statistique de l'immigration et de l'intégration est créé au sein du HCI. Sa mission se cantonne à produire des statistiques sur la délivrance de visas et de naturalisations. En 2007, le HCI annonce la création d'un projet de « baromètre à l'intégration ». Le comité déclare vouloir prendre en compte les compétences linguistiques des populations immigrées, sans que ce critère soit pour autant déterminant²³⁹ :

La connaissance de la langue varie considérablement selon les études antérieures, le milieu social et familial, la distance linguistique... Certains critères trop académiques risquent de conduire à une évaluation injuste, détachée des réalités (telle grand-mère parlant très mal le français peut avoir un petit-fils polytechnicien !) (HCI 2007 : 399).

Ce projet restera lettre morte. Toutefois, une étude évaluant l'intégration des signataires du CAI (entre 2010 et 2013) est par la suite portée par le Département des statistiques, études et documentation (rattaché au ministère de l'Intérieur). Il s'agit de l'« enquête longitudinale sur l'intégration des primo-arrivants²⁴⁰ » (ELIPA). A trois occasions, ces derniers se voient demander des informations sur leur formation professionnelle et leur scolarisation, leur accès au logement et à l'emploi, leur niveau de vie, leur accès aux soins, etc. Pour ce qui nous intéresse, les migrants sont invités à autoévaluer leur niveau et leur aisance en français dans des situations de la vie quotidienne, à l'oral et à l'écrit. Un questionnaire de compréhension écrite et orale leur est également proposé. En entretien, il leur est demandé de renseigner les langues parlées dans leur cercle professionnel et familial, l'âge auquel ils ont appris à lire et à écrire, et la langue dans laquelle ils ont fait cet apprentissage. Enfin, à l'issue du CAI, il s'agit de déterminer si les migrants suivent des cours de français.

²³⁹ Il est finalement devenu primordial pour l'attribution de titres de séjour et pour l'octroi de la nationalité.

²⁴⁰ Une enquête « Parcours et profils des migrants », précurseuse d'ELIPA, a été menée entre 2006 et 2007 sous l'égide du ministère de la Santé. La maîtrise de la langue était également étudiée comme critère pouvant influencer sur l'intégration des populations immigrées.

Les premiers résultats diffusés sont à contre-courant des discours politiques alors tenus. Il en ressort que la formation linguistique n’apparaît pas comme l’effet le plus déterminant sur l’aisance en français pour l’ensemble de la population interrogée en 2011. D’autres facteurs se révèlent plus déterminants pour progresser en français comme la nationalité d’origine, la durée de présence en France, le motif d’admission sur le territoire français et la position sur le marché du travail (Le Quentrec-Creven 2013). Cette étude remet en cause la causalité entretenue entre le suivi obligatoire de cours de langue obligatoire et la régulière (et nécessaire) progression de l’intégration linguistique des populations immigrées. Il apparaît également que l’intégration linguistique est une notion inopérante, puisqu’étroitement corrélée à tous les domaines de l’intégration. C’est en donnant des chances aussi équitables à la population immigrée qu’à l’ensemble de la population française d’accéder au travail et à l’éducation, en leur délivrant des visas qui leur confèrent une sécurité quant à leur droit au séjour qu’elle aura le plus de chance de progresser significativement en français.

5.2.2 En Suisse

En 2007, le Conseil fédéral adopte un *Rapport sur les mesures d’intégration en 2007*, dans lequel il mandate l’OFS de mettre au point « un outil permettant de rendre compte de l’évolution de la situation en matière d’intégration, c’est-à-dire un système d’observation qui fournit des informations régulières, systématiques et actualisées sur les processus de l’intégration » (ODM 2007a : 14). Ce mandat est renouvelé en 2010 ; l’OFS est chargé de créer un « ensemble d’indicateurs permettant de mesurer le degré d’intégration des personnes issues de la migration » (ODM 2010b : 44). Entre 2011 et 2015, l’OFS a récolté des données de plusieurs enquêtes statistiques autour de 68 indicateurs d’intégration, dont 34 indicateurs-clefs censés illustrer le phénomène d’intégration à la société suisse. Il met en comparaison les performances de la population non issue de la migration et de la population issue de la migration (première et deuxième générations).

En réduisant l’intégration à un état mesurable et en reconnaissant des « degrés d’intégration », l’OFS prend le parti analytique de ne pas considérer l’intégration comme un processus social et dynamique d’ensemble, non-linéaire.

Un domaine « langue » a été listé parmi 11 domaines thématiques. Il recouvre actuellement cinq indicateurs, dont trois indicateurs-clés : « langues non nationales les plus représentées », « langue nationale comme langue principale », « langues utilisées selon les milieux (familial et professionnel) ». Deux autres indicateurs complémentaires sont ajoutés : « besoin de mieux connaître la langue (raisons professionnelles) » et « personnes

maîtrisant très bien 3,2,1 ou aucune langue nationale²⁴¹ ». Il est intéressant de noter qu'entre la première édition de l'appareil statistique en 2014 et celle de 2017, un indicateur-clef a été supprimé. Il était d'abord prévu de récolter des données pour un indicateur intitulé « aptitudes écrites et orales dans la/les langue(s) nationale(s) et non nationale(s) » (Kristensen 2014 : 21). Faute de données statistiques, celui-ci a été remplacé par l'indicateur « langues non nationales les plus représentées », qui ne recouvre pas la même réalité. A l'instar des monitorings de l'OCDE et de la Commission européenne, l'outil de l'OFS ne présente pas de données chiffrées sur les compétences linguistiques des populations immigrées. L'OFS n'est pas parvenu à « mesurer le degré d'intégration des personnes issues de la migration » en tenant compte de leur niveau de langue (ODM 2010b : 44). Il n'a donc pas été possible d'établir un seuil linguistique à partir duquel l'intégration des immigrés serait « réussie » et de relier des degrés d'intégration à des niveaux de langue. Nous pouvons en conclure que les politiques d'immigration subordonnant l'octroi de titres de séjour et la naturalisation à des niveaux d'intégration/assimilation linguistique devraient, dans l'idéal, être réinterrogées.

Enfin, un autre indicateur dans le domaine « culture, religion et médias » a trait au monitoring de l'utilisation de la langue. Il s'agit de l'indicateur « langue(s) d'utilisation des médias », pour lequel l'OFS donne cette description : « Cet indicateur, qui parle moins de l'intégration que de l'assimilation, permet de connaître le degré d'intérêt et d'identification des personnes étrangères et/ou issues de la migration pour leur pays d'origine, respectivement le pays d'accueil » (Kristensen 2014 : 18). L'organisme reconnaît par ailleurs que les indicateurs du domaine « famille et démographie » relèvent plus de l'étude de l'assimilation des modes de comportements de la société suisse que de l'intégration (Kristensen 2014 : 20).

Nous avons ici l'occasion de revenir sur le couple de notions intégration/assimilation analysé dans le troisième chapitre. Dans le domaine « langue », l'indicateur « langues utilisées selon les milieux (familial et professionnel) » indique « quelles langues les personnes utilisent dans leur environnement personnel, familial et professionnel » (Kristensen 2014 : 21). Il n'est pas question de remettre en question l'utilité de ce dernier critère pour les études sociologiques et démolinguistiques. Le problème qui se pose est de déterminer où s'arrête l'intégration linguistique et où commence l'assimilation linguistique. En d'autres termes, l'usage d'une autre langue que la langue nationale dans la sphère privée est-il un indicateur du degré d'intégration des populations immigrées à la société suisse ? Si le parti pris est de « surveiller » les langues que les populations immigrées parlent dans leur cercle familial et amical, il y a fort à parier que ce n'est plus leur degré d'intégration à la société qui est mesuré, mais leur degré d'assimilation. Cette confusion entre intégration et assimilation reflète les

²⁴¹ Ces indicateurs d'intégration sont listés sur le site internet de l'OFS.

enjeux politiques cristallisés autour de la langue, de la culture et de l’identité dans l’immigration et, plus largement encore, autour de l’individualité et de l’altérité dans la société. Comme l’écrit Gérard Noiriel :

Est-ce que l’État, est-ce que la nation s’arrêtent aux portes de la famille, du groupe, de l’individu ou, au contraire, est-ce qu’ils les traversent de part en part au point de les transformer totalement ? Il y a là un problème central pour toute réflexion sur l’assimilation nationale et qui dépasse de loin le problème spécifique de l’immigration (1988 : 344).

Si nous nous référons au cadre légal, l’intégration vise à « favoriser la coexistence des populations suisse et étrangère sur la base des valeurs constitutionnelles ainsi que le respect et la tolérance mutuels » (art. 4, al. 1, LEtr). Dans ce cas, la langue parlée dans la sphère privée ne remet pas cause le degré d’intégration des populations immigrées, et cet indicateur ne devrait pas apparaître dans un monitoring d’intégration. Seul l’usage de la langue locale au travail et dans la sphère publique devrait être pris en compte. De même, l’usage de la langue nationale locale des enfants est comparé dans des ménages non-issus de la migration, issus de la migration et mixtes (OFS 2017 : 50). Certes, l’étude française ELIPA a montré que l’usage du français à la maison permet d’améliorer l’aisance dans la langue. Mais, la transmission de la langue d’origine dans le foyer ne saurait être utilisée comme un indice du degré d’intégration à la société d’accueil.

5.2.3 Au Québec

La Charte de la langue française est adoptée en 1977 pour « 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 » (Préambule). Des bilans périodiques ont depuis été réalisés pour connaître l’évolution de la situation linguistique au Québec. En 1996, le Comité interministériel sur la situation de la langue française, sur mandat du Gouvernement, publie un rapport complet synthétisant les données recueillies au cours des vingt années passées. L’usage du français (et de l’anglais) est observé dans les domaines du travail, des entreprises, de l’enseignement, de l’administration, etc. Une partie porte particulièrement sur « la langue de l’intégration des immigrants ». Bien que le rapport pointe que les données statistiques demeurent encore limitées pour observer les pratiques linguistiques des populations immigrées dans le temps, trois indices sont observés : la connaissance du français et de l’anglais, le français au travail et les transferts linguistiques (soit l’adoption d’une autre langue parlée à la maison que la langue maternelle) (Comité interministériel sur la situation de la langue française 1996). Ainsi, l’étude se concentre sur l’usage des langues dans la sphère privée. En réaction à ce

document, le Gouvernement québécois précise que seul l'usage public de la langue française doit être étudié, et mandate le Conseil de la langue française de développer un indice du français comme langue d'usage public :

En 1996, à la suite du *Rapport du comité interministériel sur la situation de la langue française*, le gouvernement soulignait dans sa *Proposition de politique linguistique* que la législation ne porte que sur l'usage public de la langue. La langue parlée à la maison relève du domaine privé et, à ce titre, elle n'est pas l'objet de la Charte : « Dans une démocratie comme la nôtre, l'usage personnel de la langue de son choix est un droit fondamental garanti par la Charte des droits et libertés de la personne. En accord avec ce principe, l'approche législative ne porte que sur les usages publics de la langue ». À ce titre, elle réaffirmait l'orientation énoncée en 1977 dans *La politique québécoise de la langue française* présentée par Camille Laurin, alors ministre d'État au Développement culturel : « L'assimilation à la vapeur de tous les nouveaux immigrants, au point qu'en une ou deux générations ils ont perdu toute attache avec leur pays d'origine, n'est pas un objectif souhaitable. Une société qui permet à ses groupes minoritaires de conserver leur langue et leur culture est une société plus riche et probablement plus équilibrée » (Conseil de la langue française 1997 : 1, citant Gouvernement du Québec 1996 : 43 et Laurin 1977 : 26).

Le parallèle entre monitoring de l'usage du français au sein de la sphère personnelle et politique d'assimilation est clairement exprimé pour mieux être rejeté. L'étude présente donc des statistiques sur l'usage du français de la population native et immigrée dans les différents domaines publics (centre commercial, hôpital, administration scolaire, etc.). Une autre étude publiée pour le compte du nouveau Conseil supérieur de la langue française donne une définition de l'intégration linguistique des populations immigrées :

[S]ont intégrés les immigrants qui ont la capacité d'utiliser l'une ou l'autre des langues en présence dans la société d'accueil dans leurs communications à caractère public. Toutefois, comme les deux langues sont en concurrence au Québec et que les dispositions de la politique linguistique du gouvernement du Québec visent à « augmenter » la proportion d'immigrants qui adoptent le français comme langue de la vie publique et qui s'identifient au projet d'un Québec français, la définition de l'intégration, dans le contexte particulier du Québec, devrait se lire ainsi : il y a intégration à la société québécoise quand le plus grand nombre d'immigrants choisissent le français comme langue d'usage public (Conseil supérieur de la langue française) (Lapierre Vincent 2004 : 2).

Le monitoring de l'intégration linguistique des populations immigrées au Québec a ceci de particulier que le Gouvernement surveille l'utilisation de la langue française selon une « vision triangulaire » : il y a d'un côté les personnes qui choisissent le français, les « francophones » ; de l'autre, celles qui choisissent l'anglais, les « anglophones » ; et les « allophones » qui utilisent une langue tierce (Piché 2011 : 150).

C’est surtout depuis 2002 que le Gouvernement procède à un suivi organisé du paysage linguistique, en instituant l’Office québécois de la langue française (OQLF). Ce dernier a, entre autres, pour mission de surveiller l’évolution de la situation linguistique au Québec et d’en faire un rapport détaillé tous les cinq ans. Ces rapports permettent d’évaluer l’application de la politique de francisation, et si besoin de la réadapter. Ainsi, le Gouvernement a réagi promptement à la parution d’un rapport en 2012 – indiquant une baisse de l’usage du français au milieu professionnel depuis 1989 (OQLF 2012) – en rehaussant dans le cadre de la Loi 14 les exigences linguistiques pour les candidats à l’immigration économique.

Les indicateurs surveillent l’usage des langues dans le domaine public à l’instar du domaine professionnel, des services et des commerces. D’autres dépassent le cadre public et interfèrent avec la sphère privée en analysant la langue utilisée avec les amis à l’extérieur du foyer, sur les réseaux sociaux et dans la consommation des médias. Enfin, la sphère familiale est de nouveau régulièrement observée. L’étude des persistances complètes et partielles s’ajoute à celle des transferts ou substitutions linguistiques²⁴². Ces indicateurs sont ventilés par de nombreuses variables, telles que l’âge, la période d’immigration, la langue maternelle, l’origine géolinguistique, le pays de naissance de la mère, l’exogamie et l’endogamie et le lieu de résidence. Notre objectif n’est pas de nous attarder sur les chiffres de ces monitorings pour faire une analyse démolinguistique, mais de souligner les enjeux politiques qui sous-tendent le choix de leurs indicateurs²⁴³ (Piché 2011). Ces derniers éclairent sous un nouveau prisme les discours politiques analysés dans le troisième chapitre. Depuis *La politique québécoise de développement culturel* (Ministère d’État au développement culturel 1978 : 26), en passant par l’*Énoncé de politique en matière d’immigration et d’intégration* (MCCI 1990), jusqu’au plus récent plan d’action *Ensemble nous sommes le Québec* (MIDI 2016), la politique linguistique d’immigration québécoise répond à deux objectifs principaux : augmenter la proportion d’immigrants francophones, et faire en sorte que le français devienne dans un premier temps la langue d’accueil des ressortissants étrangers puis, à terme, leur nouvelle langue identitaire.

²⁴² La persistance linguistique est décrite comme une « situation où une personne maintient l’usage de sa langue maternelle comme langue parlée le plus souvent à la maison » (OQLF 2011 : 14). Une persistance linguistique complète s’applique aux situations où une personne déclare parler le plus souvent sa ou ses langue(s) maternelle(s) chez elle. On parle de persistance partielle lorsqu’une personne déclare parler une de ses langues maternelles, ou qu’elle parle au moins une autre langue que sa langue maternelle chez elle (OQLF 2011 : 14).

²⁴³ Nous renvoyons aux différentes études sur lesquelles nous nous sommes appuyées : OQLF 2008 ; OQLF 2011 ; OQLF 2012 ; Corbeil et Houle 2013.

Synthèse du chapitre 5 et discussion : l'intégration, un processus mutuel à évaluer

L'étude de différents monitorings d'intégration a permis de mettre en valeur la difficulté manifeste des différents organes statistiques nationaux et internationaux à évaluer un effet de causalité entre les compétences linguistiques des populations immigrées et leur degré d'intégration dans leur société d'accueil. Il en ressort qu'il n'a pas été possible d'avancer que la maîtrise de la langue est le premier facteur d'intégration des ressortissants étrangers, ni qu'une maîtrise imparfaite de la langue locale soit la seule cause d'une intégration « non réussie », soit d'un accès non équitable à l'emploi, à l'éducation, au logement et aux soins. Ces monitorings ont résolument mis en valeur que la population immigrée a un accès non équitable aux différents domaines de la vie publique, et que le « relatif » échec de leur totale intégration ne peut être totalement imputable à une maîtrise imparfaite de la langue. Les pouvoirs publics ont une part de responsabilité. L'intégration n'est pas du seul ressort des immigrés, mais aussi de la société d'accueil. Comme le rappelle Dominique Schnapper, l'intégration englobe à la fois « l'intégration des individus à la société » et « l'intégration *de* la société dans son ensemble » (2007 : 16). Le processus mutuel de l'intégration entre les individus et la société est-il observé dans ces monitorings ?

La réciprocité du processus d'intégration est exprimée depuis longtemps dans les différentes définitions données par les instances gouvernementales. En France, on a pu lire : « L'intégration n'est pas destinée aux seuls Français issus de l'immigration et concerne tout individu qui participe à l'espace civique » (HCI 2003 : 104). En Suisse, le cadre légal pose que « l'intégration suppose d'une part que les étrangers sont disposés à s'intégrer, d'autre part que la population suisse fait preuve d'ouverture à leur égard » (art. 4, al. 3, LEtr). Enfin, au Québec, le premier *Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration* indique que l'intégration est « un processus dynamique qui s'inscrit dans le temps, dont la progression n'est pas nécessairement linéaire et qui nécessite de l'immigrant, comme de la société d'accueil, un engagement à long terme » (MCCI 1990 : 52).

Nous avons vu que les monitorings étudiés surveillent prioritairement les « performances » des populations immigrées en comparaison à celles de la population non immigrée. Déjà en 2004, le démographe québécois Victor Piché se positionne pour la création d'un indicateur de réceptivité sociale, en complément de l'indicateur du français comme langue d'usage public, qui permettrait de prendre en compte « les attitudes de la population québécoise face à l'immigration et aux relations interculturelles » et d'appréhender « l'envers de la médaille des choix linguistiques des immigrants et des immigrantes » (Piché 2004 : 16 ; 18).

Lors de la Déclaration de Saragosse de 2010, le Conseil de l’Union européenne rappelle la double réciprocité de l’intégration :

[l]’intégration est un processus dynamique et à double sens d’interaction réciproque, qui exige non seulement une mobilisation des autorités nationales, régionales et locales, mais aussi un plus grand investissement de la société d’accueil et des immigrants (Conseil de l’Union européenne 2010 : 3).

Il recommande d’inclure de nouveaux indicateurs d’intégration de *welcoming society*, soit de société accueillante, pour monitorer les expériences de discriminations, la confiance dans les institutions publiques et le sentiment d’appartenance à la société d’accueil (Huddleston *et al.* 2013 : 9). Des indicateurs mesurant les discriminations ont alors été mis en place dans les différents monitorings étudiés, à l’instar du monitoring de l’OCDE, des rapports de l’OQLF et de l’OFS²⁴⁴.

Ce travail reste inachevé dans les pays étudiés. Les politiques linguistiques d’immigration comportent théoriquement bien plus qu’une simple série d’injonctions aux populations qui souhaitent s’installer durablement sur un territoire. Il s’agit aussi d’accueillir les langues des migrants et de lutter contre les discriminations linguistiques afin d’œuvrer pour une « réceptivité sociale » (Piché 2004) et pour une « bienveillance linguistique » (Beacco 2016 : 65). Le « linguicisme » – soit une attitude négative envers un accent, une maîtrise de la langue jugée insuffisante – n’est pas encore assez reconnu par les pouvoirs publics (Archibald 2009). Ainsi au Québec, bien que la Charte des droits et libertés de la personne du Québec reconnaisse la discrimination linguistique²⁴⁵, le linguicisme apparaissait comme l’une des sources majeures de discrimination au Québec en 2005. Chez les allophones, la discrimination était alors vécue en premier lieu à cause de la langue et de l’accent (52%), devant l’ethnicité et la race (Bourhis *et al.* 2005 : 12).

Tout comme l’intégration, l’intégration linguistique n’est pas de la seule responsabilité des populations immigrées. Pour avoir un aperçu plus complet du processus de l’intégration linguistique, il faut déterminer si la population non issue de la migration fait preuve de bienveillance linguistique envers la population immigrée pour lui permettre de multiplier les occasions d’interagir avec elle dans l’espace public et privé. Il faut aussi évaluer les politiques linguistiques éducatives. D’autres indicateurs pourraient s’ajouter à ceux du MIPEX : L’offre

²⁴⁴ Cet indicateur de l’OFS montre d’ailleurs que la population immigrée a été près de trois fois plus touchée par des discriminations raciales que la population non issue de la migration, en 2016.

²⁴⁵ La Constitution suisse pose également que « nul ne peut subir de discrimination du fait [...] de sa langue » (art. 8). En Belgique, une loi de 2007 compte la langue comme motif de discrimination. En France, une loi a été adoptée le 18 novembre 2016 réformant l’article 225 du code pénal. Elle établit que « [c]onstitue une discrimination toute distinction opérée entre les personnes physiques sur le fondement de [...] leur capacité à s’exprimer dans une langue autre que le français ».

de cours est-elle suffisante pour accueillir le public-cible, assez visible pour être accessible au plus grand nombre et le crédit horaire de formation suffisant pour permettre à tous les publics de valider les niveaux visés²⁴⁶ ? Est-ce que les parcours d'intégration linguistique et les attestations de langue délivrées à l'issue des formations sont reconnus sur le marché du travail et par les organismes de formation professionnelle ? Autant de critères à prendre en compte pour réellement prôner l'intégration linguistique comme un processus dynamique d'ensemble, et pour mettre en perspective les politiques publiques et les capacités de la population nationale à réellement faire preuve d'ouverture envers les populations issues de la migration.

²⁴⁶ Nous avons pu voir en Suisse que l'offre de cours n'est pas suffisante pour absorber la demande de formation, et en France que l'offre de formation du CIR ne permet pas à tous les publics de réussir équitablement le niveau A1 visé en fin de formation, ou de poursuivre jusqu'au niveau B1 oral requis pour la nationalité.

6. CONTEXTUALISATION ET DISCIPLINARISATION CROISSANTES DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES ET DU FLE : L’ENSEIGNEMENT DU « FRANÇAIS AUX MIGRANTS²⁴⁷ »

Résumé du chapitre 6

Ce sixième et dernier chapitre « *Contextualisation et disciplinarisation croissantes de la didactique des langues et du FLE : l’enseignement du "français aux migrants"* » interroge l’éventuelle reconfiguration de la didactique des langues qui doit composer avec les différents aménagements prévus dans le cadre légal. Il permet d’articuler l’étude des politiques linguistiques et la didactique des langues.

Ce chapitre met en valeur les différentes stratégies institutionnelles pour professionnaliser, structurer et, surtout, légitimer les formations linguistiques aux adultes migrants. Il s’agit de soulever un débat épistémologique et questionner l’existence d’un champ didactique, éducatif, de recherche et professionnel « spécifique ». Ce chapitre se découpe en trois sections.

La section 6.1 questionne un éventuel parallélisme entre politique dite d’« intégration » et « didactique de l’intégration ». Elle développe la problématique de l’hyperspécialisation, de la contextualisation et de la disciplinarisation de la didactique des langues.

La section 6.2 s’attache à la première stratégie de légitimation institutionnelle identifiée : l’apport d’une expertise légitime par des documents de cadrage (et de matériels didactiques) spécifiques à l’enseignement linguistique pour les adultes migrants. Nous croisons l’analyse de contenus de ces différents documents à celle de recherches théoriques en didactique des langues. L’objectif est de déterminer si nous pouvons confirmer l’existence d’un champ didactique et de recherche « spécifique ».

La section 6.3 porte sur la seconde stratégie de légitimation institutionnelle : la reconnaissance de l’assurance-qualité de ces formations linguistiques et la professionnalisation des formateurs. Dans un premier temps, nous considérons les processus de labellisation et d’appel d’offres des formations linguistiques aux adultes migrants. Dans un second temps, nous envisageons les exigences de qualification des formateurs pour leur

²⁴⁷ Nous reprenons cette formule de Jean-Pierre Cuq (1989 : 40).

recrutement, la définition de leur répertoire de compétences professionnelles et, enfin, la création de formations de formateurs initiales et continues. Nous terminons cette section par un débat sur l'existence d'un champ éducatif et professionnel « spécifique ».

6.1 « Politiques linguistiques d'intégration » et « didactique de l'intégration »

Nous avons décrit un double phénomène au quatrième chapitre : d'un côté, les Gouvernements français, belge et suisse exigent une certaine maîtrise de la langue pour l'accès au territoire, la résidence permanente et la nationalité ; de l'autre, ils s'engagent à mettre en place des formations pour permettre aux populations migrantes d'atteindre ces prérequis linguistiques. Quant au Gouvernement québécois, il investit massivement dans la francisation des populations arrivées sur son territoire pour qu'elles contribuent à la vitalité linguistique de la communauté francophone. Nous avons relevé dans la section 4.3 plusieurs jalons de la structuration progressive de la formation linguistique aux migrants adultes dans les contextes de notre étude.

En France, le premier jalon posé est certainement le nouveau cadre imposé à partir de 1995 par le FAS, par lequel les organismes de formation ont dû adopter leurs propositions de formation aux exigences institutionnelles pour recevoir des subventions. La généralisation du CAI en 2007, puis l'instauration du CIR en 2016 ont complété ce processus de structuration de l'offre de formation au primo-arrivants.

L'instauration de parcours d'accueil et d'intégration en Belgique francophone (par la Région wallonne en 2012, et par la COCOF en 2015) – due en partie à une pression du Gouvernement fédéral pour unifier l'offre de formation sur le territoire belge – s'aligne sur les exigences des parcours d'intégration civique proposés depuis une dizaine d'années par la Communauté flamande.

En Suisse, l'ancien Office fédéral des migrations (ODM) a conclu des contrats-cadres avec chacun des 26 cantons, qui constituent la base et la condition des financements alloués par la Confédération. A partir de 2014, les contrats-cadres sont remplacés par des programmes d'intégration cantonaux (PIC). Il y a donc eu une impulsion du Gouvernement fédéral pour structurer les offres d'intégration à l'échelle cantonale. Parallèlement, le nouveau Secrétariat d'État aux migrations (SEM) a lancé le projet fide, dans l'optique de professionnaliser et de coordonner l'offre de formations linguistiques pour les adultes migrants à l'échelle nationale.

Enfin, au Québec, l'ancien MRCI regroupe en 2012 tous les services de francisation sous l'égide d'un même programme, le PILI, afin de rendre plus visible et accessible son offre de formation.

Il ressort de cet état des lieux institutionnel que trois tendances sont mises en œuvre pour structurer, centraliser et professionnaliser l’offre de formation linguistique pour les populations migrantes :

- les cours de langue sont donnés dans le cadre de programmes ou de parcours d’intégration, au sein desquels un crédit horaire de formation est alloué à chaque apprenant ;
- ces formations sont proposées par des organismes partenaires et/ou accrédités, qui doivent donc répondre à un cahier des charges ;
- des niveaux de langue sont souvent attendus de la part des apprenants à la fin du parcours, ce qui engendre une obligation de résultats de la part des organismes et des formateurs.

Ce chapitre est consacré à l’hypothèse d’un parallélisme dans notre travail de thèse. De même que nous avons identifié une catégorie de politiques linguistiques – les politiques linguistiques d’immigration –, ne peut-on pas proposer une nouvelle catégorie dans la didactique des langues et du FLE en particulier ? Ce choix serait motivé par l’identification d’un contexte particulier d’enseignement et d’apprentissage : l’enseignement et l’apprentissage du français en contexte migratoire, ou du « français pour migrants » pour reprendre l’expression de Jean-Pierre Cuq (1989 : 40). La première question posée serait donc : est-ce que les politiques linguistiques d’immigration contribuent à l’hyperspécialisation de la discipline de la didactique du FLE ?

Cette question est motivée par la création de l’appellation « Français langue d’intégration » (FLI), par le ministère de l’Intérieur français en 2011. Le FLI est présenté dans le référentiel du même nom comme une « nouvelle démarche et une construction didactique spécifique » ou encore comme une « branche particulière de la didactique du français » (DAIC 2011 : 13). Depuis juillet 2018, l’appellation FLI n’existe plus institutionnellement, puisque les labels n’ont pas été renouvelés. Celle-ci a connu un certain succès dans les instances institutionnelles des contextes de notre thèse. Cette appellation a été reprise dans le matériel pédagogique québécois *Agir pour interagir* (Fradette et Blanchette 2014) dont l’élaboration a été pilotée sous l’égide du MIDI et qui est distribué aux organismes partenaires du programme de francisation PILI. L’appellation est également généralisée pour le recrutement des professeurs de français pour les adultes migrants rattachés au MIDI, qualifiés de « FLI » (cf. MIDI 2017). Enfin, en Belgique, le Dispositif de concertation et d’appui aux centres régionaux d’intégration (DISCRI) a également repris cette appellation dans le cadre de l’expérimentation du dispositif d’accueil pour primo-arrivants (DAPA) de 2012 à 2014, en Région wallonne (DISCRI 2014).

Parallèlement à la publication du Référentiel FLI, dans le domaine de la recherche française, des voix se sont fait entendre pour tenter de définir ce qui serait un nouveau champ. Hervé Adami, Sophie Etienne et Aude Bretegnier²⁴⁸ ont tenté de définir le champ de la formation linguistique en contexte d'insertion – le « Français langue d'insertion » – en tenant compte de trois critères : le champ d'étude, les pratiques professionnelles des formateurs et le public d'apprenants (2011).

Pour Hervé Adami, encore, et Virginie André, « le champ de la formation linguistique des migrants est irréductible aux spécifications existantes en didactique du français : langue étrangère (FLE), langue seconde (FLS) ou bien encore français sur objectifs spécifiques (FOS) » (2012 : 277). Les auteurs avancent qu'il s'agit d'un « champ » éducatif, professionnel et didactique spécifique, et proposent l'appellation « Français langue d'intégration et d'insertion » (FL2I²⁴⁹). Ce qui est intéressant, c'est que ces tentatives de définition répondent à un enjeu de contextualisation accrue de la didactique du FLE. Ainsi, pour identifier le champ didactique du FL2I, les auteurs font le pari que : « [l]es interventions didactiques dans ce champ s'adaptent au contexte institutionnel, économique et social et à la situation particulière des migrants en formation » (Adami et André 2012 : 280). Tout comme l'enjeu du chapitre d'ouvrage de 2011 est de pouvoir répondre à la question suivante : « Qu'est-ce qui construit le "contexte" de l'intervention formative en "français langue d'insertion" ? » (Bretegnier, Etienne et Adami 2011 : 24).

De notre avis, la contextualisation croissante de la didactique du FLE va de pair avec sa disciplinarisation. Dan Savatosky définit cette notion, en l'opposant à celle de disciplinarité : « Par *disciplinarité*, on entend d'abord – au sens étroit du terme – le poids, les formes ou les conditions de reconnaissance institutionnelle de la DdFL [didactique du français et des langues] ; et par *disciplinarisation* les changements qu'elle a subis [...] » (2011 : 25). C'est bien la disciplinarisation de la didactique du FLE qui nous intéresse (il n'est pas question de revenir sur sa disciplinarité), particulièrement la disciplinarisation d'un de ses « contextes » : le français en contexte migratoire. Nous ne pouvons que constater le regain d'intérêt des recherches académiques en didactique des langues sur les questions de migrations, de même qu'une professionnalisation de ce secteur éducatif. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'Hervé Adami et Virginie André avancent que le FL2I désigne un « champ professionnel spécifique » et un « nouveau domaine de recherche » (2012 : 280 ; 281) et que les auteurs du

²⁴⁸ Précisons qu'Hervé Adami et Sophie Etienne ont fait partie du collectif d'auteurs qui a contribué à la rédaction du Référentiel FLI.

²⁴⁹ Ainsi, Hervé Adami, entre 2011 et 2012, a respectivement proposé l'appellation « Français langue d'insertion », a participé à la production du Référentiel Français langue d'intégration, puis a entrepris un compromis en introduisant l'appellation « Français langue d'intégration et d'insertion ».

Référentiel FLI avancent que « [l]e terme FLI donne un nom à une réalité qui s’est construite et autonomisée par rapport aux autres champs didactiques et professionnels qui lui sont proches (DAIC 2011 : 9).

Reprécisons donc notre première question : la contextualisation et la disciplinarisation croissante de la didactique du FLE conduisent-elles à redéfinir ses champs d’intervention ? Nous nous appuyerons sur l’ouvrage de Louis Porcher, *Champs de signes* qui, en son temps, délimitait le champ de la didactique du FLE pour gager de sa disciplinarité. Restituons la définition de la notion de « champ » par Louis Porcher :

Un champ n’est pas une réalité empirique, mais un système de relations (hiérarchisées et structurées) fonctionnant selon une logique propre et qui permettent de rendre raison de ce qui se passe effectivement dans une apparente diversité de pratiques sociales (1987 : 7)

Le champ est encore :

[u]n système de solidarités (de luttes communes et de luttes intestines) permettant de délimiter un bien commun, un lieu commun, qui appartient à l’ensemble de la communauté se reconnaissant comme possesseur légitime de ce lieu (et lui appartenant en retour) (Porcher 1987 : 11²⁵⁰).

Nous nous inspirons de la démonstration de Louis Porcher pour la définition d’un éventuel champ du « Français langue d’intégration », en étudiant deux axes de légitimation institutionnelle dans les quatre contextes français, belge, suisse et québécois. Le premier concerne la production de documents de cadrage (et de matériels didactiques) en vue d’harmoniser le langage commun des formateurs et d’encadrer les pratiques enseignantes. Le deuxième a trait à la structuration et à la professionnalisation du secteur éducatif, aux exigences de qualification des formateurs pour leur recrutement et à leur formation.

Enfin, en déterminant si la didactique du français en contexte migratoire est un champ spécifique, il faudra préciser – sur l’exemple de Danielle Bailly (1997) – s’il s’agit d’une didactique institutionnelle ou d’une didactique des chercheurs (ou universitaire). Pour reprendre

²⁵⁰ Il nous semble que Louis Porcher s’est inspiré des travaux de Pierre Bourdieu (1980), sans le citer pour autant dans son livre. Ainsi, Pierre Bourdieu, dans sa définition du champ, fait référence à l’importance que les agents d’un champ soient dotés à la fois d’un habitus (nécessaire à son bon fonctionnement) et qu’ils soient intimement persuadés de faire partie de ce champ (Pierre Bourdieu parle de « croyance »). Aussi, le champ est protégé par un système de cooptation (opérations de sélection, formations) qui participe de l’adhésion à des présupposés communs et exclue ceux qui ne « jouent pas le jeu ». Enfin, les agents doivent profiter d’une redistribution d’un capital économique et culturel qui leur confère une forme de reconnaissance (se reporter spécifiquement aux pages 112-113 et 223-224). Ces différents éléments sont transposés au champ de la didactique du FLE dans le livre de Louis Porcher. Nous les reprenons également dans notre analyse d’un éventuel champ du « français pour migrants » ou FLI.

brièvement la démonstration de la chercheuse au sujet de la didactique de l'anglais en contexte scolaire, la didactique institutionnelle fait référence au « champ de référence qui sous-tend les Instructions et Programmes officiels [...] ». Elle contribue à « "normaliser" (au moins minimalement, car une assez grande liberté est malgré tout laissée aux professeurs) les pratiques enseignantes [...] ». Elle induit chez les professeurs « une – relative – obligation de résultats pour ses élèves » (Bailly 1997 : 17-18). Enfin, les « décideurs administratifs » et « ceux qui rédigent les Programmes²⁵¹ [...] ne sont pas des didacticiens universitaires » :

Ils n'exercent pas le même métier que les chercheurs, « ils n'ont pas pour mission de faire progresser la connaissance mais, plus prosaïquement, de définir un cadre précis pour le fonctionnement du système éducatif ». [...] La compétence dont ils souhaitent ainsi doter [les enseignants] consiste en une maîtrise d'activités procédurales destinées directement à la classe (modalités de mise en œuvre empirique, techniques concrètes) (Bailly 1997 : 18, citant Chini 1996 : 383).

Nous appliquerons ces domaines de définition pour déterminer si les processus de structuration, centralisation et professionnalisation du « français aux migrants » (Cuq 1989 : 40) font avancer la connaissance ou s'ils créent un cadre précis à ce domaine éducatif. Cette analyse permettra de « boucler la boucle » et d'apporter des éléments de réponses à la question posée à la section 1.2.2.4 : « Comment articuler politique linguistique et didactique des langues ? ».

6.2 Une « contribution à la définition d'une expertise légitime²⁵² »

6.2.1 Les documents de cadrage institutionnels : présentation des contenus

Pour reprendre les mots de Louis Porcher, l'administration – pour structurer le champ « en conformité avec ses intérêts » – regroupe des spécialistes qui œuvrent à définir son « expertise légitime » (Porcher 1987 : 62). Cette expertise est proposée dans des cadres de référence réalisés par des spécialistes de la didactique des langues, mandatés par les institutions gouvernementales chargées de l'intégration des populations adultes migrantes.

En France, il s'agit du Référentiel FLI (DAIC 2011), adjoint au décret portant création du label FLI en octobre 2011, dont la rédaction a été pilotée sous l'égide de l'ancienne Direction de l'accueil, de l'intégration, et de la citoyenneté (DAIC), rattachée au ministère de l'Intérieur. A la suite de la parution du document, la DAIC a d'ailleurs habilité 54 « experts FLI » pour assurer des formations de formateurs reprenant les directives du document. A partir de 2016,

²⁵¹ Danielle Bailly nuance son propos en admettant qu'il y a des exceptions.

²⁵² Nous reprenons cette formule de Louis Porcher (1987 : 62).

un nouveau document de référence a été conçu par Mariela de Ferrari, experte pour le CIEP, qui assure la coordination pédagogique et l’accompagnement des organismes assurant des formations linguistiques de niveau A1 dans le cadre du CIR. Ce document inclut un vademecum et trois « outils » : une charpente méthodologique, un tableau de distribution des contenus et des déroulés pédagogiques. Ce document a été élaboré à partir d’un référentiel cadre produit par l’OFII en 2015²⁵³. Nous considérons à la fois le Référentiel FLI et le document de référence pour le CIR.

En Suisse, l’expertise a été apportée dans le *Curriculum-cadre pour l’encouragement linguistique des migrants* (Lenz et al. 2009). Ce document a été réalisé par des chercheurs de l’Institut de plurilinguisme de l’Université de Fribourg, sous le mandat de l’ancien Office fédéral des Migrations (ODM). Le projet fide en est issu.

Au Québec, il existe une longue tradition de production de cadres de référence pour l’enseignement du français aux populations migrantes. Nous nous concentrons sur le dernier document conçu conjointement sous l’égide du ministère de l’Immigration et des Communautés culturelles (MICC) et du ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) : le *Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec* (Leroux et Moisan 2011).

Le cas de la Belgique est un peu différent. L’association Lire et Écrire Communauté française a édité un *Référentiel de compétences et test de positionnement pour le français langue étrangère et seconde*, en collaboration avec l’Enseignement de Promotion sociale de la Fédération Wallonie-Bruxelles²⁵⁴ (Drèze 2012). Il a d’abord été conçu pour aider tout professionnel qui a besoin d’évaluer le niveau de langue de personnes allophones. Il ne s’agit pas en soi d’un document institutionnel, puisqu’aucun mandat n’a été réalisé pour l’élaborer. Néanmoins, la Commission Communautaire Française (COCOF) reconnaît l’association Lire Et Écrire Bruxelles comme Centre régional pour le développement de l’alphabétisation et l’apprentissage du français pour adultes depuis le 1^{er} janvier 2010. Aussi, comme la COCOF a appelé les opérateurs de formation linguistique partenaires du parcours d’accueil à s’appuyer sur le référentiel pour la structuration des objectifs de leur offre de formation, nous faisons le choix de l’inclure dans notre corpus.

Les Référentiels français et belge, et le Curriculum-cadre suisse reposent sur le CECRL. Au Québec, le *Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au*

²⁵³ Contrairement au Référentiel FLI, ces divers documents ne sont accessibles qu’aux organismes ayant remporté les lots du marché de l’OFII. Nous remercions Agnès Foyer, chargée de programme au CIEP, Mariela de Ferrari et Isabelle Ayrault, cheffe de bureau de l’apprentissage linguistique et de la citoyenneté pour le ministère de l’Intérieur, d’avoir accepté de nous les communiquer.

²⁵⁴ Ce référentiel fait suite à la parution d’un autre référentiel pour les personnes non-scolarisées (Lire et Écrire Bruxelles 2007).

Québec repose sur l’Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes (EQNCF) (Desbiens, Laurier et Leroux 2011). Les deux documents fondent un référentiel commun en francisation.

Tableau 49 : Les cadres de référence institutionnels pour l’enseignement/apprentissage de la langue nationale (des langues nationales) aux adultes migrants (France, Belgique, Suisse et Québec)

	France	Belgique	Suisse	Québec
Les documents de cadrage institutionnels	<i>Référentiel Français langue d’intégration (FLI)</i> (2011-2016) Documents de référence pour le CIR (à partir de 2016)	<i>Référentiel de compétences et test de positionnement pour le français langue étrangère et seconde</i>	<i>Curriculum-cadre pour l’encouragement linguistique des migrants</i>	<i>Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec</i>
Institution	DAIC/DAAEN	Lire et Écrire Communauté française	ODM	MICC et MELS
Cadre de référence	CECRL	CECRL	CECRL	EQNCF

Danielle Bailly écrit qu’un élément constitutif de la didactique institutionnelle est que les rédacteurs de programmes ne sont pas, sauf exception, des didacticiens universitaires (1997 : 18). Cette thèse est partiellement vraie dans notre contexte.

Le Référentiel FLI est écrit par un collectif d’auteurs au sein duquel seul Hervé Adami est didacticien universitaire, puisque maître de conférences. Les autres auteurs travaillaient lors de l’élaboration du document dans des organismes qui proposent des formations, entre autres, pour les publics migrants : le CEFIL, l’AEFTI et ECRIMED²⁵⁵. Le cadre de référence pour le parcours A1 du CIR a été réalisé par une experte affiliée au CIEP, Mariela de Ferrari.

Le Référentiel belge est de Wivine Drèze, qui a été détachée de son poste de maître-assistante en langue française à l’Université de Mons pour élaborer le document. La rédaction du Curriculum-cadre suisse a été réalisée par trois professeurs de l’Université de Fribourg : Peter Lenz, Stéphanie Andrey et Bernhard Lindt-Bangerter. Enfin, la rédaction du Programme-cadre québécois a été confiée à des « didacticiens universitaires » de l’Université

²⁵⁵ CEFIL : Centre d’études, de formation et d’insertion par la langue

AEFTI : Association pour l’enseignement et la formation des travailleurs immigrés et de leurs familles

ECRIMED’ : Écritures et medias

de Montréal, à des enseignants des commissions scolaires pour le MELS, et à des chargés de projets d’éducation au sein du MIDI et du MELS.

Trois « profils » d’auteurs ont été sélectionnés pour l’élaboration de ces documents de cadrage :

- des didacticiens universitaires, pour la reconnaissance de leur expertise scientifique ;
- des formateurs professionnels engagés au quotidien auprès du public-cible, pour la reconnaissance de leur expertise éducative ;
- et des acteurs politiques, pour la reconnaissance de leur expertise des enjeux politiques et institutionnels de l’intégration.

Les différents documents de notre corpus portent des dénominations différentes – référentiel, curriculum-cadre et programme-cadre – pour différents objectifs. Véronique Leclercq présente la visée du référentiel :

Ces supports constituent des instruments de communication entre partenaires différents : représentants des milieux professionnels, membres des jurys d’examen, enseignants et formateurs, élèves et stagiaires... Cette mise en forme technique, voire techniciste, des résultats attendus en terme de descripteurs précis traduit des visées diverses, telles qu’une formalisation accrue de l’attendu ; l’amélioration du contrat didactique apprenants/enseignants ; une meilleure adéquation formation/emploi ; une recherche d’objectivité de l’évaluation ; un refus du non-dit vu comme gage de l’équité et de l’efficacité de l’intervention éducative (2011b : 53).

Les objectifs du Référentiel FLI répondent bien à ces enjeux :

Ce référentiel liste les critères et les descripteurs attributifs du Label FLI® ou de l’Agrément FLI® : points légaux et réglementaires, compétences attendues des formateurs(trices) salarié(e)s et des intervenant(e)s bénévoles, objectifs et contenus de l’enseignement/apprentissage de la langue et de la culture françaises ainsi que des principes fondamentaux de la République française aux migrants (DAIC 2011 : 6).

Les documents du CIR ne visent pas à lister les critères de qualité d’une formation ou les compétences des formateurs. Il est question de présenter les contenus et le découpage thématique de la formation linguistique, imposé dans le référentiel de l’OFII. Le vademecum présente brièvement les trois outils élaborés. La charpente méthodologique liste les besoins et les acquis des apprenants ; le tableau de distribution des contenus illustre le temps qu’il est conseillé de consacrer aux différentes thématiques de la formation ; les déroulés pédagogiques présentent les objectifs, contenus et modalités pédagogiques de chaque thématique. Il n’y a pas *a priori* de nouveauté de contenus dans la formation. La formation FLI devait s’axer autour de

trois thématiques : intégration sociale, intégration économique et intégration citoyenne. Ces trois « volets » sont repris dans le découpage thématique de la formation du CIR. Dans le premier domaine « vie pratique », sont abordés des champs intitulés logement, famille, santé, etc. qui reprennent le contenu de l'intégration sociale. Dans le deuxième domaine « vie publique », il est question d'aborder les symboles et valeurs de la République, les institutions françaises, les droits induits par les valeurs de la France, ce qui reprend l'orientation de l'intégration citoyenne. Enfin, le troisième domaine « vie professionnelle » regroupe les champs du monde du travail, des codes et postures à y adopter, des droits et devoirs d'un salarié, etc., ce qui rejoint l'intégration économique du FLI.

Le Référentiel belge présente les « résultats attendus » des apprenants, soit les descripteurs de compétences que le public-cible doit pouvoir maîtriser à chacun des niveaux du CECRL :

Le référentiel décrit ce qu'une personne est capable de faire lorsqu'elle a atteint tel ou tel niveau (A1.1 acquis, A1.2 acquis, A2 acquis, etc.). Il n'a pas de visée formative : il ne préconise ni objectifs, ni contenus à enseigner, ni progression d'apprentissage. Il ne s'inscrit dans aucune représentation méthodologique particulière. En effet, un référentiel de compétences se présente comme une typologie, une classification, un inventaire de compétences, déclinées en capacités, indispensables ou nécessaires, qu'il faut mobiliser et, le plus souvent, combiner pour réaliser avec succès une tâche complexe quelle qu'elle soit, ici langagière, dans une ou des situations données (Introduction générale, Drèze 2012 : 8).

Au contraire, le Curriculum-cadre suisse propose un cadre de réflexion sur les objectifs et les contenus d'apprentissage, et les principes d'enseignement. Marc Demeuse, professeur en sciences de l'éducation en Belgique, pose qu'un curriculum s'articule autour de six composantes :

- les apprentissages à installer ;
- les stratégies pédagogiques et les processus didactiques à mettre en œuvre ;
- les supports didactiques ou les aides pédagogiques destinées d'une part, aux utilisateurs, d'autre part, aux apprenants (les documents dont les manuels, le matériel didactique, l'outillage, ...), ainsi que les directives concernant leur utilisation ;
- les contenus-matières ou contenus disciplinaires ;
- les résultats effectivement attendus et les modalités d'évaluation auxquelles il convient de recourir afin de vérifier dans quelle mesure les apprentissages sont maîtrisés ;
- les modalités de gestion du curriculum (y compris, par exemple, la formation initiale et continue nécessaire à sa mise en œuvre par les formateurs) (2013 : 315).

Le Curriculum-cadre suisse reprend une partie de ces éléments de définition (à savoir, les apprentissages, les stratégies pédagogiques, les contenus de l’enseignement, les modalités d’évaluation et les critères pour le contrôle qualité des offres de formation linguistique) :

Il se veut un point de départ ou un cadre pour l’élaboration d’instruments de planification plus concrets, par exemple des plans d’études pour des formations linguistiques spécifiques, des concepts de cours et des plans d’enseignement ainsi que pour la conception de matériel didactique et d’instruments d’évaluation (Lenz *et al.* 2009 : 5).

Le projet fide a été créé pour implanter les recommandations du Curriculum-cadre. C’est dans ce cadre que des supports didactiques ont été élaborés, que les compétences attendues des apprenants ont été réparties selon les niveaux du CECRL, et que des instruments d’évaluation ont été créés.

Le Programme-cadre québécois a pour objectif principal de lister les objectifs de formation selon les niveaux de l’EQNCF :

Le Programme-cadre vise à harmoniser les contenus de formation offerts aux personnes immigrantes dans leur démarche d’intégration linguistique, sociale et économique à la société québécoise. [...] Le Programme-cadre définit les objets de formation permettant à toute personne immigrante d’atteindre un niveau de compétence en français correspondant aux compétences ciblées. Il se distingue de l’Échelle parce qu’il dresse l’inventaire des objets d’apprentissage et d’un programme d’études parce qu’il ne comporte pas une organisation pédagogique (Leroux et Moisan 2011 : 5).

Les différentes orientations des documents sont synthétisées dans le tableau ci-dessous²⁵⁶ :

²⁵⁶ Ces orientations diffèrent de par leur objectif de réception. Elles induisent qu’on ne pourra pas – par exemple – se référer aux documents du CIR ou au Référentiel belge pour analyser les recommandations didactiques, ni au Référentiel belge et au Programme-cadre québécois pour comparer les compétences attendues des formateurs.

Tableau 50 : Comparaison des objectifs des documents de cadrage institutionnels pour l'enseignement/apprentissage de la langue nationale (des langues nationales) aux adultes migrants (France, Belgique, Suisse et Québec)

	France		Belgique	Suisse	Québec
	<i>Référentiel FLI (2011-2016)</i>	Documents de référence pour le CIR (à partir de 2016)	<i>Référentiel de compétences et test de positionnement pour le français langue étrangère et seconde</i>	<i>Curriculum-cadre pour l'encouragement linguistique des migrants</i>	<i>Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec</i>
Présentation de l'approche théorique et méthodologique recommandée	X			X	X
Définition des objectifs d'apprentissage		X		X	X
Préconisations pour l'évaluation des apprenants			X	X	
Supports didactiques			X	X (développés dans fide)	
Compétences attendues des apprenants étalées par niveau		X	X	X (développées dans fide)	X
Compétences attendues des formateurs	X			X	
Critères qualité pour l'offre de formation	X			X	

Des matériels didactiques, subventionnés par les instances institutionnelles chargées de l'intégration des populations migrantes, accompagnent l'implantation de ces documents de

cadrage. Comme l’écrit Louis Porcher à propos de la disciplinarisation de la didactique du FLE, la production de supports didactiques participe également du processus de légitimation du champ éducatif :

Si c’est fondamentalement pour l’apprentissage et pour l’enseignement du Français Langue Etrangère que le champ éditorial se constitue d’abord, il se dote vite de l’instrument complémentaire permettant de faire connaître et surtout de légitimer les produits proposés : les outils de formation, destinés aux enseignants et seulement à eux. [...] Le métier de professeur de Français Langue Etrangère est socialement et culturellement peu valorisé ; en outre le champ professionnel est à construire : que des ouvrages soient destinés spécifiquement aux professionnels de ce champ constitue un moyen de légitimer ceux-ci, de leur conférer symboliquement une identité professionnelle, pour les autres et pour eux-mêmes, c’est-à-dire aussi une position sociale (Porcher 1987 : 53).

En France, suite à la parution du Référentiel FLI, la DAIC a subventionné (entre autres) la conception de deux matériels pédagogiques : le *Mémo du formateur FLI*, co-élaboré par la Fédération AEFTI et ECRIMED²⁵⁷ (Etienne, Silberfeld et Vicher 2012) et un *Kit pédagogique FLI*, réalisé par le Centre régional d’appui pédagogique et technique et le Centre d’appui et de ressources régional de lutte contre l’illettrisme d’Alsace (Crapt Carli 2016 [2014]). Actuellement, les organismes de formation choisis par appels d’offres pour dispenser des formations linguistiques dans le cadre du CIR sont encouragés à produire des « outils pédagogiques et méthodologiques innovants », notamment des « outils numériques d’apprentissage du français ou d’alphabétisation en français » (Direction départementale de la cohésion sociale de Paris 2018). La production de ce matériel est financée s’il est diffusé gratuitement « à l’ensemble des acteurs du réseau²⁵⁷ » (Direction départementale de la cohésion sociale de Paris 2018). En Suisse, les auteurs du Curriculum-cadre écrivent que « le matériel didactique doit répondre en priorité aux objectifs à atteindre, qui découlent des besoins de communication des migrants », ou encore que les formateurs doivent « éviter de recourir à du matériel didactique élaboré selon une approche d’apprentissage d’une langue étrangère ou d’une deuxième langue, car elle n’accorde pas clairement la priorité aux objectifs communicatifs, ces derniers étant, par exemple, orientés unilatéralement vers la structure linguistique, la justesse ou encore la culture » (Lenz *et al.* 2009 : 42). Dans le cadre du projet fide, de nombreux outils didactiques spécifiquement conçus pour le public migrant sont disponibles en libre-accès sur son site internet. Le Référentiel belge compte des documents

²⁵⁷ Le Réseau des Acteurs de la Dynamique ASL (RADyA) (www.aslweb.fr/ressources/) et le Réseau Alpha (www.reseau-alpha.org/mallette-du-formateur) diffusent par exemple des ressources pédagogiques créées par différents organismes et associations pour l’enseignement du français à un public migrant.

pédagogiques à reproduire et une partie consacrée à leur « mise en perspective²⁵⁸ ». Enfin, l'implantation du Programme-cadre québécois s'est accompagnée du matériel multimédia *Agir pour interagir* (Fradette et Blanchette 2014). Le programme précédent, appelé le *Programme Général d'Intégration linguistique* (Direction des politiques et programmes d'intégration linguistique 1994) avait été accompagné du matériel *Québec Atout* (Vermette 1993-1997).

Pour revenir aux documents de cadrage, seul le Référentiel français²⁵⁹ propose la création d'une nouvelle appellation – le FLI – pour spécifier « un public, les adultes migrants en France, une finalité particulière et un choix de politique linguistique ainsi qu'un champ professionnel », tout en reconnaissant que « les bases théoriques et méthodologiques rest[ent] communes avec la didactique du FLE ou du FLS » (DAIC 2011 : 9). Le Référentiel belge se réclame de la tradition des méthodes de formation des adultes à l'apprentissage d'une langue étrangère et seconde, le Curriculum de la tradition du CECRL, le Programme-cadre québécois du modèle théorique de Lyle F. Bachmann.

Pour autant, ces documents de cadrage répondent à un « contexte particulier » de l'enseignement, puisqu'ils sont destinés spécifiquement à un public d'apprenants adultes migrants. Le Référentiel français pose explicitement cette distinction :

Dans la continuité de la création de nouveaux champs didactiques comme le Français sur Objectif Spécifique, le Français Langue Professionnelle ou le Français sur Objectif Universitaire, le Français Langue d'Intégration identifie son domaine non plus en référence aux apprenant(e)s ou à la situation sociolinguistique d'enseignement/apprentissage mais par rapport aux finalités : il s'agit de l'enseignement/apprentissage du français *pour* l'intégration, sociale, économique et citoyenne des migrants adultes (DAIC 2011 : 9).

Le Programme-cadre québécois pose cette même distinction : « Le Programme-cadre répond aux besoins de formation des personnes adultes immigrantes, définis en termes de capacité à communiquer en français dans une grande diversité de situations et dans l'optique d'une intégration réussie » (Leroux et Moisan 2011 : 6).

La production de documents encadrant l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère pour un public défini – les populations adultes migrantes –, avec pour « supra-objectif » leur intégration à leur nouvelle société d'accueil, interroge l'éventuelle particularité ou spécificité de cet enseignement.

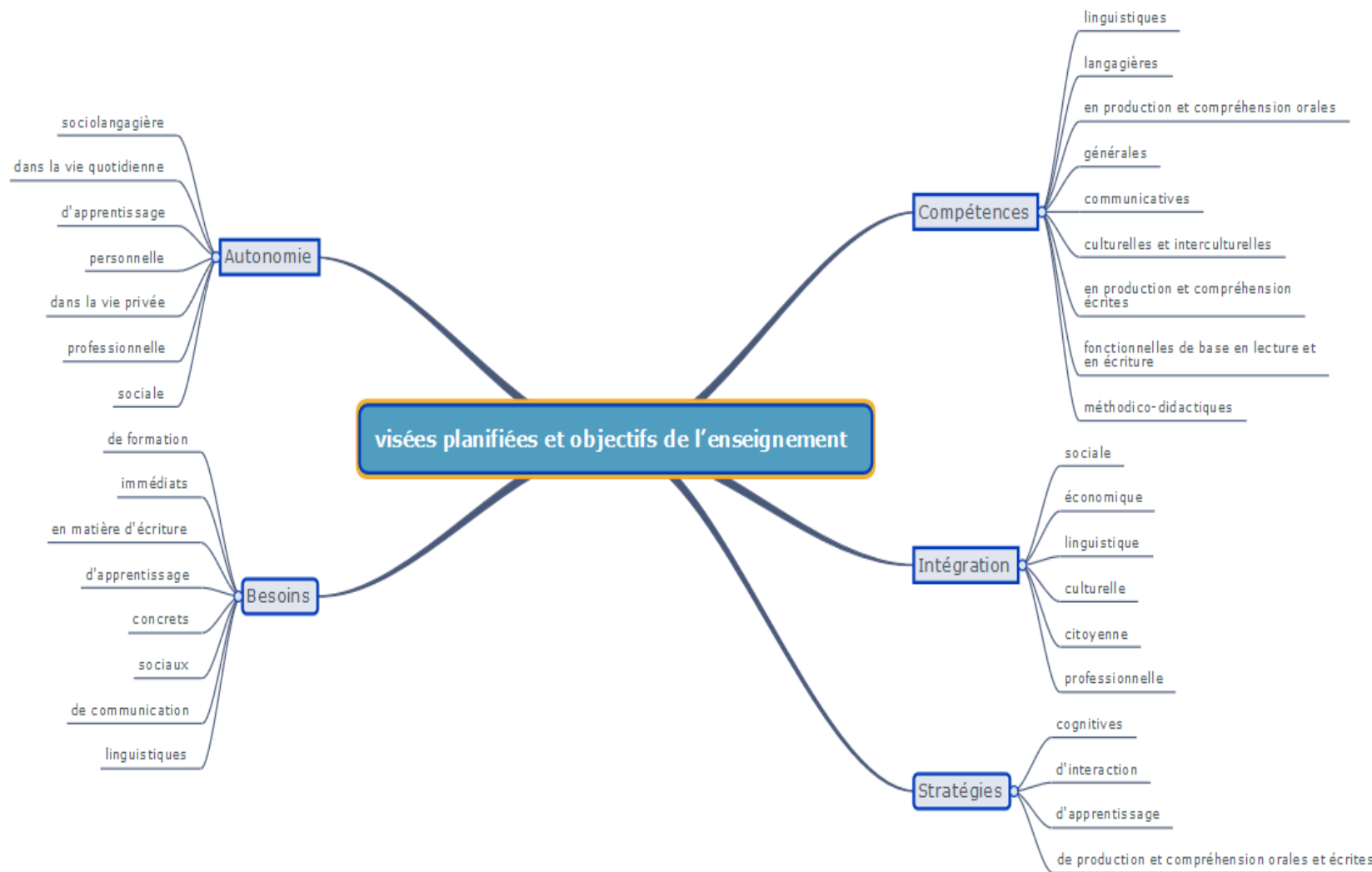
²⁵⁸ L'association Lire et Ecrire Communauté française a également élaboré huit mallettes pélagiques pour le module « citoyenneté » des parcours d'accueil en 2012, dont l'élaboration a été financée la Fédération Wallonie Bruxelles et le Fonds Européen d'Intégration des ressortissants de pays tiers (FEI).

²⁵⁹ Les nouveaux documents du CIR évitent soigneusement cette appellation. Sa création avait suscité une vague de critiques dans la profession. Avant de nous communiquer ces documents, il nous a été demandé de bien différencier l'« approche FLI » de celle du CIR dans nos travaux.

Pour en juger, nous nous inspirons de Danielle Bailly qui propose un « survol rapide de quelques concepts constitutifs de la Didactique Institutionnelle » à partir de la lecture de rapports de jurys des concours de CAPES et d’agrégation d’anglais (1997 : 21). Nous reprenons ses trois catégories d’analyse en les transposant à l’étude de contenu des cadres de référence de notre corpus, soit les termes ou expressions référant aux :

- « visées planifiées et objectifs de l’enseignement » ;
- « "objets" sur lesquels portent les processus pédagogiques » ;
- « modalités concrètes de la classe » (Bailly 1997 : 21-24).

Figure 14 : Termes ou expressions référant aux visées planifiées et objectifs de l'enseignement²⁶⁰



²⁶⁰ Les figures 14, 15 et 16 ont été réalisées à partir du logiciel framindmap.

Figure 15 : Termes ou expressions référant aux « objets » sur lesquels portent les processus pédagogiques

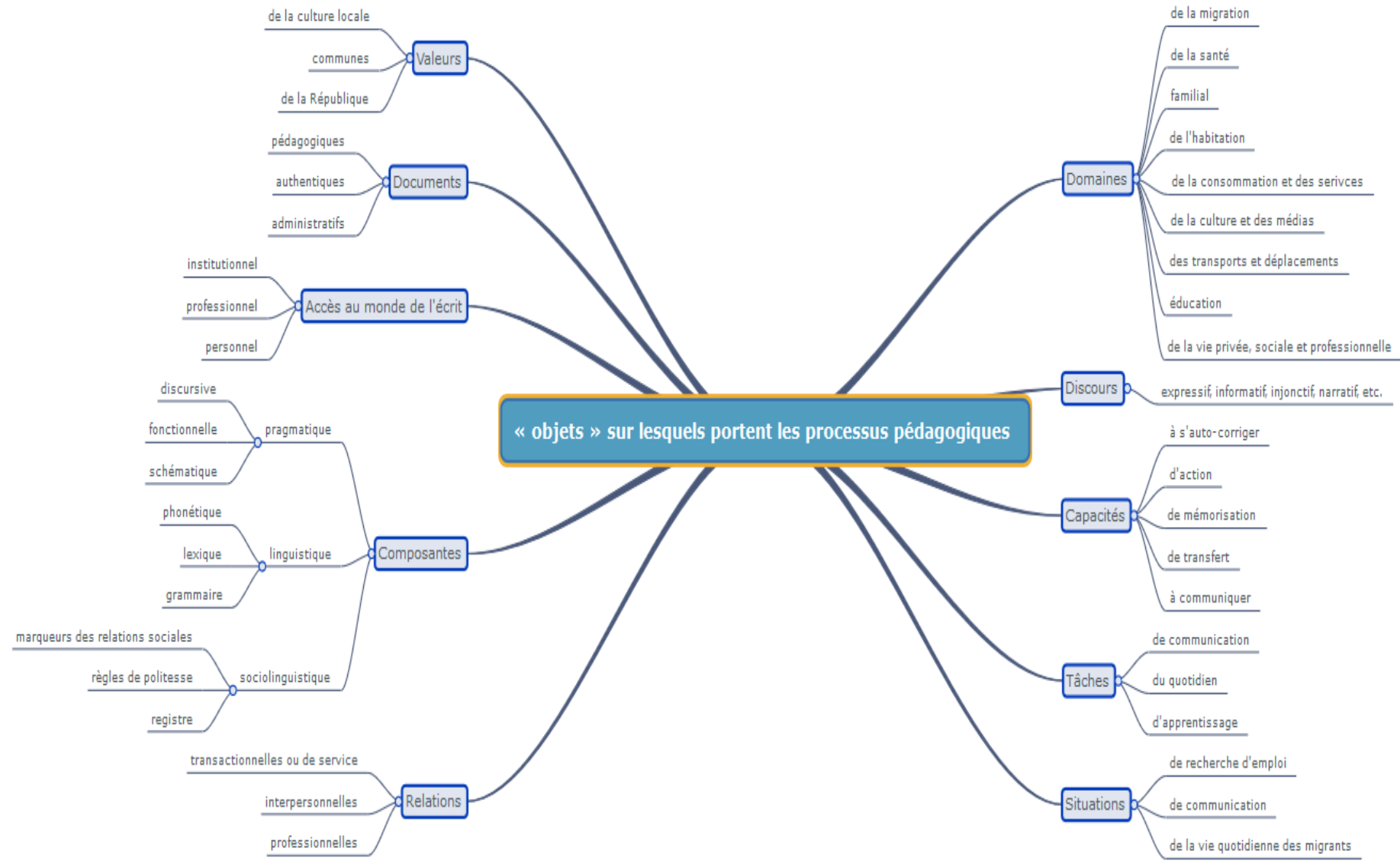
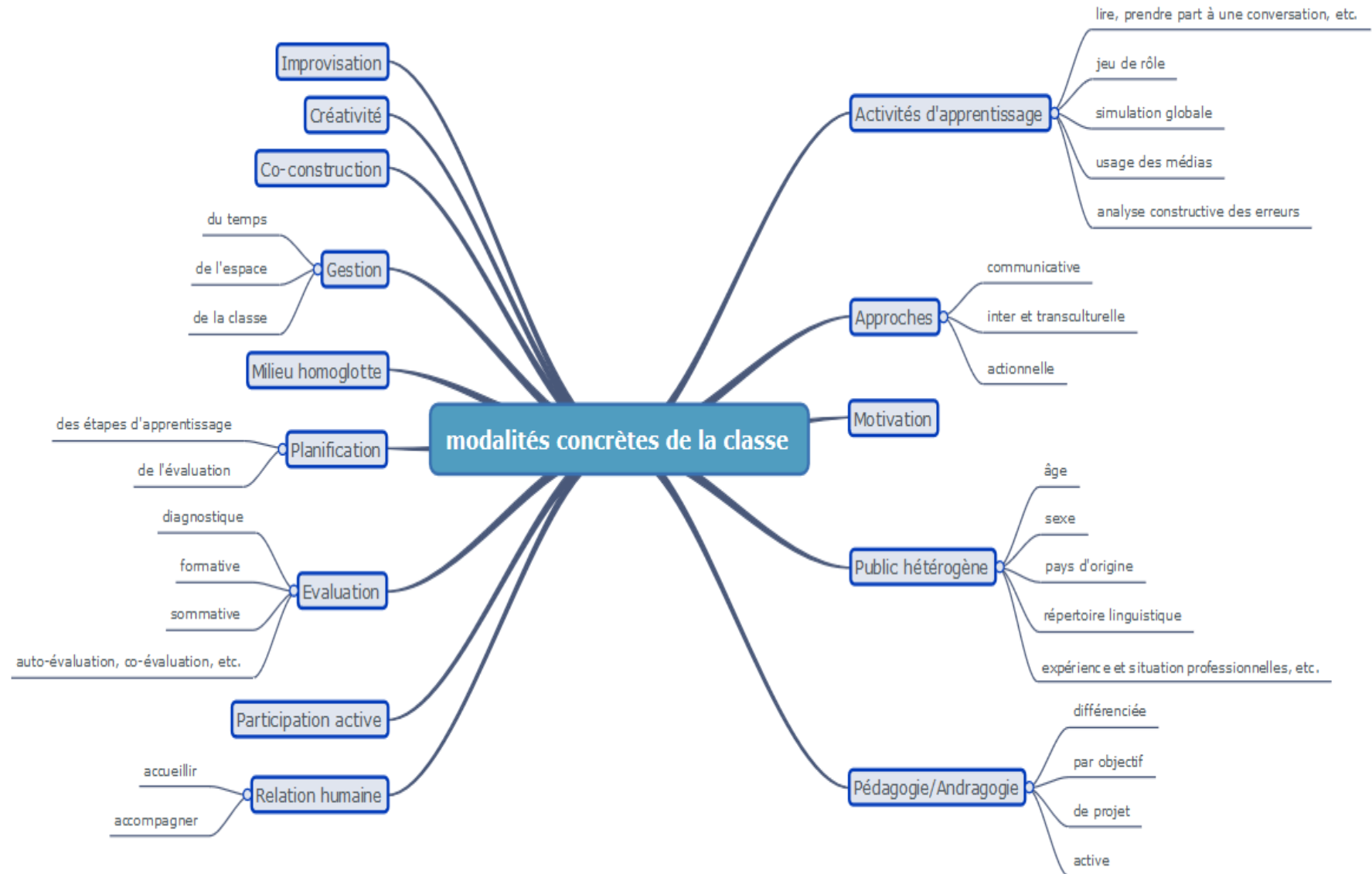


Figure 16 : Termes ou expressions référant aux modalités concrètes de la classe



Résumons de manière schématique les contenus des documents de cadrage présentés dans les figures n° 14, 15 et 16.

Pour les visées planifiées et objectifs de l'enseignement, l'enjeu est de répondre aux besoins des apprenants. Il est question de leur faire développer différentes compétences pour communiquer au quotidien, de leur faire acquérir des stratégies pour développer leur autonomie. La visée principale des cours est de faciliter leur intégration dans leur nouvelle société d'accueil.

Pour les « objets » sur lesquels portent les processus pédagogiques, la formation linguistique couvre tous les domaines de communication du quotidien des apprenants et les situations qu'ils sont amenés (ou vont être amenés) à rencontrer. L'objectif est de développer leurs capacités à accomplir des tâches dans ces différents domaines et situations. Il convient de travailler sur toutes les composantes de la compétence de communication. Pour les personnes peu ou pas scolarisées, la formation leur permet d'accéder au monde de l'écrit. Les documents authentiques sont privilégiés pour travailler sur ces différents « objets ».

Enfin, pour ce qui est des modalités concrètes de la classe, Danielle Bailly précise : « On peut concevoir la mise en œuvre de l'interaction enseignement/apprentissage comme une dynamique, munie d'une structure, orientée vers un but à atteindre et mobilisant tous les éléments des "systèmes" » (1997 : 24). Les éléments de ces systèmes dans une classe de langue en contexte migratoire seraient d'abord caractérisés par un enseignement et apprentissage en milieu homoglotte. Les formateurs gèrent un public d'apprenants hétérogène. Aussi, le public étant adulte, les formateurs mettent en place une démarche d'enseignement andragogique. Les documents de cadrage recommandent de suivre les tendances actuelles en didactique des langues étrangères, à savoir les approches communicative, actionnelle et interculturelle. Selon ce cadre, les apprenants sont invités à participer activement durant la formation. Les formateurs planifient les étapes d'apprentissage et les contenus à enseigner, ce en veillant à co-construire les objets d'enseignement avec leurs apprenants. Les formateurs proposent des activités d'apprentissage avec créativité et font preuve de capacités à improviser et à gérer l'inattendu. Ils instaurent une atmosphère bienveillante dans la classe pour accueillir, puis accompagner au mieux les apprenants dans leur parcours d'apprentissage. Enfin, ils varient les modalités d'évaluation dans le souci d'entretenir la motivation des apprenants.

Après cette rapide analyse de contenus, nous ne pouvons pas admettre de spécificités méthodologiques particulières à l'enseignement du français aux migrants. Allons plus loin dans l'étude des cadres de référence.

6.2.2 Le français pour les adultes migrants : un champ didactique spécifique ?

6.2.2.1 Quel français pour les adultes migrants ? Entre FLS et FLI

En définissant les différences entre langue maternelle, seconde et étrangère en 1987, Henri Besse conclut sa réflexion en admettant que la création de ces appellations a trait avec une première remise en cause de l'universalisme en didactique des langues :

On a longtemps enseigné « la langue française » à Pondichéry, à Tananarive, à Bayonne, à Strasbourg quasi comme à Senlis ou à Tours, c'est-à-dire en faisant comme si elle était la langue maternelle de tous. On a reconnu, depuis quelques années, qu'elle devait être enseignée comme langue étrangère à ceux qui ne l'avaient pas acquise nativement. Il reste qu'elle n'est pas tout à fait une langue étrangère pour nombre de ceux-ci et que son enseignement doit en tenir compte (Besse 1987 : 15).

Véronique Castellotti confirme ce postulat près de 30 ans plus tard en écrivant que c'est particulièrement « "l'émergence" de la catégorie FLS (français langue seconde) visant à diversifier l'enseignement du français à la fois hors de France et en France » qui a participé de la « volonté de réagir à des formes d'universalisme ayant cours en DDL, et surtout en didactique du français » (2014 : 115). Depuis l'apparition du FLS dans les années 1980, de nombreuses autres appellations ont vu le jour à mesure que de nouveaux « contextes » didactiques ont été identifiés : français langue de scolarisation (FLSco), français sur objectifs spécifiques (FOS), français langue professionnelle (FLP) et français sur objectifs universitaires (FOU). Pourquoi tant d'appellations sont apparues dans le champ de la didactique du FLE ? Marc Debono et Isabelle Pierozak répondent à cette question en avançant que :

[l]es travaux sur les contextes didactiques reposent largement sur l'idée que plus on contextualise (plus on se donne de critères pour le faire), plus la description des contextes sera précise et plus l'enseignement sera efficace. En d'autres termes, plus l'enseignant, le concepteur de curricula ou de formations, etc. « cerne » le contexte, plus il sera à même d'apporter une réponse didactique appropriée (2015 : revue en ligne).

Concentrons-nous sur l'appellation FLS, puisqu'elle a coutume de désigner (ou a eu coutume de désigner si l'on considère que le FLI a depuis pris ce rôle) « les problèmes de scolarisation en français des enfants immigrés et les questions relatives à l'enseignement du français aux adultes immigrés » (Chiss 2006 : 103). Que recouvre cette notion ?

En 1987, Henri Besse précise les acceptions des notions de « langue maternelle », « langue étrangère » et « langue seconde » :

L’enseignement/apprentissage d’une langue étrangère peut être entendu comme celui d’une langue de nature étrangère (pour les apprenants) et ayant, dans le pays où elle est enseignée, un statut de langue étrangère. Alors que l’enseignement/apprentissage d’une langue seconde peut être entendu comme celui d’une langue de nature étrangère (pour les apprenants) mais ayant, dans le pays où elle est enseignée, un statut de langue officielle, seconde ou privilégiée bref une langue pratiquée d’une manière ou d’une autre dans le pays où on l’apprend. L’enseignement/apprentissage de la langue maternelle étant celui d’une langue de nature maternelle (pour les apprenants) ayant le statut de langue officielle dans le pays où elle est enseignée (1987 : 12-13).

En précisant sa pensée, le didacticien avance :

On considérera qu’il y a enseignement/apprentissage d’une langue seconde quand ses apprenants ont la possibilité quotidienne d’être confrontés à elle en dehors des cours qui en relèvent. Soit :

- parce qu’elle est la langue officielle de leur pays sans en être la langue maternelle [...] ;
- parce qu’elle y est une langue d’origine étrangère mais privilégiée [...] ;
- parce qu’elle est la langue de certaines provinces [...] ;
- parce qu’elle est pratiquée dans le milieu sociale qu’ils fréquentent [...] ;
- parce qu’elle est enseignée/apprise dans le pays même où elle est pratiquée [...] (Besse 1987 : 14-15).

C’est cette dernière situation qui nous intéresse, même si Henri Besse ne mentionne pas explicitement le cas des populations migrantes mais plus largement les « stages dits linguistiques, cours de français langue étrangère donnés, par exemple, en France ou au Québec » (1987 : 15).

En 1989, Jean-Pierre Cuq reprend les propositions d’Henri Besse et restreint le domaine du FLS²⁶¹. Le chercheur exclut ce qu’il appelle « le français pour migrants » de ce domaine (Cuq 1989 : 40). Son argument est que le FLS a pour visée le bi- ou le multilinguisme, alors que l’apprentissage du français par les migrants conduirait à terme à l’assimilation et au monolinguisme. Restituons son argumentaire :

[Intégration à un groupe majoritaire dont la première langue est le français] Tel est par exemple le cas des immigrés en France, en Wallonie, en Suisse francophone, ou au Québec. Il s’agit alors pour un étranger de rejoindre, à quelque degré que ce soit, le groupe des parleurs natifs. En France, l’exemple des générations de Polonais, d’Espagnols, d’Italiens et de Portugais montre que ces populations sont passées peu à peu d’un état de monolinguisme en leur L.M. (en France LE.) à un état de monolinguisme en français [...] (Cuq 1989 : 38).

²⁶¹ Les seules aires géographiques concernées par le FLS, selon Jean-Pierre Cuq, sont : l’Afrique francophone sub-saharienne, l’Afrique du Nord, les îles des Antilles, les îles de l’Océan indien et pacifique, certaines communautés libanaises et égyptiennes et les minorités anglophones québécoises.

Jean-Pierre Cuq poursuit :

Une grande partie de la réflexion menée sur le F.L.S. a eu pour amorce l'enseignement du français aux migrants et aujourd'hui encore de nombreux travaux dans le domaine se font en liaison avec cette problématique. Mais, si l'on accepte la définition donnée plus haut, l'enseignement du français aux migrants en France ne saurait faire partie du champ du F.L.S. On a esquissé précédemment l'évolution linguistique des populations migrantes. A moyen terme et en général, la fin prévisible du processus est l'assimilation et le monolinguisme en français. Ils se distinguent donc nettement des autres groupes qui n'ont pas à se poser les problèmes d'assimilation et pour lesquels la fin prévisible du processus d'acquisition linguistique est le bi- ou le multilinguisme (1989 : 40).

Cette idée est reprise dans le Référentiel FLI comme justification de la création de l'appellation « langue d'intégration » : « Souhaitée ou non, l'intégration, puis l'acculturation et enfin l'assimilation des migrants, et plus encore celle de leurs enfants, s'est toujours réalisée en France, de façon plus ou moins rapide et plus ou moins facile » (DAIC 2011 : 8). On aurait certainement beaucoup à redire sur le fait que le « stade » final de l'évolution linguistique des migrants est le monolinguisme, ou encore l'assimilation à la société d'accueil. Bien entendu, la position de Jean-Pierre Cuq n'est pas unanimement partagée. Cécile Goï et Emmanuelle Huver rappellent que, depuis Henri Besse, d'autres auteurs qui se sont positionnés sur le FLS ont inclus ce domaine à des situations sociolinguistiques plurilingues présentes sur le territoire français (à l'instar de Gérard Vigner ou de Jean-Louis Chiss) (Goï et Huver 2012 : 27).

Trente années plus tard, Jean-Pierre Cuq persiste à poser que le « français pour migrants » se rattache au domaine du FLE, mais admet que l'enseignement du français aux enfants scolarisés en France et issus de la migration s'inscrit dans le FLS ou le FLSco (Chnane-Davin et Cuq 2009 : en ligne).

N'en déplaise à Jean-Pierre Cuq, le FLS est encore utilisé aujourd'hui pour désigner l'apprentissage du français aux publics adultes migrants. Si des difficultés d'ordre théorique sont régulièrement pointées sur la notion de FLS, c'est que, comme le rappelle Jean-Louis Chiss :

Toute catégorisation du statut d'une langue à travers le choix d'une terminologie constitue en soi un problème redoutable sur le plan théorique et idéologique. La commodité des catégorisations le dispute à leur insuffisance qui ouvre pourtant un espace de questionnements heuristiques (2006 : 103).

Les dénominations FLE et FLS ont été construites selon des paramètres sociolinguistiques. On a voulu identifier des contextes où la langue est pour les apprenants « étrangère » ou « seconde ». Pourtant, comme le font remarquer Véronique Castellotti et Danièle Moore, « les catégories "traditionnelles" de la didactique des langues ne sont plus que

rarement pertinentes : la distinction entre langue "première", "étrangère" ou "seconde" n’a aujourd’hui aucune signification opératoire dans de nombreux espaces » (2008 : 212). Jean-Louis Chiss pose également que « l’étiquetage des situations pour appréhender la diversité – FLM [français langue maternelle], FLE, FLS – s’est révélé à la fois nécessaire et insuffisant : c’est désormais la spécificité de chaque situation qu’il faut chercher à travers la multiplicité des fonctions que remplit ou ne remplit pas le français » (2013 : 14). Il écrit ailleurs :

En situant la didactique des langues *face* aux contextes linguistiques, éducatifs et culturels, on souligne à la fois la multiplicité des variables et l’extrême diversité et complexité ainsi que le caractère évolutif des contextes envisagés. Il est nécessaire à la fois de construire des interactions entre ces contextes et les orientations didactiques (Chiss 2006 : 103).

C’est donc en pensant la didactique des langues comme un ensemble qu’il vaut mieux appréhender la complexité et la diversité des situations, en opérant des passerelles entre les apports théoriques et méthodologiques du FLM, FLE et FLS.

Quant à Véronique Castellotti, elle appelle à décatégoriser la recherche en DDL pour « pens[er], fondamentalement, la diversité humaine constitutive des situations d’appropriation » :

Si l’on prend ainsi l’exemple de la notion de *français langue seconde*, elle a été proposée pour mieux tenir compte, précisément, de la diversité des situations d’appropriation et, en conséquence, de *diversifier* aussi la recherche à propos de ces situations. Mais, comme celle de *contexte*, elle est devenue une catégorie figée qui, au lieu de stimuler la réflexion, tend à l’inhiber [...] et à ne pas interroger son emploi au service d’enjeux plus institutionnels que scientifiques (2014 : 122).

Cécile Goï et Emmanuelle Huver défendent une position semblable. Selon elles, les catégories didactiques FLE, FLS et FLM ne peuvent pas être seulement appréhendées par des critères objectifs, et « doivent aussi être vues comme subjectivement construites » (2012 : 26).

Plutôt que de suivre cet appel à la décatégorisation de la recherche en DDL, certains chercheurs préfèrent suivre la voie de la « contextualisation » et spécifier le domaine du « français pour migrants » (Cuq 1989 : 40). Ainsi, Hervé Adami et Virginie André proposent l’appellation FL2I. Leur principal argument pour motiver la création de ce nouveau terme est l’inadéquation de l’enseignement et de l’apprentissage du français par les migrants en contexte homoglotte avec les appellations FLE et FLS existantes. Nous restituons leur démonstration :

Concernant l’apprentissage du français par les migrants, il s’agit bien d’une langue étrangère pour les migrants, mais non par rapport à la situation

sociolinguistique où il domine sans partage et que les apprenants migrants utilisent quotidiennement. C'est pourquoi le terme de FLS a été préféré, ainsi que pour les étudiants. Mais si l'on utilise FLS pour les migrants, on ne réfère plus à la situation sociolinguistique où le français est premier dans les usages et par sa position institutionnelle, mais par rapport à la « chronologie » de l'acquisition des langues par les apprenants. Outre le fait, à cet égard, que le français est souvent langue troisième, voire quatrième, pour certains migrants plurilingues, l'utilisation de FLS pour les migrants est une façon de tordre la notion pour y inclure les apprenants migrants. Dans un cas comme dans l'autre, le « rattachement » de la formation linguistique des migrants au FLE ou au FLS pose donc des problèmes d'ordre terminologique et conceptuel (2012 : 282).

Nous retrouvons formulé le même argument dans le Référentiel FLI²⁶², au paragraphe intitulé « Pourquoi spécifier un nouveau champ FLI ? » :

En formation d'adultes, le FLE désigne l'enseignement/apprentissage du français à l'étranger dans des contextes non francophones ou pour des étudiants de passage en France ; le FLS, retrouvant sa définition d'origine, désigne l'enseignement/apprentissage du français hors de France ; le FLI spécifie un public, les adultes migrants en France, une finalité particulière et un choix de politique linguistique ainsi qu'un champ professionnel, les bases théoriques et méthodologiques restant communes avec la didactique du FLE ou du FLS (DAIC 2011 : 9).

Le FLI illustre une « finalité particulière », à savoir l'intégration des populations migrantes à la société d'accueil. Il s'adresse à un « public spécifique », représente une « construction didactique spécifique » et nécessite des « dispositifs spécifiques de formation ». Enfin, le Référentiel liste les « objectifs et contenus spécifiques d'une formation FLI » (DAIC 2011 : 4 ; 13 ; 9 ; 22, nous soulignons).

Dans le Curriculum-cadre suisse, il est question de formuler des « objectifs d'apprentissage spécifiques à la population migrante », de tenir compte des « besoins de communication spécifiques des migrants » ou encore de définir des « tâches de communication importantes que les membres des groupes-cibles (et/ou les participants au cours) sont spécifiquement appelés à exercer » (Lenz *et al.* 2009 : 29 ; 30 ; 31, nous soulignons).

Quelles propositions théoriques et didactiques motivent la distinction d'un « champ didactique spécifique » que serait le FL2I (Adami et André 2012 : 280) ou d'une « construction didactique spécifique » que serait le FLI (DAIC 2011 : 13) ?

Du côté de l'institutionnel, le Curriculum-cadre suisse rappelle que les niveaux de référence européens se fondent sur « "la tradition de l'enseignement communicatif des langues étrangères" qui s'est imposé à partir des années 1970 » et sur « l'utilisation fonctionnelle de la

²⁶² Ce qui est d'ailleurs peu surprenant, puisque, rappelons-le, Hervé Adami faisait partie du collectif d'auteurs du Référentiel FLI.

langue à des fins d’action » (Lenz *et al.* 2009 : 24). Un paradoxe apparaît alors que le Référentiel FLI se réclame de « l’approche fonctionnelle » tout en constituant une « nouvelle démarche » (DAIC 2011 : 13 ; 24). Le « français fonctionnel » ou « l’enseignement fonctionnel du français » – terme préféré par Louis Porcher (1976 : 7) – est apparu dans les années 1970. Il est question de prendre en compte la diversité des publics, de leurs besoins et des objectifs d’apprentissage. Jean-Claude Beacco rappelle que :

[la] perspective fonctionnelle de la didactique des langues vivantes a partie liée avec la dynamique didacticienne qui a donné naissance aux approches communicatives (refonte de la forme des objectifs d’enseignement autour du concept d’acte de parole), mais elle procède tout autant d’une prise en considération plus systématique des conditions concrètes de l’enseignement/apprentissage (Beacco et Lehmann 1990 : 10).

Fatima Chnane-Davin et Jean-Pierre Cuq font référence au *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, où le FLS est présenté comme ayant un « aspect qu’on pourrait qualifier de fonctionnel » (Cuq et Gruca 2005, cité par Chnane-Davin et Cuq 2009 : en ligne). Les auteurs poursuivent :

Aussi, tout a été très bien dit par beaucoup sur les relations entre le FOS et le français fonctionnel, et la valeur d’opposition de la lexie à celle de français général. Il n’en est pas vraiment de même en FLS, en tout cas les auteurs ne rapprochent pas très explicitement FLS et objectif fonctionnel (Chnane-Davin et Cuq 2009 : en ligne).

Nous proposons de faire ce rapprochement entre « français pour migrants », FLS pour migrants, FLI ou FL2I (comme le lecteur voudra !). Il s’agit d’interroger les différentes spécificités de ce « champ didactique ».

6.2.2.2 Un nouveau « français fonctionnel » pour les migrants ?

Un public spécifique

Avec l'approche fonctionnelle, tout public d'apprenants est considéré comme spécifique. Déjà Louis Porcher jugeait qu'il fallait inclure « les travailleurs migrants » au français fonctionnel (1976 : 13). Dans *Champs de signes*, il reconnaît que les « migrants » forment un « groupe spécifique » à propos duquel « les informations à recueillir seraient d'une tout autre nature, comme les catégories à construire et les modes de cette construction » (Porcher 1987 : 19). Enfin, Denis Lehmann admet également que les « migrants » demandent une « réflexion particulière » et « un traitement pédagogique spécifique » (1993 : 53).

Le Référentiel FLI et le Curriculum-cadre suisse tentent de définir ce qui caractérise le public migrant, bien que le risque de « décrire le domaine par le biais des publics d'apprenants qu'il embrasse tombe *ipso facto sous le coup* de la critique » ait déjà été soulevé (Lehmann 1993 : 40).

Les deux documents s'accordent sur le fait que ce public se caractérise avant tout par la diversité des profils des apprenants. Le Curriculum-cadre suisse liste les caractéristiques de l'hétérogénéité du public-cible (et elles sont nombreuses) :

- âge ;
- sexe ;
- pays d'origine ;
- répertoire linguistique : langue(s) maternelle(s); connaissances préalables de la langue ;
- nationale locale; connaissance d'une ou d'autres langues ;
- socialisation; position sociale dans la culture d'origine ;
- position sociale en Suisse ;
- parcours et expérience(s) en matière de formation; habitudes en matière de scolarité/formation [...] ;
- expérience professionnelle dans le pays d'origine ;
- situation professionnelle personnelle; nature du travail dans le pays d'accueil ;
- expérience migratoire ;
- fréquentation de cours : sur une base volontaire ou contraignante ;
- potentiel d'apprentissage ;
- motivation, intérêts ;
- besoins en matière de formation linguistique ; objectifs d'apprentissage personnels ;
- durée du séjour en Suisse ;
- but du séjour en Suisse : séjour durable, limité dans le temps, p. ex. à des fins de formation, de regroupement familial, de demande d'asile ;
- environnement personnel en Suisse, contacts (Lenz *et al.* 2009 : 12).

Ce sont, enfin, des divergences quant à leurs « habitudes scolaires » qui font du public-cible un public hétérogène, entre personnes qui ont un parcours scolaire et ceux qui n’ont jamais fréquenté l’école, ou bien très peu (Lenz *et al.* 2009 : 12).

Les auteurs du Référentiel FLI proposent trois « spécificités » des apprenants. La démarche est de présenter d’abord ce qui lie le public-cible du FLI, puisque le Référentiel a pour logique de spécifier ce « champ » didactique :

- il s’agit de personnes qui sont **en situation d’immersion linguistique** dans la société d’accueil pour des raisons sociales et non pédagogiques ; elles sont en milieu homoglotte et apprennent donc autant, sinon davantage, le français en milieu social, au contact direct des natifs, qu’en formation guidée ;
- ces personnes ont le **projet de s’installer durablement ou définitivement en France** et leurs rapports à la société française sont très différents de ceux des étudiants étrangers de passage et des expatriés. Le projet migratoire détermine les conduites, les pratiques et les représentations des migrants dans la société d’accueil ;
- certaines d’entre-elles sont **faiblement ou peu scolarisées** et leur rapport à l’écrit, notamment, est difficile en français mais également dans leurs langues d’origine (DAIC 2011 : 9).

La première « spécificité » ne distingue pas *a priori* le public-cible du FLI de tous les cours de français donnés en milieu homoglotte. La deuxième présume que les étudiants et les expatriés ne sont pas des « migrants » et que ceux-là sont amenés à « rentrer » dans leur pays d’origine...ce qui revient à décider pour les individus de leurs projets migratoires et de leurs projets de vie. Cécile Goï et Emmanuelle Huver écrivent à ce propos :

Par exemple, dissocier [étudiants] et [migrants] ne correspond pas *en soi* à un découpage objectif : on pourrait également soutenir que les étudiants partagent avec les migrants des enjeux d’insertion sociale, professionnelle (stages, jobs étudiants, etc.), voire, peuvent changer leur projet de migration temporaire et décider de rester en France. Inversement, certains adultes migrants peuvent choisir/être dans l’obligation de s’inscrire dans un parcours de formation académique (pour entamer un nouveau parcours académique et/ou faire reconnaître leurs acquis académiques antérieurs) (2012 : 32-33).

La caractéristique récurrente de ce public-cible semble être qu’il compte des apprenants peu ou pas scolarisés. En Belgique, les deux documents de référence font la distinction entre un public dit « FLES » et un public dit « alpha », si bien que les deux publics sont distingués selon leur bagage scolaire et leurs compétences langagières. Au Québec, le même choix avait été entrepris. Le programme précédant le *Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec – le Programme Général d’Intégration linguistique* (Direction des politiques et programmes d’intégration linguistique 1994) – avait premièrement été adapté pour les apprenants analphabètes (Direction des politiques et programmes d’intégration

linguistique 1991a) et peu scolarisés (Direction des politiques et programmes d'intégration linguistique 1991b). Si l'on peut admettre qu'une des caractéristiques du public du « français pour migrants » est de compter des apprenants peu ou pas scolarisés, elle ne peut suffire à le caractériser dans son entièreté.

Les auteurs du Référentiel FLI concèdent finalement que ces personnes ont des « parcours de vie, de travail, de scolarisation » très différents, pour conclure que « l'hétérogénéité des apprenant(e)s est une caractéristique majeure en formation d'adultes » et que cette diversité induit « la constitution de groupes hétérogènes en formation » (DAIC 2011 : 9).

Le Curriculum-cadre arrive à la même conclusion. Il est question d'intégrer – autant que faire se peut – le public-cible à des offres de formation linguistique déjà existantes : à entendre, dans le cas francophone, à des offres de formation avec des apprenants de FLE non issus de la migration²⁶³. Seules les personnes « sans parcours scolaire » sont orientées vers des cours spéciaux. Si cela n'est pas possible, le Curriculum-cadre recommande « de prendre en considération les inconvénients inhérents à la présence de groupes hétérogènes au moyen d'une différenciation interne ciblée » (Lenz *et al.* 2009 : 14). Ce qu'on appelle la « pédagogie différenciée » est loin d'être une pratique nouvelle en didactique des langues et en sciences de l'éducation, ou caractéristique de la gestion d'un public d'apprenants adultes migrants.

En France aussi, le Référentiel FLI reconnaît que le mélange des apprenants migrants et non-migrants est inévitable en formation, ce qui remet en cause la « spécificité » du public-cible : « Sur le terrain de la formation linguistique des adultes en effet, les apprenant(e)s sont souvent mêlés, migrants et natifs, se retrouvant dans des dispositifs d'insertion sociale et professionnelle » (DAIC 2011 : 9). Katia Vandermeulen remarque que dans nombre d'organismes, les apprenants relevant des formations financées par l'OFII sont mélangés avec des apprenants natifs qui dépendent de la « Formation aux Savoirs de Base (dans des dispositifs de lutte contre l'illettrisme, de remise à niveau, ou bien de développement des Compétences-clés) » (2012 : 255). Hervé Adami, postérieurement à sa participation à la rédaction du Référentiel FLI, et Virginie André conviennent également que « la réalité de la formation linguistique des adultes ne se réduit pas à la dichotomie natifs/non natifs », et « qu'il est parfois difficile de séparer, dans la finalité des formations ou dans les pratiques pédagogiques, les approches didactiques qui relèvent de l'insertion de celles qui relèvent de l'intégration » (2012 : 285). Si Aude Bretegnier, Sophie Etienne et Hervé Adami défendent la création d'une

²⁶³ Cette disposition entre dans le cadre de la politique d'encouragement à l'intégration suisse qui distingue l'encouragement à l'intégration ordinaire et spécifique.

appellation « Français langue d’insertion », les auteurs semblent conscients des risques de « surspécifier » un public :

La définition d’un champ formatif implique aussi de concevoir qu’il s’adresse à un ensemble de publics identifiables comme « spécifiques ». Mais cette notion, qui implique un modèle de référence, un parangon en fonction duquel on positionne ce que l’on veut classer ou caractériser, ne va pas sans problème. Si le public qui nous intéresse ici est spécifique, c’est donc que l’on considère que d’autres publics ne le sont pas, sont conformes à un modèle « standard » (2011 : 21-22).

De fait, à spécifier le public dit « FLI », le risque n’est-il pas de le stigmatiser ? Citons Véronique Castellotti à ce propos :

Derrière ces catégories pointe un questionnement plus fondamental [...] : où se situe la différence, quels en sont les facteurs principaux, comment se comporter vis-à-vis d’elle ?

S’agit-il prioritairement d’une différence ethnique [...] ? Sociale et comportementale [...] ? Éducative [...] ? Culturelle [...] ? Linguistique et identitaire [...] ? Didactique [...] ? Ou encore juridique [...] ?

La différence est bien sûr souvent construite au croisement et à l’articulation de plusieurs de ces secteurs, présentés ici séparément pour mieux les mettre en évidence. Mais dans tous les cas, sont visées les personnes porteuses de différence, c’est à dire qui manifestent, par tel élément de leur histoire, de leur attitude, de leur comportement, un écart par rapport à une norme attendue et jugée seule légitime, de manière dominante, dans l’environnement considéré (2009 : 110-111).

Les auteurs des documents de cadrage (français et suisse) reconnaissent donc la diversité et l’hétérogénéité du public-cible que constituent les adultes migrants, mais l’institution fait le choix de les homogénéiser sous la même étiquette. Tout en pointant les limites de l’appellation FLS pour désigner les publics d’adultes migrants, Emmanuelle Huver remet en cause la nécessité de créer une nouvelle appellation pour les rassembler :

Faut-il, d’ailleurs, trouver une qualification commune pour désigner ces publics, dont le seul point commun est sans doute leur hétérogénéité ? Il existe vraisemblablement autant de « FLx » qu’on peut identifier d’objectifs liées à l’histoire et aux projets de ces personnes : français langue d’insertion, français langue professionnelle, français langue du quotidien, français langue universitaire, ... (2010 : en ligne).

Le principal argument de l’institution et de certains chercheurs d’avoir remplacé ce « x » par « intégration », « insertion », ou par « intégration et insertion » est que l’enseignement/apprentissage de la langue étrangère a, dans ce contexte, une « finalité particulière » (DAIC 2011 : 9).

Un but spécifique

Les documents de cadrage français, belge, suisse et québécois s'accordent à dire que l'enseignement et l'apprentissage de la langue d'accueil visent à encourager et à faciliter l'intégration des populations migrantes. Ainsi peut-on lire dans le Référentiel FLI :

Dans la continuité de la création de nouveaux champs didactiques comme le Français sur Objectif Spécifique, le Français Langue Professionnelle ou le Français sur Objectif Universitaire, le Français Langue d'Intégration identifie son domaine non plus en référence aux apprenant(e)s ou à la situation sociolinguistique d'enseignement/apprentissage mais par rapport aux finalités : il s'agit de l'enseignement/apprentissage du français *pour* l'intégration, sociale, économique et citoyenne des migrants adultes (DAIC 2011 : 9).

Le FLI aurait-il donc pu s'appeler « Français sur objectifs d'intégration » ? Dans la perspective de distinguer le FLS et le FOS, Fatima Chnane-Davin et Jean-Pierre Cuq avancent que :

[...] l'intégration ne saurait être considérée comme un objectif d'apprentissage au sens désormais stabilisé par R. Richterich (1985). Même si on suit les définitions plus larges de D. Hameline (1979), l'intégration ne peut pas non plus être considérée comme un objectif spécifique, ni même comme un objectif général. Elle est plutôt un but c'est-à-dire « un énoncé définissant de manière générale les intentions poursuivies soit par une institution, soit par une organisation, soit par un groupe, soit par un individu, à travers un programme ou une intention déterminée de formation » (2009 : en ligne, citant Hameline 1979 : 97-100).

En reprenant la lecture de l'ouvrage de référence de René Richterich (1985), nous tombons d'accord avec les auteurs. L'intégration ne peut pas être un objectif d'apprentissage (ni un objectif général ou spécifique, selon la terminologie de Daniel Hameline). Le FLI n'aurait pas pu s'appeler Français sur objectifs d'intégration, mais l'appellation « Français à but d'intégration » aurait été acceptable. En évoquant la notion de « but », il est difficile de ne pas se référer une fois de plus au français fonctionnel, dont l'enjeu est résumé par Louis Porcher : « Le français fonctionnel est celui que l'on enseigne en fonction d'un but » (1976 : 16). Mais, rappelons-le, l'intégration n'est pas un « état » ou un « résultat ». La notion désigne :

un processus par lesquels les individus participent à la société globale par l'activité professionnelle, l'apprentissage des normes de consommation matérielle, l'adoption des comportements familiaux et culturels, les échanges avec les autres, la participation aux institutions communes (Schnapper 2007 : 68).

Il n'y a donc pas « une » intégration, ni un processus ou parcours unique que tous les adultes migrants suivent linéairement dès leur admission dans la société d'accueil, mais autant

de parcours d’intégration que d’individus. Comment appréhender cette diversité dans la formation ? Pour répondre à ce défi, les documents proposent de prendre en compte les besoins des adultes migrants.

Des besoins spécifiques

L’analyse des besoins est une notion fondamentale du français fonctionnel et de l’approche communicative (Richterich 1973). Gérard Vigner en rappelle la visée :

Partant du fait qu’il n'existe pas un public universel, mais des publics en nombre et nature très variés, la détermination des objectifs d'apprentissage ne pourra se faire que par une analyse cas par cas des besoins de chacun, des modes d'utilisation particuliers de la langue, dans le souci d'ajuster au mieux la visée à la cible (1980 : 22).

René Richterich définit le besoin comme « "quelque chose" qui incite l’être humain à se mettre en interaction avec son environnement pour trouver les moyens d’atteindre un objet-but » (1985 : 89). Il poursuit : « L’objet du besoin est indissociable du but qu’un individu veut atteindre dans un environnement donné » (Richterich 1985 : 90). Plus particulièrement, le besoin langagier est entendu comme « ce qu’un individu ou groupe d’individus interprète comme nécessaire, à un moment et dans un lieu donnés, pour concevoir et régler, au moyen d’une langue, ses interactions avec son environnement » (Richterich 1985 : 95). Pour atteindre le but qu’est l’intégration des populations migrantes à leur société d’accueil, les documents de cadrage invitent les formateurs à procéder à une analyse des besoins langagiers de leurs apprenants, jugée d’autant plus importante que le public-cible se caractérise par son hétérogénéité (Lenz *et al.* 2009 : 30-32 ; DAIC 2011 : 11 ; Leroux et Moisan 2011 : 8).

La démarche fide s’appuie sur un recueil des besoins des migrants dans la vie quotidienne, collectés en consultant des migrants, des spécialistes d’intégration cantonaux et des prestataires de formation. L’enquête menée fait écho au propos de Daniel Coste : « *Qui a besoin de quelle langue étrangère par rapport à quel interlocuteur, dans quelles circonstances, dans quel but, à propos de quel objet, à l'aide de quels moyens et de quelles formes linguistiques ?* » (1977, cité par Vigner 1980 : 28).

Déjà, en 1985, René Richterich souligne la tension entre la formulation de besoins individuels et l’attribution de besoins par les institutions à un groupe d’individus :

Ce n’est pas en dressant des listes de besoins langagiers tout faits qu’on parviendra à mieux rendre compte de la notion et à mieux l’exploiter, mais en essayant, pour chaque couple individu-environnement, de repérer ces enchaînements d’objets-buts ainsi que les interactions qu’ils autorisent et mettent en jeu (1985 : 95).

Les documents de cadrage français (nous nous référons au Référentiel FLI), suisse et québécois s'accordent sur le fait que les besoins des migrants se reportent aux situations de communication et aux tâches qu'ils sont amenés à rencontrer dans leur quotidien. En cela, ils répondent à la définition du besoin langagier de René Richterich : il est bien question de « régler, au moyen d'une langue, ses interactions avec son environnement » (Richterich 1985 : 95). Les auteurs du Curriculum-cadre suisse prétendent que les migrants ont des « besoins de communication spécifiques » (Lenz *et al.* 2009 : 30). La même logique d'homogénéisation du public-cible est en œuvre dans la définition de leurs besoins, qui n'apparaissent pas conciliables avec ceux d'autres apprenants d'une langue étrangère.

Déjà en 1976, Louis Porcher écrivait avec malice contre ceux qui se targuaient d'avoir identifié un nouveau public d'apprenants, « les travailleurs migrants et leurs familles » : « Il ne s'agit pas là de publics "nouveaux" à proprement parler, même si, pour des raisons socio-économiques, institutionnelles ou idéologiques, on a cru récemment les découvrir » (1976 : 191). Et si les méthodes existantes ne leur conviennent pas forcément, si leurs besoins paraissent particuliers en comparaison des autres publics de FLE, ceux-ci ne sont pas nécessairement exclusifs au public migrant :

[Cette analyse] repose sur la conviction lentement acquise que les publics « marginaux » de l'enseignement du français ne doivent plus être considérés comme tels ni toujours différenciellement par rapport à ceux qu'on s'imagine mieux connaître. Bien plutôt, on doit tout à la fois affirmer la spécificité de ces groupes d'apprenants et soutenir que les problèmes qu'ils posent ne leur sont pas propres mais se sont trouvés négligés, voire évacués, à propos des apprenants « normaux ». Du coup, ces derniers peuvent prendre, à leur tour, un petit air de marginalité (Porcher 1976 : 192).

Le point essentiel de l'approche communicative (et fonctionnelle) est de considérer les objectifs d'enseignement autour du concept d'actes de parole (Beacco et Lehmann 1990 : 10).

Pour faciliter leur intégration, il est certain que les migrants doivent être rapidement en mesure de communiquer oralement dans la langue du pays d'accueil. La réponse didactique formulée est de privilégier le traitement de l'oral à celui de l'écrit. Une fois encore, cette recommandation n'est pas nouvelle. Le premier programme pour l'enseignement et l'apprentissage du français à des publics adultes migrants du ministère de l'Immigration québécois le mentionnait déjà (Direction générale de l'Adaptation 1973).

Des actes de parole spécifiques

Nos documents de référence mettent en avant la perspective résolument pragmatique de l’enseignement du français en contexte migratoire (DAIC 2011 : 11 ; Introduction générale, Drèze 2012 : 8 ; Leroux et Moisan 2011 : 8 ; Lenz. *et al.* 2009 : 20), et « compartimentent » ou « thématisent » les objectifs d’apprentissage en différents domaines, situations et actes de parole. Marc Debono pose que « la référence à la pragmatique est, depuis les débuts de l’approche communicative (désormais AC) et au fil des années, devenue incontournable dans les discours et pratiques des didacticiens et praticiens du français langue étrangère » (2013 : 423). Le CECRL inclut également cette dimension dans la définition de la compétence pragmatique, définie comme « l’utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d’actes de parole) » (CECRL 2001 : 18, cité par Debono 2013 : 427). La notion d’actes de parole, empruntée à John Langshaw Austin et à John Searle, a été communément traduite en didactique des langues comme l’idée d’« un énoncé ou [d’] un groupe d’énoncés lié à une situation » (Decco 1994 : 6, cité par Debono 2013 : 426).

Bien que la contextualisation de l’enseignement aux réalités propres de la société d’accueil et aux besoins des populations migrantes soit la notion clef des documents de notre corpus, les différents domaines d’utilisation de la langue privilégiés dans les quatre contextes donnés sont sensiblement les mêmes. Nous retrouvons ainsi l’éducation, le travail, le logement, la santé, les achats, l’administration, etc.

Une fois encore, l’approche choisie s’inscrit dans la tradition fonctionnelle/communicative. Citons à titre d’exemple l’article de deux formateurs du Centre de recherche et d’étude pour la diffusion du français (CREDIF) qui défendent l’enseignement d’un français fonctionnel pour les migrants : « La démarche pédagogique prend son point de départ et organise les activités autour d’opérations sociales précises auxquelles les travailleurs immigrés se trouvent confrontés dans le pays d’accueil » (Colombier et Poilroux 1977 : 23). Dans le matériel pédagogique élaboré par leurs soins, une unité d’apprentissage s’intitule alors « recherche d’un emploi », dans laquelle sont identifiées des « situations langagières » et des « activités langagières » (Colombier et Poilroux 1977 : 24-25). La démarche fide s’inscrit dans cette même tradition près de quarante ans plus tard, comme en témoigne la description des « tâches communicatives » d’un scénario du champ d’action « recherche d’emploi » :

Figure 17 : Étapes et tâches communicatives du scénario « se présenter au premier entretien à l’Office régional de placement » du champ d’action « recherche d’emploi » fide²⁶⁴

Étapes et tâches communicatives

Champ d'action	Scénario
Recherche d'emploi	Se présenter au premier entretien à l'ORP
Étape	Tâche communicative Variante A
Se présenter aux guichets de l'ORP	1.1 Saluer la collaboratrice de l'ORP au guichet, se présenter et exposer le motif de sa venue
	1.2 Au guichet, réagir aux instructions de la collaboratrice de l'ORP
Passer l'entretien avec le conseiller de l'ORP	2.1 Répondre au salut de la conseillère de l'ORP dans son bureau et lui exposer le motif de sa venue
	2.2 Échanger des informations avec la conseillère de l'ORP sur la situation actuelle et sur la recherche d'emploi effectuée jusqu'alors
	2.3 Discuter avec la conseillère de l'ORP d'une participation éventuelle à des formations continues ou à des cours de langue
	2.4 Échanger des informations avec la conseillère de l'ORP concernant la suite des événements et convenir d'un rendez-vous pour le prochain entretien
	2.5 Dans son bureau, remercier la conseillère de l'ORP pour l'entretien de conseil et prendre congé

Cet exemple tiré de fide est aussi une occasion de revenir sur l'éventuelle différence entre approche communicative et approche actionnelle. Nous pouvons voir que les « tâches communicatives » décrites pour mener à bien le scénario proposé sont des actes de parole : « saluer », « se présenter », « échanger des informations », « discuter », « remercier », etc. Nous partageons ainsi la position de Marc Debono : l'éventuelle « rupture » de la perspective actionnelle et de l'approche communicative n'est pas si évidente (Debono 2013 : 427).

²⁶⁴ Cette figure est extraite du site internet fide.

L’approche par compétences

Dans le prolongement de l’approche communicative, les documents français, belge et suisse se réclament également de l’approche par compétences. Comme le résume Jean-Claude Beacco :

[l’]enseignement de la compétence de communication dans une langue non connue se présente concrètement sous la forme de celui de certaines de ses composantes, considérées comme autant de compétences spécifiques diverses mais interdépendantes (2007 : 70).

Le CECRL compte trois composantes à la compétence de communication – linguistique, sociolinguistique et pragmatique (CECRL 2001 : 86) – reprises par le Référentiel belge (Introduction générale, Drèze 2012 : 8) et le Curriculum-cadre suisse (Lenz *et al.* 2009 : 20). L’approche fide intègre ce modèle conceptuel et présente des objectifs d’apprentissage en termes de descripteurs des compétences langagières et opérationnelles, et de connaissances socioculturelles. Le Référentiel FLI se focalise particulièrement sur une approche pragmatique et sociolinguistique de l’enseignement (DAIC 2011 : 14). L’approche strictement linguistique n’est pas la priorité dans un premier temps (DAIC 2011 : 11).

En revanche, le Programme-cadre québécois consacre une large part aux structures linguistiques. Le document dit s’appuyer sur le modèle de Lyle F. Bachman. Les auteurs retiennent de ce modèle conceptuel que la compétence langagière est constituée d’une composante pragmatique (dimension fonctionnelle et sociolinguistique du discours, qui donne lieu à un inventaire d’actes de parole et de genres discursifs) et organisationnelle (dimensions grammaticale et textuelle du discours, qui se traduisent par un inventaire lexical, grammatical, et phonétique) (Leroux et Moisan 2011 : 8).

Finalement, que la priorité soit accordée à la composante linguistique ou pragmatique, nos documents de référence présentent les objectifs à atteindre dans chacune des compétences constituant la compétence communicative.

Alors qu’il est demandé aux populations migrantes de connaître aussi bien la langue que les valeurs de leur nouvelle société d’accueil, quelle place est faite à la culture dans nos documents de cadrage ?

Cette question renvoie au vieux débat entre le fonctionnel et le culturel en didactique du FLE. Le français fonctionnel a été opposé au français dit général ou « français de culture » (Porcher 1976 : 6). Louis Porcher (1976) et Daniel Coste (1976) appelaient à dépasser cette antinomie selon laquelle un enseignement fonctionnel est un enseignement « tenant compte de ce qui, hors de l’école, pourra être fait des connaissances et des savoir-faire qu’elle donne », et selon laquelle un enseignement est culturel « dès lors qu’il n’est pas défini en termes de

rentabilité extrascolaire mais comme à la fois gratuit ("Dès qu'une chose devient utile elle cesse d'être belle") et indispensable à l'honnête homme » (Coste 1976 : 171). Selon Louis Porcher, cette distinction était trompeuse puisqu'on confondait volontiers la notion de culture avec « l'élitisme, l'aristocratie, le traditionalisme et les bureaux d'esprit » (1976 : 16). Cette antonymie était fautive encore puisque tout enseignement est fonctionnel et que le français général comme le français de culture doit répondre à un but.

Quels traits culturels enseigner pour intégrer les populations migrantes à la société d'accueil ?

Une « culture fonctionnelle » à but d'intégration (Coste 1976 : 201) ?

Les documents de cadrage français, belge et suisse reposent sur le CECRL. La culture apparaît dans deux catégories de compétences. La première compétence s'intitule « compétence générale », qui compte une sous-catégorie appelée « savoir ». On y trouve :

- la culture générale ou la connaissance du monde (qui inclut la connaissance des lieux, des institutions, des données géographiques, historiques, politiques, économiques, etc.) ;
- le savoir socioculturel (qui porte sur la vie quotidienne, les conditions de vie, les relations interpersonnelles, les valeurs, croyances, le langage du corps, le savoir-vivre et les comportements rituels) ;
- la prise de conscience interculturelle, soit « la connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » (CECRL 2001 : 82-83).

La seconde compétence est la compétence sociolinguistique qui « porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale » (CECRL 2001 : 93). Seules des questions relatives à la langue rentrent dans cette compétence, qui comprend :

- les marqueurs des relations sociales ;
- les règles de politesse ;
- les expressions de la sagesse populaire ;
- les différences de registre ;
- les dialectes et accents.

Le Programme-cadre québécois repose sur l'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes (Desbiens, Laurier et Leroux 2011). Elle inclut une « référence culturelle » dans les indicateurs, définie comme un « repère qui se

rapporte de façon explicite ou implicite à des connaissances particulières partagées par une partie ou par l’ensemble de la société (ex. : le temps des sucres, la Révolution tranquille, la crise du verglas) » (Desbiens, Laurier et Leroux 2011 : 123) ; ce qui a trait à la culture générale du CECRL. Comment se traduisent ces modèles de référence dans les documents de cadrage ?

Une des particularités du FLI est d’associer l’enseignement des valeurs de la République à l’enseignement du français :

[...] l’enseignement/apprentissage de la langue française, qui ne saurait se réduire à l’acquisition de compétences linguistiques « techniques » ou même pragmatiques, doit pouvoir incorporer l’énoncé des principes fondamentaux démocratiques et républicains. Il ne s’agit pas de cours d’éducation politique ex-cathedra, mais d’une sensibilisation concrète à ces valeurs par le choix de documents pédagogiques, de thèmes faisant référence aux principes fondamentaux de la République française, par l’introduction à chaque fois qu’il est possible d’un « volet citoyen » aux séances pédagogiques centrées sur la langue et les pratiques langagières en tant que telles (DAIC 2011 : 12-13).

Pour ce faire, l’ancienne Direction de l’accueil, de l’intégration et de la citoyenneté (DAIC) a édité un livret intitulé *Enseigner les valeurs de la France dans le cadre du Français Langue d’Intégration*²⁶⁵ (FLI) (2012b). Ce recueil a été élaboré par un groupe de travail composé de juristes et de membres du Haut Conseil à l’Intégration (HCI) et de la DAIC. Il présente 22 valeurs démocratiques (liberté, égalité, fraternité, laïcité, le respect de la vie privée, du corps humain, etc.) et trois usages dits particuliers à la société française (les règles de politesse, le respect de l’espace public et de l’institution et la tolérance). Chaque valeur ou usage est brièvement présenté, puis des indications sont apportées aux formateurs pour les « animer » en formation. Le public est homogénéisé sous l’étiquette « migrants ». Nous relevons les passages les plus probants :

- Pour la valeur d’égalité : « Certains migrants sont issus de pays où demeurent des pratiques du clientélisme. Ils pensent parfois que les interventions permettent de faire aboutir les dossiers. Il leur arrive ainsi de payer des intermédiaires pour obtenir des services gratuits (bakchich, emplois au noir ...) » (DAIC 2012b : 11) ;
- Pour la valeur de laïcité : « Le principe est très difficile à saisir pour des personnes venant de pays où la religion est au cœur de la vie sociale. Le principal point d’achoppement, pour les migrants de pays où tout le monde est par principe croyant, est le droit à ne pas croire » (DAIC 2012b : 10).

Le Référentiel FLI pose rapidement que l’enseignement doit prendre en compte les normes sociolinguistiques, et que l’autonomie de l’apprenant peut se mesurer à sa capacité à

²⁶⁵ Nous remercions Anne Vicher qui nous avait communiqué ce document en 2013, pour notre travail de master autour du Référentiel FLI.

mener un « dialogue interculturel » (DAIC 2011 : 14, 28). Mais, dans le livret de la DAIC, nous ne comptons aucune référence à l'interculturel. L'éventuel apport des « valeurs » ou des « usages » des migrants à la culture française n'est pas envisagé. Leurs valeurs ou usages sont uniquement projetés comme une potentielle atteinte aux principes de la République française.

Actuellement, dans la formation linguistique de niveau A1 du CIR, un « volet citoyen » est également joint aux contenus à enseigner ; par exemple, la période de formation consacrée aux transports compte les contenus de « vie publique » suivants : le respect de l'espace public et des institutions, la liberté de circulation ; la période consacrée à l'éducation présente, entre autres, le respect de la laïcité et l'égalité fille/garçon. La présentation des contenus semble moins polémique qu'elle ne l'était dans le livret de la DAIC.

Quant au Programme-cadre québécois, il pose que :

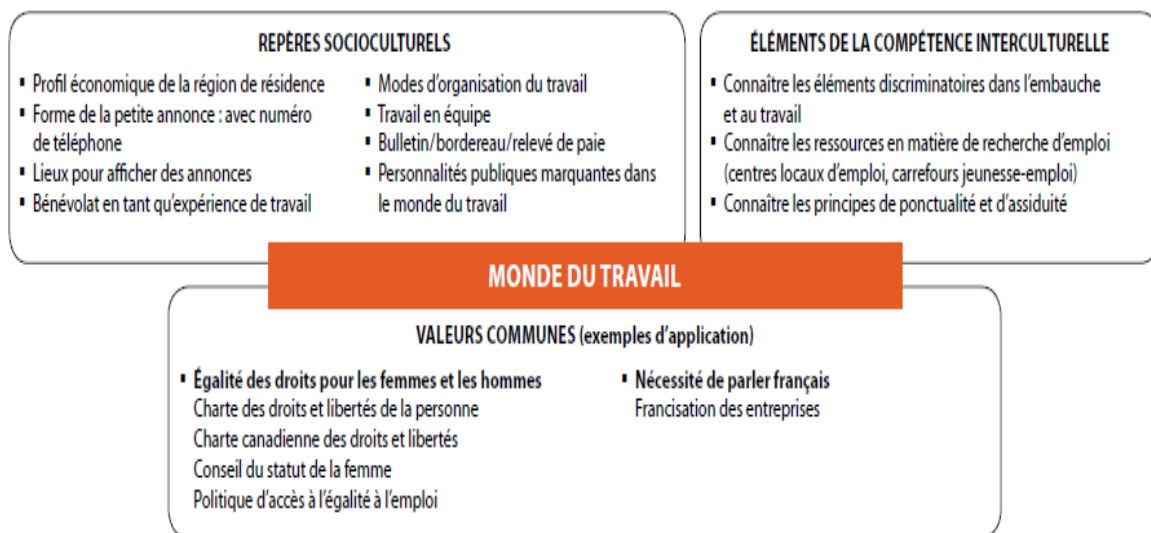
L'intégration culturelle passe par une appropriation du français, de la culture et des valeurs communes de la société québécoise.

Cette partie du Programme-cadre poursuit trois intentions fondamentales :

- mettre la personne immigrante adulte en contact avec des repères socioculturels utiles ;
- expliciter les valeurs communes de la société québécoise ;
- articuler ces contenus avec les domaines d'action du Programme-cadre, c'est-à-dire favoriser un lien concret entre ces valeurs communes et les situations dans lesquelles pourra se retrouver la personne immigrante (Leroux et Moisan 2011 : 11).

La progression des contenus d'enseignement du Programme-cadre s'articule autour de deux stades de progression, repris de l'Échelle de niveaux (niveau 1 à 4 et niveau 5 à 8). Le document de cadrage présente les trois intentions par domaines et situations d'utilisation de la langue, selon les compétences des apprenants aux stades 1 et 2. Nous reproduisons un exemple extrait du stade 1 appliqué au monde du travail :

Figure 18 : Repères socioculturels, compétence interculturelle et valeurs communes du Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec²⁶⁶



Les repères socioculturels se rattachent à la « référence culturelle » de l'Échelle de niveaux, et à la culture générale du CECRL. Les éléments de la compétence interculturelle réfèrent à ce qui est intitulé la « prise de conscience interculturelle » dans le CECRL. Mais, ce n'est pas tant « la connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre "le monde d'où l'on vient" et "le monde de la communauté cible" » (CECRL 2001 : 82-83) qui sont présentées dans le Programme-cadre que des savoirs socioculturels sur le monde du travail. Enfin, les valeurs communes sont reprises des sept valeurs définies en 2008 par la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles (Commission Bouchard-Taylor), auxquelles s'ajoutent deux nouvelles valeurs : la solidarité sociale et le développement durable. La dimension sociolinguistique de l'enseignement est introduite dans la présentation du Programme-cadre, mais n'est pas présentée dans les contenus à enseigner par niveau.

Les documents de cadrage français et québécois partagent un trait commun. La principale distinction entre la didactique du FLE/FLS et l'approche didactique véhiculée par ces deux documents de référence est l'enseignement des « valeurs » de la société d'accueil, qui se distingue des paramètres sociolinguistiques liés à l'utilisation de la langue, de la prise de conscience interculturelle et des savoirs socioculturels.

Nous avons une caractéristique apparente d'une didactique institutionnelle, puisque les valeurs à enseigner conjointement à la langue française ont été élaborées dans le cadre de projets institutionnels et politiques. Les valeurs à enseigner dans le cadre du FLI ont servi de trame pour la rédaction de la Charte des droits et devoirs du citoyen, que les candidats à la nationalité

²⁶⁶ Cette figure est reprise du Programme-cadre québécois (Leroux et Moisan 2011 : 73).

française doivent signer depuis 2012. Aussi, les valeurs de la société québécoise définies dans le cadre de la Commission Bouchard-Taylor en 2008 ont été reprises dans la « Déclaration de reconnaissance et d'adhésion aux valeurs communes du Québec » que les candidats à l'immigration doivent signer lors de leur demande de certificat de sélection pour le Québec (CSQ), depuis 2009.

Le Curriculum-cadre suisse précise également que « [l']encouragement linguistique orienté sur l'action doit inclure l'acquisition de compétences culturelles et interculturelles, telles que des connaissances des usages et des valeurs spécifiques de la culture locale » (Lenz *et al.* 2009 : 36). Mais le document ne liste pas les contenus à transmettre aux apprenants. Nous les trouvons dans le projet fide. A l'instar du Programme-cadre québécois, le projet fide a développé les connaissances socioculturelles à transmettre par champs d'action et, plus précisément encore, par scénarios. Nous reproduisons les connaissances socioculturelles du champ d'action « Recherche d'emploi » :

Figure 19 : Connaissances socioculturelles du champ d’action « recherche d’emploi » fide²⁶⁷

Connaissances socioculturelles des champs d'action

Champ d'action

Recherche d'emploi ▼

- Connaît le rôle de l'assurance-chômage.
- Connaît l'offre des Offices régionaux de placement (ORP).
- Sait qu'un bon réseau de relations peut faciliter la recherche d'un emploi.
- Connaît les qualités-clés d'un emploi, à savoir la ponctualité, la fiabilité, l'indépendance et l'autonomie, l'aptitude à évoluer au sein d'une équipe et l'importance de ces éléments.
- Sait qu'aux termes des dispositions légales les femmes sont mises sur un pied d'égalité avec les hommes et qu'elles peuvent avoir des fonctions dirigeantes dans des Offices (par ex. dans un ORP) et des entreprises.
- Sait que l'on peut faire reconnaître des diplômes professionnels réglementés par l'Organe de liaison de la Confédération.
- Sait quels documents on joint généralement à un dossier de candidature et connaît la forme et le contenu d'une lettre de candidature.
- Sait que l'on doit conserver des documents personnels, tels que notamment les lettres de candidature, les lettres de réponse négative à une candidature, les certificats de travail.
- Sait que l'on est tenu de respecter impérativement les rendez-vous et les délais.

Enfin, dans le Référentiel de compétences belge, seuls sont présentés les éléments de la compétence sociolinguistique à maîtriser selon les niveaux du CECRL. Dans les deux contextes multilingues belge et suisse, il n’y a donc pas de référence à des « valeurs communes » à enseigner et/ou à apprendre conjointement à la langue. Cette rapide analyse de contenus des documents de cadrage illustre le lien entre langue, culture, identité. Il y a certainement un lien entre cette présence/absence de valeurs et les idéologies linguistiques autour de la construction de la nation, présentées dans la section 1.2 (p. 35). En Belgique et en Suisse, et contrairement à la France et au Québec, l’idéologie de l’appartenance à la nation n’a pas pu être construite autour de valeurs identitaires partagées par l’ensemble des locuteurs d’une même langue. De même, l’argumentaire des politiques linguistiques d’immigration française et québécoise s’est longuement étendu autour de l’adhésion des populations migrantes à des valeurs communes

²⁶⁷ Cette figure est extraite du site internet fide.

(citoyennes, républicaines, patrimoniales, démocratiques, etc.). Notre analyse de contenus permet encore de « vérifier l'efficacité performative du discours » institutionnel et politique, étudié au troisième chapitre (Noiriel 1988 : 95) : l'adhésion à ces valeurs communes est demandée dès les premiers cours de français donnés sur les territoires français et québécois. Enfin, tout comme il y avait peu de place faite à l'interculturel dans les discours institutionnels sur l'immigration, les documents de cadrage ne s'appesantissent pas sur l'éventuelle richesse des cultures présentes en formation, et leur apport pour la culture d'accueil. Aussi, aucune référence n'est faite quant aux langues des apprenants et à la reconfiguration de leur répertoire linguistique en formation.

Pour conclure, revenons au titre de cette sous-section, emprunté à Daniel Coste (1976). Les éléments culturels de nos documents de cadrage pour l'enseignement du français s'adosent à ce qu'on pourrait appeler une « culture fonctionnelle », soit une culture enseignée dans un but de communication et d'intégration : les éléments culturels sont introduits dans la réalisation d'actes de parole, scénarisés par domaine et situation de communication, et entrent dans une logique d'enseignement fonctionnel. En France et au Québec, ils sont présentés comme le socle identitaire de la société d'accueil, dont la connaissance et l'adhésion sont nécessaires pour être apprécié comme intégré (ou assimilé) par les instances institutionnelles.

6.2.3 Pour une « didactique diversitaire²⁶⁸ »

Nous faisons l'hypothèse que la spécification d'un champ pour l'enseignement du « français aux migrants » (Cuq 1989 : 40) répond à une demande croissante de contextualisation de la didactique du FLE. Les documents de cadrage institutionnels ne prennent que peu en compte les récentes critiques qui ont été faites à ce sujet. Dans un article de 2014, Véronique Castellotti retrace l'utilisation et le sens accordé à la notion de « contexte » en didactique des langues (DDL). La chercheuse fait référence à « l'irrésistible ascension du contexte en DDL » pour remarquer qu'à partir de la moitié des années 2000, le contexte « est partout » (Castellotti 2014 : 116-117). Marc Debono résume le sens accordé à la notion de contextualisation :

La contextualisation didactique a été initialement pensée comme une « machine de guerre » contre l'universalisme méthodologique, dans une perspective que l'on peut globalement qualifier d'« humaniste », avec la volonté de prendre en compte la diversité linguistique, culturelle, formative (avec, certes, des homogénéisations desdits « contextes » parfois problématiques) (2014 : 134).

²⁶⁸ Nous reprenons cette formule d'Emmanuelle Huver (2014).

L’enjeu de son article est de mettre en garde sur « [c]omment des notions/concepts didactiques peuvent être récupérés, détournés, instrumentalisés par différents acteurs qui en donnent une lecture ou une dimension économique », et de susciter une « interrogation critique sur les effets potentiels de nos discours de didacticiens, notamment de leur récupération institutionnelle » (Debono 2014 : 127-128). Il avance que derrière la contextualisation peut se cacher un « universalisme qui avance masqué » (Debono 2014 : 136) ou encore un risque de « figement culturaliste » (Debono et Pierozak 2015 : 7). Les documents de cadrage institutionnels pour la formation linguistique aux adultes migrants présentent un exemple intéressant de cette tension entre « contexte » et « universalisme ». D’un côté, les documents institutionnels identifient un « contexte » spécifique, de l’autre ils sous-tendent en effet un certain universalisme, soit une homogénéisant du public-cible.

Nous nous sommes également demandée si l’identification de ce nouveau contexte induit une « construction didactique spécifique » (DAIC 2011 : 13). L’étude des documents de cadrage montre que l’approche didactique privilégiée est héritée de la tradition fonctionnelle/communicative, tant par l’identification d’un public, de besoins et d’actes de parole spécifiques, que par la recommandation faite aux formateurs de suivre une approche par compétences.

Un autre élément permet de nous conforter dans notre hypothèse de lecture de ces documents de cadrage. Louis Porcher avertissait d’un « danger majeur qui guette le français fonctionnel », soit « la volonté de canoniser les outils actuellement existants en se contentant de les plaquer sur un domaine réputé nouveau » (1976 : 9). Cette confusion, poursuit-il, tient au fait qu’ « on définit couramment [les objectifs] en termes uniques de catégories de publics (selon toute une série de paramètres : buts professionnels, connaissances antérieures, besoins, langues d’origine) » (Porcher 1976 : 9). La poursuite de son analyse fait véritablement écho à notre recherche :

[...] il ne faut pas se laisser prendre au technocratisme selon lequel il suffit de décrire tous les publics existants pour en *déduire* des méthodes qui leur seraient adaptées. En fait, il faut intégrer l’analyse des publics [en termes de clivages majeurs, et donc peu nombreux (ils sont d’ailleurs bien connus)] à la méthodologie elle-même. [...] C’est pourquoi, sauf sur un plan strictement mercantile, la mise en place de méthodes résolument sectorielles (le français pour l’architecte, le français pour spécialiste du bâtiment, etc.) nous paraît inévitablement vouée à l’échec (Porcher 1976 : 9-10).

En effet, le projet fide a mis en place deux « scénarios spécifiques », dont un justement appelé « le français sur les chantiers » et le second intitulé « le français dans la gastronomie », l’objectif étant que de nouveaux scénarios soient créés par les organismes de formation et les formateurs en fonction de la demande de marché. L’approche fonctionnelle a toujours induit un

risque de l'éclatement de la discipline, une « balkanisation » déjà dénoncée au début des années 1980 (Besse et Galisson 1980 : 11). Pour autant, aucun élément de notre analyse permet de conclure à un champ didactique spécifique du « français pour migrants » et donc à un éclatement de la didactique des langues et du FLE en particulier.

La seule différence notable du français en contexte migratoire avec le FLE s'observe dans les contextes français et québécois, où il est question d'enseigner des valeurs citoyennes et civiques prédéfinies par les institutions.

Enfin, il était question de déterminer si la production de ces documents de cadrage représente, selon la distinction de Danielle Bailly, une didactique institutionnelle ou une didactique universitaire. En soi, il s'agissait de déterminer si ces documents font avancer la connaissance en didactique des langues, et si la spécification de ce contexte induit un « nouveau domaine de recherche » (Adami et André 2012 : 285). Là semble être la visée du Curriculum-cadre suisse si l'on en croit ses auteurs, par ailleurs « didacticiens universitaires » :

Ce document a pour ambition de contribuer aux connaissances fondamentales et à la réflexion des praticiens, en présentant des principes et des options privilégiées en matière de formation d'adultes, et surtout de méthodologie d'apprentissage d'une langue étrangère ou d'une deuxième langue (Lenz *et al.* 2009 : 43).

Pour autant, et sans vouloir remettre en cause l'utilité de leur travail, le Curriculum-cadre, à l'instar des autres documents de cadrage de notre étude, n'apporte pas de nouvelle contribution théorique ou méthodologique à l'enseignement du français pour les adultes migrants. Ils fournissent « un cadre [plus ou moins] précis pour le fonctionnement du secteur éducatif » que serait l'enseignement et l'apprentissage du français dans des dispositifs institutionnels de formation pour adultes migrants (Bailly 1997 : 18, citant Chini 1996 : 383). Nous avons tâché de resituer l'émergence de cette « didactique institutionnelle » dans son contexte : elle répond avant tout à des choix de politique linguistique²⁶⁹. Aussi, la « nouvelle » spécification de ce contexte ne peut raisonnablement constituer un « nouveau domaine de recherche » (Adami et André 2012 : 285), à moins de choisir de passer sous silence les recherches universitaires (qui datent pour certaines de plus de quarante ans !) que nous avons citées tout au long de cette section.

Que proposer alors comme alternative à la notion de contextualisation en didactique des langues, pour « décatégoriser » les usages didactiques ? Comme le pose Véronique Castellotti :

[P]eut-on penser la diversité/pluralité/hétérogénéité avec des catégories stables ou faut-il réfléchir de manière radicalement diverse à la diversité des phénomènes socio-éducatifs, aux possibilités d'accompagnement et d'interprétation de leurs

²⁶⁹ Ce que les auteurs du Référentiel FLI reconnaissent d'ailleurs à la page 9 : « Le FLI [...] spécifie un choix de politique linguistique » (DAIC 2011).

évolutions, aux déplacements nécessaires pour imaginer leurs conséquences (2009 : en ligne) ?

Repenser les catégories en didactique des langues et du français (FLE, FLS, FLI, etc.) revient à réinvestir la notion de « diversité » (des sujets, de leur histoire, de leurs parcours, de leurs projets) au sein des usages didactiques. Nous rejoignons la position de Cécile Goï et d’Emmanuelle Huver :

Du point de vue de la recherche, le questionnement des catégorisations, indépendamment des éléments ou entités à catégoriser, devient une question essentielle de toute recherche « diversitaire » (*i.e.* qui intègre la diversité et le caractère situé des interprétations des différents acteurs de la recherche, dont les chercheurs eux-mêmes) (2012 : 34).

Ce qui fait dire à Marc Debono et Isabelle Pierozak que la « conceptualisation qualitative de la didactique universitaire pourrait peut-être se passer de la notion de catégories » (2015 : 15), en faisant référence (entre autres) à un article d’Emmanuelle Huver sur lequel nous allons nous attarder. Son titre, « Quand *contexte* homogénéise la diversité. Ou : Parler de la diversité sans *contexte* ? » (Huver 2014), met en tension les problématiques que nous avons soulevées tout au long de ce sixième chapitre. Comment à la fois référer à la diversité du public adulte migrant, à l’hétérogénéité de leurs habitus scolaires, de leurs besoins, de leurs projets, de leurs objectifs d’apprentissage, etc., et regrouper pêle-mêle ces éléments sous une même « catégorie didactique » essentiellement tributaire de la nature de leur titre de séjour et de leur origine géographique ?

Emmanuelle Huver propose donc une autre voie, celle de la didactique diversitaire, qui s’inscrit autour de la conception que :

- c’est la diversité – inscrite dans le réseau conceptuel précisé infra – (et non l’homogénéité et les catégorisations à priori) qui est *constitutive* des phénomènes et des processus sociohistoriques ;
- l’activité d’interprétation du sujet, en tant qu’être socialisé et historicisé, prime sur les structures et les nomenclatures – et que ce sont donc les histoires et les projets (individuels ou collectifs) qui fondent les catégorisations opérées et leur donnent sens (Castellotti, 2009 ; Goï & Huver, 2012) (Huver 2014 : 148).

Cette démarche nous semble porteuse pour réellement prendre en compte l’hétérogénéité des publics et pleinement reconnaître leur diversité dans les programmes/parcours d’accueil et d’intégration²⁷⁰.

²⁷⁰ ... à condition de l’entendre comme une didactique visant la transversalité des contextes, des publics et des orientations didactiques, et non comme l’acceptation de la relativité subjective des connaissances scientifiques.

En posant la limite des attentes officielles quant à la formation linguistique des adultes migrants, nous avons bien conscience que la limite de notre propre travail est de ne pas proposer de pratiques

Mais cette didactique diversitaire est-elle compatible avec le processus de disciplinarisation mis en œuvre institutionnellement pour légitimer l'identification de ce « contexte » éducatif ? Nous poursuivons notre analyse du « champ » de la formation linguistique institutionnelle des adultes migrants, en nous inspirant du travail de Louis Porcher sur la constitution de la didactique du FLE (1987).

6.3 Les processus de légitimation

6.3.1 *Les instances administratives*

Un des processus de légitimation de ce secteur éducatif est que les offres de formations linguistiques pour adultes migrants, dans le cadre du projet fide suisse et des programmes et parcours d'accueil/d'intégration français, belge et québécois, sont reconnues par des instances administratives. Deux stratégies de reconnaissance de leur qualité sont mises en œuvre.

La première est la création de labels et agréments propres à l'enseignement du français en contexte migratoire, qui dépendent de structures de pilotage institutionnelles, en France, Belgique et Suisse²⁷¹.

En France, comme vu à la section 4.3.1.4 (p. 264), le ministère de l'Intérieur a institué un label qualité intitulé « Français langue d'intégration (FLI) », entré en vigueur le 1^{er} janvier 2012²⁷². Ce label était destiné aux « organismes des formations dont l'offre vise l'apprentissage et l'usage de la langue française, au bénéfice des publics migrants » (DAIC 2012a : 3). Tous les labels ont été délivrés entre 2012 et 2013, et ont été par la suite automatiquement renouvelés jusqu'en juillet 2018. Le ministère de l'Intérieur ne s'est pas encore prononcé sur la suite donnée au dispositif. Pour obtenir ce label d'une durée de trois ans, les organismes ont dû respecter un cahier des charges portant sur :

- la gestion de l'organisme de formation, des ressources humaines et matérielles ;
- l'accueil des publics ;
- l'organisation de l'action de formation ;
- les objectifs et contenus spécifiques de la formation FLI ;

« innovantes » pour l'enseignement/apprentissage du français en contexte migratoire. Loin de nous la volonté de « faire de la critique pour la critique », mais cette recherche (par ailleurs fondamentale) va au-delà de l'objectif de notre travail de thèse, qui est avant tout d'ordre politologique (Calvet 2002). La question reste néanmoins une envie de recherche pour l'« après ».

²⁷¹ Des labels existaient déjà pour la reconnaissance de qualité des organismes de formation, comme entre autres, en France, le label Qualité Français Langue Etrangère, dont la création fut initiée par le ministère des Affaires étrangères et européennes et la Délégation générale à la langue française et aux langues de France du ministère de la Culture et de la Communication et, en Suisse, le label EduQua pour la formation continue pour adultes.

²⁷² Cf. Décret n° 2011-1266 du 11 octobre 2011 relatif à la création d'un label qualité intitulé « Français langue d'intégration ».

- les compétences attendues du formateur et du coordinateur FLI (DAIC 2011).

A l’origine, le label FLI était essentiel pour les organismes de formation candidats aux appels d’offres de formation linguistique pour les migrants. La labellisation des organismes ayant été interrompue, il n’est désormais plus demandé explicitement au marché de l’OFII.

Dans la Région wallonne belge, la formation linguistique du parcours d’intégration est dispensée, entre autres, dans des associations sans but lucratif agréées dans le cadre des initiatives locales d’intégration « ili ». Cet agrément a été créé par le Gouvernement wallon à la suite de la promulgation du Décret du 27 mars 2014 remplaçant le livre II du CWASS. Il est destiné aux associations qui proposent une formation en langue française, une formation à la citoyenneté, un accompagnement vers une insertion socioprofessionnelle, et/ou une aide juridique spécialisée en droit des étrangers. Le Gouvernement étudie plusieurs critères pour délivrer l’agrément à durée indéterminée : la qualification des intervenants, la gestion des locaux, le budget, la qualité de la formation proposée. Aussi, l’action de l’association doit s’inscrire dans le plan local d’intégration ou le plan de cohésion sociale de la commune. Cet agrément permet à l’organisme de recevoir des subventions de personnel et de fonctionnement gouvernementales.

En Suisse, un concept qualité fide, expérimenté entre 2015 et 2017, est piloté par le Secrétariat d’État aux migrations (SEM). Contrairement au label FLI et à l’agrément ili, il ne porte pas sur l’organisme de formation, mais sur l’offre de cours de français destinée aux populations migrantes. Trois catégories de standards sont observées pour recevoir le concept qualité fide :

- des standards didactiques portant sur la mise en œuvre de l’approche fide ;
- des standards portant sur l’organisation de l’offre de cours ;
- des standards portant sur la coordination cantonale et l’adéquation aux besoins de la population (cf. Secrétariat fide 2018).

Le concept qualité est à durée indéterminée, mais une évaluation régulière des standards de qualité est appréciée. Les autorités cantonales ou communes privilégient depuis le subventionnement des offres de formation linguistiques labellisées fide.

Outre le processus de création de labels et d’agréments, les institutions gouvernementales ont également recours à l’accreditation d’organismes de formation partenaires.

Ainsi, en France, dans le cadre du CAI, puis désormais du CIR, les organismes de formation linguistique sont choisis sur appel d’offres des marchés publics par l’OFII. En Région wallonne, la formation linguistique proposée dans le parcours d’intégration est dispensée dans

des organismes agréés « ili » et dans des organismes accrédités par le Gouvernement²⁷³. En Région Bruxelles-Capitale, la formation linguistique proposée dans le parcours d'accueil a lieu dans des organismes de formation linguistique agréés par la COCOF²⁷⁴. Enfin, au Québec, dans le cadre du PILI, les offres de cours sont dispensées dans les instances partenaires du MIDI²⁷⁵.

Reprenons notre discussion autour de la didactique diversitaire entamée à la section 6.2.3 : une didactique dite « diversitaire » est-elle compatible avec les processus de labellisation et d'appel d'offres des formations linguistiques aux adultes migrants ?

Selon Daniel Coste, Robert Galisson est l'un des précurseurs de la « charge contre l'intrusion de l'économie dans l'éducation » et « anticipe sur bien des prises de position critiques et des dénonciations que l'on verra se multiplier plus tard » (Coste 2013 : 50) :

Pour souligner l'incompatibilité de l'éducation et de l'économie, pour faire valoir le caractère hautement éducatif des langues-cultures, pour marquer notre appartenance et baliser notre territoire, pour donner du lustre à l'éthique, pour la sacraliser, pour la rendre plus présente, plus circulante dans les DI [Disciplines d'Intervention], je suggère, quand le contexte le permet et en milieu institutionnel au moins, de substituer « Éducation aux langues-cultures » à la vieillissante appellation « Enseignement/apprentissage de langues-cultures ». Mesure éminemment symbolique, qui ne saurait qu'accompagner et renforcer une vigilance et une détermination de tous les instants, contre un économisme uniformisateur et retors (Galisson 1998 : 89 ; cité par Coste 2013 : 51).

Pour Marc Debono, l'emprunt de la notion d'acte de parole de la didactique de langues à la pragmatique a permis un découpage « commode » ou « pratique » du matériau à enseigner (2013 : 427 ; 430). Les contours de l'objet d'enseignement et les savoirs à enseigner sont modélisés sur une distinction fonctionnelle et pragmatique des besoins, des compétences et des objectifs traduits en actes de paroles (ou tâches), dont la progression est typologisée par niveau. Le découpage de la formation linguistique de niveau A1 du CIR illustre cette tendance. Chaque parcours de 50, 100 et 200 heures est découpé par champ (logement, déplacements, famille, etc.), auquel est associé un temps de formation qui doit y être consacré. Dans chaque champ, le déroulé pédagogique découpe de nouveau les objectifs et contenus d'enseignement par tranche horaire. Le chercheur Patrick Anderson a une position très critique sur le sujet : « La communication est réduite à sa dimension instrumentale. Apprendre une langue revient à être capable de monter un certain nombre d'automatismes – automatismes qui ont la coloration de

²⁷³ Pour la liste des organismes accrédités, cf. p. 267.

²⁷⁴ *Idem*, cf. p. 269.

²⁷⁵ A l'étranger, il s'agit des Alliances françaises et autres instituts ; au Québec, des organismes communautaires, employeurs, cégep, universités et commissions scolaires.

l’effet (actes de parole) » (2002 : revue en ligne). Le chercheur écrit dans une autre publication, relayée par Marc Debono :

La visée projetée sur la didactique des langues et plus particulièrement sur l’ensemble des éléments qui délimitent la façon d’enseigner une langue étrangère nous fait souligner que nous avons perdu tout simplement le sujet²⁷⁶ (l’être pour reprendre l’expression d’Heidegger). On peut observer que sous la forme de l’éclectisme, sous l’emblème du « tout communicatif », ou sous « l’approche actionnelle », les discours se sont progressivement inscrits dans le néolibéralisme. L’objet langue est circonscrit en fonction de besoins qui ont cette particularité de le fixer dans un présent envisagé comme temps de la jouissance rapide. La jouissance rapide étant envisagée dans la conversion en un ou des savoir-faire immédiatement réinvestissables et convertis en profit professionnel. Selon la formule consacrée par Puren : aujourd’hui nous serions entrés dans le paradigme de l’adéquation qui trouve sa dénomination dans le vocable : *satisficing* (!) (Anderson 2008 : 47 ; cité par Debono 2014 : 130).

L’approche communicative (et actionnelle) serait donc profitable à la logique de marché des formations linguistiques et à ses exigences de rentabilité²⁷⁷. Cette réflexion est transposable au domaine de l’évaluation en langue, que nous avons traité dans la section 4.2 (p. 219). Emmanuelle Huver rejoint la position de Marc Debono et Patrick Anderson :

Il me semble en effet que la conception communicativiste de la langue – actuellement dominante – contribue en elle-même à favoriser la logique de contrôle évoquée au début de cette partie, même si c’est souvent le contraire qui est affirmé. Il est en effet courant de lire que les approches communicatives / actionnelles favoriseraient une approche plus « qualitative » de l’évaluation, en rupture avec les méthodologies d’enseignement et d’évaluation antérieures (cf. par exemple Huver et Springer 2011 ou encore Bourguignon, 2006). Or, cette assertion est très largement discutable. On peut en effet, avec Anderson (1999) et Debono (2013), soutenir la thèse inverse, selon laquelle il y a une forte continuité épistémologique concernant la notion de langue depuis la méthode directe jusqu’à la perspective actionnelle. [...] Les conséquences de ce constat sont centrales pour l’évaluation, notamment en situations de mobilité. En se fondant sur une conception de la langue fondamentalement transparente et univoque, sur une conception de la compétence de communication généalogiquement structurale et sur une conception juxtapositive de la diversité linguistique (Castellotti, 2010), les approches communicatives / actionnelles restent en effet finalement

²⁷⁶ Le chercheur a par ailleurs écrit un livre sur l’occultation du sujet en didactique des langues, *La didactique des langues étrangères à l’épreuve du sujet* (1999).

²⁷⁷ Cette prise de position fait écho à un prochain colloque organisé par le laboratoire DIPRALANG (EA 739) de l’Université Paul-Valéry Montpellier 3 : « Désir de langues, subjectivité, rapport au savoir : les langues n’ont-elles pour vocation que d’être utiles ? », qui se tiendra en février 2019. Cette question donne matière à réflexion dans le domaine de la migration. Les documents de cadrage que nous avons étudiés se revendiquent d’une approche pragmatique de l’enseignement linguistique : il est question d’enseigner la langue pour une finalité, et la langue se pare d’une « utilité » certaine : elle est le vecteur de l’intégration. Mais les publics migrants veulent-ils apprendre la langue officielle de leur nouvelle société d’accueil parce qu’ils ont un « désir » de français ? Cette question, que nous ne pouvons traiter dans notre thèse, mériterait d’être approfondie pour mettre en perspective la critique de l’approche fonctionnelle/communicative.

épistémologiquement très largement compatibles avec une conception technique de l'enseignement et de l'évaluation, ainsi renvoyés à un univers de la gestion, de la maîtrise (Bonniol et Vial, 2001 : première partie), et, *in fine*, de la quantification (2016 : 216-217).

Dans la section 4.2, nous avons pu constater que les évaluations linguistiques (diplômes, ou attestations), basées pour la plupart sur une approche communicative/actionnelle, sont en effet un instrument des politiques linguistiques d'immigration, permettant aux Gouvernements de nos différents contextes de justifier l'octroi ou le refus de titres de séjour et de la nationalité.

L'« univers de la gestion » auquel Emmanuelle Huver fait référence se traduit dans les standards didactiques « communicatifs/actionnels » des labels et agréments pour l'enseignement/apprentissage de la langue d'accueil aux adultes migrants²⁷⁸. Pour obtenir le label fide, les responsables de formation doivent par exemple s'assurer que « les tâches communicatives travaillées pendant les cours apparaissent dans un contexte actionnel dans le cadre d'un enchaînement d'étapes opérationnelles », ou que « les apprenant-e-s utilisent les moyens langagiers acquis pendant le cours dans des situations de communication axées sur la pratique, directement orientées sur leur environnement de vie » (Secrétariat fide 2018 : 5-6). Pour obtenir le label FLI, les formateurs devaient par exemple « repérer les situations de communication et d'action les plus courantes et en analyser le contenu actionnel, pour pouvoir proposer des tâches d'apprentissage en adéquation avec les situations de la vie quotidienne des migrants » et « repérer le contenu sociolangagier pertinent pour "extraire" les formes sociolinguistiques pragmatiques et linguistiques appropriées à la conduite de ces interactions » (DAIC 2011 : 25).

Cette logique de marché exclue d'autres types de structures qui ne favorisent pas la rentabilité immédiate (et certifiante) des formations. Dans le contexte français, Véronique Leclercq (2012 : 186-189) et Emilie Lebreton (2014 : 98) ont pointé la disparition et la marginalisation des associations qui n'ont pas pu s'inscrire dans le système des appels d'offres et devenir des organismes de formation (cf. section 4.3.1.1, p. 256). Claude Springer a récemment écrit un plaidoyer pour ces associations « mises en danger par la rationalisation de la commande et de l'offre institutionnelle pour les migrants » (2017 : 37). Le chercheur prend comme exemple le tissu associatif marseillais qui illustre une « formation solidaire formelle et informelle²⁷⁹ » et conclut : « L'offre institutionnelle est bien trop normative, avec pour

²⁷⁸ Nous choisissons de laisser de côté les standards portant sur la gestion de l'organisme de formation et les ressources matérielles. Aussi, nous ne traitons pas les standards didactiques du cahier des charges de l'agrément ili, car ils sont bien moins prescriptifs que ceux des labels FLI et fide. Il est seulement demandé de remplir un encadré sur la « méthodologie » et sur les dispositifs d'évaluation employés en formation.

²⁷⁹ Claude Springer mentionne deux associations. La première, Mot à Mot, inscrit ses activités dans les valeurs de l'éducation populaire et propose (entre autres) une aide pour passer le permis de conduire, le

conséquence d’exclure ce type de pédagogie de l’accompagnement et de la solidarité » (Springer 2017 : 37).

Il y a un fil conducteur entre la critique de la contextualisation (Huver 2014), de l’approche pragmatique en didactique des langues (Anderson 2002) et de la marchandisation de l’« éducation aux langues-cultures » (Galissou 1998, cité par Coste 2013) : la perte du sujet et de sa diversité.

Revenons à Louis Porcher pour conclure cette sous-section. Lorsque le chercheur développe la structuration du champ de la didactique du FLE par l’instance administrative, il fait référence à la création du CREDIF puis du BELC ; deux « institutions spécialisées » qui ont permis, en leur temps, de contribuer à son expertise et à sa légitimité. Louis Porcher distingue les intérêts de l’instance administrative et ceux des institutions :

L’instance administrative confère aux deux institutions la légitimité officielle (délégation) et celles-ci, en échange, transfèrent à l’instance leur légitimité pédagogique (procuration). Mais cette synergie est elle-même bornée : en effet, la logique propre des institutions c’est d’avoir une logique propre, c’est-à-dire de « préférer » toujours leurs propres intérêts. L’instance ne confond donc pas ses intérêts avec ceux des deux institutions mandataires et celles-ci, de leur côté, travaillent d’abord dans leur logique spécifique : elles n’accomplissent donc pas nécessairement les souhaits explicites de l’instance (pouvant, par exemple, refuser telle tâche, ou, plus euphémiquement, la réinterpréter à leur manière) et celle-ci ne partage pas nécessairement les demandes explicites des institutions (comme le montre la querelle sans cesse renouvelée sur l’attribution des « moyens ») (1987 : 67).

Louis Porcher nous donne encore matière à réflexion : il faut bien sûr nuancer les prescriptions institutionnelles de formation et les pratiques effectives dans les structures labellisées, agrémentées, accréditées. La réinterprétation des exigences de formation des instances institutionnelles et gouvernementales dans les parcours d’accueil et d’intégration par les formateurs et coordinateurs pédagogiques est un sujet de recherche nécessaire²⁸⁰, qui réinvestit – et fort heureusement ! – la subjectivité des acteurs²⁸¹.

développement des capacités artistiques et un accompagnement pour la réussite des enfants à l’école. La seconde, Femmes d’ici et ailleurs, centre ses activités autour de la construction du projet personnel des femmes issues de la migration, et s’inscrit dans l’économie solidaire. Des ateliers de cuisine et de couture leur permettent, par exemple, de joindre une formation professionnelle, de monter leur propre entreprise, ou de s’insérer dans des structures professionnelles existantes. Dans les deux cas, la formation linguistique n’est qu’un aspect d’un projet d’insertion ou d’intégration plus vaste à la société.

²⁸⁰ Cette dimension de recherche ouvre des perspectives de recherches pour l’« après » thèse.

²⁸¹ Emilie Lebreton, après une recherche menée dans différents dispositifs de formation (OFII, Conseil régional, Pôle Emploi et Direction régionale des entreprises, de la concurrence, de la consommation, du travail et de l’emploi), en vient d’ailleurs à la conclusion que « l’ensemble des professionnels de la formation linguistique pour migrants tend à prendre ses distances avec les préconisations politiques qui investissent le champ de la formation » (2014 : 102).

Pour autant, les aménagements réalisés dans le cadre des politiques linguistiques d'immigration ont un impact sur la profession des formateurs en contexte migratoire. Nous entendons le terme « profession » au sens que lui accorde Aude Bretegnier « d'appartenance à un groupe, dont la formation représente une force sociale (potentiellement) influente » (2011b : 214). Quelles sont les stratégies déployées par les instances institutionnelles pour légitimer cette profession et par là-même le champ du « français pour migrants » (Cuq 1989 : 40) ? Quelles stratégies pour que les acteurs du champ partagent un même habitus, qu'ils soient intimement persuadés de faire partie de ce champ, qu'ils aient en commun des présupposés, et excluent ceux qui ne « jouent pas le jeu » (Bourdieu 1980) ?

6.3.2 Le statut des professeurs de français en contexte migratoire : des critères de recrutement, de compétences et de formations spécifiques

Poursuivons notre analyse du « champ » de la formation linguistique institutionnelle aux adultes migrants. Louis Porcher liste trois moyens à la portée de l'instance administrative pour avoir une certaine mainmise sur les spécialistes de la didactique du FLE et « toucher les apprenants » :

- le recrutement des enseignants (ou des diffuseurs) ;
- la formation des enseignants (idem) et en particulier des formateurs ;
- la distribution de rémunérations diverses suffisantes pour créer une clientèle, c'est-à-dire des catégories d'agents ayant un intérêt quelconque (économique, sociale, symbolique ou de distinction) à concourir pour ces rémunérations (1987 : 58).

Reprenons ces critères pour notre analyse.

6.3.2.1 Les exigences institutionnelles quant à la qualification des formateurs

Le premier critère a trait aux qualifications attendues des formateurs pour être recrutés dans les structures de formation labélisées, agréementées ou accréditées de nos différents contextes.

L'implantation des projets FLI et fide s'est accompagnée de la mise en place de formations de formateurs initiales et continues, censées répondre aux particularités de l'enseignement du français en contexte migratoire.

Le référentiel FLI prévoyait que les organismes de formation, pour obtenir le label du même nom, comptent des formateurs et coordinateurs avec une qualification particulière, un master FLE parcours FLI :

Pour obtenir le Label FLI®, les formateurs (trices) et coordinateurs (trices) devront avoir des connaissances et des compétences reconnues, qu’elles auront obtenues à l’issue du Master FLI. Les formateurs (trices) et les coordinateurs (trices) actuellement en poste (ayant un Master FLE, FLS ou équivalent et/ou une expérience reconnue), n’ayant pas ces compétences, suivront, si besoin, une formation de formateurs, reconnue par la DAIC, correspondant à leurs besoins (DAIC 2011 : 24).

La création de ces masters en didactique du FLE/S « spécialisés » a été prévue dans le cadre du décret relatif à la création du label qualité FLI. Ils ont été mis en place dès la rentrée universitaire 2011/2012²⁸². Les formations de formateurs (généralement d’une durée de quatre jours) ont été conduites par les « experts FLI ». Le CEFIL, dirigé par Claire Verdier (en collaboration avec ECRIMED’ dont Anne Vicher est la directrice), et la Fédération AEFTI (où Amandine Bergère et Sophie Etienne travaillaient alors) ont été les premiers organismes à les dispenser. Les « spécialistes », qui ont apporté une « expertise légitime » du champ (Porcher 1987 : 62), ont donc reçu une double tâche de l’instance administrative : contribution à l’expertise didactique, puis formation des enseignants²⁸³

Maintenant que le label FLI n’est plus nécessaire pour candidater aux appels d’offres de formations linguistiques de l’OFII, quelles sont les exigences de l’instance administrative ? Un cahier des charges et un cadre de référence méthodologique sont diffusés auprès des structures de formation²⁸⁴. Les deux documents précisent que le dispositif de formation doit compter au moins un intervenant professionnel titulaire d’un diplôme FLE/FLI ou didactique des langues (DAAEN 2017 ; Direction départementale de la cohésion sociale de Paris 2018). Les formateurs salariés et bénévoles doivent être régulièrement formés²⁸⁵. Si la qualification FLI n’est plus exclusivement demandée, elle n’a pas pour autant entièrement disparu des appels d’offres transmis par l’OFII.

En Suisse, pour obtenir le label fide, les formateurs et coordinateurs pédagogiques doivent pouvoir justifier de compétences particulières à l’enseignement d’une langue étrangère à des adultes migrants :

²⁸² Véronique Leclercq note que la réorganisation du marché de la formation linguistique aux adultes migrants par la commande publique en 1995 avait déjà eu pour effet de professionnaliser le secteur éducatif, puisque les financeurs ont par la suite exigé qu’un certain quota de formateurs d’une structure de formation possède une maîtrise FLE (2012 : 187).

²⁸³ Cette position d’expert et de formateur de formateur illustre la redistribution de capital (social, économique) à l’intérieur d’un champ. Les experts du Référentiel FLI ont par la suite dirigé ou sont intervenus dans des masters, diplômes universitaires et formations continues FLI, leur conférant une « statut de distinction » à l’intérieur du champ éducatif (Porcher 1987 : 58).

²⁸⁴ Dans le cadre du « Programme 104 : Intégration et accès à la nationalité française », lancé suite à la mise en vigueur de la Loi du 7 mars 2016 relative au droit des étrangers en France.

²⁸⁵ Le cahier des charges conseille les responsables de structures de s’orienter vers les « Réseaux Alpha, EIF-FEL ou RADyA » (Direction départementale de la cohésion sociale de Paris 2018).

Les formatrices et formateurs et les responsables pédagogiques ont des compétences attestées dans les domaines de :

- la formation d’adultes,
- l’enseignement de la langue seconde à des migrantes et migrants,
- la migration et de l’interculturalité,
- l’enseignement par scénarios, en particulier (Secrétariat fide 2018 : 10).

Aussi, à l’instar du cas français, une formation spécifique a été créée par une impulsion institutionnelle, un certificat de « formateur/trice de langue dans le domaine de l’intégration », qui dépend du Secrétariat d’État aux migrations (SEM). Le responsable pédagogique de la formation doit avoir ce certificat pour que celle-ci soit labellisée fide. Il n’est pas nécessaire que tous les formateurs (salariés ou bénévoles) aient au moment de la labellisation ce certificat, mais le responsable doit veiller à leur présenter les principes fide en formation interne²⁸⁶. Enfin, les formateurs salariés fixes doivent en principe avoir obtenu le certificat, dans un délai de quatre ans suivant l’obtention du label.

En Belgique et au Québec, l’institutionnalisation de l’offre de cours pour les adultes migrants a certes conduit à des exigences de qualification pour les formateurs, mais pas spécialisées dans l’enseignement à des adultes migrants.

Ainsi, en région de Bruxelles-Capitale, différents prérequis de formation sont exigés pour les formateurs opérant dans les organismes agréés par la COCOF selon les quatre modules dispensés :

- Alphabétisation ou Alpha-FLE Oral ;
- Alphabétisation ou Alpha-FLE Écrit ;
- Français Langue Étrangère- A ou FLE-A ;
- Français Langue Étrangère- B ou FLE-B (cf. art. 17, arrêté du 24 avril 2014).

Deux classes de formateurs sont prévues. Les formateurs FLE ou alpha de classe 1 doivent avoir un baccalauréat professionnalisant (l’équivalent d’une licence professionnelle en France). Les formateurs de classe 2 doivent avoir un certificat d’enseignement secondaire supérieur (CESS) ou un certificat d’enseignement secondaire du deuxième degré du second degré²⁸⁷ (CESDD). A ces certifications, s’ajoutent des formations continues plus ou moins longues, selon le degré de qualification, en didactique du FLE ou en alphabétisation :

²⁸⁶ En Suisse, la professionnalisation des formateurs de langue est un enjeu des instances administratives, dans la mesure où la majorité des cours de langue pour adultes migrants existe grâce au tissu associatif. Une enquête de la FSEA faite pour le projet fide indique que 78.5 % des formateurs de langue auprès des migrants sont bénévoles dans les associations de Suisse romande (Parson 2014 : 6).

²⁸⁷ Le CESS s’obtient à la fin du troisième cycle d’études secondaires (six années en Belgique). C’est donc l’équivalent de notre baccalauréat français. Le CESDD s’obtient à la fin du deuxième cycle d’études secondaires, après quatre années d’études dans le secondaire.

- 100 heures pour les formateurs titulaires d’un baccalauréat professionnalisant (ou une expérience professionnelle de 100 heures en tant que formateur FLE/alpha) ;
- 300 heures pour les formateurs titulaires d’un CESS et une expérience professionnelle de 100 heures en tant que formateur FLE/alpha ;
- 600 heures les formateurs titulaires d’un CESDD et une expérience professionnelle de 100 heures en tant que formateur FLE/alpha (cf. arrêté du 24 avril 2014, addendum).

Ces formations continues doivent porter sur la didactique du FLE et l’alphabétisation, mais aussi sur la pédagogie, la linguistique, la logopédie et l’interculturalité.

En Région wallonne, les formateurs exerçant dans les associations agréées « ili » et les organismes accrédités par le Gouvernement doivent justifier soit d’un baccalauréat et d’une « spécialisation dans l’apprentissage du français ou du FLE », soit d’une « expérience utile en qualité de formateur en FLE de 3 ans minimum » (cf. Circulaire du 11 mai 2017 relative au parcours d’intégration des primo-arrivants).

Au Québec, pour être professeur de langue française au sein du MIDI, il est nécessaire d’avoir un baccalauréat (l’équivalent de la licence française) prioritairement en enseignement du français langue seconde ou du français langue maternelle, mais un diplôme universitaire en sciences humaines et sociales (littérature, philosophie, sociologie, etc.) peut s’avérer suffisant²⁸⁸.

Des formations « spécialisées » ont donc été créées par les instances institutionnelles en France et en Suisse. Nous nous concentrons sur ces deux cas pour la suite de notre analyse.

6.3.2.2 *Des compétences enseignantes spécifiques développées dans ...*

Avec la création d’un label et d’un concept qualité, les projets FLI et fide visent une structuration du secteur professionnel et de l’offre de formation. Un aspect essentiel du processus de professionnalisation de ce secteur est de définir un répertoire de compétences professionnelles, sur lequel s’appuieront ensuite les formations de formateurs. Le Référentiel FLI se veut « tout autant une démarche qu’un cadre de compétences » (DAIC 2011 : 4) et liste sur plusieurs pages les compétences attendues du formateur FLI, quand la Fédération suisse pour la formation continue (FSEA) a développé un « profil de qualification » des formateurs fide.

²⁸⁸ Les enseignants de français des commissions scolaires recrutés par le MELS doivent avoir un brevet d’enseignement en FLS, obtenu après un baccalauréat et un an de stage. Cette formation universitaire de quatre ans est prioritairement élaborée pour les professeurs de FLS enseignant dans le primaire et le secondaire, mais elle constitue la seule forme légale pour que les professeurs de francisation aient un brevet d’enseignement.

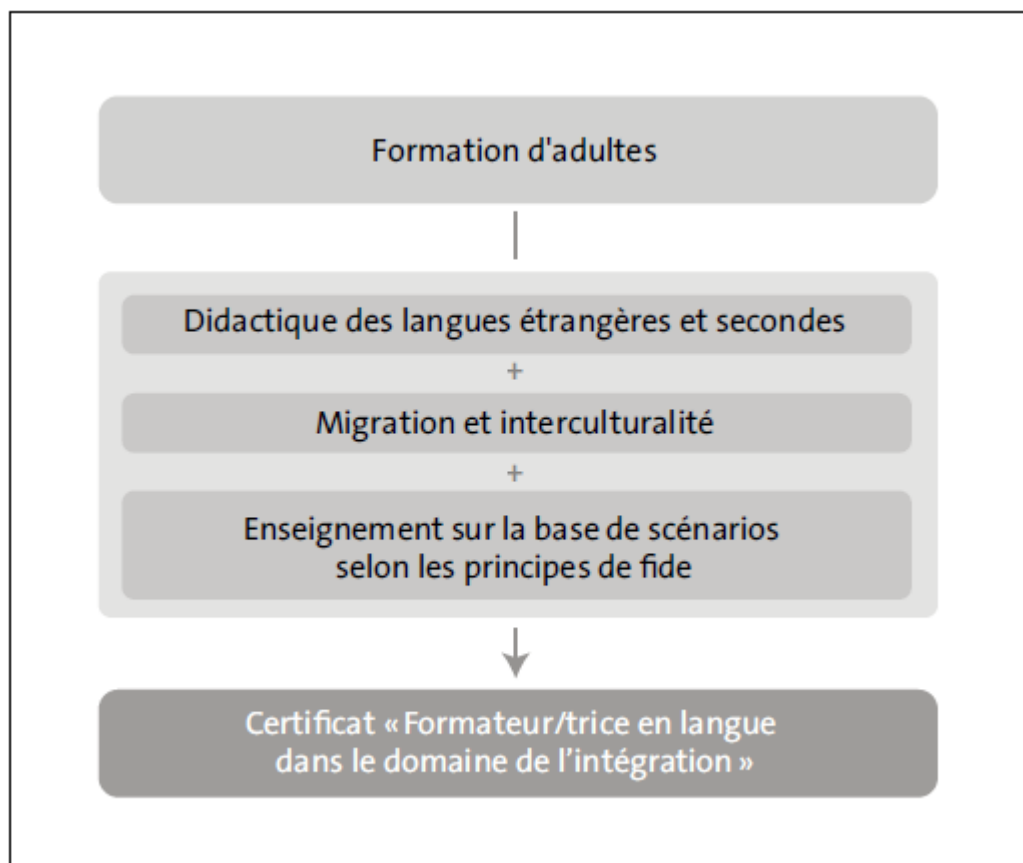
Les compétences attendues du formateur FLI sont listées plus précisément dans le *Guide des organismes de formation candidats* (DAIC 2012a : 26-31). Pas moins de 50 compétences sont réparties en sept domaines :

- avoir des connaissances préalables en didactique des langues cultures étrangères ;
- maîtriser la notion d'ingénierie andragogique,
- favoriser l'intervention en " face à face " ;
- évaluer les compétences et les acquis des apprenants ;
- connaître la certification FLI ;
- mettre en œuvre une logique d'accompagnement de l'apprenant ;
- orienter l'apprenant vers une suite de parcours la plus adaptée.

Ces compétences doivent être obtenues à l'obtention d'un master FLI.

Le profil de qualification des formateurs fide est axé sur quatre modules de formation, schématisés ci-dessous :

Figure 20 : Domaines de compétences du « Formateur/trice dans le domaine de l'intégration » fide²⁸⁹



²⁸⁹ Cette figure est issue du Secrétariat fide (2015 : 2). Le premier module est issu du système modulaire « formation des formateurs » de la FSEA, qui donne lieu à la délivrance d'un certificat. Il n'est donc pas spécifique aux modules de formations de formateurs fide.

Chaque module s’articule autour d’une compétence opérationnelle, déclinée en plusieurs compétences et ressources (connaissances, aptitudes et comportements). Procédons à une analyse du profil de compétences des formateurs FLI et fide. Nous prenons le parti pris de distinguer les compétences qui relèvent de formateurs de didactique des langues étrangères pour des adultes « non spécialistes du contexte de la migration », de celles qui seraient propres à l’enseignement « à but d’intégration ».

Tableau 51 : Compétences en didactique des langues étrangères/secondes et en andragogie des formateurs FLI et fide²⁹⁰

Compétences en didactique des langues étrangères/secondes et en andragogie
Connaître l’objet à enseigner : la langue française
Maîtriser la démarche interculturelle (transculturelle, co-culturelle)
Maîtriser les principes de base de la communication orale
Connaître les usages du français en situation (normes et registres)
Pouvoir planifier des séquences d’enseignement/apprentissage
Pouvoir concevoir un scénario d’enseignement/apprentissage
Pouvoir utiliser des référentiels, supports, outils
Pouvoir co-construire un cours avec ses apprenants
Aborder l’entrée dans l’écrit, la numératie
Travailler sur le "apprendre à apprendre"
Evaluer les compétences et acquis des apprenants
Pouvoir adopter une démarche réflexive
Favoriser l’autonomie des apprenants
Pouvoir instaurer un climat de confiance dans la classe
Adopter une démarche respectueuse et valorisante
Savoir faire preuve de flexibilité
Pouvoir déterminer des besoins individuels et collectifs

Le profil de compétences du formateur FLI se distinguerait d’un formateur FLE/S « classique », en ce qu’il :

- connaît les dispositifs institutionnels d’accompagnement et d’intégration, et les textes de loi sur l’intégration et l’accès à la nationalité ;

²⁹⁰ Les éléments de ce tableau sont repris des deux profils de compétences des formateurs FLI et fide (DAIC 2012a et Secrétariat fide 2015).

- peut les préparer aux certifications FLI pour l’accès à la nationalité et au procès-verbal d’assimilation ;
- connaît les particularités des publics migrants ;
- peut les accompagner dans leur insertion professionnelle et sociale.

Le tableau n° 52 présente ces compétences « spécifiques » :

Tableau 52 : Compétences « spécifiques » des formateurs FLI²⁹¹

Compétences « spécifiques » en didactique en contexte migratoire et à but d’intégration : le FLI
Maîtriser les contenus de formation nécessaires à l’intégration des apprenants : les grandes lois et grands textes qui constituent les droits et devoirs du citoyen, les éléments de la législation concernant l’intégration, la formation tout au long de la vie, la formation professionnelle (pré)qualifiante, l’insertion professionnelle, l’accès à la citoyenneté, la naturalisation, etc.
Développer les connaissances des apprenants migrants sur les droits de tout citoyen français, comme le précise le champ du FLI, notamment sur ses droits inaliénables garantis par les lois de la République française: liberté d’expression, droit de choisir ses représentants, droit à l’instruction gratuite, à la protection des individus, droit des salariés, de la vie privée, droit au respect des opinions politiques, syndicales, religieuses, et également sur le droit des étrangers.
Analyser les situations liées à l’insertion professionnelle du migrant pour le préparer à réussir une entrée en formation professionnelle (qualifiante, pré-qualifiante) ou son embauche et impulser puis sécuriser, dès le départ, son parcours professionnel.
Tirer parti de la situation d’apprentissage du français en France et donc des spécificités liées à l’apprentissage en immersion, faire émerger les spécificités langagières et socioculturelles françaises, les usages, les usages liés à des contextes, à des situations de communication probables pour les apprenants.
Faire comparer les spécificités langagières et socioculturelles françaises, les usages, la vie dans la société française à leur propre langue et culture, aux coutumes, traditions, usages ainsi que les principes fondamentaux de la République française et de leur pays. Aider les apprenant(e)s à surmonter leurs différences pour pouvoir participer au corps social commun.
Proposer des modalités d’apprentissage favorisant le transfert de l’apprentissage en allers retours entre les espaces sociaux ou les situations de travail et la situation de formation en salle de cours.
Savoir préparer les apprenants à satisfaire aux exigences du test oral sur la connaissance des institutions françaises et des principes fondamentaux de la République (pour l’obtention de la nationalité française).
Savoir mettre en place les conditions de délivrance de l’attestation de formation FLI constatant le niveau B1 oral du migrant en vue de l’obtention de la nationalité française.

²⁹¹ Les éléments de ce tableau sont repris du profil de compétences des formateurs FLI (DAIC 2012a).

Connaître le public migrant et ses spécificités, ses caractéristiques sociologiques, culturelles si elles sont liées à la formation.
Avoir connaissance de la problématique de l’accompagnement du migrant (relation, parcours, autonomisation, socialisation, temporalité, posture) et du conseil (écoute, posture du conseiller, éthique).
Être en capacité de travailler en relais avec les référents sociaux.

Les compétences « spécifiques » des formateurs fide sont regroupées dans le module « migration et interculturalité », que nous reproduisons dans le tableau ci-dessous :

Tableau 53 : Compétences « spécifiques » des formateurs fide²⁹²

Compétences « spécifiques » en didactique en contexte migratoire et à but d’intégration : fide
S’orienter dans le contexte de la migration et de l’intégration, connaître son propre rôle à l’intérieur de celui-ci et agir en conséquence.
Réfléchir sur la conception qu’ont les migrantes et migrants de l’enseignement et de l’apprentissage ainsi que sur leur comportement dans l’apprentissage, et exploiter ces connaissances dans l’accompagnement de l’apprentissage de migrant-e.
Aller à la rencontre d’apprenant-e-s migrant-e-s avec une attitude empreinte de respect et réagir avec ouverture d’esprit face à des parcours, des stratégies ou des résultats d’apprentissage inattendus.
Percevoir d’éventuels conflits de nature culturelle et identitaire chez des apprenant-e-s migrant-e-s et intervenir de manière appropriée à la situation, et en accord avec les objectifs.
Réfléchir à ses propres valeurs et attitudes par rapport au contexte interculturel et les transposer dans l’accompagnement de l’apprentissage des migrant-e-s.

Si les formateurs fide doivent (à l’instar des formateurs FLI) connaître « les principales institutions et organisations (sur le plan communal, cantonal et fédéral) qui revêtent une importance pour le groupe cible ; les contextes de la migration et situation juridique et sociale des migrant-e-s ; et les services de consultation externe et d’intervention spécifique » (Secrétariat fide 2015 : 7), le profil de compétences propres à la migration s’axe principalement autour de trois axes : sensibilisation aux cultures éducatives, adoption d’une posture réflexive (voire éthique) et adoption d’une approche interculturelle. Ces dimensions sont quasi-absentes du profil du formateur FLI²⁹³. Les compétences « spécifiques » du formateur FLI sont axées

²⁹² Les éléments de ce tableau sont repris du profil de compétences des formateurs fide (Secrétariat fide 2015).

²⁹³ À l’exception de la compétence : « Connaître le public migrant et ses spécificités, ses caractéristiques sociologiques, culturelles si elles sont liées à la formation » (DAIC 2012a : 30).

sur l'aide à l'intégration professionnelle (et donc économique) des apprenants – au moins quatre compétences y sont directement liées – et à leur accompagnement dans leur parcours d'intégration « civique et citoyen » (transmission des valeurs de la République et de leurs droits de citoyens, préparation à l'entretien d'assimilation en préfecture).

Dans la recherche, des chercheurs défendent également une professionnalisation accrue des formateurs de langue intervenant auprès de publics migrants. L'ouvrage dirigé par Aude Bretegnier, intitulé *Formation linguistique en contextes d'insertion : compétences, posture, professionnalité, concevoir un cadre de référence(s)* (2011a), va dans ce sens²⁹⁴. Il y est question de « concevoir les bases souples d'un cadre de référence(s) en matière de compétences professionnelles, et au-delà, de "professionnalité", qui comprend aussi des questions de posture et de réflexivité professionnelle, d'éthique d'intervention » (Bretegnier 2011a : Résumé). L'ouvrage compile des interventions qui tentent d'identifier les « compétences caractéristiques en FLI » (ici Français langue d'insertion) (Vandermeulen 2011 : 78), les « spécificités du FLI » (Duveau 2011 : 149) ou encore « les spécificités contextuelles » de la « professionnalité » des formateurs en contextes d'insertion (Bretegnier 2011b : 236). Nous reprenons l'argumentaire développé dans ces trois contributions et le mettons en perspective avec notre propre expérience de formatrice de langue dans trois « contextes » FLE/FLS :

- un contexte communément appelé « alpha », dans un centre social parisien au contact de femmes issues de la migration qui, à leur entrée en formation, avaient été peu (ou pas) scolarisées ;
- en Alliances françaises en Asie (Inde et Népal) pour des publics adultes ;
- à l'université (Paris 3) auprès d'étudiants étrangers (inscrits dans des diplômes universitaires, licences ou masters).

Commençons par reprendre la contribution de Katia Vandermeulen (2011) et d'Elisabeth Duveau (2011), alors respectivement doctorante et formatrice/consultante en formation. Toutes deux avancent que les formateurs FLI doivent pouvoir « gérer une grande diversité de besoins » et « développer une capacité importante d'adaptabilité » (Vandermeulen 2011 : 78), gérer « l'hétérogénéité » et « faire le deuil d'une représentation homogène d'un groupe, en termes de niveaux de compétences, mais aussi de temps de formation, les entrées et sorties étant ici, dans la plupart des cas permanentes » (Duveau 2011 : 151).

Les formateurs FLI doivent également avoir des « compétences d'expertise en termes d'analyse et d'évaluation des besoins langagiers en lien avec des projets d'insertion » (Vandermeulen 2011 : 78), ce qui rejoint en partie la proposition d'Elisabeth Duveau selon

²⁹⁴ Le domaine de l'insertion regroupe plus largement les formations relevant de « l'alphabétisation, du "français langue seconde", ou du réapprentissage des savoirs linguistiques de base (publics en situation d'illettrisme) » (Bretegnier 2011a : Résumé).

laquelle les formateurs FLI doivent connaître les « modes d’apprentissage chez l’adulte », en particulier la lecture et l’écriture (2011 : 150).

Ces formateurs doivent développer de plus importantes compétences d’ingénierie pédagogique que les formateurs FLE, car « les supports didactiques (manuels) sont largement moins diversifiés » et parce que ces formateurs FLI doivent inclure des documents authentiques (Vandermeulen 2011 : 78).

Aussi, ils doivent avoir des « compétences de conseil », soit « accompagner non seulement [les apprenants] dans l’apprentissage, mais aussi dans une réflexion sur l’apprentissage » (Vandermeulen 2011 : 79). Ces « compétences de conseil » prendraient plus d’importance pour les formateurs FLI que pour les formateurs FLE, car ses apprenants peuvent avoir été peu – ou ne pas avoir été – scolarisés. Ces compétences correspondent à la « médiation de l’apprentissage » et à la « notion d’accompagnement » chez Elizabeth Duveau (plus importante en FLI qu’en FLE, car « les apprenants [de FLE] sont souvent en groupes de niveau assez homogène et ont déjà un certain niveau scolaire, ainsi que les habitudes d’apprentissage afférentes » (2011 : 150).

Enfin, pour Katia Vandermeulen, la compétence centrale des formateurs FLI est la « polyvalence », car ils peuvent être amenés à devoir gérer des tâches administratives et à s’adapter à la question des marchés publics. Pour Elizabeth Duveau, la principale différence entre le FLE et le FLI est qu’ « en "contexte FLI", il ne s’agit donc pas seulement d’adapter une méthodologie FLE à des publics particuliers, mais aussi de réfléchir à la question de la posture du formateur » :

Ce qui semble important, ici, est de se souvenir que le formateur en « français langue d’insertion » n’est pas d’abord et avant tout un formateur « en langue », mais un formateur d’adultes, qui, prenant en considération la diversité des situations, des besoins, et des projets des stagiaires apprenants, construit son intervention dans l’idée d’accompagner ces adultes dans le développement de compétences langagières et interactionnelles, mais aussi de son autonomie, sa confiance en soi, etc. [...] [C]e contexte formatif visibilise l’importance de concevoir la formation linguistique comme visant une forme de légitimation de l’individu comme locuteur, apprenant, doté une conscience et d’une intuition linguistiques, de compétences, de ressources, dans lesquelles il peut puiser pour les développer, être l’«acteur de son apprentissage », et, au-delà, de son parcours d’insertion (2011 : 153-154).

Selon la formatrice encore, la « connaissance du contexte » en FLI est primordiale :

La réalité des contextes FLE (écoles de langue) est très éloignée de celle à laquelle a affaire le formateur FLI. La complexité et le caractère mouvant de cette dernière demande au formateur de s’informer en permanence sur ses contextes d’intervention et leurs exigences (Duveau 2011 : 156).

Pour parler de mon expérience personnelle en formatrice de langue, je passe pour un court moment à la première personne du singulier. Je ne me reconnais pas dans cette logique de spécification des compétences des formateurs FLI. Sans prétendre homogénéiser les pratiques didactiques de tous les formateurs de langue ayant effectivement à intervenir auprès de publics et dans des contextes (institutionnels et géographiques) très différents, je n'ai pas eu l'impression d'avoir exercé deux métiers différents en enseignant auprès d'un public dit « alpha » en France et auprès d'un public FLE en Asie. Précisons que j'ai suivi une formation de master 2 « généraliste » de didactique du français et des langues à l'Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3.

Je considère que les arguments de Katia Vandermeulen et d'Elizabeth Vadeau s'inscrivent dans une logique d'homogénéisation et de figement des publics. Je ne crois pas qu'il y ait de public « homogène » d'apprenants. Chaque apprenant a des « besoins » différents, et un formateur de « FLE » doit pouvoir prendre en compte les projets de ses apprenants, migrants ou non. Les formations de FLE n'ont pas pour vocation de former des étudiants à enseigner auprès d'un public « spécifique », mais de pouvoir s'adapter à différents profils. Ainsi, en Inde, je travaillais en majorité avec des apprenants infirmiers qui voulaient immigrer au Québec. Au Népal, mes classes regroupaient à la fois des personnes qui apprenaient le français par « curiosité », des étudiants qui avaient potentiellement l'envie de poursuivre leurs études dans des pays francophones, des porteurs « sherpas »²⁹⁵ qui avaient besoin du français pour progresser dans leur carrière et accompagner des touristes français en haute montagne (et donc être mieux payés que des guides anglophones, plus « courants » sur le marché). Certains de ces apprenants étaient des réfugiés tibétains qui étaient donc aussi dans une logique d'insertion dans une nouvelle société d'accueil. Les apprenants sherpas étaient souvent très peu scolarisés. La question d'apprendre une nouvelle langue à l'écrit et dans un alphabet différent était donc posée. Il y a bien aussi une logique d'accompagnement. Par exemple, les apprenants indiens qui avaient pour projet d'immigrer au Québec me demandaient régulièrement des conseils pour la constitution de leur dossier d'immigration. Certains étudiants népalais désiraient candidater à des masters en France et demandaient des lettres de recommandation, des conseils pour choisir leur formation académique. Un formateur « FLE » n'est pas qu'un formateur de langue. Enfin, pour tous ces apprenants, d'une culture éducative différente de la mienne, il a fallu mener une réflexion sur l'apprentissage et remettre en question ma propre pratique.

²⁹⁵ Ce sont des personnes employées pour porter les bagages de touristes durant les grandes randonnées en haute montagne. Ils sont très peu payés. Leur perspective d'évolution est de devenir guides alpins. Ces étudiants étaient souvent « boursiers », c'est-à-dire que leurs cours à l'Alliance française étaient payés par des particuliers, ou par des associations dans une logique de formation professionnelle.

Lorsque Katia Vandermeulen avance que la polyvalence est la compétence centrale des formateurs FLI, elle prend peu en compte la réalité des pratiques des formateurs de « FLE ». Dans les Alliances françaises indienne et népalaise, j’ai été conduite à co-organiser des événements culturels, à m’occuper du fond de la bibliothèque, à promouvoir les cours sur réseaux sociaux, à aider le personnel dans la gestion de la cafétéria, à organiser des ateliers (de théâtre, d’écriture) pour les apprenants et pour des membres extérieurs. Il suffit aussi de jeter un œil aux descriptifs des postes d’enseignants de FLE sur fle.fr pour se rendre compte que les tâches demandées ne se résument souvent pas qu’à des activités pédagogiques. Une polyvalence est également requise.

En enseignant le français à des étudiants étrangers à l’université Paris 3 (méthodologie de l’écrit, perfectionnement linguistique et littérature), l’usage n’est pas de recourir à des méthodes de langue. Une compétence d’ingénierie pédagogique est aussi requise, tout comme il faut également didactiser l’usage de documents « authentiques ».

Enfin, les formateurs FLE qui sont conduits à enseigner dans plusieurs contextes à l’étranger durant leur carrière (et parfois dans plusieurs institutions pour un même contrat de travail²⁹⁶) doivent également faire face à la « complexité » et au caractère « mouvant » de leurs contextes d’intervention, et s’informer sur les critères d’exigence de chaque institution employeuse (je cite Dubeau 2011 : 156).

Pour conclure sur mon expérience personnelle, je crois en une transversalité des compétences des formateurs de langue. Je ne pense pas qu’il est du seul apanage des formateurs FLI de réfléchir à la question de leur « posture » (Dubeau 2011 : 153). Les formateurs de « FLE » ne sont pas destinés à enseigner auprès d’un public homogène, de personnes nécessairement scolarisées, qui ne portent pas de projets de migrations ou qui ne sont pas issues de la migration.

Elisabeth Dubeau écrit que la réflexivité « apparaît [...] centrale dans l’activité du formateur FLI » (2011 : 154-155). C’est autour de cette notion qu’Aude Bretegnier conclut l’ouvrage collectif par une proposition de cadre de référence pour les formateurs FLI, construit autour de la « réflexivité éthique ».

Aude Bretegnier définit l’éthique comme l’« analyse des dimensions *contextuelles* et *relationnelles* de l’interaction professionnelle, de la posture d’intervention au départ de laquelle le formateur instaure une dynamique formative, dans la mobilisation articulée et contextuelle de l’ensemble des ressources nécessaires à l’action » (Bretegnier 2011b : 216, nous soulignons).

L’éthique, « dans la pratique du métier », apparaît :

²⁹⁶ Il n’est pas rare que les professeurs en Alliance française soient mandatés pour enseigner auprès d’institutions partenaires, comme les universités, les écoles (primaires et secondaires) et diverses entreprises.

[...] dans une certaine forme d'engagement à la « réflexion sur l'action en cours d'action », à se maintenir dans une attitude d'évaluation formative et constructive, de remise en cause, d'actualisation des enseignements, des pratiques. Ou encore, dans l'idée d'engagement à contribuer, dynamiser et formaliser des pratiques co-évaluatives, en fonction d'une conception de la formation comme processus interactionnel en constante construction (Bretegnier 2011b : 219, nous soulignons).

La chercheuse poursuit :

L'éthique professionnelle concerne également la posture à la « profession », à la communauté / histoire / culture professionnelle, dans laquelle l'acteur est engagé à s'inscrire, s'investir, devenir contributeur de sa construction et de celle de ses normes. Enfin, elle concerne le rapport à l'institution, porteuse de normes qui structurent, contraignent, orientent l'action professionnelle, les conceptions des missions, des rôles, de la relation aux publics, par rapport auxquelles il s'agit d'apprendre à se positionner (Bretegnier 2011b : 219, nous soulignons).

C'est autour de ces mots-clefs (soulignés) qu'Aude Bretegnier a construit un cadre de référence(s) pour le formateur FLI, reproduit schématiquement ci-dessous :

Figure 21 : Cadre de référence(s) du formateur en contextes d'insertion²⁹⁷

RÉFLEXIVITE ÉTHIQUE		
Posture, à l'apprenant, au métier, à la profession et l'institution		
CONTEXTE	ACTION	RELATION
Compétence globale 1		Compétence globale 2
Compétences associées		Compétences associées
C1.1	Ressources	C2.1
C1.2	Contextualisation, Pratique, Pos-	C2.2
C1.3	ture	C2.3
Compétences transversales	- Compétence d'analyse / d'évaluation; - Compétence de centration / décentration; - Compétence d'ouverture au complexe; - Une compétence d'explicitation, de formalisation.	

La chercheuse écrit que « ces propositions peuvent servir dans l'élaboration plus "micro-contextualisée" de référentiels de compétences professionnelles (visées / attendues / évaluées) (Bretegnier 2011b : 213). La logique de contextualisation de la didactique des langues (et du FLE) et de la formation des formateurs de langue est assumée.

²⁹⁷ Cette figure est reprise de la contribution d'Aude Bretegnier (2011b : 236).

Le cadre de références s’articule autour de deux compétences globales, intitulées « contexte » et « relation » reprises de la définition que la chercheuse donne de la réflexivité :

- contexte : une compétence d’analyse / évaluation de la contextualité de l’intervention formative, des enjeux et implications qui en découlent du point de vue de la pratique et de la posture professionnelles ;
- relation : une compétence d’analyse / évaluation des dynamiques interactionnelles / relationnelles engagées dans l’intervention formative, des enjeux et des implications qui en découlent du point de vue de la pratique et de la posture professionnelles (Bretegnier 2011b : 227).

Trois compétences – reprises de la notion d’« éthique professionnelle » – sont associées à chacune de ces compétences globales : posture à l’apprenant, posture à la pratique, posture à la communauté professionnelle et à l’institution. A ces compétences, s’ajoutent des compétences transversales listées dans la figure n° 21 ci-dessus, reprises en partie de l’éthique « appliquée au métier ».

Ce cadre de référence(s) est tout aussi intéressant pour la formation des formateurs et des étudiants que transposable à tous les « contextes » d’intervention ; et c’est, à notre avis, en cela qu’il trouve son intérêt pour la formation des formateurs de langue. La « réflexivité éthique » n’est pas une compétence caractéristique des formateurs dits « FLI ». La contribution de Nathalie Auger, Muriel Molonié, Cécile Goï et Catherine Guillaumin dans ledit ouvrage (2011) va d’ailleurs dans ce sens, puisque les chercheuses évoquent des dispositifs de formation universitaire qu’elles ont mises en place autour de la réflexivité pour des étudiants en licence et master en FLE/S.

Retrouve-t-on ces compétences dans les formations universitaires de master de didactique des langues et du FLE ? Et si tel est le cas, sont-elles développées spécifiquement dans les masters FLI, ou les trouve-t-on dans d’autres formations FLE/FLS²⁹⁸ ?

6.3.2.3 Des formations de formateurs spécifiques

Le Référentiel FLI prévoyait la création de masters FLI pour former les formateurs aux compétences listées (DAIC 2011). À la rentrée 2011/2012, trois universités ont intégré une spécialité FLI à leur offre de formation sous la forme de diplôme universitaire (DU) et de parcours de master 2 : l’Université de Pau et des Pays de l’Adour, l’Université de Cergy-Pontoise et l’Université Paris Ouest Nanterre La Défense. Les Universités de Caen, de Lorraine et de Strasbourg ont entre-temps suivi.

²⁹⁸ Nous nous concentrons sur l’étude du cas français, puisque c’est le seul contexte étudié où des masters FLI spécifiques ont été créés, suite à des aménagements de politique linguistique d’immigration.

Louis Porcher écrit que la constitution du champ de la diffusion du FLE s’observe le mieux « dans les stratégies universitaires de constitution d’une nouvelle spécialité (sur le mode la légitimation officielle : postes, programmes officiels, etc.) » (1987 : 11). Après la création de masters avec des spécialités FLS, FLSco ou FOS, une spécialité pour l’enseignement du FLI est proposée aux étudiants dans le paysage universitaire français (quoique de façon minoritaire). La formation universitaire est un processus de légitimation du « champ » de la formation linguistique aux adultes migrants. Il est difficile de ne pas considérer que la création de ces masters réponde à des enjeux de politique linguistique d’immigration, puisque leur création répond à une injonction du ministère de l’Intérieur et non à celle du ministère de l’Enseignement supérieur et de la Recherche, le ministère de tutelle de l’université.

A l’exception des DU des universités de Pau et des Pays de l’Adour et de Caen, les formations listées ci-dessous étaient encore accessibles à la rentrée 2017/2018 :

Tableau 54 : Formations universitaires FLI accessibles à la rentrée 2017/2018²⁹⁹

Université	Intitulé de la formation
Cergy-Pontoise	Master mention Métiers de l’enseignement, de l’éducation et de la formation Parcours Former et intégrer par la langue
Paris Ouest Nanterre La Défense	Master mention Français langue étrangère Parcours Français langue d’intégration et d’entreprise
Lorraine	DU Français langue d’intégration (à distance) Master mention Sciences du Langage et Didactique des Langues Spécialité Apprentissage et Acquisition des Langues (AAL)
Strasbourg	Master mention Didactique des langues Parcours FLE-FLS-FLI

²⁹⁹ Au moment de l’écriture, il nous a été difficile de savoir si ces formations allaient être proposées à la rentrée 2018/2019, excepté le parcours de formation de Paris Ouest Nanterre La Défense, pour lequel nous savons que le parcours « FLI » sera remplacé par un parcours « Ingénierie de la formation en langues ».

Tableau 55 : Formations universitaires FLI interrompues

Université	Intitulé de la formation
Caen	DU Didactique du Français langue d’intégration
Pau et Pays de l’Adour	DU Formation à l’enseignement du Français langue d’intégration

Seules ces formations permettaient aux étudiants de pouvoir obtenir une qualification FLI, reconnue dans le processus de labellisation des organismes de formation. Avant la création du FLI, des universités proposaient déjà des DU et masters « autour de problématiques propres aux nouveaux migrants comme l’analphabétisme, l’illettrisme, l’acquisition de compétences de base (lire, écrire, compter, repérages spatiaux et temporels ...) pour les étrangers » (Gettliffe 2011 : 265-266). Nathalie Gettliffe (qui intervient d’ailleurs dans le master FLE, FLS, FLI de Strasbourg) en listait non exhaustivement une petite dizaine³⁰⁰.

Le CIEP a créé un répertoire des formations de master FLE proposées dans les universités françaises³⁰¹. Les masters sont classés, entre autres, par dominante de formation : FLE généraliste, FLS, FOS, FLSco, etc. et, pour ce qui nous intéresse, français en situations de migrations. En effectuant une recherche de master 2 à dominante (non exclusive) de français en situations de migrations, nous trouvons huit universités qui proposent ce type de formations³⁰².

Comparons les maquettes de formation de trois parcours de masters 2 pour déterminer leurs éventuelles caractéristiques :

- un parcours dit « FLI » ;
- un parcours qui compte dans la dominante des contenus de français en situations de migrations ;
- un parcours dit FLS, dont le contenu répertorié par le CIEP ne compte pas de français en situations de migrations.

³⁰⁰ Ce qui va à l’encontre de ce que Fatima Chnane-Davin et Jean-Pierre Cuq écrivaient en 2009. Selon les auteurs, peu de masters professionnels de FLE « propos[aient alors] une unité de FLS, et encore moins une unité consacrée à la formation de base des adultes migrants » (2009 : en ligne). Mais y a-t-il nécessairement besoin de développer une « spécialité » FLS pour adultes migrants dans chaque université proposant un master de didactique des langues ?

³⁰¹ Consulté à l’adresse www.ciep.fr/ressources/repertoire-masters-fle

³⁰² Il s’agit des Universités Lumière - Lyon 2, Paul-Valéry Montpellier 3, Paris Descartes, Sorbonne nouvelle, Rennes 2, Rouen, Vincennes-Saint-Denis et Tours.

Pour le parcours FLI, nous considérons l'offre de l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense³⁰³. Vu le nombre de formations de master 2 comprenant des contenus sur le français en situations de migrations et FLS, nous choisissons respectivement (et plutôt arbitrairement !) l'offre de master 2 de l'Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 (parce qu'il s'agit de notre université) et l'offre de formation de l'université de Franche-Comté (parce qu'elle est la première sur la liste du CIEP).

Si l'on en croit les descriptifs des maquettes de formation, le parcours de l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense s'adresse à des étudiants voulant se spécialiser dans les organismes de formation linguistique pour les migrants ; celui de la Sorbonne nouvelle à des étudiants voulant faire carrière dans l'enseignement du FLS en contexte scolaire ou non, à des publics adultes non ou peu scolarisés ; enfin, celui de Lorraine à un public souhaitant s'orienter vers les métiers de l'enseignement des langues et/ou du français langue étrangère en France ou à l'étranger, de la coopération linguistique et éducative à l'international³⁰⁴.

Le parcours « Français langue d'intégration et d'entreprise » de l'université Paris Ouest Nanterre La Défense propose, comme son nom l'indique, trois unités d'enseignement (UE) : français langue d'entreprise, français langue d'intégration et connaissance de la langue.

Dans la première UE, il est question d'intégrer des outils numériques dans l'enseignement du FLE et FLI, de pouvoir « concevoir des parcours de formation linguistique dans le milieu professionnel » et d'« analyser ou de construire des programmes de formation à visée professionnelle maillant l'acquisition de compétences clés, linguistiques et de connaissances professionnelles ».

Dans la deuxième UE, l'élément constitutif (EC) obligatoire « Français langue d'intégration des migrants en France » semble reprendre les grandes compétences listées dans le référentiel FLI afin de « concevoir et animer des actions de formation des adultes immigrés en France à des fins d'intégration sociale, économique et citoyenne » :

- l'évolution de la politique linguistique de l'immigration et de l'intégration des migrants en France ;
- les compétences attendues du formateur et du coordinateur FLI ;
- les objectifs et contenus spécifiques d'une formation FLI ;
- la situation didactique en FLI ;
- le travail sur l'alphabétisation avec des adultes migrants faiblement scolarisés ;

³⁰³ Nous considérons cette offre car elle est l'une des premières à avoir été offerte, avec la participation d'Anne Vicher (professeure associée). Nous la choisissons à l'offre de master de l'Université Cergy-Pontoise pour étudier la formation initiale des étudiants/futurs enseignants. En effet, le master de Cergy est axé sur la formation continue des formateurs salariés ou bénévoles qui désirent avoir un diplôme reconnu, notamment pour travailler dans les organismes de formation prestataires des appels d'offre de l'OFII.

³⁰⁴ Ces différentes maquettes sont téléchargeables sur les sites des universités.

- les évaluations des compétences et des acquis et notamment la mise en place de scénarios d’évaluation de la compétence langagière de communication orale aux niveaux A1, A2 et B1 du CECR.

Un autre EC obligatoire, intitulé « Question de citoyenneté », propose une formation pluridisciplinaire (histoire, sociologie, philosophie politique) autour des identités nationales et de la problématique de la démocratie libérale et de l’État de droit. L’objectif est que les étudiants puissent « expliquer devant des publics de migrants (par ex., mais pas exclusivement) les origines et le fonctionnement de cette culture politique, souvent résumée par l’appellation "modèle républicain" ».

La troisième UE s’articule autour d’un EC obligatoire, « bizarreries du français » et de deux EC facultatifs sur la grammaire française et l’apprentissage d’une langue étrangère, qui n’ont pas de lien *a priori* avec les problématiques du public « en situations de migration ou professionnelles ».

Enfin, le dernier semestre est consacré à la réalisation d’un stage et d’une UE sur les compétences professionnelles du formateur de Français langue d’intégration et d’entreprise.

Ce parcours reprend les compétences attendues des formateurs FLI, à savoir spécifiquement :

- Accompagner les migrants dans leur parcours d’intégration citoyen et civique (en leur exposant le « modèle républicain français ») ;
- Accompagner les migrants dans leur intégration professionnelle (et économique) ;
- Connaître le contexte institutionnel de l’immigration et de l’intégration en France ;
- Aborder l’entrée dans l’écrit pour des publics peu ou pas scolarisés.

Notons que les notions de réflexivité, d’éthique, d’interculturel, de plurilinguisme et de cultures éducatives n’apparaissent pas dans les descriptifs d’UE et d’EC de la maquette de formation³⁰⁵.

Le master 2, spécialité Français langue étrangère, langue seconde et interculturalité, de l’université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 (co-habilité avec Paris 5 et l’INALCO) propose quatre modules :

- Publics peu ou pas scolarisés et interculturalité ;
- Didactique du FLE et FLS ;
- Tronc commun ;
- Outils.

Une formation à l’entrée dans l’écrit est proposée à travers l’UE « Alphabétisation : aspects didactiques et pratiques de classe ». La numératie est également

³⁰⁵ Ce qui ne veut pas dire que les enseignants ne les abordent pas à l’intérieur de leur cours.

prise en compte, avec l'UE « Enseignement des mathématiques à un public peu ou pas scolarisés ». L'ingénierie de formation linguistique en contexte professionnel est abordée avec l'UE « Enseignement du FLS aux adultes et ingénierie de la formation », dont les compétences à atteindre sont, entre autres, de/d' :

- intégrer l'entrée « compétences » et les référentiels associés, inspirés du CECRL et du niveau A1.1 ;
- construire des référentiels de formation selon les visées des apprentissages : sociale, éducative, professionnelle, citoyenne ;
- élaborer des ingénieries pédagogiques modulaires cohérentes et pertinentes.

L'intégration des TICE n'est pas oubliée ; l'UE « TICE et enseignement des langues » est obligatoire. Le développement des compétences professionnelles des étudiants/apprentis enseignants est intégré dans plusieurs interventions de professionnels. Enfin, en plus de la formation proposée à Nanterre, des UE sur l'interculturalité et le plurilinguisme sont proposées.

Le master 2 Didactique du FLE/FLS de l'université de Franche-Comté est un master plus généraliste. Il compte pourtant une UE « Didactique du plurilinguisme et sociolinguistique », dont l'EC « Littéracies et alphabétisation » dans lequel il est question de/d' :

- analyser les implications linguistiques et didactiques des politiques de formation ;
- analyser des séquences pédagogiques ; monter, mettre en œuvre et autoévaluer des séquences pédagogiques auprès d'apprenants analphabètes et illettrés ;
- poser, analyser et faire évoluer ses représentations de la formation pour adultes, de la diversité des publics "Migrants" et de l'insertion par l'acquisition de compétences linguistiques.

Une des compétences principales du formateur de langue intervenant auprès de publics peu ou pas scolarisés est de pouvoir aborder l'entrée dans l'écrit et dans la numération. C'est une compétence nécessaire, mais pas forcément spécifique à l'enseignement auprès de migrants (comme l'a illustré notre expérience au Népal, déclinable dans d'autres contextes d'intervention). Cette compétence est abordée, sans surprise, dans les parcours de Paris Ouest Nanterre la Défense et de Sorbonne Nouvelle - Paris 3, mais aussi dans le parcours plus généraliste de Lorraine. Et, en effet, pourquoi cette compétence ne devrait-elle être abordée que pour des étudiants intervenant dans des contextes dits « de migrations » ?

Aussi, il a été posé que les formateurs intervenant auprès de publics migrants doivent connaître le contexte institutionnel de l'immigration et de l'intégration, les caractéristiques du public et identifier leurs besoins. Une tendance est donc de proposer des parcours de master 1 « généralistes » et de spécifier le parcours de master 2 aux particularités d'un contexte

d’intervention et d’un public d’apprenants. Si l’on poursuit la réflexion développée dans ce sixième chapitre, la formation des masterants à une didactique diversitaire est-elle compatible avec la logique de spécification des champs d’intervention, des publics et de leurs besoins ? Il nous semble, au contraire, qu’une réponse pour « décatégoriser » la didactique des langues dès la formation des étudiants est de les former à la « réflexivité éthique » (Bretegnier 2011b). Pouvoir analyser et évaluer la contextualité de l’intervention formative et les dynamiques interactionnelles/relationnelles qui y sont engagées (en réfléchissant à la fois à leur posture professionnelle vers l’apprenant, à leur pratique vers la communauté professionnelle, et à l’institution) permettrait aux futurs enseignants de pouvoir construire des interactions entre ces contextes d’intervention éducatifs et des orientations didactiques (cf. Chiss 2006 : 103). La spécification des champs d’intervention dans les masters ne conduit-elle pas déjà à catégoriser les publics d’apprenants ? Ne catégorise-t-elle pas aussi les futurs enseignants ? Quid de la transversalité des compétences des futurs enseignants de FLE/FLS/FOS/FLI, etc. ? Un étudiant diplômé d’un master de FLE généraliste serait-il moins qualifié qu’un étudiant diplômé du parcours de Paris Ouest Nanterre la Défense pour enseigner auprès de publics migrants ? A l’inverse, les futurs enseignants diplômés d’un master « FLI » doivent-ils se destiner à enseigner tout au long de leur carrière de formateur à un public dit migrant ?

Revenons à la création de masters FLI. Un présupposé véhiculé par le Référentiel FLI est que les étudiants de masters FLE/FLS ne sont pas assez spécialistes ou compétents pour enseigner auprès d’un public migrant. Des formations universitaires spécialisées pour l’enseignement auprès de publics peu ou pas scolarisés et en situation de migrations existaient pourtant bien avant la parution du Référentiel FLI et la création des masters FLI. Pourquoi alors avoir impulsé la création de masters spécifiques qui ont seuls permis de faire reconnaître des compétences professionnelles auprès de l’instance administrative ?

Pour Louis Porcher, l’« organisation d’opérations de formation » de FLE contribue à la légitimation du champ :

Ce sont des rites de socialisation permettant aux participants d’incorporer la croyance que le Français Langue Etrangère est un champ, une communauté d’intérêts, un terrain de placement, donc de les confirmer dans leur impression et leur volonté d’appartenance (qui déjà, en elles-mêmes, constituent une prédisposition à l’appartenance et donc à la participation à un stage) (1987 : 59).

Ces « opérations de formation » ont une autre « fonction capitale » :

C’est l’incorporation d’un « ethos » Français Langue Etrangère, d’une manière d’être enseignant de Français Langue Etrangère, une intériorisation des marques d’appartenance, une inscription participative aux intérêts du champ (c’est-à-dire

la distribution des placements que permettent le champ et la connaissance du champ) (Porcher 1987 : 60).

La démonstration de Louis Porcher vaut encore aujourd'hui dans la logique de spécification des champs d'intervention de la didactique des langues. En écrivant un article sur l'option « Ingénierie de la formation linguistique: FLE/S, accès à l'écrit, insertion socio-professionnelle » du master 2 « FLE/S : appropriation, diversité, insertion » de l'université François-Rabelais à Tours, Emmanuelle Huver reconnaît que ce parcours a entre autres pour but de faire reconnaître une identité professionnelle dans un champ professionnel à construire (2010). Cette dimension revient à de nombreuses reprises dans l'article :

[...] il s'agit corollairement de définir de nouvelles voies de professionnalisation, en pariant sur la formation à des métiers ou des professions non encore pleinement identifiés et, de ce fait, dépourvus de légitimité. Ou, pour le formuler autrement, il s'agit de faire reconnaître ces métiers (et donc, de les légitimer) en introduisant dans les secteurs concernés des professionnels qui les ont imaginés et se sont préparés à les exercer (Huver 2010 : article en ligne).

Emmanuelle Huver écrit encore : « En d'autres termes, nous avons tenté de concevoir une formation qui aide l' (apprenti) intervenant à trouver et/ou construire sa place » ; « [...] cela suppose également de les [les : les étudiants] accompagner à la construction d'une identité professionnelle et d'un discours sur celle-ci » ; il est aussi question de « se construire une identité professionnelle spécifique et identifiable, et un discours sur cette identité » ou de « favoriser une identité professionnelle construite sur la spécialisation dans un champ d'intervention socio-professionnel, et non dans une ou des discipline(s) donnée(s) » (2010 : article en ligne). De la lecture de l'article d'Emmanuelle Huver, nous comprenons que ce parcours de master a une triple finalité :

- former les étudiants/apprentis formateurs à un « ethos » français langue d'insertion (cf. Porcher 1987 : 60) ;
- insérer ces étudiants dans une communauté professionnelle ;
- regrouper en réseau les acteurs de ce « champ » (formateurs, professionnels et enseignants-chercheurs).

La même logique de construction d'une identité professionnelle est en œuvre dans l'organisation de formations de formateurs continues fide (et l'a été dans les formations de formateurs FLI).

Synthèse du chapitre 6

Nous avons décrit les processus institutionnels de centralisation, structuration et professionnalisation de la formation linguistique aux adultes migrants. Ce secteur éducatif présenterait à première vue plusieurs caractéristiques d’un champ éducatif, professionnel et didactique « spécifique ». Il s’applique à un contexte particulier d’intervention : il est question de faciliter l’intégration des populations migrantes à leur nouvelle société d’accueil par l’apprentissage de la langue-cible (et de sa culture). Des documents de cadrage institutionnels et du matériel didactique ont été élaborés spécifiquement pour répondre à ces enjeux didactiques. Plusieurs points analysés nous ont fait nommer cette didactique une « didactique institutionnelle » de l’intégration (Bailly 1997). Des didacticiens universitaires, des professionnels et des politiques ont apporté leur expertise légitime pour contribuer à la définition d’un champ didactique, normaliser les pratiques et donner un langage commun aux formateurs. Ce champ professionnel a été officiellement légitimé ; d’une part, en reconnaissant la qualité des organismes de formation par un processus de sélection sur appel d’offres, labellisation, accréditation, etc. ; d’autre part, en soumettant des exigences de formation et de qualification des formateurs. Des profils de compétences ont été élaborés pour définir leur identité professionnelle. Enfin, des formations de formateurs initiales et continues ont été créées dans l’objectif de créer un « ethos » propre à la formation (Porcher 1987 : 60). Notons que la construction institutionnelle de ce champ a été plus ou moins poussée selon les contextes de notre étude : c’est en France que sa légitimation a été la plus travaillée par les instances administratives et institutionnelles en charge de l’intégration des populations migrantes.

Mais, après une analyse plus fine, nous pouvons formuler plusieurs objections au fait de considérer ce secteur éducatif comme un champ spécifique ou autonome. La démonstration de Louis Porcher sur la disciplinarité du champ du FLE ne peut s’appliquer entièrement à ce contexte. Une première objection s’applique sur la spécification d’un champ éducatif, puisque nous avons relevé que, du moins dans le contexte français, les publics d’apprenants natifs et non-natifs sont souvent mélangés en formation³⁰⁶. Une deuxième objection peut être formulée sur le postulat d’un champ didactique spécifique. L’étude des documents de cadrage institutionnels pour l’enseignement du français en contexte migratoire francophone montre que l’approche didactique privilégiée est héritée de la tradition fonctionnelle/communicative, si bien que ce secteur éducatif ne constitue pas une nouvelle branche de la discipline FLE. La seule différence notable du français en contexte migratoire avec le FLE/FLS s’observe dans les

³⁰⁶ C’est d’ailleurs pour cette raison que les appellations Français langue d’insertion et Français langue d’intégration et d’insertion ont été proposées dans le domaine de la recherche française (Bretegnier 2011a ; Adami et André 2012).

contextes français et québécois où il est question d'enseigner des valeurs citoyennes et civiques prédéfinies par les Gouvernements. La production de ces cadres de référence illustre le risque de la contextualisation « à l'excès » en DDL, qui tend à mener vers une forme d'universalisme et d'homogénéisation des publics, de leurs parcours, de leurs besoins et de leurs objectifs d'apprentissage. Enfin, une troisième critique peut être menée sur la construction d'un champ professionnel spécifique. Les processus d'appel d'offres, labellisation, accréditation, etc. laissent peu de place aux structures qui ne visent pas la rentabilité immédiate des formations. Aussi, la définition de compétences spécifiques aux formateurs intervenant auprès de publics migrants ne prend que peu en compte la transversalité des contextes d'intervention et des orientations didactiques ; un problème qui pourrait éventuellement se poser de manière similaire dans la création de formations initiales contextualisées à l'enseignement en contexte migratoire.

Conclusion

Au terme de ce travail doctoral, nous avons pu identifier, décrire et évaluer une catégorie de politiques linguistiques particulière que nous avons appelée *politique linguistique d'immigration*. Nous avons construit un cadre d'étude à partir de l'analyse empirique d'actions sur la langue dans quatre contextes, inspiré de Robert Chaudenson (1996), Louis-Jean Calvet (2002) et Nazam Halaoui (2011). La catégorie de politiques linguistiques que nous avons identifiée agence son argumentaire autour de la promotion de la connaissance de la langue nationale auprès d'adultes migrants (nom membres de la communauté nationale) qui ont immigré légalement dans leur nouvelle société d'accueil. L'objectif explicite de ces politiques est que la connaissance et l'apprentissage de la (d'une) langue nationale favorise l'intégration de ces populations à la collectivité nationale. Nous avons relevé divers aménagements linguistiques, réalisés dans l'objectif explicite d'encourager l'intégration des populations migrantes :

- l'exigence de prérequis linguistiques pour l'entrée sur le territoire, la résidence permanente et la nationalité ;
- la mise en place de modalités d'évaluation pour apprécier les capacités linguistiques des populations-cibles ;
- la création de parcours de formation institutionnels.

Nous avons pris le parti de considérer que ces politiques sont majoritairement implicites (Halaoui 2011) et qu'il nous fallait identifier les objectifs inavoués qui motivent la mise en œuvre de ces aménagements. Il n'a pas été question d'entreprendre une évaluation classique – soit de savoir si ces politiques ont permis d'atteindre les objectifs escomptés – mais d'adopter une approche politologique (Calvet 2002). Nous avons relevé les enjeux et les idéologies linguistiques liés à l'immigration. L'intérêt de notre travail réside également dans son approche comparative, car notre analyse a mis en valeur la circulation de leurs présupposés et soubassements idéologiques à travers quatre contextes francophones.

Pour saisir les contextes de production de la planification des aménagements linguistiques et les idéologies qui y étaient en jeu, notre recherche a convoqué un éclairage théorique pluridisciplinaire – en histoire, sociologie, science politique et droit public – et international, par la lecture de chercheurs français, belge, suisse et québécois. Aussi, de multiples données ont été analysées. Pour avoir accès aux « traces » des interventions sur la langue (Calvet 2002 : 34), nous avons réuni un corpus conséquent de discours politiques institutionnels, sur une période de près de 50 années. Nous avons également relevé et analysé la législation linguistique corrélée aux divers aménagements de ces politiques, pour saisir leurs modalités de mise en œuvre. Cette perspective historique a permis de retracer l'évolution des

actions menées sur la langue et l'immigration. Nous avons recueilli un corpus de scénarios d'évaluation de langue pour l'accès à la nationalité française, belge et suisse, afin de déterminer l'équité des modalités d'évaluation des prérequis linguistiques exigés dans le cadre légal. Enfin, nous avons réuni des documents de référence institutionnels pour les formations linguistiques auprès d'adultes migrants, et analysé les stratégies de légitimation des parcours d'intégration linguistique.

Nous considérons le terme « politique linguistique d'immigration » préférable à celui de « politique linguistique d'intégration », que l'on retrouve à la fois dans les discours politiques et dans certains travaux universitaires. L'intégration est un « concept-horizon » (Schnapper 2009 : 22, citant Lévi-Strauss 1977 : 332) et ne renvoie à aucune réalité tangible. Ce terme est donc à étudier et à utiliser avec précaution. Aussi, le terme d'« intégration linguistique » est souvent utilisé pour désigner la capacité des populations migrantes à utiliser la langue de leur société d'accueil. Nous avons vu que cet usage sémantique n'est pas correct. On peut référer au terme d'intégration linguistique, si l'on accepte qu'il renvoie à l'intégration dans toutes les sphères de la société publique par le moyen de la langue (Calinon 2013). Notre étude des monitorings d'intégration confirme notre position. Nous avons pu voir qu'il est possible de mesurer l'efficacité de politiques d'« intégration » en monitorant l'accès au soin, à l'éducation et au marché du travail, mais qu'il n'a pas été possible de lier l'intégration des populations à leur niveau de connaissance de la (d'une) langue nationale. Reprendre le terme « politique d'intégration linguistique » est déjà un choix de la part du chercheur, c'est faire sienne une formule issue du politique, reconnaître que ces politiques sont explicites et qu'il y a une causalité entre niveau d'intégration et compétence linguistique.

Ce travail a permis de tisser des liens entre les idéologies linguistiques qui structurent les imaginaires collectifs des contextes étudiés et les soubassements idéologiques des politiques linguistiques d'immigration. En France, l'argumentaire des politiques s'est construit autour d'une intégration dite « républicaine ». La connaissance de la langue française est nécessaire car celle-ci porte les valeurs de la République et fonde la culture commune des citoyens français. Le communautarisme est rejeté, car préjudiciable à l'unité de la République. Ces présupposés idéologiques sont à chercher dans l'imaginaire national de la communauté française. La langue française a été un outil privilégié pour construire un État et une politique centralisés. Aux XVIII^{ème} et XIX^{ème} siècles, elle a été considérée comme la langue de la République. L'utilisation des langues régionales était condamnée au profit d'une idéologie monolingue ; celles-ci traduisaient un communautarisme préjudiciable à l'unité républicaine.

Au Québec, la politique de francisation se donne pour objectif de lier les Québécois autour d'une identité et d'une culture francophones. En sélectionnant majoritairement des

ressortissants étrangers parlant déjà français et en investissant dans des programmes de formation linguistique gratuits et accessibles jusqu'à un haut niveau de compétence, le Gouvernement veut s'assurer que l'immigration participe à la vitalité linguistique de la communauté francophone québécoise. Cette politique est motivée par le sentiment que la province québécoise est une minorité au Canada, et qu'il est nécessaire de protéger sa spécificité francophone.

En Belgique et en Suisse, nous avons vu que la question de la langue dans la gestion politique de l'immigration, de l'accès au territoire et à la nationalité est apparue plus tardivement que dans les contextes monolingues étudiés. En effet, la langue n'a pas pu jouer le rôle de « ciment » ou de « creuset » d'une identité et d'une culture commune à l'échelle du territoire. Les deux États fédéraux reconnaissent une répartition territoriale des langues officielles, plus ou moins sensible. Nous avons observé que les différentes communautés linguistiques n'accordent pas la même importance à l'« intégration » et au critère de la langue. En Belgique, la politisation de l'immigration et de l'intégration est plus importante dans la Région flamande que dans la Région wallonne (Adam et Martiniello 2013). Ainsi, dès 2004, la Région flamande a mis en place un parcours d'intégration civique obligatoire qui comporte des cours de langue. En comparaison, la Communauté francophone de la Région Bruxelles-capitale et la Région wallonne ont mis en place un parcours semblable près de dix ans plus tard. Ce décalage s'explique, entre autres, par le développement différencié des nationalismes subétatiques flamand et wallon après l'instauration du fédéralisme en 1993 (Martiniello 1995 ; Billiet *et al.* 2006). La légitimité de la nation flamande était alors un plus grand enjeu politique chez les flamands. C'est dans l'histoire de la construction de l'État belge qu'il faut en chercher la raison. Au XIX^{ème} siècle, le Mouvement flamand a lutté pour la reconnaissance de la communauté flamande et de sa langue dans une Belgique essentiellement francophone. En Suisse, les cantons latins (francophones et italophones) ont une politique d'« intégration » moins interventionniste que les cantons germanophones. Ainsi, c'est dans les cantons germanophones que les exigences linguistiques pour l'accès à la nationalité sont les plus élevées. Ce sont aussi les seuls à recourir à des conventions d'intégration qui contraignent certains ressortissants étrangers à prendre des cours de langues (Wichmann *et al.* 2011 ; Wanner et Steiner 2012).

Malgré ces différences, les Gouvernements étudiés mènent une politique dite d'« intégration », qu'elle ait été qualifiée – selon les contextes – de « républicaine », « civique » ou « sociale ». Pour gérer la diversité linguistique et culturelle, ils ont proposé l'apprentissage de la langue, la connaissance du patrimoine historico-culturel et l'adhésion aux valeurs de la société d'accueil. Des parcours de formation linguistique et civique ont été mis en place, et des

exigences d'« intégration » et de connaissance de la (d'une) langue nationale ont été introduites dans le droit de la nationalité et des étrangers. Dans les Gouvernements fédéraux où des différences de gestion de l'intégration et de l'immigration apparaissaient, nous avons pu observer une récente et relative convergence des pratiques. Ainsi, en Belgique, sur le modèle flamand, le parcours d'accueil wallon a été rebaptisé « parcours d'intégration » et les formations linguistiques et civiques sont devenues obligatoires. Les deux parcours francophone et flamand bruxellois sont également en passe de devenir obligatoires. En Suisse, une certaine marge de manœuvre était accordée aux cantons, qui pouvaient choisir le niveau de langue qu'ils exigeaient de la part des candidats à la nationalité. Depuis 2018, un niveau minimal leur est imposé par le Gouvernement fédéral.

Notre analyse a montré un processus de diffusion ou de *policy learning* des politiques linguistiques d'immigration. Nous avons identifié une circulation des « bonnes » pratiques en matière d'« intégration » dans les quatre contextes étudiés. Nous avons également mis en valeur la circulation des leviers rhétoriques employés par les Gouvernements pour désigner et justifier leurs pratiques. Cette circulation comporte deux mouvements. A l'échelle interétatique, ces leviers peuvent être empruntés aux argumentaires linguistiques d'autres États. A l'échelle intra-étatique, ils peuvent être « récupérés » d'argumentaires de précédents Gouvernements au profit de nouveaux horizons sociétaux. Notre analyse a permis de montrer que le contenu sémantique des différentes notions que sont « intégration », « assimilation », « insertion » et « inclusion » n'est pas stabilisé. Il est étroitement lié aux modèles de gestion de la diversité culturelle et linguistique que les Gouvernements poursuivent – variables selon les contextes historique, social et politique – et à des soubassements et présupposés idéologiques inavoués. Notre travail a donc montré la nécessité de l'analyse politologique et de la recherche de l'implicite dans l'étude des politiques linguistiques nécessaire. De cette manière, nous avons constaté que les argumentaires des politiques ont abandonné le terme d'assimilation pour celui d'intégration, plus politiquement correct. L'analyse des présupposés idéologiques véhiculés dans les discours institutionnels montre plus finement que le modèle de gestion de l'immigration ne laisse que peu de place à la diversité linguistique et culturelle. Aussi, les différents Gouvernements étudiés ont mis en œuvre des aménagements linguistiques qui présentent les caractéristiques d'un modèle d'intégration assimilationniste interventionniste (Adam 2011).

Nous avons relevé une corrélation entre l'apparition du critère d'exigence d'intégration dans le droit au séjour et de la nationalité, l'apparition de prérequis linguistiques et la mise en place de programmes de formation linguistique et civique institutionnels. Dans les contextes européens étudiés, les prérequis linguistiques ont d'abord été exigés pour l'accès à la nationalité, ce qui confirme que la langue est investie d'une valeur hautement

symbolique d'appartenance à la nation, et ce, même dans les contextes officiellement multilingues (Shohamy 2009). L'intégration apparaît également indissociable de la connaissance de la langue. Aussi, plus les droits conférés par le statut juridique sont importants (autorisation de séjour, résidence permanente et nationalité), plus les exigences d'intégration et les prérequis linguistiques sont généralement élevés. Ces diverses exigences ont été progressivement rehaussées. Des objectifs inavoués, motivés par des raisons d'ordre identitaire et liés à des évolutions historiques de l'immigration, peuvent être invoqués pour expliquer le durcissement des politiques :

- la volonté de préserver l'« identité nationale » face à la diversification linguistique et culturelle des migrants ;
- et la régulation des flux d'immigration en décourageant l'immigration familiale et/ou en encourageant l'immigration économique.

Les Gouvernements exigent que les migrants puissent témoigner d'une intégration réussie. En contrepartie, ceux-là mettent en place des offres de formation linguistique et civique pour les accompagner dans leur parcours. L'analyse discursive des argumentaires des politiques linguistiques d'immigration a mis en valeur que l'intégration est perçue comme un contrat. Ces aménagements traduisent la réciprocité du processus d'intégration. Les ressortissants étrangers doivent prouver leurs efforts d'intégration, tandis que les Gouvernements font également des efforts pour encourager et faciliter leur intégration (Noiriel 2007). L'analyse des aménagements linguistiques d'immigration nous a permis de rendre compte que ce contrat n'est pas forcément équitable. Les évaluations accréditées dans le cadre légal pour apprécier les prérequis linguistiques pour la nationalité ne sont pas toujours éthiques, c'est-à-dire qu'elles peuvent priver injustement certains candidats à la nationalité de l'exercice de la citoyenneté. Nous avons vu que ce sont particulièrement les candidats avec de faibles compétences en littéracie qui sont potentiellement les plus discriminés. De même, dans le cadre du contrat d'intégration républicaine français, nous avons vu que tous les apprenants n'ont pas des chances équitables de réussir le niveau exigé à la fin de la formation et de poursuivre leur apprentissage à des niveaux supérieurs. Nous avons également interrogé l'éthique du caractère obligatoire de ces programmes de formation, dont le non-suivi peut entraîner de lourdes sanctions, jusqu'au non-renouvellement du titre de séjour.

Enfin, notre analyse a permis de mettre en valeur les enjeux de contextualisation et de disciplinarisation en didactique des langues. Nous avons identifié trois stratégies institutionnelles mises en œuvre pour professionnaliser, structurer et légitimer les formations linguistiques aux adultes migrants : l'apport d'une expertise légitime par la production de documents de cadrage (et de matériels didactiques) spécifiques, la reconnaissance de

l'assurance-qualité de ces formations linguistiques et la professionnalisation des formateurs. Nous nous sommes appuyée sur l'ouvrage de Louis Porcher, *Champs de signe*, dans lequel le didacticien démontrait en 1987 la disciplinarité du champ de diffusion de la didactique du FLE. En reprenant ses critères d'analyse, nous avons mis en valeur les processus de disciplinarisation en jeu dans ce que nous avons appelé une *didactique institutionnelle de l'intégration* (Bailly 1997). Nous avons formulé plusieurs objections au fait de considérer le « français aux migrants », comme le désignait Jean-Pierre Cuq (1989 : 40), comme un champ didactique, éducatif, de recherche et professionnel spécifique. Les stratégies institutionnelles de légitimation de ce champ répondent avant tout à des enjeux de politique linguistique. L'analyse politologique des politiques linguistiques d'immigration est donc essentielle pour prévenir l'éventuelle récupération institutionnelle des recherches et discours en didactique (Debono 2013).

Pour terminer, ce projet doctoral a ouvert des perspectives de recherche que nous souhaiterions explorer par la suite. Dans le cadre du présent travail, nous avons choisi d'étudier les politiques linguistiques à l'échelle macro-institutionnelle. Après avoir procédé à l'évaluation politologique des politiques linguistiques d'immigration, nous aimerions nous pencher sur leur évaluation classique (Halaoui 2011). Il ne s'agirait pas d'étudier les monitorings institutionnels d'intégration, mais de recueillir l'évaluation de ces politiques par les personnes qui sont directement impactées par leurs aménagements. Pour reformuler, nous avons considéré les « acteurs » des politiques linguistiques. Nous aimerions désormais nous positionner du côté des « récepteurs » de ces politiques. Bien sûr, la limite entre « acteurs » et « récepteurs » d'une politique linguistique serait à questionner. Cette recherche porterait sur la réinterprétation et l'éventuelle reconfiguration des aménagements linguistiques d'immigration par leurs « récepteurs ».

La pertinence du rehaussement des prérequis linguistiques pour accéder à la nationalité, du caractère obligatoire des programmes de formation linguistique et l'utilité des cours à la citoyenneté doivent être interrogées par les populations migrantes qui sont concernées par ces aménagements. Une deuxième recherche que nous aimerions effectuer viserait à produire une « étude anthropologique » des tests de langue pour l'« intégration » (Huver 2016). Il s'agirait de rendre compte des positions des concepteurs, examinateurs et candidats face à leur mise en œuvre. Nous aimerions également interroger la réinterprétation des exigences de formation des instances institutionnelles par les formateurs et coordinateurs pédagogiques dans les parcours d'accueil et d'intégration. Ces trois recherches qualitatives nécessiteraient plusieurs expériences de terrain pour récolter les évaluations classiques formulées par les « récepteurs » de ces politiques. L'objectif final serait de confronter l'évaluation politologique des politiques

linguistiques d'immigration à l'évaluation classique de ces mêmes politiques par leurs « récepteurs ». L'idéal serait de poursuivre une recherche comparative, et de mettre en regard leurs expériences, leurs représentations et leurs réinterprétations dans les quatre contextes francophones étudiés.

Enfin, ce travail a suscité une autre envie : celle de participer à un projet de recherche qui viserait à récolter des pratiques de formation proposant d'autres orientations didactiques et méthodologiques que celles recommandées par les instances institutionnelles. L'objectif serait de comparer les pratiques de ces formations « non institutionnelles » à celles des parcours d'accueil et d'intégration, et d'en faire l'évaluation auprès des apprenants. Lesquelles sont jugées les plus « utiles » ? Cette recherche permettrait d'interroger les modalités du « désir de français » des populations migrantes.

Bibliographie

Références théoriques

Adam, I. (2011). Une approche différenciée de la diversité. Les politiques d'intégration des personnes issues de l'immigration en Flandre, en Wallonie et à Bruxelles (1980-2006). In J. Ringelheim (Éd.), *Le droit et la diversité culturelle* (p. 251-300). Louvain-la-Neuve: Bruylant.

Adam, I., & Martiniello, M. (2013). Divergences et convergences des politiques d'intégration dans la Belgique multinationale. Le cas des parcours d'intégration pour les immigrés. *Revue européenne des migrations internationales*, 29(2). Consulté à l'adresse <http://remi.revues.org/6404>

Adami, H. (2007). Le niveau de scolarisation des migrants : un facteur déterminant dans le processus d'intégration. In J. Archibald & J.-L. Chiss (Éd.), *La langue et l'intégration des immigrants* (p. 71-83). Paris: L'Harmattan.

Adami, H. (2009). *La formation linguistique des migrants : intégration, littératie, alphabétisation*. Paris: Clé international.

Adami, H. (2011). Parcours migratoires et intégration langagière. In J.-M. Mangiante (Éd.), *L'intégration et la formation linguistique des migrants : état des lieux et perspectives* (p. 37-54). Arras: Artois Presses Université.

Adami, H. (2017). Politiques linguistiques et politiques d'intégration en Europe : analyse des fondements idéologiques. *Revue TDFLE*, (70). Consulté à l'adresse <http://revue-tdfle.fr/les-numeros/numero-70/29-politiques-linguistiques-et-politiques-d-integration-en-europe-analyse-des-fondements-ideologiques>

Adami, H., & André, V. (2012). Vers le Français Langue d'Intégration et d'Insertion (FL2I). In H. Adami & V. Leclercq (Éd.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : acquisition en milieu naturel et formation* (p. 277-289). Presses universitaires du Septentrion.

Anderson, B. (2002). *L'imaginaire national : réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*. (P.-E. Dauzat, Trad.). Paris: La Découverte.

Anderson, P. (1999). *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*. Besançon: Presses universitaires Franc-Comtoises.

Anderson, P. (2002). « Nous avons les moyens de vous faire parler »... ou : ce que devient la pragmatique linguistique en didactique des langues. *Semen*, (14). Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/semen/2537>

Archibald, J. (2009). Qu'est-ce que le linguicisme ? In J. Archibald & S. Galligani (Éd.), *Langue(s) et immigration(s) : société, école, travail* (p. 33-48). Paris: L'Harmattan.

Archibald, J., & Chiss, J.-L. (Éd.). (2007). *La langue et l'intégration des immigrants : Sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique*. Paris: L'Harmattan.

Association of Language Testers in Europe. (2008). Tests de langue en faveur de la cohésion sociale et de la citoyenneté : descriptif à l'intention des décideurs. Consulté à l'adresse <http://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc3a>

Association of Language Testers in Europe. (2011). Manuel pour l'élaboration et la passation de tests et d'examens de langue. Consulté à l'adresse https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/ManualLanguageTest-Alte2011_FR.pdf

Auger, N., Molinié, M., Goï, C., & Guillaumin, C. (2011). Analyse de dispositifs universitaires de FLE/S d'accompagnement au développement de compétences réflexives. In A. Bretegnier (Éd.), *Formation linguistique en contextes d'insertion : compétences, posture, professionnalité, concevoir un cadre de référence(s)* (p. 177-194). Bern ; Berlin ; Bruxelles [etc.] : Peter Lang.

Bachmann, L. F. (1990). Modern language testing at the turn of the century : Assuring that what we count counts. *Language testing*, 17(1), 1-42.

Baggioni, D. (1997). *Langues et nations en Europe*. Paris: Payot & Rivages.

Bailly, D. (1997). *Didactique de l'anglais : Objectifs et contenus de l'enseignement* (Vol. 1). Nathan.

Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues : enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Didier.

Beacco, J.-C. (2016). *École et politiques linguistiques*. Paris: Didier.

Beacco, J.-C., Ferrari, M. de, Lhote, G., Tagliante, C., & Conseil de l'Europe. Division des politiques linguistiques. (2005). *Niveau A1.1 pour le français : publics adultes peu*

- francophones, scolarisés, peu ou non scolarisés : référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français*. Paris: Didier.
- Beacco, J.-C., Krumm, H.-J., & Little, D. (2017). Introduction. In J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little, & P. Thalgott (Éd.), *L'intégration linguistique des migrants adultes : Les enseignements de la recherche* (p. 5-8). Berlin; Boston: De Gruyter Mouton; Conseil de l'Europe.
- Beacco, J.-C., & Lehmann, D. (1990). *Publics spécifiques et communication spécialisée*. Paris: Hachette.
- Benoit-Rohmer, F. (2001). Les langues officielles de la France. *Revue française de droit constitutionnel*, 1(45), 3-29.
- Besse, H. (1987). Langue maternelle, seconde et étrangère. *Le français aujourd'hui*, (78), 9-15.
- Besse, H., & Galisson, R. (1980). *Polémique en didactique. Du renouveau en question*. Paris: Clé international.
- Billiet, J., Maddens, B., & Frogner, A.-P. (2006). Does Belgium (still) exist? Differences in political culture between Flemings and Walloons. *West European Politics*, 29(5), 912-932.
- Blaise, P., & Martens, P. (1992). Des immigrés à intégrer. Choix politiques et modalités institutionnelles. *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 13(1358-1359), 1-72.
- Blanc-Chaléard, M.-C. (2001). *Histoire de l'immigration*. Paris: La Découverte.
- Blanchet, P. (2008). La nécessaire évaluation des politiques linguistiques entre complexité, relativité et significativité des indicateurs. *Les Cahiers du GEPE*, (1). Consulté à l'adresse <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=898>
- Bonin, D. (1990). L'immigration au Québec en 1990 : à l'heure des choix. In R. L. Watts & D. M. Brown (Éd.), *Canada : The State and the Federation* (p. 137-175). Kingstown: Queen's University, Institute of Intergovernmental Relations.
- Bonafous, S. (1992). Le terme « intégration » dans le journal Le Monde : sens et non-sens. *Hommes et migrations*, (1154), 24-30.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Les Éditions de Minuit.

- Bourhis, R. Y., Montreuil, A., & Helly, D. (2005). Portrait de la discrimination au Québec : Enquête sur la diversité ethnique au Canada. Chaire Concordia – UQAM en études ethniques. Consulté à l'adresse https://www.researchgate.net/publication/237782264_Portrait_de_la_discrimination_au_Qubec_Enquete_sur_la_diversite_ethnique_au_Canada/overview
- Boyer, H. (2003). *De l'autre côté du discours : Recherches sur les représentations communautaires*. Paris: L'Harmattan.
- Boyer, H. (2010). Les politiques linguistiques. *Mots. Les langages du politique*, (94), 67-74.
- Bretegner, A. (Éd.). (2011a). *Formation linguistique en contextes d'insertion : compétences, posture, professionnalité, concevoir un cadre de référence(s)*. Bern ; Berlin ; Bruxelles [etc.]: Peter Lang.
- Bretegner, A. (2011b). Formation linguistique en contextes d'insertion : Vers un cadre de référence(s) en matière de professionnalité des acteurs. In *Formation linguistique en contextes d'insertion : compétences, posture, professionnalité, concevoir un cadre de références(s)* (p. 213-242). Bern ; Berlin ; Bruxelles [etc.]: Peter Lang.
- Bretegner, A., Etienne, S., & Adami, H. (2011). Définir le champ de la formation linguistique en contextes d'insertion. In A. Bretegner (Éd.), *Formation linguistique en contextes d'insertion : compétences, posture, professionnalité, concevoir un cadre de références(s)* (p. 13-30). Bern ; Berlin ; Bruxelles [etc.]: Peter Lang.
- Brohy, C. (2013). Plurilinguisme, diglossie et minorités : le cas de la Suisse. *Lengas*, (73). Consulté à l'adresse <http://lengas.revues.org/163>
- Brubaker, R. (1992). *Citizenship and nationhood in France and Germany*. Cambridge-Massachusetts: Harvard University Press.
- Cadet, L., Goes, J., & Mangiante, J.-M. (Éd.). (2010). *Langue et intégration : dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire*. Bern ; Berlin ; Bruxelles [etc.]: Peter Lang.
- Calinon, A.-S. (2013). L'« intégration linguistique » en question. *Langage et société*, 2(144), 27-40.
- Calvet, L.-J. (1999). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris: Hachette littératures.

- Calvet, L.-J. (2002). *Le marché aux langues, les effets linguistiques de la mondialisation*. Villeneuve d'Ascq: Plon.
- Calvet, L.-J. (2013). *Les confettis de Babel*. Paris: Ecriture.
- Candide, C. (2001). Apprentissage de la langue : vers une lente émergence d'un droit. *VEI Enjeux*, (125), 108-117.
- Candide, C., & Cochy, C. (2009). La connaissance de la langue française : un vecteur essentiel d'intégration. Nouvelles orientations et état des lieux. In J. Archibald & S. Galligani (Éd.), *Langue(s) et immigration(s) : société, école, travail* (p. 97-110). Paris: L'Harmattan.
- Castellotti, V. (2009). Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories ? *Le français aujourd'hui*, 1(164), 109-114.
- Castellotti, V. (2014). Contexte, contextualisation, cultures éducatives. Quels usages ? Pour quelles orientations de la recherche en DDL ? In S. Babault, M. Bento, L. Le Ferrec, & V. Spaëth (Éd.), *Contexte global, contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues* (p. 111-124). Consulté à l'adresse fipf.org/sites/fipf.org/files/actes_colloque_contexte_global_et_contextes_locaux_sorbonne_nouvelle_paris_3_2014.pdf
- Castellotti, V., Huver, E., & Leconte, F. (2017). Demande institutionnelle et responsabilité des chercheurs : langues, insertions, pluralité des parcours et des perceptions. In J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, Little, David, & P. Thalgott (Éd.), *L'intégration linguistique des migrants adultes : les enseignements de la recherche* (p. 425-431). Berlin; Boston: De Gruyter Mouton.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2008). Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le 21ème siècle ? In P. Blanchet, D. Moore, & S. Assalah Rahal (Éd.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée* (p. 197-217). Paris: Archives Contemporaines; AUF. Consulté à l'adresse http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=875
- Caubet, D. (2000). Politiques linguistiques individuelles au Maroc : arabe marocain, arabe standard, français, anglais, coexistence pacifique. In P. Dumont & C. Santodomingo (Éd.), *La coexistence des langues dans l'espace francophone, approche macrosociolinguistique : deuxièmes journées scientifiques du Réseau de L'AUF « Sociolinguistique et dynamique des langues »* (p. 235-242). Paris; Montréal: AUPELF-UREF.

- Charadeau, P. (2001). Langue, discours et identité culturelle. *Études de linguistique appliquée*, 3(123-124), 341-348.
- Châtelet, F. (1978). *Histoire des idéologies : Les mondes divins jusqu'au VIIIe siècle de notre ère*. Paris: Hachette.
- Chaubet, F. (2004). L'Alliance française ou la diplomatie de la langue (1883-1914). *Revue historique*, (632). Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-historique-2004-4-page-763.htm>
- Chaudenson, R. (1988). Propositions pour une grille d'analyse des situations linguistiques de l'espace francophone. Agence de coopération culturelle et technique ; Institut d'études créoles et francophones Université de Provence.
- Chaudenson, R. (1996). Politique et aménagement linguistiques. In C. Juillard & L.-J. Calvet (Éd.), *Les politiques linguistiques, mythes et réalités* (p. 115-126). Beyrouth; Montréal: FMA ; AUPELF-UREF.
- Chaurand, J. (2003). *Histoire de la langue française*. Paris: Presses Universitaires de France (PUF).
- Chevalier, J.-C. (2010). La longue histoire de la langue française. *Modèles linguistiques*, (3), 163-169.
- Chiss, J.-L. (2005). La théorie du langage face aux idéologies linguistiques. In G. Dessons, S. Martin, & P. Michon (Éd.), *Henri Meschonnic, la pensée et le poème* (p. 67-75). Paris: In Press.
- Chiss, J.-L. (2006). Le français langue seconde en France : aspects institutionnels et didactiques. In V. Castelloti & H. Chalabi (Éd.), *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte* (p. 103-110). Paris: L'Harmattan.
- Chiss, J.-L. (Éd.). (2008). *Immigration, École et didactique du français*. Paris: Didier.
- Chiss, J.-L. (2009). Immigration, langue(s) et société(s). In J. Archibald & S. Galligani (Éd.), *Langue(s) et immigration(s) : société, école, travail* (p. 273-285). Paris: L'Harmattan.
- Chiss, J.-L. (2010). Quel français enseigner ? Question pour la culture française du langage. In O. Bertrand & I. Schaffner (Éd.), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage* (p. 11-18). Paris: Editions de l'Ecole Polytechnique.

- Chiss, J.-L. (2011). Les linguistes du XIX^{ème} siècle, l'« identité nationale » et la question de la langue. *Langages*, (182), 41-53.
- Chiss, J.-L. (2013). La didactique du français entre conceptualisation et contextualisation. In M. L. J. D. De Barros, M. Barbosa, & C. Rochebois (Éd.), *Recherches en didactique des langues étrangères. Thèmes majeurs* (p. 13-26). Belo Horizonte: Presses universitaires de l'UFMG.
- Chiss, J.-L. (2014). La didactique des langues comme discipline : contextualisation et historicité. In J. Aguilar, C. Brudermann, & M. Leclère (Éd.), *Langues, cultures et pratiques en contexte : interrogations didactiques* (p. 299-313). Paris: Riveneuve Editions.
- Chnane-Davin, F., & Cuq, J.-P. (2009). FOS – FLS : des relations en trompe l'œil ? *Le français aujourd'hui*, 1(164), 73-86.
- Cicurel, F., & Spaëth, V. (2017). Présentation, *Recherches et applications*, (62), 8-18.
- Claverie, B. (2010). Pluri-, inter-, transdisciplinarité : ou le réel décomposé en réseaux de savoir. *Projectics / Proyéctica / Projectique*, 1(4), 5-27.
- Cohen, P. (2003). L'imaginaire d'une langue nationale : l'État, les langues et l'invention du mythe de l'ordonnance de Villers-Cotterêts à l'époque moderne en France. *Histoire Épistémologie Langage*, 25(1), 19-69.
- Colombier, P., & Poilroux, J. (1977). Pour un enseignement fonctionnel du français aux migrants. *Le Français dans le monde*, (133), 21-28.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen de référence pour les langues*. Paris: Didier.
- Corbeil, J.-C. (1980). *L'aménagement linguistique du Québec*. Montréal: Guérin.
- Corbeil, J.-C. (1987). Vers un aménagement linguistique comparé. In J. Maurais (Éd.), *Politique et aménagement linguistiques : textes* (p. 553-566). Conseil de la langue française; Gouvernement du Québec.
- Costa-Lascoux, J. (2006). L'intégration « à la française » : une philosophie à l'épreuve des réalités. *Revue européenne des migrations internationales*, 22(2), 105-126.
- Coste, D. (1976). Enseigner et apprendre le français : par-delà le culturel et le fonctionnel ? In M. Blancpain & A. Reboullet (Éd.), *Une langue : Le français aujourd'hui dans le monde* (p. 162-201). Paris: Hachette.

- Coste, D. (1986). Constitution et évolution des discours de la didactique du français langue étrangère. *Études de linguistique appliquée*, (61), 52-63.
- Coste, D. (2013). La didactique des langues entre pôles d'attraction et lignes de fracture. In J.-C. Beacco (Éd.), *Éthique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité* (p. 36-74). Paris: Didier.
- Coste, D. (2014). Une didactique en quête d'équilibre ou en voie de déstabilisation? In J. Aguilar, C. Brudermann, & M. Leclère (Éd.), *Langues, cultures et pratiques en contexte : interrogations didactiques* (p. 367-377). Paris: Riveneuve Editions.
- Coste, D., Blancpain, M., & Reboullet, A. (1976). Enseigner et apprendre le français : par-delà le culturel et le fonctionnel? In *Une Langue, le français : aujourd'hui dans le monde*. Paris: Hachette.
- Cuq, J.-P. (1989). Français langue seconde : essai de conceptualisation. *L'Information Grammaticale*, (43), 36-40.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (4ème édition). Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Daniel, D. (2006). La politique d'immigration du Québec. In J. Crête (Éd.), *Politiques publiques: le Québec comparé* (p. 43-70). Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.
- Daoust, D., & Maurais, J. (1987). L'aménagement linguistique. In J. Maurais (Éd.), *Politique et aménagement linguistiques* (p. 7-46). Montréal: Conseil de la langue française; Gouvernement du Québec.
- de Certeau, M., Julia, D., & Revel, J. (1975). *Une politique de la langue : La Révolution française et les patois : l'enquête de Grégoire*. Paris: Gallimard.
- de Jonghe, D., & Doutrepoint, M. (2012). Obtention de la nationalité et volonté d'intégration. *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 27(2152-2153), 1-76.
- Debono, M. (2013). Pragmatique, théorie des actes de langages et didactique des langues-cultures. Histoire, arrière-plans philosophiques, conséquences et alternatives. In V. Castelloti (Éd.), *Le(s) français dans la mondialisation* (p. 423-447). Bruxelles: E.M.E.
- Debono, M. (2014). La « contextualisation », une dynamique « glocalisante »? Tribulations de deux notions, de leurs reprises et détournements. In S. Babault, M. Bento, L. Le Ferrec, & V.

Spaëth (Éd.), *Contexte global, contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues* (p. 125-139). Consulté à l'adresse fipf.org/sites/fipf.org/files/actes_colloque_contexte_global_et_contextes_locaux_sorbonne_nouvelle_paris_3_2014.pdf

Debono, M., & Pierozak, I. (2015). Enjeux et limites de la contextualisation en didactique diversitaire des langues-cultures. Réflexions en lien avec le projet Diffodia. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12(1). Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/rdlc/275>

Demeuse, M. (2013). Élaborer un curriculum de formation et en assurer la qualité. In F. Parent & J. Jouquan (Éd.), *Penser la formation des professionnels de la santé. Une perspective intégrative* (p. 315-330). Bruxelles: De Boeck supérieur.

Deprez, C. (1996). Politique linguistique familiale : le rôle des femmes. In C. Juillard & L.-J. Calvet (Éd.), *Les politiques linguistiques, mythes et réalités : premières journées scientifiques du Réseau thématique de recherche sociolinguistique et dynamique des langues* (p. 155-161). Beyrouth : FMA ; Montréal: AUPELF-UREF.

Deprez, K. (1987). Le néerlandais en Belgique. In J. Maurais (Éd.), *Politique et aménagement linguistiques* (p. 47-120). Montréal: Conseil de la langue française; Gouvernement du Québec.

Detienne, M. (2000). *Comparer l'incomparable*. Paris.

Dujardin, J. (2002). L'emploi des langues en Flandre et une comparaison avec l'emploi des langues au Québec. *Revue d'aménagement linguistique*, (Hors-série), 223-226.

Duveau, E. (2011). Le champ professionnel du français langue d'insertion (FLI) : quelles spécificités, quelles transversalités ? In A. Bretegnier (Éd.), *Formation linguistique en contextes d'insertion : compétences, posture, professionnalité, concevoir un cadre de référence(s)* (p. 141-158). Bern ; Berlin ; Bruxelles [etc.]: Peter Lang.

Eloy, J.-M. (1997). « Aménagement » ou « politique » linguistique ? *Mots. Les langages du politique*, (52), 7-22.

Extramiana, C. (2009). Maîtriser la langue du pays d'accueil. Quelles politiques linguistiques ? In J. Archibald & S. Galligani (Éd.), *Langue(s) et immigration(s) : société, école, travail* (p. 111-126). Paris: L'Harmattan.

- Extramiana, C. (2011). Des politiques publiques de formation en français. In J.-M. Mangiante (Éd.), *L'intégration linguistique des migrants : état des lieux et perspectives* (p. 13-18). Arras: Artois Presses Université.
- Extramiana, C. (2012). Les politiques linguistiques concernant les adultes migrants : une perspective européenne. In H. Adami & V. Leclercq (Éd.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : acquisition en milieu naturel et formation* (p. 135-152). Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *Word*, (15), 325-340.
- Fishman, J. A. (1970). *Sociolinguistics : A brief introduction*. Etats-Unis d'Amérique: Rowley (Mass.) : Newbury House Publishers.
- Fondation Alliance française. (2018). Historique : Une grande idée née en 1883. Consulté à l'adresse <http://www.fondation-alliancefr.org/?cat=538>
- Fornierod, A. (2008). La langue française en droit de la nationalité et en droit des étrangers. *Revue française de droit administratif*, (6), 1097-1109.
- Francard, M. (1995). Nef des Fous ou radeau de la Méduse ? Les conflits linguistiques en Belgique. *Linx*, (33), 31-46.
- Froidevaux, D. (1997). Construction de la nation et pluralisme suisses : idéologie et pratiques. *Revue suisse de science politique*, 3(4), 1-58.
- Frozzini, J. (2014). L'interculturalisme et la Commission Bouchard-Taylor. In L. Emongo & B. W. White (Éd.), *L'interculturel au Québec: Rencontres historiques et enjeux politiques* (p. 45-62). Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Galisson, R. (1989). Problématique de l'autonomie en didactique des langues (contexte français). *Langue française*, (82), 95-115.
- Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris: Clé international.
- Gaspard, F. (1992). Assimilation, insertion, intégration : les mots pour « devenir français ». *Hommes et migrations*, (1154), 14-23.
- Gastaut, Y. (2004). Français et immigrés à l'épreuve de la crise (1973-1995). *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 4(84), 107-118.

- Geisser, V. (2006). L'intégration républicaine : réflexion sur une problématique post-coloniale. In P. Blanchard & N. Bancel (Éd.), *Culture post-coloniale, 1961-2006 : Traces et mémoires coloniales en France* (p. 145-163). Paris: Editions Autrement.
- Georgeault, P. (2009). Le français, langue de cohésion sociale au Québec. In J. Archibald & S. Galligani (Éd.), *Langue(s) et immigration(s) : société, école, travail* (p. 127-145). Paris: L'Harmattan.
- Gettliffe, N. (2011). « Langues et insertions ». Se former en France : où et comment ? In A. Bretegnier (Éd.), *Formation linguistique en contextes d'insertion : compétences, posture, professionnalité, concevoir un cadre de référence(s)* (p. 263-272). Bern ; Berlin ; Bruxelles [etc.]: Peter Lang.
- Gohard-Radenkovic, A. (2007). Le statut du français dans une Suisse à quatre langues: représentations et paradoxes. *Revue japonaise de didactique du français*, 2(2), 43-59.
- Goï, C., & Huver, E. (2012). FLE, FLS, FLM : continuum ou interrelations ? *Le français aujourd'hui*, 1(176), 25-35.
- Grin, F. (1994). La Suisse ou la non-politique linguistique. In P. Martel & J. Maurais (Éd.), *Langues et sociétés en contact. Mélanges offerts à Jean-Claude Corbeil* (p. 49-60). Tübingen: M. Niemeyer.
- Grin, F. (2010). L'aménagement linguistique en Suisse. *Télescope*, 16(3), 55-74.
- Habermas, J. (1998). *L'intégration républicaine*. Paris: Fayard.
- Hagège, C. (1996). *Le français, histoire d'un combat*. Boulogne-Billancourt: M. Hagège.
- Hajjat, A. (2012). *Les frontières de l'« identité nationale » : l'injonction à l'assimilation en France métropolitaine et coloniale*. Paris: La Découverte.
- Halaoui, N. (2011). *Politique linguistique : faits et théorie*. Paris: Ecriture.
- Hambye, P., & Lucchini, S. (2005). Diversité sociolinguistique et ressources partagées : Regards critiques sur les politiques d'intégration linguistique en Belgique. Consulté à l'adresse <http://www.gencat.cat/llengua/noves/noves/hm05primavera-estiu/docs/hambye.pdf>
- Haugen, E. (1959). Planning for a standard language in modern Norway. *Anthropological linguistics*, 1(3), 8-21.

- Helly, D. (1996). *Le Québec face à la pluralité culturelle, 1977-1994 : Un bilan documentaire des politiques*. Sainte-Foy: Institut Québécois de Recherche sur la Culture.
- Helly, D. (2002). La question linguistique et le statut des allophones et des anglophones au Québec. *Revue d'aménagement linguistique, hors-série*, 37-49.
- Huver, E. (2010). Former à (s')insérer ? Enseignants et intervenants auprès de publics migrants en France : pour une formation réflexive et contextualisée. Présenté à Langue(s) et intégration socioprofessionnelle : approches didactiques et méthodologies d'apprentissage. Consulté à l'adresse [hal-01633072](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01633072)
- Huver, E. (2014). Quand contexte homogénéise la diversité. Ou : Parler de la diversité sans contexte ? In S. Babault, M. Bento, L. Le Ferrec, & V. Spaëth (Éd.), *Contexte global, contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues* (p. 140-154). Consulté à l'adresse fipf.org/sites/fipf.org/files/actes_colloque_contexte_global_et_contextes_locaux_sorbonne_nouvelle_paris_3_2014.pdf
- Huver, E. (2016). L'évaluation linguistique des adultes migrants : contrôle, preuve, technicisation. In F. Leconte (Éd.), *Adultes migrants, langues et insertions sociales : dynamiques d'apprentissage et de formations* (p. 191-224). Paris: Riveneuve Editions.
- International Language Testing Association. (2000). Code of ethics for ILTA. Consulté à l'adresse www.iltaonline.com/resource/resmgr/docs/ilta_code_english.pdf
- Ipperciel, D. (2007). La Suisse : un cas d'exception pour le nationalisme ? *Swiss political science review*, 13(1), 39-67.
- Jacobs, D., & Rea, A. (2007). The end of national models ? : integration courses and citizenship trajectories in Europe. *International Journal on Multicultural Societies (IJMS)*, 9(2), 264-283.
- Jacobs, D., & Rea, A. (2008). Construction et importation des classements ethniques. *Revue européenne des migrations internationales*, 21(2). Consulté à l'adresse <http://remi.revues.org/2487>
- Jacquet, M., & Etienne, S. (2011). Langue, intégration, citoyenneté... La maîtrise de la langue comme condition à la citoyenneté française ? In A. Bretegnier (Éd.), *Formation linguistique en contextes d'insertion. Compétences, posture, professionnalité : concevoir un cadre de référence(s)* (p. 31-50). Peter Lang.

Joint Committee on Testing Practices. (2004). Code of Fair Testing Practice in Education. Consulté à l'adresse www.apa.org/science/programs/testing/fair-testing.pdf

Juteau, D. (2000). Ambiguïtés de la citoyenneté au Québec, Texte d'une conférence prononcée dans le cadre du Programme d'Études sur le Québec de l'Université McGill le 23 novembre 2000. Les grandes conférences Desjardins, n° 7. Consulté à l'adresse http://classiques.uqac.ca/contemporains/juteau_danielle/ambiguites_citoyennete_qc/ambiguites_citoyennete_qc.html

Kloss, H. (1969). *Research Possibilities on Group Bilingualism : A Report*. Sainte-Foy: Centre international de recherches sur le bilinguisme (CIRB).

Labelle, M. (2008). De la culture publique commune à la citoyenneté : ancrages historiques et enjeux actuels. In D. Karmis, D. Lamoureux, & S. Gervais (Éd.), *Du tricoté serré au métissé serré ? : la culture publique commune au Québec en débats* (p. 19-44). Québec: Presses de l'université Laval.

Labelle, M., & Dionne, X. (2011). *Les fondements théoriques de l'interculturalisme*. Chaire de recherche en immigration, ethnicité et citoyenneté (CRIEC), Université du Québec à Montréal (UQAM). Consulté à l'adresse <https://criec.uqam.ca/upload/files/Rapport%20Inter%20final%2029%20sept%202011.pdf>.

Lebreton, E. (2014). Les formations linguistiques au prisme de la logique de marché. *Savoirs et formation, Recherches et pratiques*, (4), 92-103.

Leclerc, J. (1986). *Langue et société*. Laval: Mondia Editeurs.

Leclerc, J. (1999). L'aménagement linguistique dans le monde. Consulté 13 mars 2018, à l'adresse <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/>

Leclercq, V. (2010). La formation linguistique des migrants des années 1960 aux années 1980. *Education permanente*, (183), 173-188.

Leclercq, V. (2011a). La formation linguistique des migrants : lignes de force en didactique. In J.-M. Mangiante (Éd.), *L'intégration linguistique des migrants : état des lieux et perspectives* (p. 19-35). Arras: Artois Presses Université.

Leclercq, V. (2011b). Identifier les compétences professionnelles des formateurs : quel support, pour quelles fonctions? In A. Bretegnier (Éd.), *Formation linguistique en contextes*

- d'insertion : compétences, posture, professionnalité, concevoir un cadre de référence(s)* (p. 51-66). Bern ; Berlin ; Bruxelles [etc.]: Peter Lang.
- Leclercq, V. (2012). La formation des migrants en France depuis l'alphabétisation des années 60. In H. Adami & V. Leclercq (Éd.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : acquisition en milieu naturel et formation* (p. 173-196). Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Lehmann, D. (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Lehmil, L. (2006). L'édification d'un enseignement pour les indigènes : Madagascar et l'Algérie dans l'Empire français. *Labyrinthe*, 24(2), 91-112.
- Lochak, D. (2006). L'intégration comme injonction. Enjeux idéologiques et politiques liés à l'immigration. *Cultures & Conflits*, (64). Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/conflits/2136>
- Lochak, D. (2013). Intégrer ou exclure par la langue ? *Plein droit*, 3(98), 3-6.
- Loty, L. (2005). Pour l'indisciplinarité. In J. Douthwaite & M. Vidal (Éd.), *The Interdisciplinary Century ; Tensions and convergences in 18th-century Art, History and Literature* (p. 245–259). Oxford: Voltaire Foundation.
- Mackey, W. F. (1994). La politique linguistique dans l'évolution d'un État-nation. In P. Martel & J. Maurais (Éd.), *Langues et sociétés en contact. Mélanges offerts à Jean-Claude Corbeil* (Max Niemeyer, p. 61-70). Tübingen.
- Mahnig, H. (1999). La question de « l'intégration » ou comment les immigrés deviennent un enjeu politique. Une comparaison entre la France, l'Allemagne, les Pays-Bas et la Suisse. *Sociétés contemporaines*, (33-34), 15-38.
- Mangiante, J.-M. (Éd.). (2011). *L'intégration linguistique des migrants : états des lieux et perspectives*. Arras: Artois Presses Université.
- Martiniello, M. (1995). Philosophies de l'intégration en Belgique. *Hommes et migrations*, (1193), 24-29.
- Maurais, J. (1986). L'aménagement linguistique du Québec. *Langages*, (83), 101-110.
- Maurais, J. (1987). L'expérience québécoise d'aménagement linguistique. In J. Maurais (Éd.), *Politique et aménagement linguistiques* (p. 359-416). Québec: Conseil de la langue française.

- Moncef, B. O. (1988). Le rôle du fonds d'action sociale. *Hommes et Migrations*, (1114), 130-132.
- Noiriel, G. (1988). *Le creuset français : Histoire de l'immigration, XIXe-XXe siècles*. Paris: Le Seuil.
- Noiriel, G. (2007). *A quoi sert « l'identité nationale »*. Marseille: Agone.
- Oger, C., & Ollivier-Yaniv, C. (2003). Analyse du discours institutionnel et sociologie compréhensive : vers une anthropologie des discours institutionnels. *Mots. Les langages du politique*, (71), 125-145.
- Perrot, M.-C. (1997). La politique linguistique pendant la Révolution française. *Mots. Les langages du politique*, (52), 158-167.
- Piché, V. (2004). Immigration et intégration linguistique : vers un indicateur de réceptivité sociale. *Les Cahiers du Gres*, 4(1), 7-22.
- Piché, V. (2011). Catégories ethniques et linguistiques au Québec : quand compter est une question de survie. *Cahiers québécois de démographie*, 40(1), 139-154.
- Piguet, E. (2009). *L'immigration en Suisse : 60 ans d'entrouverture*. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Pochon-Berger, E., & Lenz, P. (2014). *Les prérequis linguistiques et l'usage de tests de langue à des fins d'immigration et d'intégration*. Fribourg: Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme (Université de Fribourg). Consulté à l'adresse www.zentrum-mehrsprachigkeit.ch/de/file/149/download?token=zlk-p3tZ
- Porcher, L. (1976). Monsieur Thibaut et le bec Bunsen. *Études de linguistique appliquée*, (23), 6-17.
- Porcher, L. (1987). *Champs de signes : états de la diffusion du français langue étrangère*. Paris: Didier : CREDIF.
- Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère : Émergence et enseignement d'une discipline*. Paris: Hachette Education.
- Prairat, E. (2016). Clarifications. *Les langues modernes*, (4), 15-22.

Ramos, E. (2009). *Les politiques du gouvernement du Québec concernant l'intégration des minorités ethnoculturelles à la société québécoise (1978-1985)* (Mémoire de maîtrise en histoire). Université du Québec à Montréal, Montréal. Consulté à l'adresse <http://www.archipel.uqam.ca/2492/1/M11156.pdf>

Rea, A. (1994). La politique d'intégration des immigrants et la fragmentation des identités. Le modèle belge à l'épreuve de la crise économique et de la fédéralisation de l'État. *International Review of Community Development*, (31), 81-92.

Rea, A. (2000). *Politique multiculturelle et modes de citoyenneté à Bruxelles (Partie II)*. Groupe d'étude sur l'Ethnicité, le Racisme, les Migrations et l'Exclusion (GERME), Université Libre de Bruxelles. Consulté à l'adresse <http://www.ulb.ac.be/socio/germe/documentsenligne/polmult1.pdf>

Redslob, R. (1959, décembre). État fédéral ou État confédéral ? *Le Monde diplomatique*, p. 4.

Reuchamps, M. (2013). Structures institutionnelles du fédéralisme belge. In R. Dandoy, G. Matagne, & C. Van Wynsberghe (Éd.), *Le fédéralisme belge : Enjeux institutionnels, acteurs socio-politiques et opinions publiques* (p. 29-61). Louvain-la-Neuve: Academia-L'Harmattan.

Richerich, R. (1973). Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes. In J. L. M. Trim & Conseil de l'Europe (Éd.), *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes : un système européen d'unités capitalisables* (p. 35-94). Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Richerich, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris: Hachette.

Rillaerts, S. (2010). La frontière linguistique, 1878-1963. *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 24(2069-2070), 7-106.

Robert, J. (2005). L'intégration vue du Québec. *Santé, Société et Solidarité*, (1), 69-77.

Rocher, F., & Labelle, M. (2010). L'interculturalisme comme modèle d'aménagement de la diversité: compréhension et incompréhension dans l'espace public québécois. In B. Gagnon (Éd.), *La diversité québécoise en débat* (p. 179-203). Montréal: Québec Amérique.

Rocher, F., Labelle, M., Field, A.-M., & Icart, J.-C. (2007). *Le concept d'interculturalisme en contexte québécois: généalogie d'un néologisme: Rapport présenté à la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles*. Montréal: Centre de recherche sur l'immigration, l'ethnicité et la citoyenneté de l'Université du Québec

à Montréal. Consulté à l'adresse

https://criec.uqam.ca/upload/files/textes_en_lignes/interculturalisme.pdf

Rocher, F., & White, B. W. (2014). L'interculturalisme québécois dans le contexte du multiculturalisme canadien. *Étude IRPP*, (49), 1-48.

Salée, D. (2010). Penser l'aménagement de la diversité ethnoculturelle au Québec : mythes, limites et possibles de l'interculturalisme. *Politique et Sociétés*, 29(1), 145-180.

Savatovsky, D. (2011). Disciplinarité et instances de légitimation d'un domaine de recherche : la didactique du français et des langues au CNU. *Pratiques*, (149-150), 25-40.

Schnapper, D. (1994). *La communauté des citoyens : sur l'idée moderne de nation*. Paris: Gallimard.

Schnapper, D. (2000). *Qu'est-ce que la citoyenneté ?* Paris: Gallimard.

Schnapper, D. (2007). *Qu'est-ce que l'intégration ?* Paris: Gallimard.

Schnapper, D. (2009). Penser l'intégration. In J. Archibald & S. Galligani (Éd.), *Langue(s) et immigration(s) : société, école, travail* (p. 19-31). Paris: L'Harmattan.

Schultheis, F. (1995). La Suisse est plurilingue mais les Suisses ne le sont pas. *Liber, Actes de la recherche en sciences sociales*, (23), 3-5.

Shohamy, E. (1997). Testing methods, testing consequences : Are they ethical ? Are they fair ?, *14*(3), 340-349.

Shohamy, E. (2009). Language tests for immigrants : Why language ? Why tests ? Why citizenship ? In G. Hogan-Brun, C. Mar-Molinero, & P. Stevenson (Éd.), *Discourses on Language and Integration : Critical perspectives on language testing regimes in Europe* (p. 45-59). Amsterdam; Philadelphia.

Sidarnet, D. (2008). Territorialité et identités linguistiques en Belgique. *Hermès, La Revue*, 51(2), 141-147.

Spaëth, V. (1998). *Généalogie de la didactique du français langue étrangère. L'enjeu africain*. Paris: CIRELFA-Agence de la francophonie; Didier Erudition.

Spaëth, V. (1999). La didactique du français pour étrangers dans la seconde moitié du XIX^e siècle : une comparaison des méthodes destinées aux Européens, aux patoisants, aux colonisés. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 23, 125-140.

Spaëth, V. (2003). Francophonie et français langue étrangère. Quelles implications didactiques ? *Travaux de didactique du français langue étrangère*, 33-44.

Spaëth, V. (2007). Théories, pratiques et politiques de la langue. L'enseignement du français : des colonies au français langue seconde (XIX^e-XX^e siècles). Habilitation à diriger des recherches. Université Sorbonne Nouvelle Paris 3.

Spaëth, V. (2010). Mondialisation du français dans la seconde partie du XIX^e siècle : l'Alliance Israélite Universelle et l'Alliance Française. *Langue française*, 3(167), 49-72.

Spaëth, V. (2014). Pour l'Histoire en didactique du Français Langue étrangère et seconde (FLES). In J. Aguilar, C. Brudermann, & M. Leclère (Éd.), *Langues, cultures et pratiques en contexte : interrogations didactiques* (p. 227-246). Paris: Riveneuve Editions.

Späti, C. (2011). La Suisse au cœur de l'Europe et du monde. Langues autochtones et allochtones : quelles politiques officielles ? *Revue transatlantique d'études suisses*, (1), 35-46.

Spolsky, B. (1981). Some ethical questions about language testing. In C. Klein-Braley & D. K. Stevenson (Éd.), *Practice and problems in language testing* (p. 5-21). Frankfurt: Peter Lang.

Springer, C. (2017). Migrants connectés, intégration sociale et apprentissage/certification en langues : prendre en compte la nouvelle donne numérique. In J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, Little, David, & P. Thalgot (Éd.), *L'intégration linguistique des migrants adultes : Les enseignements de la recherche* (p. 27-44). Berlin; Boston: De Gruyter Mouton; Conseil de l'Europe.

Szulmajster-Celnikier, A. (1996). La politique de la langue en France. *La linguistique*, 32(2), 35-63.

Tending, M.-L. (2014). *Parcours migratoires et constructions identitaires en contextes francophones. Une lecture sociolinguistique du processus d'intégration de migrants africains en France et en Acadie du Nouveau-Brunswick*. Université de Tours (en cotutelle avec l'Université de Moncton, Canada).

Trabant, J. (2000). Du génie aux gènes des langues. In H. Meschonnic (Éd.), *Et le génie des langues ?* (p. 79-102). Saint-Denis: Presses Universitaires de Vincennes (PUV).

- Truchot, C. (2009). L'analyse des pratiques d'évaluation des politiques linguistiques : un objet d'étude à constituer. *Les cahiers du Groupe d'études sur le plurilinguisme européen (GEPE)*, (1). Consulté à l'adresse <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=686>
- Vadot, M. (2016). De quoi Intégration est-il le nom ? L'importation d'une querelle de mots dans le champ de la formation linguistique des migrants. *Argumentation et Analyse du Discours*, (17), 1-18.
- Van Avermaet, P. (2009). Language policy regimes for immigration and citizenship. In G. Hogan-Brun, C. Mar-Molinero, & P. Stevenson (Éd.), *Discourses on Language and Integration* (p. 15-43). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Compagny.
- Van Avermaet, P. (2012). L'intégration linguistique en Europe : analyse critique. In H. Adami & V. Leclercq (Éd.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : acquisition en milieu naturel et formation* (p. 153-171). Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Vandermeulen, K. (2011). Formateur dans le champ du français langue d'insertion (FLI) : un métier qui requiert de la polyvalence. In A. Bretegnier (Éd.), *Formation linguistique en contextes d'insertion : compétences, posture, professionnalité, concevoir un cadre de référence(s)* (p. 71-81). Bern ; Berlin ; Bruxelles [etc.]: Peter Lang.
- Vandermeulen, K. (2012). Approche actionnelle et formation linguistique en contexte migratoire. In H. Adami & V. Leclercq (Éd.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : acquisition en milieu naturel et formation*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Vandermeulen, K. (2013). Langue et intégration en contexte migratoire. Quelle dialectique dans la politique d'intégration linguistique française ? In *Le(s) français dans la mondialisation*. Bruxelles: E.M.E.
- Vicher, A. (2012). Politiques, dispositifs et pratiques de formation linguistique des migrants en France : retombée des travaux internationaux des vingt dernières années. In H. Adami & V. Leclercq (Éd.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : acquisition en milieu naturel et formation* (p. 197-236). Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Vigner, G. (1980). *Didactique fonctionnelle du français*. Paris: Hachette.
- Weil, P. (1991). *La France et ses étrangers: l'aventure d'une politique de l'immigration de 1938 à nos jours*. Paris: Gallimard.

Weil, P. (1994). La politique de la France. *Politique étrangère*, (3), 719-729.

Wieviorka, M. (2001). Point de vue: Faut-il en finir avec la notion d'intégration? *Les Cahiers de la sécurité intérieure*, (45), 9-20.

Wils, L. (1991). L'emploi des langues en matières judiciaires et administratives dans le royaume de Belgique. *Revue du nord*, 73(289), 51-71.

Windisch, U. (2002). *Suisse-immigrés: quarante ans de débats 1960-2001*. Lausanne: L'Age d'homme.

Witte, E., & Van Velthoven, H. (1999). *Langue et Politique : La situation en Belgique dans une perspective historique*. Bruxelles: VUBPress

Législations linguistiques

France

Assemblée nationale. Loi relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux, Pub. L. No. 51-46, JORF 483 (1951). Consulté à l'adresse https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?numJO=0&dateJO=19510113&numTexte=&pageDebut=00483&pageFin=

Assemblée nationale. Loi complétant et modifiant le Code de la nationalité française et relative à certaines dispositions concernant la nationalité française, Pub. L. No. 73-42 (1973). Consulté à l'adresse <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000684539>

Assemblée nationale. Loi relative à la maîtrise de l'immigration, au séjour des étrangers en France et à la nationalité, Pub. L. No. 2003-1119 (2003). Consulté à l'adresse <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000795635&categorieLien=id>

Assemblée nationale. Loi relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social, Pub. L. No. 2004-391 (2004). Consulté à l'adresse <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000613810&categorieLien=id>

Assemblée nationale. Loi de programmation pour la cohésion sociale, Pub. L. No. 2005-32 (2005). Consulté à l'adresse <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000806166&categorieLien=id>

Assemblée nationale. Loi relative à l'immigration et à l'intégration, Pub. L. No. 2006-911 (2006). Consulté à l'adresse <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000266495&dateTexte=&categorieLien=id>

Assemblée nationale. Exposé des motifs de la Loi n° 2007-1631 du 20 novembre 2007 relative à la maîtrise de l'immigration, à l'intégration et à l'asile (2007). Consulté à l'adresse <https://www.legifrance.gouv.fr/affichLoiPubliee.do;jsessionid=99E496C7EAEF8DD5D5CFE>

[C5A9063B0F5.tpdjo07v_2?idDocument=JORFDOLE000017758173&type=expose&typeLoi=&legislature=](https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?idDocument=JORFDOLE000017758173&type=expose&typeLoi=&legislature=)

Assemblée nationale. Loi relative à la maîtrise de l'immigration, à l'intégration et à l'asile, Pub. L. No. 2007-1631 (2007). Consulté à l'adresse <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000524004&categorieLien=id>

Assemblée nationale. Loi relative à l'immigration, à l'intégration et à la nationalité, Pub. L. No. 2011-672 (2011). Consulté à l'adresse <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?categorieLien=id&cidTexte=JORFTEXT000024191380>

Assemblée nationale. Loi relative au droit des étrangers en France, Pub. L. No. 2016-274 (2016). Consulté à l'adresse <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000032164264&categorieLien=id>

Code de la nationalité française (1945). Consulté à l'adresse <https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071189&dateTexte=19930722>

Congrès du Parlement français. Loi constitutionnelle ajoutant à la Constitution un titre : « Des Communautés européennes et de l'Union européenne », Pub. L. No. 92-554, 147 JORF (1992). Consulté à l'adresse <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000723466&categorieLien=id>

Conseil constitutionnel. Constitution française (1958). Consulté à l'adresse <http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/francais/la-constitution/la-constitution-du-4-octobre-1958/texte-integral-de-la-constitution-du-4-octobre-1958-en-vigueur.5074.html>

Conseil des ministres. Décret portant création du comité interministériel à l'intégration, Pub. L. No. 89-881 (1989). Consulté à l'adresse <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000518196&categorieLien=cid>

Conseil des ministres. Décret portant création d'un Haut Conseil à l'intégration, Pub. L. No. 89-912 (1989). Consulté à l'adresse <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000515771>

Conseil des ministres. Décret modifiant le décret n° 89-881 du 6 décembre 1989 portant création du comité interministériel à l'intégration, Pub. L. No. 2003-84, 27 JORF 1000 (2003). Consulté à l'adresse <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2003/1/30/SOCX0200188D/jo/texte>

Conseil des ministres. Décret relatif aux attributions du ministre de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité nationale et du Codéveloppement, Pub. L. No. 2007-999, 125 JORF 9964 (2007). Consulté à l'adresse <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2007/5/31/IMIX0755108D/jo>

Conseil des ministres. Décret relatif à la création d'un label qualité intitulé « Français langue d'intégration », Pub. L. No. 2011-1266 (2011). Consulté à l'adresse <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000024659119>

Conseil des ministres. Décret approuvant la charte des droits et devoirs du citoyen français prévue à l'article 21-24 du Code civil, Pub. L. No. 2012-127 (2012). Consulté à l'adresse <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000025263472&dateTexte=20180203>

Direction de la population et des migrations. Circulaire relative à l'intégration des populations immigrées, Pub. L. No. 95/7, Bulletin officiel du ministère chargé des affaires sociales 149 (1994). Consulté à l'adresse http://biblio.reseau-reci.org/doc_num.php?explnum_id=327

Direction de la population et des migrations. Circulaire relative à la mise en place du dispositif d'accueil des primo-arrivants., Pub. L. No. 99/315 (1999). Consulté à l'adresse <http://www.sante.gouv.fr/fichiers/bo/1999/99-24/a0241610.htm>

Faure, M. (2009). 13ème législature, question N° : 817. Consulté 1 mars 2018, à l'adresse <http://questions.assemblee-nationale.fr/q13/13-817QOSD.htm>

Gouvernement français. Ordonnance relative au code du travail (partie législative), Pub. L. No. 2007-329 (2007). Consulté à l'adresse <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000465978>

Kennel, G.-D. Projet de loi relatif au droit des étrangers en France, Pub. L. No. Avis n° 2 (2015-2016) (2015). Consulté à l'adresse <http://www.senat.fr/rap/a15-002/a15-0026.html>

Ministre de l'Emploi, de la Cohésion sociale et du Logement. Arrêté relatif aux formations prescrites aux étrangers signataires du contrat d'accueil et d'intégration et à l'appréciation du niveau de connaissances en français prévues aux articles R. 311-22 à R. 311-25 du décret n° 2006-1791 du 23 décembre 2006 relatif au contrat d'accueil et d'intégration et au contrôle des connaissances en français d'un étranger souhaitant s'installer durablement en France et modifiant le code de l'entrée et du séjour et du droit d'asile (partie réglementaire) (2007). Consulté à l'adresse <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2007/1/19/SOCN0710178A/jo>

Ministre de l'Intérieur. Circulaire relative aux naturalisations, réintégrations dans la nationalité française et perte de la nationalité française, Pub. L. No. DPM n°2000-254 (2000). Consulté à l'adresse <http://www.gisti.org/IMG/pdf/normesn0030272c-6.pdf>

Ministre de l'Intérieur. Application de la loi n°2003-1119 du 26 novembre 2003 relative à la maîtrise de l'immigration, au séjour des étrangers en France et à la nationalité, Pub. L. No. NOR/INT/D/04/00006/C (2004). Consulté à l'adresse <https://www.gisti.org/IMG/pdf/norintd0400006c.pdf>

Ministre de l'Intérieur. Arrêté fixant la liste des diplômes et attestations requis des postulants à la nationalité française en application du décret n° 93-1362 du 30 décembre 1993 (2011). Consulté à l'adresse <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000024659195>

Ministre de l'Intérieur. Circulaire relative aux procédures d'accès à la nationalité française, Pub. L. No. NOR INTK1207286C (2012). Consulté à l'adresse http://circulaire.legifrance.gouv.fr/pdf/2012/10/cir_35948.pdf

Ministre de l'Intérieur. Arrêté relatif aux formations civique et linguistique prescrites aux étrangers signataires du contrat d'intégration républicaine créé par la loi n° 2016-274 du 7 mars 2016 relative au droit des étrangers en France (2016). Consulté à l'adresse <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2016/7/1/INTV1612241A/jo/texte>

Ministre de l'Intérieur. Arrêté modifiant l'arrêté du 1er juillet 2016 relatif aux formations civique et linguistique prescrites aux étrangers signataires du contrat d'intégration républicaine créé par la loi n° 2016-274 du 7 mars 2016 relative au droit des étrangers en France (2017). Consulté à l'adresse <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2017/7/25/INTV1721880A/jo>

Premier ministre. Décret relatif au niveau de connaissance de la langue française requis des postulants à la nationalité française au titre des articles 21-2 et 21-24 du code civil et à ses modalités d'évaluation, Pub. L. No. 2011-1265 (2011). Consulté à l'adresse <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000024659084&categorieLien=id>

Premier ministre. Décret relatif au niveau et à l'évaluation de la connaissance de l'histoire, de la culture et de la société françaises requis des postulants à la nationalité française au titre de l'article 21-24 du code civil, Pub. L. No. 2012-126 (2012). Consulté à l'adresse <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000025241373&categorieLien=id>

Premier ministre. Décret portant modification du décret n° 93-1362 du 30 décembre 1993 relatif aux déclarations de nationalité, aux décisions de naturalisation, de réintégration, de perte, de déchéance et de retrait de la nationalité française, Pub. L. No. 2013-794 (2013). Consulté à l'adresse <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027914456&categorieLien=id>

Premier ministre. Décret relatif aux tests linguistiques mentionnés aux articles 14 et 37 du décret n° 93-1362 du 30 décembre 1993 relatif aux déclarations de nationalité, aux décisions de naturalisation, de réintégration, de perte, de déchéance et de retrait de la nationalité française, Pub. L. No. 2015-108 (2015). Consulté à l'adresse <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000030188945&categorieLien=id>

Belgique

Collège de la Commission communautaire française. Arrêté portant exécution du décret de la Commission communautaire française du 5 juillet 2013 relatif au parcours d'accueil pour primo-arrivants en Région de Bruxelles-Capitale, Pub. L. No. 2014/562 (2014). Consulté à l'adresse http://www.etaamb.be/fr/arrete-de-la-commission-communautaire-francaise_n2014031554.html

Collège de la Commission communautaire française. Arrêté portant exécution du décret de la Commission communautaire française du 5 juillet 2013 relatif au parcours d'accueil pour primo-arrivants en Région de Bruxelles-Capitale - Addendum, Pub. L. No. 2014/562 (2014). Consulté à l'adresse http://www.etaamb.be/fr/arrete-de-la-commission-communautaire-francaise-du-24-_n2015031014.html

Commission communautaire française. Circulaire adressée aux Communes, relative à la subvention spéciale en vue de promouvoir l'intégration sociale et la cohabitation des différentes Communautés locales (2003). Consulté à l'adresse <http://users.telenet.be/cr27404/integration.sociale/doc/circulaire2003.pdf>

Commission communautaire française. Décret relatif à la cohésion sociale (2004). Consulté à l'adresse http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/change_lg.pl?language=fr&la=F&cn=2004051366&table_name=loi

Commission communautaire française de la région de Bruxelles-capitale. Décret relatif au parcours d'accueil pour primo-arrivants en Région de Bruxelles-Capitale (2013). Consulté à l'adresse http://www.etaamb.be/fr/decret-du-18-juillet-2013_n2013031655.html

Conseil d'Etat. Arrêté royal portant nomination d'un Commissaire royal et d'un Commissaire royal adjoint à la politique des immigrés (1989).

Conseil d'Etat. Arrêté royal portant exécution de la loi du 4 décembre 2012 modifiant le Code de la nationalité belge afin de rendre [l'acquisition] de la nationalité belge neutre du point de vue de l'immigration (2013).

Gouvernement flamand. Décret relatif à la politique flamande à l'encontre des minorités ethnoculturelles (1998). Consulté à l'adresse http://www.etaamb.be/fr/decret-du-28-avril-1998_n1998035668.html

- Gouvernement flamand. Décret relatif à la politique flamande d'intégration civique (2003). Consulté à l'adresse http://www.etaamb.be/fr/decret-du-28-fevrier-2003_n2003035383.html
- Gouvernement flamand. Arrêté du Gouvernement flamand relatif à la structure modulaire de l'enseignement secondaire de promotion sociale pour la discipline « Nederlands tweede taal » (2005). Consulté à l'adresse http://www.etaamb.be/fr/document-du-18-novembre-2005_n2006035079.html
- Gouvernement flamand. Décret modifiant le décret du 4 juin 2003 relatif à la politique flamande d'intégration par le travail (2006). Consulté à l'adresse http://www.etaamb.be/fr/decret-du-14-juillet-2006_n2006000606.html
- Gouvernement flamand. Décret relatif à l'éducation des adultes (2007).
- Gouvernement flamand. Décret relatif à la politique flamande d'intégration et d'intégration civique (2013). Consulté à l'adresse http://www.etaamb.be/fr/decret-du-07-juin-2013_n2013204197.html
- Gouvernement wallon. Décret relatif à l'intégration des personnes étrangères ou d'origine étrangère (1996). Consulté à l'adresse <https://wallex.wallonie.be/index.php?doc=489&rev=476-6444>
- Gouvernement wallon. Décret modifiant le décret du 4 juillet 1996 relatif à l'intégration des personnes étrangères ou d'origine étrangère (2009). Consulté à l'adresse <https://wallex.wallonie.be/index.php?doc=14418>
- Gouvernement wallon. Code wallon de l'Action sociale et de la Santé (2011). Consulté à l'adresse <https://wallex.wallonie.be/index.php?doc=21579>
- Gouvernement wallon. Décret remplaçant le livre II du Code wallon de l'Action sociale et de la Santé relatif à l'intégration des personnes étrangères ou d'origine étrangère (2014). Consulté à l'adresse <https://wallex.wallonie.be/index.php?doc=27778&rev=29155-19331>
- Gouvernement wallon. Décret modifiant le Livre II du Code wallon de l'Action sociale et de la Santé relatif à l'intégration des personnes étrangères ou d'origine étrangère (2016). Consulté à l'adresse <https://wallex.wallonie.be/index.php?doc=27778&rev=29155-19331>
- Ministère de la Justice. Loi modifiant certaines dispositions relatives à la nationalité belge (2000). Consulté à l'adresse http://www.etaamb.be/fr/loi-du-01-mars-2000_n2000009306.html

Ministère de la Justice. Loi modifiant le Code de la nationalité belge afin de rendre l'acquisition de la nationalité belge neutre du point de vue de l'immigration (2012). Consulté à l'adresse http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/change_lg.pl?language=fr&la=F&table_name=loi&cn=2012120404

Parlement fédéral. Constitution belge (1831). Consulté à l'adresse https://www.senate.be/doc/const_fr.html#t1

Parlement fédéral. Loi spéciale de réformes institutionnelles, Pub. L. No. 9434, Moniteur belge (1980). Consulté à l'adresse <https://wallex.wallonie.be/index.php?doc=3144>

Parlement fédéral. Loi relative à certains aspects de la condition des étrangers et instituant le Code de la Nationalité belge (1984). Consulté à l'adresse http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/change_lg.pl?language=fr&la=F&cn=1984062834&table_name=loi

Parlement fédéral. Loi insérant une condition générale de séjour dans la loi du 15 décembre 1980 sur l'accès au territoire, le séjour, l'établissement et l'éloignement des étrangers (2016). Consulté à l'adresse http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/change_lg.pl?language=fr&la=F&table_name=loi&cn=2016121816

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

Service public fédéral justice. Circulaire relative à certains aspects de la loi du 4 décembre 2012 modifiant le Code de la nationalité belge afin de rendre l'acquisition de la nationalité belge neutre du point de vue de l'immigration (2013). Consulté à l'adresse http://www.etaamb.be/fr/circulaire-du-08-mars-2013_n2013009118.html

Suisse

Assemblée fédérale de la Confédération suisse. Loi sur le séjour et l'établissement des étrangers, Pub. L. No. RO 2007 5437 (1931).

Assemblée fédérale de la Confédération suisse. Loi sur la nationalité, Pub. L. No. RO 1952 1115 (1952).

Assemblée fédérale de la Confédération suisse. Loi fédérale sur les étrangers (2005). Consulté à l'adresse <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20020232/index.html>

Assemblée fédérale de la Confédération suisse. Loi fédérale sur les langues nationales et la compréhension entre les communautés linguistiques, 441.1 § (2007). Consulté à l'adresse <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20062545/index.html>

Assemblée fédérale de la Confédération suisse. Loi sur la nationalité suisse, Pub. L. No. RO 2016 2561 (2014). Consulté à l'adresse <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20092990/index.html>

Assemblée fédérale de la Confédération suisse. Loi fédérale sur les étrangers et l'intégration, FF 2016 § (2016). Consulté à l'adresse <https://www.admin.ch/opc/fr/federal-gazette/2016/8633.pdf>

Bircher, P. Motion « Etrangers résidant en Suisse. Promotion d'une langue nationale », Pub. L. No. 98.3465 (1998). Consulté à l'adresse <https://www.parlament.ch/fr/ratsbetrieb/suche-curia-vista/geschaeft?AffairId=19983465>

Conseil exécutif du canton de Berne. Ordonnance sur la procédure de naturalisation et d'admission au droit de cité, Pub. L. No. 121.111 (2006). Consulté à l'adresse www.pom.be.ch/pom/fr/index/zivilstand-pass-id/einbuengerung/rechtliche_grundlagen.assetref/dam/documents/POM/MIP/fr/Naturalisation/Rechtliche_Grundlagen/EBueV_121.111_f.pdf

Conseil fédéral. (1976). *Message à l'Assemblée nationale sur l'initiative populaire « pour une limitation du nombre annuel des naturalisations » (5e initiative contre l'emprise étrangère)* (No. 76.023) (p. 1381-1391). Consulté à l'adresse <https://www.amtsdruckschriften.bar.admin.ch/viewOrigDoc/10101483.pdf?id=10101483&cache=1504107181030>

Conseil fédéral suisse. (1978). *Message à l'appui d'un projet de loi sur les étrangers* (Feuille fédérale. 130ème année. Vol. II No. 78.044) (p. 165-263). Consulté à l'adresse <https://www.amtsdruckschriften.bar.admin.ch/viewOrigDoc.do?id=10102231>

Conseil fédéral suisse. Ordonnance limitant le nombre des étrangers, Pub. L. No. RO 1986 1791 (1986). Consulté à l'adresse <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19860278/200211010000/823.21.pdf>.

Conseil fédéral suisse. Message relatif à la modification de la loi sur la nationalité (égalité des droits entre hommes et femmes, nationalité des conjoints lorsque l'un des époux est ressortissant d'un autre Etat, adaptation d'autres dispositions à l'évolution du droit), Pub. L. No. 87.055, § Feuille de code, 285 (1987). Consulté à l'adresse <https://www.amtsdruckschriften.bar.admin.ch/viewOrigDoc.do?id=10105263>

Conseil fédéral suisse. Message relatif à une nouvelle constitution fédérale, Pub. L. No. 96.091, § Feuille de code, 1 (1996). Consulté à l'adresse <https://www.bj.admin.ch/dam/data/bj/staat/gesetzgebung/archiv/bundesverfassung/bot-neue-bv-f.pdf>

Conseil fédéral suisse. Message relatif à une nouvelle constitution fédérale, Pub. L. No. 96.091, § Feuille de code, 1 (1997). Consulté à l'adresse <https://www.bj.admin.ch/dam/data/bj/staat/gesetzgebung/archiv/bundesverfassung/bot-neue-bv-f.pdf>

Conseil fédéral suisse. Constitution fédérale de la Confédération suisse (1999). Consulté à l'adresse <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19995395/index.html>

Conseil fédéral suisse. Ordonnance sur l'intégration des étrangers, Pub. L. No. RO 2000 2281 (2000).

Conseil fédéral suisse. (2001). *Message concernant le droit de la nationalité des jeunes étrangers et révision de la loi sur la nationalité* (No. 01.076) (p. 1815-1899). Berne: Confédération suisse. Consulté à l'adresse <https://www.admin.ch/opc/fr/federal-gazette/2002/1815.pdf>

Conseil fédéral suisse. (2002). *Message concernant la loi sur les étrangers* (No. 02.024) (p. 3469-3603). Berne: Confédération suisse. Consulté à l'adresse <https://www.admin.ch/opc/fr/federal-gazette/2002/3469.pdf>

Conseil fédéral suisse. Ordonnance relative à l'admission, au séjour et à l'exercice d'une activité lucrative, Pub. L. No. RO 2007 5497 (2007). Consulté à l'adresse <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20070993/index.html>

Conseil fédéral suisse. Ordonnance sur l'intégration des étrangers, Pub. L. No. RO 2007 5551 (2007). Consulté à l'adresse <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20070995/>

Conseil fédéral suisse. (2011). *Message concernant la révision totale de la loi fédérale sur l'acquisition et la perte de la nationalité suisse* (No. 11.022) (p. 2639-2682). Berne: Confédération suisse. Consulté à l'adresse <https://www.admin.ch/ch/f/ff/2011/2639.pdf>

Conseil fédéral suisse. (2013). *Message relatif à la modification de la loi sur les étrangers (Intégration)* (No. 13.030). Consulté à l'adresse <https://www.admin.ch/ch/f/ff/2013/2131.pdf>

Conseil fédéral suisse. (2016a). *Message relatif à la modification de la loi fédérale sur les étrangers* (No. 16.207) (p. 2835-2906). Berne: Confédération suisse. Consulté à l'adresse <https://www.admin.ch/opc/fr/federal-gazette/2016/2835.pdf>

Conseil fédéral suisse. Ordonnance sur la nationalité suisse (2016). Consulté à l'adresse <https://www.admin.ch/opc/fr/official-compilation/2016/2577.pdf>

Département fédéral de justice et police. (2016). *Rapport explicatif: Projet d'ordonnance relative à la loi sur la nationalité*. Berne: Confédération suisse. Consulté à l'adresse <https://www.sem.admin.ch/dam/data/sem/aktuell/gesetzgebung/buev/entw-ber-f.pdf>

Simmen, R. Motion « Promotion des connaissances des langues usuelles du pays auprès de la population étrangère », Pub. L. No. 98.3445 (1998). Consulté à l'adresse <https://www.parlament.ch/fr/ratsbetrieb/suche-curia-vista/geschaefft?AffairId=19983445>

Québec

Assemblée législative du Québec. Loi créant le ministère de l'Immigration du Québec (1968). Consulté à l'adresse <http://bilan.usherbrooke.ca/voutes/callisto/dhsp37/lois/IMM68.html>

Assemblée législative du Québec. Loi pour promouvoir la langue française au Québec (1969). Consulté à l'adresse <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/amnord/quebec-loi-1969.htm>

Assemblée législative du Québec. Loi modifiant la Loi du ministère de l'immigration (1978).

Assemblée législative du Québec. Loi modifiant la loi sur le ministère des Communautés culturelles et de l'immigration (1991).

Assemblée législative du Québec. Arrêté du ministre responsable de la Loi sur l'immigration au Québec, Pub. L. No. Gazette officielle du Québec, 25 septembre 1996, 128e année, n° 39, 5454 (1996). Consulté à l'adresse <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=13&file=9639-F.PDF>

Assemblée législative du Québec. Règlement sur la pondération applicable à la sélection des ressortissants étrangers, Pub. L. No. GOQ 2, 5454 (1996).

Assemblée législative du Québec. Arrêté du ministre responsable de la Loi sur l'immigration au Québec, Pub. L. No. A.M. 2001 (2001). Consulté à l'adresse <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=1&file=36404.PDF>

Assemblée législative du Québec. Arrêté de la ministre responsable de la Loi sur l'immigration au Québec, Pub. L. No. AM 2006-012 (2006). Consulté à l'adresse <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=1&file=46958.PDF>

Assemblée législative du Québec. Règlement modifiant le Règlement sur la sélection des ressortissants étrangers, 141e année, n°25 Gazette officielle du Québec § (2009). Consulté à l'adresse <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=1&file=51935.PDF>

Assemblée législative du Québec. Règlement sur la sélection des ressortissants étrangers, Pub. L. No. RLRQ c I-0.2, r 4 (2013). Consulté à l'adresse <https://www.canlii.org/fr/qc/legis/regl/rlrq-c-i-0.2-r-4/107129/rlrq-c-i-0.2-r-4.html#history>

Assemblée nationale du Québec. Charte de la langue française (1977). Consulté à l'adresse <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/C-11>

Direction des politiques et des programmes d'immigration. (2013). *Note sur les procédures d'immigration* (No. NPI no 2013-012). Consulté à l'adresse http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/gpi-npi/npi_2013/npi2013-012.pdf

Direction des politiques et des programmes d'immigration. (2014). *Note sur les procédures d'immigration* (No. NPI no 2014-006). Consulté à l'adresse http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/gpi-npi/npi_2014/npi2014-006.pdf

Marois, P. Projet de loi n°195 : Loi sur l'identité québécoise (2007). Consulté à l'adresse <http://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/projets-loi/projet-loi-195-38-1.html>

Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. (2009). Déclaration sur les valeurs communes de la société québécoise. Consulté à l'adresse www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/dcs/A-0520-VF.pdf

Niveau européen

Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe. (1973, septembre 26). Recommandation 712 (1973), Intégration des travailleurs migrants dans la société des pays d'accueil. Consulté à l'adresse <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-fr.asp?fileid=14746&lang=fr>

Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe. (2014, janvier 29). Recommandation 2034 (2014), Les tests d'intégration : aide ou entrave à l'intégration. Consulté à l'adresse <http://www.assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-EN.asp?fileid=20482&lang=fr>

Comité des ministres du Conseil de l'Europe. (1968, juin 28). Résolution (68) 18 relative à l'enseignement des langues aux travailleurs migrants. Consulté à l'adresse <https://rm.coe.int/16804d524c>

Commission des Communautés européennes. (2005, septembre 1). Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, Comité économique et social européen et au Comité des régions - Programme commun pour l'intégration - Cadre relatif à l'intégration des ressortissants de pays tiers dans l'Union européenne. Consulté à l'adresse <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=celex:52005DC0389>

Commission européenne. (2011, juillet 20). Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au comité des régions : Agenda européen pour l'intégration des ressortissants de pays tiers /* COM/2011/0455 final */. Consulté à l'adresse <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/ALL/?uri=COM:2011:0455:FIN>

Conseil de l'Europe. Directive européenne visant à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants, Pub. L. No. 77/486 (1977). Consulté à l'adresse <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=CELEX%3A31977L0486>

Parlement européen. (1999). Conclusions de la Présidence du Conseil européen de Tampere. Consulté à l'adresse http://www.europarl.europa.eu/summits/tam_fr.htm

Strik, T. (2013). Document n° 13361, Rapport de la commission des migrations, des réfugiés et des personnes déplacées. Consulté à l'adresse <http://www.assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-EN.asp?fileid=20482&lang=fr>

Documents institutionnels

France

Ayrault, J.-M. (2014, février 11). Feuille de route du Gouvernement : Politique d'égalité républicaine et d'intégration. Consulté à l'adresse http://archives.gouvernement.fr/ayrault/sites/default/files/dossier_de_presses/feuille_de_route_-_politique_degalite_republicaine_et_dintegration.pdf

Centre régional d'appui pédagogique et technique, Centre d'appui et de ressources régional de lutte contre l'illettrisme. (2016, 2014). Kit pédagogique FLI. Consulté à l'adresse <https://parol-grandest.fr/index.php/informer/quelques-outils-du-crap-carrli#les-kits-pedagogiques-fli>

Chirac, J. (2002, octobre 14). Déclaration de M. Jacques Chirac, Président de la République, sur la réforme constitutionnelle pour le renforcement de la démocratie et des libertés locales, la réforme de l'Etat, le renforcement de l'égalité des chances à l'école, la politique de la ville, l'intégration sociale des immigrés et la lutte contre l'immigration clandestine, notamment avec la réforme du droit d'asile. Consulté à l'adresse <http://discours.vie-publique.fr/notices/027000276.html>

Comité interministériel de contrôle de l'immigration. (2011). *Les orientations de la politique de l'immigration et de l'intégration: Rapport au Parlement*. Paris: Direction de l'information légale et administrative. Consulté à l'adresse https://www.immigration.interieur.gouv.fr/content/download/34731/260583/file/07_RapportCICI8ed.pdf

Délégation générale à la langue française et aux langues de France. (2016). *Les langues de France*. Paris: ministère de la Culture et des Communications. Consulté à l'adresse www.culturecommunication.gouv.fr

Délégation générale des étrangers en France. (2016). *Guide de réglementation du séjour et du travail des étrangers en France*. Ministère de l'Intérieur. Consulté à l'adresse https://www.infomie.net/IMG/pdf/guide_agent_accueil_2016.pdf

Délégation générale des étrangers en France. (2018). L'essentiel de l'immigration : chiffres clefs. Consulté à l'adresse https://www.immigration.interieur.gouv.fr/content/download/107336/852199/file/principales-donnees-de-l-immigration_%2016-janvier-2018.pdf

Direction de l'accueil, de l'accompagnement des étrangers et de la nationalité. (2017). Evaluation de la qualité des structures oeuvrant dans le champ de l'apprentissage linguistique. Cadre de référence méthodologique. Consulté à l'adresse grand-est.drdjcs.gov.fr/sites/grand-est.drdjcs.gov.fr/IMG/pdf/grand_est_-_cadre_de_reference_formation_linguistique_-_annexe_2.pdf

Direction de l'accueil, de l'intégration et de la citoyenneté. (2012b). Enseigner les valeurs de la France dans le cadre du Français Langue d'Intégration (FLI) : Recueil de fiches portant sur les principes, les valeurs et les usages de la société française. Haut conseil à l'intégration; Direction de l'accueil, de l'intégration et de la citoyenneté.

Direction de l'accueil, de l'intégration et de la citoyenneté. (2012a). Le label qualité FLI : Guide des organismes de formation candidats. Ministère de l'Intérieur. Consulté à l'adresse https://www.immigration.interieur.gouv.fr/content/download/34458/258499/file/2_FLIGuide_OFjanv2012.pdf.

Direction de l'accueil, de l'intégration et de la citoyenneté. (2011). *Le référentiel Français langue d'intégration*. Paris: Direction de l'accueil, de l'intégration et de la citoyenneté.

Direction départementale de la cohésion sociale de Paris. (2018). Politique nationale d'accompagnement et d'intégration des étrangers en France. Programme 104-action 12. Cahier des charges. Consulté à l'adresse www.prefectures-regions.gouv.fr/ile-de-france/content/download/41486/277860/file/Cahier%20des%20charges%202018.docx

Etienne, S., Silberfeld, V., & Vicher, A. (2012). Mémo du formateur FLI. AEFTI. Consulté à l'adresse didac-ressources.eu/wp-content/uploads/2017/02/Livret-FLI-memo-du-formateur-FLI.pdf

Ferrari, M. (2016). Outils de références pour le contrat d'intégration républicaine : vademecum, charpente méthodologique, distribution des contenus, déroulés par thématique. CIEP.

Ferry, J. (1885). Jules Ferry : Les fondements de la politique coloniale (28 juillet 1885). Consulté à l'adresse <http://www2.assemblee-nationale.fr/decouvrir-l-assemblee/histoire/grands-moments-d-eloquence/jules-ferry-28-juillet-1885>

Haut conseil à l'intégration. (1991). *Pour un modèle français d'intégration*. Paris: La Collection française. Consulté à l'adresse <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/124000544.pdf>

Haut conseil à l'intégration. (1993). *L'intégration à la française*. Paris: La Collection française.

Haut conseil à l'intégration. (1995). *Liens culturels et intégration: rapport au Premier ministre*. Paris: La Collection française. Consulté à l'adresse <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/954126500.pdf>

Haut conseil à l'intégration. (2001). *Les parcours d'intégration*. Paris: La Collection française. Consulté à l'adresse <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/014000758.pdf>

Haut conseil à l'intégration. (2003). *Le contrat et l'intégration*. Paris: La Collection française. Consulté à l'adresse <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/044000033.pdf>

Haut conseil à l'intégration. (2005). *Le bilan de la politique d'intégration 2002-2005*. Paris: La Collection française. Consulté à l'adresse <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/064000272.pdf>

Haut conseil à l'intégration. (2007). *Les indicateurs de l'intégration. Statistiques ethniques, enquêtes sur les patronymes, mesure de la diversité, baromètre de l'intégration. Avis à Monsieur le Premier ministre dans Charte de la laïcité dans les services publics et autres avis* (p. 377-404). Consulté à l'adresse <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/074000341.pdf>

Haut conseil à l'intégration. (2009). *Faire connaître les valeurs de la République*. Paris: La Collection française. Consulté à l'adresse <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/094000180.pdf>

Haut conseil à l'intégration. (2011). *La France sait-elle encore intégrer les immigrés ?* Paris: La Documentation française. Consulté à l'adresse <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/114000211.pdf>

Haut conseil à l'intégration. (2012). *Une culture ouverte dans une République indivisible, les choix de l'intégration culturelle*. Paris: La Collection française. Consulté à l'adresse http://archives.hci.gouv.fr/IMG/pdf/Une_culture_ouverte_29112012.pdf

Karoutchi, R. (2012). *L'office français de l'immigration et de l'intégration: pour une politique d'intégration réaliste et ambitieuse* (No. 47). Paris: Sénat. Consulté à l'adresse www.senat.fr/rap/r12-047/r12-0471.pdf

Lamarre, C. (2013). *Refondation de la politique d'intégration*. Paris: La Documentation française. Consulté à l'adresse <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/134000756.pdf>

Le Quentrec-Creven, G. (2013). L'impact de cours de français pour les nouveaux migrants. Département des statistiques, des études et de la documentation. Consulté à l'adresse https://www.immigration.interieur.gouv.fr/content/download/39696/304405/file/IM_55_effet_fran%C3%A7ais.pdf

Ministère de l'Éducation nationale. (2013). *Apprendre et enseigner les langues et les cultures régionales dans l'école de la République*. Paris.

Ministère de l'Intérieur. (2012). Questions de culture générale posées lors du test aux candidats à la naturalisation française. Consulté à l'adresse https://www.gisti.org/IMG/pdf/naturalisation_test-culture-generale_1-7-2012.pdf

Ministère de l'Intérieur. (2015). Livret du citoyen. Direction générale des étrangers en France. Consulté à l'adresse https://www.immigration.interieur.gouv.fr/content/download/79473/584355/file/Livret-du-citoyen_pageapage_5mars2015.pdf

Office français de l'immigration et de l'intégration. (2011). *Rapport d'activités 2011*. Paris: La Documentation française. Consulté à l'adresse <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/134000809.pdf>

Office français de l'immigration et de l'intégration. (2015a). *Rapport d'activité : Les missions*. Consulté à l'adresse http://www.ofii.fr/IMG/pdf/2_-_OFII_RA_2015_Les_missions.pdf

Office français de l'immigration et de l'intégration. (2015b). Référentiel - cadre du Marché FL16. Direction de l'accueil, de l'accompagnement des étrangers et de la nationalité (France).

Région Nord-Pas de Calais, Fonds d'action sociale, & Centre Université Économie d'Éducation Permanente. (1996, 1990). Référentiel de Formation Linguistique de Base.

Taché, A. (2018). *72 propositions pour une politique ambitieuse d'intégration des étrangers arrivant en France*. Paris: La Documentation française. Consulté à l'adresse www.ladocumentationfrancaise.fr/docfra/rapport_telechargement/var/storage/rapports-publics/184000099.pdf

Tuot, T. (2013). *La grande nation, pour une société inclusive*. Paris: La Collection française.
Consulté à l'adresse <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/134000099.pdf>

Belgique

Centre Bruxellois d'Action Interculturelle, & Centre Régional d'Appui à la Cohésion sociale. (2016). *Parcours d'accueil pour primo-arrivants : Rapport annuel*. Consulté à l'adresse http://www.cbai.be/ressource/docsenstock/cohesion_sociale/Parcours%20d%27accueil%20-%20Rapport%202016.pdf

Commissariat royal à la politique des immigrés. (1989). *L'intégration : une politique de longue haleine*. Bruxelles.

Dispositif de concertation et d'appui aux centres régionaux d'intégration. (2014). *Adaptation à la langue française en contexte migratoire : réflexions dans le cadre du DAPA*. Namur. Consulté à l'adresse www.discrri.be/colloquefle2014/Adaptation-a-la-langue-en-contexte-migratoire.pdf

Drèze, W. (Éd.). (2012). *Référentiel de compétences et test de positionnement pour le français langue étrangère et seconde. Lire et Écrire Communauté française*.

Lire et Ecrire Bruxelles. (2007). *Référentiel de compétences et test de positionnement pour l'alphabétisation*. Consulté à l'adresse www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/referentiel_06ce.pdf

Martiniello, M., & Rea, A. (2013). *Une brève histoire de l'immigration en Belgique*. Bruxelles: Fédération Wallonie-Bruxelles. Consulté à l'adresse https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/152442/1/Immigration_Final_26_11_12.pdf

Myria, Centre fédéral migration. (2016). *La migration en chiffres et en droits*. Bruxelles: Myria. Consulté à l'adresse www.myria.be/files/MIGRA16_FR_AS.pdf

Suisse

Commission chargée de l'étude du problème de la main d'œuvre étrangère. (1965). Le Problème de la main d'œuvre étrangère (en Suisse). *Population*, 20ème année(1), 123-126.

Commission d'experts en migration. (1997). *Une nouvelle conception de la politique en matière de migration : récapitulation des buts et mesures*. Berne: Office fédéral des réfugiés.

Commission fédérale des étrangers. (1999). *L'intégration des migrantes et des migrants en Suisse*. Berne: Secrétariat de la CFE. Consulté à l'adresse ge.ch/integration/media/integration/files/documents/integration-migrantes.pdf

Commission fédérale des étrangers. (2006). *Naturalisation et connaissances linguistiques : Recommandations de la CFE aux communes, aux cantons et à la Confédération*. Berne: Secrétariat de la CFE. Consulté à l'adresse https://www.ekm.admin.ch/content/dam/data/ekm/dokumentation/empfehlungen/empfehlungen_sprache.pdf

Commission fédérale des étrangers. (2007, septembre 11). Conventions d'intégration : la CFE est sceptique. Consulté à l'adresse <https://www.admin.ch/gov/fr/start/dokumentation/medienmitteilungen.msg-id-14482.html>

Conférence tripartite des agglomérations. (2009). *Avenir de la politique suisse d'intégration des étrangers*. Berne: Secrétariat Conférence des gouvernements cantonaux. Consulté à l'adresse <https://www.sem.admin.ch/dam/data/sem/integration/berichte/ber-tak-integr-f.pdf>

Conseil fédéral suisse. (1973). *Rapport à l'Assemblée fédérale sur la troisième initiative populaire contre l'emprise étrangère (initiative populaire contre l'emprise étrangère et le surpeuplement de la Suisse)* (Archives fédérales suisses, Publications officielles numérisées) (p. 183-216). Consulté à l'adresse www.amtsdruckschriften.bar.admin.ch/viewOrigDoc.do?id=10100755

Conseil fédéral suisse. (1991). *Rapport sur la politique à l'égard des étrangers et des réfugiés* (Feuille fédérale, Vol III, Cahier 27 No. 91.036) (p. 316-348). Consulté à l'adresse www.amtsdruckschriften.bar.admin.ch/viewOrigDoc.do?id=10106637

Conseil fédéral suisse. (2010). *Rapport sur l'évolution de la politique d'intégration de la Confédération : Rapport du Conseil fédéral à l'intention des Chambres fédérales*. Berne: Confédération suisse.

Kristensen, E. (2014). *Rapport méthodologique du système d'indicateurs d'intégration de la population issue de la migration : Concepts, méthodes, processus de sélection et sources de données*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique. Consulté à l'adresse <https://www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/349729/master>

Lenz, P., Andrey, S., & Lindt-Bangerter, B. (2009). *Curriculum-cadre pour l'encouragement linguistique des migrants*. Fribourg: Office fédéral des migrations. Consulté à l'adresse <https://www.sem.admin.ch>

Lüdi, G., & Werlen, I. (1997). *Le paysage linguistique de la Suisse*. Berne: Office fédéral de la statistique. Consulté à l'adresse <https://www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/266033/master>

Lüdi, G., & Werlen, I. (2005). *Le paysage linguistique de la Suisse*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique. Consulté à l'adresse <https://www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/342098/master>

Multimondo. (2014). Test de naturalisation du canton de Berne, série 1/2014, valide du 1er janvier au 31 mars 2014. Consulté à l'adresse https://www.multimondo.ch/wp-content/uploads/2014/12/test_de_naturalisation_2014.pdf

Office fédéral de la statistique. (2016). Les 4 régions linguistiques de la Suisse par commune. Consulté à l'adresse https://www.atlas.bfs.admin.ch/maps/13/fr/12474_3175_235_227/20584.html

Office fédéral de la statistique. (2017). *Rapport statistique sur l'intégration de la population issue de la migration*. Berne. Consulté à l'adresse <https://www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/2546311/master>

Office fédéral de la statistique. (s. d.). Indicateurs de l'intégration : langue. Consulté à l'adresse <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/migration-integration/indicateurs-integration/tous-indicateurs/langue.html>

Office fédéral de l'industrie, des arts et métiers et du travail, & Office fédéral des étrangers. (1991). *Rapport sur la conception et les priorités de la politique suisse des étrangers pour les années 90*. Berne: Office central fédéral des imprimés et du matériel.

Office fédéral des migrations. (2006). *Problèmes d'intégration des ressortissants étrangers en Suisse*. Berne: Département fédéral de justice et police. Consulté à l'adresse <https://www.bj.admin.ch>

Office fédéral des migrations. (2007a). *Rapport sur les mesures d'intégration : Rapport à l'intention du Conseil fédéral sur la nécessité d'agir et sur les mesures relatives à l'intégration des étrangers proposées au 30 juin 2007 par les services fédéraux compétents*. Berne-Wabern: Département fédéral de justice et police. Consulté à l'adresse <https://www.sem.admin.ch/dam/data/sem/integration/berichte/ber-integrmassn-2007-f.pdf>

Office fédéral des migrations. (2007b). *Recommandations relatives à l'application de la convention d'intégration*. Berne-Wabern. Consulté à l'adresse https://www.sem.admin.ch/dam/data/sem/rechtsgrundlagen/weisungen/integration/anh2_anw-integr-vereinb-f.pdf.

Office fédéral des migrations. (2007c). *Guide relatif à l'application de la convention d'intégration*. Berne-Wabern: Département fédéral de justice et police. Consulté à l'adresse https://www.sem.admin.ch/dam/data/sem/integration/vereinbarung/leitfaden_integrationsvereinbarung-f.pdf

Office fédéral des migrations. (2009). *Encouragement de l'intégration de la Confédération et ses effets dans les cantons : Rapport annuel 2008*. Berne-Wabern: Département fédéral de justice et police. Consulté à l'adresse <https://www.sem.admin.ch/dam/data/sem/integration/berichte/jahresber/ber-umsetz-integr-2008-f.pdf>

Office fédéral des migrations. (2010a). *Encouragement de l'intégration de la Confédération et ses effets dans les cantons : Rapport annuel 2009*. Berne-Wabern: Département fédéral de justice et police. Consulté à l'adresse <https://www.sem.admin.ch/dam/data/sem/integration/berichte/jahresber/ber-integrfoerd-2009-f.pdf>

Office fédéral des migrations. (2010b). *Rapport 2010 sur la mise en œuvre des mesures d'intégration*. Berne-Wabern: Département fédéral de justice et police. Consulté à l'adresse <https://www.sem.admin.ch/dam/data/sem/integration/berichte/jahresber/ber-umsetz-integr-2010-f.pdf>

Office fédéral des migrations. (2013). *Encouragement de l'intégration de la Confédération et ses effets dans les cantons : Rapport annuel 2012*. Berne-Wabern: Office fédéral des migrations. Consulté à l'adresse <https://www.sem.admin.ch/dam/data/sem/integration/berichte/jahresber/ber-integrfoerd-2012-f.pdf>

Office fédéral des migrations. (2014). *Encouragement de l'intégration de la Confédération et ses effets dans les cantons : Rapport annuel 2013*. Berne-Wabern: Département fédéral de justice et police. Consulté à l'adresse <https://www.sem.admin.ch/dam/data/sem/integration/berichte/jahresber/ber-integrfoerd-2013-f.pdf>

Parson, C. (2014). *Enquête FSEA sur le profil des bénévoles engagé-e-s en tant que formatrices/formateurs de français auprès des publics migrants dans les institutions de formation pour adultes en Suisse romande*. Nyon: Fédération suisse pour la formation continue. Consulté à l'adresse <http://www.crfba.ch/nouveausite/wp-content/uploads/2017/08/Enque%CC%82te-fide-be%CC%81ne%CC%81voles-Chris-Parson.pdf>.

Riedo, R. (1996). *Esquisse pour un concept d'intégration*. Berne: Commission fédérale des étrangers. Consulté à l'adresse <ge.ch/integration/media/integration/files/documents/esquisse-integration.pdf>

Schneider, G., Neuner-Anfindsen, S., Sauter, P., Studer, T., Wertenschlag, L., & Widmer, C. (2006). *Concept-cadre sur l'évaluation des compétences linguistiques en vue de la naturalisation*. Fribourg: Centre d'enseignement et de recherche en langues étrangères (Université de Fribourg); Commission fédérale des étrangers. Consulté à l'adresse https://www.ekm.admin.ch/content/dam/data/ekm/themen/Kurzbericht_f_web.pdf

Secrétariat d'État aux migrations. (2014). *Domaine de l'encouragement « Langue et formation » : Evaluation du rapport 2014*. Berne-Wabern: Département fédéral de justice et police. Consulté à l'adresse <https://www.sem.admin.ch/dam/data/sem/integration/berichte/kip/2014/ber-kip-2014-sprache-bildung-f.pdf>

Secrétariat d'État aux migrations. (2015). *Politique suisse en matière d'intégration*. Consulté à l'adresse <https://www.sem.admin.ch/sem/fr/home/themen/integration/politik.html>

Secrétariat d'État aux migrations. (2016). *Programmes cantonaux d'intégration 2014-2017 : Rapport intermédiaire*. Berne-Wabern: Département fédéral de justice et police. Consulté à l'adresse www.ejpd.admin.ch/dam/data/sem/integration/berichte/kip/2016/zwber-kip-2016-f.pdf

Secrétariat d'État aux migrations. (s. d.). fide - Français en Suisse – apprendre, enseigner, évaluer. Consulté 9 mars 2018, à l'adresse <http://www.fide-info.ch/fr/>

Secrétariat fide. (2015). Formateurs/trices en langue dans le domaine de l'intégration. Profil de qualification.

Secrétariat fide. (2017). *Guide pour l'obtention du passeport des langues*. Berne: Secrétariat d'Etat aux migrations. Consulté à l'adresse http://www.fide-info.ch/doc/08_Sprachenpass/fideFR08_GuidePasseportDesLangues.pdf

Secrétariat fide. (2018). Concept qualité fide. Principes et standards. Secrétariat fide. Consulté à l'adresse https://www.fide-info.ch/doc/07_Qualitaetslabel/fideFR07_GuideDuLabelDeQualite.pdf

Steiner, P. (2007). *37 ans CFE : Extrait du rapport annuel*. Berne: Commission fédérale des étrangers. Consulté à l'adresse https://www.ekm.admin.ch/dam/data/ekm/ekm/jb_f_07_web_hist.pdf

Wanner, P., & Steiner, I. (2012). *La naturalisation en Suisse : Evolution 1992-2010*. Berne-Wabern: Commission fédérale pour les questions de migration. Consulté à l'adresse https://www.ekm.admin.ch/dam/data/ekm/dokumentation/materialien/mat_einbuerg_f.pdf

Wichmann, N., Hermann, M., D'Amato, G., Efonayi-Mäder, D., Fibbi, R., Menet, J., & Ruedin, D. (2011). *Les marges de manœuvre au sein du fédéralisme : La politique de migration dans les cantons*. Commission fédérale pour les questions de migration. Consulté à l'adresse https://www.ekm.admin.ch/dam/data/ekm/dokumentation/materialien/mat_foederalismus_f.pdf

Québec

Baillargeon, M. (1997). *Immigration et langue* (Statistiques et indicateurs, no 14) : Direction de la recherche, de la planification, de l'évaluation et de la vérification.

Bouchard, G., & Taylor, C. (2008). *Fonder l'avenir, le temps de la conciliation: Rapport final abrégé*. [Québec]: Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles. Consulté à l'adresse <https://www.mce.gouv.qc.ca/publications/CCPARDC/rapport-final-abrege-fr.pdf>

Comité interministériel sur la situation de la langue française. (1996). *Le français, langue commune: enjeu de la société québécoise*. Québec: ministère de la Culture et des Communications. Consulté à l'adresse http://www.cslf.gouv.qc.ca/bibliotheque-virtuelle/publication-html/?tx_iggecpplus_pi4%5bfile%5d=publications/pubk103/k103ch3_4.html#012

Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec. (2001). *Le français, une langue pour tout le monde*. Montréal: Gouvernement du Québec. Consulté à l'adresse http://www.spl.gouv.qc.ca/fileadmin/medias/pdf/COM1-021_Rapport_final.pdf

Conseil de la langue française. (1997). *Le français, langue d'usage public au Québec en 1997: Rapport synthèse*. [Québec]: ministère de l'Éducation; ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration; Office de la langue française; Secrétariat à la politique linguistique. Consulté à l'adresse www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pub149/b149.pdf

Conseil des relations interculturelles. (1997). *Rapport annuel 1996-1997*. Montréal: Gouvernement du Québec. Consulté à l'adresse <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs39079>

Conseil des relations interculturelles. (2002). *Pour une démocratie inclusive: Pouvoir politique et représentation de la diversité ethnoculturelle*. Montréal: Gouvernement du Québec. Consulté à l'adresse <http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/cr/Integration-participation/Pouvoir-politique-representation-diversite-2002.pdf>

Corbeil, J.-P., & Houle, R. (2013). *Trajectoires linguistiques et langue d'usage public chez les allophones de la région métropolitaine de Montréal*. Montréal: Office québécois de la langue française. Consulté à l'adresse

https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/sociolinguistique/etudes2013/20130823_r%C3%A9sum%C3%A9.pdf

Desbiens, D., Laurier, M. D., & Leroux, J. (2011). *Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes*. Montréal: ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. Consulté à l'adresse <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/langue-francaise/Echelle-niveaux-competences.pdf>.

Direction des politiques et programmes d'intégration linguistique. (1991a). Programme d'intégration linguistique adapté pour la clientèle immigrante analphabète. La Direction.

Direction des politiques et programmes d'intégration linguistique. (1991b). Programme d'intégration linguistique adapté pour la clientèle immigrante peu scolarisée. La Direction.

Direction des politiques et programmes d'intégration linguistique. (1994). Programme Général d'Intégration linguistique. La Direction.

Direction générale de l'Adaptation. (1973). Programme-cadre de l'enseignement du français aux immigrants. Montréal: ministère de l'Immigration québécois.

Eid, P. (2006). *Les accommodements raisonnables en matière religieuse et les droits des femmes: la cohabitation est-elle possible ?* Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. Consulté à l'adresse www.cdpcj.qc.ca/publications/accommodement_religion_femmes.pdf

Fradette, S., & Blanchette, C. (2014). *Agir pour interagir*. Montréal: ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion.

Gagnon, A. G., Milot, M., Seidle, F. L., & Boucher, F. (2014). *Rapport présenté au ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion en vue d'élaborer un nouvel énoncé de politique*. Montréal: Gouvernement du Québec. Consulté à l'adresse http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/ETU_AmenagDiversite_GagnonMilotSeidleBoucher.pdf

Groupe de travail externe sur la révision de l'offre de service en francisation [rapport Paradis]. (1998). *Pour une francisation et une insertion sociale et économique réussies des nouveaux arrivants et des non-francophones*. Montréal: ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration.

Hoà, N., & Plourde, F. (1997). *Les besoins relatifs à l'apprentissage et à l'usage du français chez les immigrants adultes au Québec entre 1992 et 1995 et ne connaissant pas le français* (Notes et documents, no 7). Ministère des relations avec les citoyens et de l'immigration.

Langlois, S. (2002). *Identité et souveraineté nationales : le cas du Québec*. Commission d'étude des questions afférentes à l'accession du Québec à la souveraineté. Consulté à l'adresse <https://www.saic.gouv.qc.ca/documents/institutions-constitution/commission-souverainete-1991-1992/02-SimonLanglois.pdf>

Lapierre Vincent, N. (2004). *L'intégration linguistique au Québec : recension des écrits*. [Québec]: Conseil supérieur de la langue française. Consulté à l'adresse <http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pubf205/f205.pdf>

Laurin, C. (1977). *La politique québécoise de la langue française*. Montréal: Gouvernement du Québec. Consulté à l'adresse http://www.spl.gouv.qc.ca/fileadmin/medias/pdf/Politique_Laurin.pdf

Leroux, J., & Moisan, G. (2011). *Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec*. Montréal: Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. Consulté à l'adresse www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/langue-francaise/Programme-cadre-francais.pdf

Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. (2016a). *Ensemble nous sommes le Québec : Stratégie d'action en matière d'immigration, de participation et d'inclusion 2016-2021*. Montréal: Gouvernement du Québec. Consulté à l'adresse www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/dossiers/Strategie_ImmigrationParticipationInclusion.pdf

Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. (2016b). *L'immigration au Québec : Le rôle du ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion et de ses partenaires*. Montréal: Gouvernement du Québec. Consulté à l'adresse www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/dossiers/DOC_RoleQuebecImmigration.pdf

Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. (2016c). *Plan d'immigration du Québec pour l'année 2017*. Montréal: Gouvernement du Québec. Consulté à l'adresse <http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/planification/Plan-immigration-2017.pdf>

Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. (2005). Banque d'exercices de français. Consulté 9 mars 2018, à l'adresse <http://www.micc-francisation.gouv.qc.ca/site/skin/htm/default.htm>

Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. (2008). Français en ligne (FEL). Consulté 9 mars 2018, à l'adresse https://www.francisationenligne.gouv.qc.ca/micc/tools/sections/visiteguidee_fel_2015SP2/visiteguidee.htm

Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. (2013, février 5). Communiqué du MIDI « Modifications à la Charte de la langue française ». Consulté 1 mars 2018, à l'adresse <http://www.midi.gouv.qc.ca/fr/presse/communiqués/com20130205.html>

Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. (2014). *Vers une nouvelle politique québécoise en matière d'immigration, de diversité et d'inclusion*. Montréal: Gouvernement du Québec. Consulté à l'adresse http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/dossiers/CAH_ConsultationMIDI_Politique.pdf

Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. (2017). Professeure ou professeur de français, langue d'intégration auprès des immigrantes et immigrants adultes, classe 1 : Appel de candidatures. Consulté 18 mai 2018, à l'adresse http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/divers/Appel_reserve_675_encontinu_cohorte4.pdf

Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. (2005). *La diversité : une valeur ajoutée*. Montréal: Direction des affaires publiques et des communications du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. Consulté à l'adresse www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/dossiers/PlanActionFavoriserParticipation.pdf

Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. (2007). *Guide sur les procédures d'immigration. Composante 3. Programme de recrutement et de sélection des candidats à l'immigration économique. Chapitre 1. Les travailleurs qualifiés*. Consulté à l'adresse <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs33204>

Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. (2008). *Pour enrichir le Québec : Franciser plus pour intégrer mieux*. Montréal: Gouvernement du Québec. Consulté à l'adresse <http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/mesures/Mesures-Francisation-Brochure2008.pdf>

Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. (2013). *Un Québec fort de son immigration, Plan d'action pour la francisation et l'intégration des personnes immigrantes*. Montréal: Gouvernement du Québec. Consulté à l'adresse <http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/planification/PlanActionQuebecFort.pdf>

Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration. (1981). *Autant de façons d'être Québécois*. Montréal: Gouvernement du Québec.

Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration. (1990). *Au Québec pour bâtir ensemble: Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*. Montréal: Gouvernement du Québec. Consulté à l'adresse www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/ministere/Enonce-politique-immigration-integration-Quebec1991.pdf

Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration. (2000a). *Rapport annuel 1998-1999*. Montréal: Gouvernement du Québec. Consulté à l'adresse <http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/ministere/rapport-annuel/Rapport-annuel-9899.pdf>

Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration. (2000b). *La citoyenneté québécoise. Document de consultation pour le Forum national sur la citoyenneté et l'intégration*. Montréal: Direction des affaires publiques et des communications.

Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration. (2001). *Rapport annuel 1999-2000*. Montréal: Gouvernement du Québec. Consulté à l'adresse <http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/ministere/rapport-annuel/rapport-annuel-9900.pdf>

Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration. (2003). *Rapport annuel de gestion 2002-2003*. Montréal: Gouvernement du Québec. Consulté à l'adresse <http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/ministere/rapport-annuel/Rapport-annuel-2002-2003.pdf>

Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration. (2004). *Des valeurs partagées, des intérêts communs : Pour assurer la pleine participation des Québécois des communautés culturelles au développement du Québec*. Montréal: Gouvernement du Québec. Consulté à l'adresse <http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/planification/PlanAction20042007-integral.pdf>

Ministère d'Etat au développement culturel. (1978). *La politique québécoise du développement culturel*. Montréal: Gouvernement du Québec. Consulté à l'adresse collections.banq.qc.ca/bitstream/52327/2096618/1/184803_1.pdf

Office québécois de la langue française. (2008). *Rapport sur l'évolution linguistique au Québec 2002-2007*. Montréal. Consulté à l'adresse https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/sociolinguistique/2008/rapport_complet.pdf

Office québécois de la langue française. (2011). *Rapport sur l'évolution de la situation linguistique au Québec : Suivi démolinguistique*. Montréal: Gouvernement du Québec. Consulté à l'adresse https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/sociolinguistique/etudes2011/20110909_rapport_.pdf

Office québécois de la langue française. (2012). *Rapport sur l'évolution de la situation linguistique au Québec, Langue de travail*. Montréal: Gouvernement du Québec. Consulté à l'adresse https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/sociolinguistique/etudes2012/20121126_synthese.pdf

Pagé, M. (2011). *Politiques d'intégration et cohésion sociale*. Montréal: Conseil supérieur de la langue française. Consulté à l'adresse www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pubf308/f308.pdf

Valderrama-Benitez, V. (2007). *Aperçu de la francisation à temps partiel des immigrants dans les milieux communautaires à Montréal, en 2004-2005*. Québec: Conseil supérieur de la langue française. Consulté à l'adresse www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pubf221/f221.pdf

Vermette, M. (1993, 1997). Québec Atout. Ministère des communautés culturelles et de l'immigration, Direction des politiques et des programmes d'intégration linguistique.

Niveau européen

Beacco, J.-C. (2008). Les langues dans les politiques d'intégration des migrants adultes. Conseil de l'Europe. Consulté à l'adresse www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/Migrants_ConceptPaper_FR.doc

Beacco, J.-C., Little, D., & Hedges, C. (2014). *L'intégration linguistique des migrants adultes : Guide pour l'élaboration et la mise en œuvre des politiques*. Conseil de l'Europe. Consulté à l'adresse <https://rm.coe.int/16802f9ad5>

Commission européenne contre le racisme et l'intolérance. (2009). *Rapport de la Commission européenne contre le racisme et l'intolérance sur la Suisse (quatrième cycle de monitoring)*. (No. CRI(2009)32). Consulté à l'adresse <https://www.coe.int>

Conseil de l'Europe. (2001). Cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.

Conseil de l'Europe (Éd.). (2014). *L'intégration linguistique des migrants adultes : d'un pays à l'autre, d'une langue à l'autre*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe. (2018). Intégration Linguistique des Migrants Adultes (ILMA). Consulté 15 mars 2018, à l'adresse <https://www.coe.int/fr/web/lang-migrants>

Conseil de l'Union européenne. (2004). Communiqué de presse 14615/04 (Presse 321), 2618ème session du Conseil Justice et affaires intérieures. Consulté à l'adresse <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=FR&f=ST%2014615%202004%20INIT>

Conseil de l'Union européenne. (2010). Conférence ministérielle européenne sur l'intégration (Saragosse, 15 et 16 avril 2010) – Déclaration. Consulté à l'adresse <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=FR&f=ST%208771%202010%20INIT>

Donner, P. H., Remkes, J., & Verdonk, R. (2004). *Communiqué de presse, 2618ème session du Conseil Justice et affaires intérieures* (No. 14615/04 (Presse 321)). Bruxelles: Conseil de l'Union européenne. Consulté à l'adresse <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=FR&f=ST%2014615%202004%20INIT>

Entzinger, H., & Biezeveld, R. (2003). *Benchmarking Immigrant Integration*. Rotterdam: European Research Centre on Migration and Ethnic Relations (Erasmus University Rotterdam); Commission européenne. Consulté à l'adresse <https://ec.europa.eu/home->

[affairs/sites/homeaffairs/files/e-library/documents/policies/legal-migration/pdf/general/benchmarking_final_en.pdf](http://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/e-library/documents/policies/legal-migration/pdf/general/benchmarking_final_en.pdf)

Eurostat. (2011). *Indicators of Immigrant Integration : A Pilot study*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Consulté à l'adresse <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3888793/5849845/KS-RA-11-009-EN.PDF>

Extramiana, C., & Van Avermaet, P. (2010). *La maîtrise de la langue pour les migrants adultes dans les Etats membres du Conseil de l'Europe : Rapport d'enquête*. Conseil de l'Europe; Division des politiques linguistiques. Consulté à l'adresse <https://rm.coe.int/16802fc3bc>

Huddleston, T., Bilgili, O., Joki, A.-L., & Vankova, Z. (2015). *Migrant Integration Policy Index*. Consulté 9 mars 2018, à l'adresse <http://www.mipex.eu/>

Huddleston, T., Niessen, J., & Citron, L. (2007). *Index des politiques d'intégration des migrants*. British Council; Migration Policy Group; Consulté à l'adresse <http://www.migpolgroup.com/public/docs/FR%20version-reduced.pdf>

Huddleston, T., Niessen, J., & Tjaden, J. D. (2013). *Using EU Indicators of Immigrant Integration : Final Report for Directorate-General for Home Affairs*. Commission européenne. Consulté à l'adresse https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/e-library/documents/policies/legal-migration/general/docs/final_report_on_using_eu_indicators_of_immigrant_integration_june_2013_en.pdf

Lazenby-Simpson, B. (2012). *Le Portfolio européen des langues pour migrants adultes : Guide à l'usage des enseignants*. Conseil de l'Europe. Consulté à l'adresse <https://rm.coe.int/16802fc3ad6802fc3ad>

Little, D. (2009). *Intégration linguistique des migrants adultes : Séminaire intergouvernemental*. Conseil de l'Europe; Division des politiques linguistiques. Consulté à l'adresse http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/AdultMigrSem08_RAP09_fr.pdf

Niessen, J., & Schibel, Y. (2004). *Manuel sur l'intégration à l'intention des décideurs politiques et des praticiens*. Commission européenne. Consulté à l'adresse <https://ec.europa.eu/migrant-integration/index.cfm?action=media.download&uuid=29BA7D4C-0506-B53D-A6ECD0C9148BF9F2>.

Organisation de coopération et de développement économiques. (2009). *Les migrants et l'emploi (Vol. 2) : L'intégration sur le marché du travail en Belgique, en France, aux Pays-Bas et au Portugal*. Paris: Editions OCDE. Consulté à l'adresse <http://dx.doi.org/10.1787/9789264055711-fr>

Organisation de coopération et de développement économiques. (2012). *Trouver ses marques : Les indicateurs de l'OCDE sur l'intégration des immigrés de 2012*. Paris: Editions OCDE. Consulté à l'adresse <http://www.oecd-ilibrary.org/content/book/9789264073432-fr?site=fr>

Pulinx, R., Van Avermaet, P., & Extramiana, C. (2014). *Intégration linguistique des migrants adultes : Politique et pratique Rapport final sur la 3e enquête du Conseil de l'Europe*. Conseil de l'Europe; Division des politiques linguistiques. Consulté à l'adresse <https://rm.coe.int/16802fc3b2>

Werth, M., Delfs, S., & Stevens, W. (1998). *Les mesures et indicateurs d'intégration*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Consulté à l'adresse https://www.coe.int/t/dg3/migration/archives/Documentation/Series_Community_Relations/Measurement_indicators_integration_fr.pdf

Index nominum

A

Adam, I. : 32, 84, 85, 87, 90, 92, 267, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 311, 314, 412, 413, 417
 Adami, H. : 30, 216, 256, 257, 311, 339, 343, 358, 359, 363, 379, 408, 417, 420, 426, 430, 435
 Anderson, B. : 36, 417
 Anderson, P. : 383, 384, 386, 417, 418
 Archibald, J. : 30, 334, 417, 418, 421, 422, 425, 427, 433
 Auger, N. : 1, 400, 418

B

Bachmann, L. F. : 228, 349, 418
 Baggioni, D. : 34, 38, 40, 41, 55, 56, 59, 61, 62, 66, 418
 Bailly, D. : 340, 341, 343, 350, 354, 379, 408, 415, 418
 Beacco, J.-C. : 22, 30, 33, 36, 174, 186, 217, 218, 244, 252, 254, 260, 334, 360, 367, 370, 418, 419, 421, 424, 434, 468
 Benoit-Rohmer, F. : 37, 46, 47, 419
 Besse, H. : 355, 356, 357, 379, 419
 Billiet, J. : 282, 412, 419
 Blaise, P. : 84, 85, 86, 88, 143, 144, 419
 Blanc-Chaléard, M.-C. : 76, 77, 81, 419
 Blanchet, P. : 22, 419, 421
 Blancpain, M. : 423, 424
 Bonin, D. : 298, 419
 Bonnafous, S. : 124, 135, 140, 419
 Bourdieu, P. : 128, 129, 184, 340, 387, 419
 Bourhis, R. Y. : 334, 420
 Boyer, H. : 9, 11, 12, 36, 420
 Bretegnier, A. : 30, 339, 363, 387, 395, 398, 399, 400, 406, 408, 418, 420, 425, 427, 428, 429, 435
 Brohy, C. : 60, 61, 253, 420
 Brubaker, R. : 32, 284, 420

C

Cadet, L. : 30, 420
 Calinon, A.-S. : 175, 217, 411, 420
 Calvet, L.-J. : 3, 8, 10, 11, 12, 14, 18, 25, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 119, 178, 314, 381, 410, 420, 421, 422, 425
 Candide, C. : 30, 256, 258, 259, 421

Castellotti, V. : 217, 355, 357, 358, 364, 377, 379, 380, 384, 421
 Caubet, D. : 33, 421
 Charadeau, P. : 422
 Châtelet, F. : 35, 422
 Chaubet, F. : 44, 422
 Chaudenson, R. : 14, 18, 19, 34, 410, 422, 481
 Chaurand, J. : 37, 422
 Chevalier, J.-C. : 45, 46, 422
 Chiss, J.-L. : 1, 4, 30, 31, 32, 35, 36, 40, 119, 355, 357, 358, 406, 417, 418, 422, 423
 Chnane-Davin, F. : 357, 360, 365, 402, 423
 Cicurel, F. : 315, 423
 Claverie, B. : 34, 423
 Cochy, C. : 30, 184, 421
 Cohen, P. : 39, 42, 423
 Colombier, P. : 368, 423
 Corbeil, J.-C. : 9, 10, 12, 14, 67, 332, 423, 427, 430, 462
 Costa-Lascoux, J. : 76, 122, 423
 Coste, D. : 20, 21, 22, 34, 242, 366, 370, 371, 377, 383, 386, 423, 424
 Cuq, J.-P. : 21, 24, 34, 338, 341, 356, 357, 358, 360, 365, 377, 387, 402, 415, 423, 424

D

Daniel, D. : 20, 21, 22, 34, 38, 40, 41, 55, 56, 59, 61, 62, 66, 169, 170, 205, 242, 365, 366, 370, 377, 383, 424
 Daoust, D. : 11, 16, 48, 424
 de Certeau, M. : 12, 37, 38, 424
 de Jonghe, D. : 90, 91, 144, 145, 192, 221, 424
 Debono, M. : 355, 368, 369, 377, 378, 380, 383, 384, 415, 424, 425
 Demeuse, M. : 345, 425
 Deprez, C. : 32, 425
 Deprez, K. : 47, 48, 51, 52, 283, 425
 Detienne, M. : 3, 425
 Dionne, X. : 173, 429
 Doutrepoint, M. : 90, 91, 144, 145, 192, 221, 424
 Dujardin, J. : 35, 425
 Duveau, E. : 395, 396, 398, 425

E

Eloy, J.-M. : 17, 18, 36, 425
 Etienne, S. : 267, 309, 339, 348, 363, 388,
 420, 428, 452
 Extramiana, C. : 30, 213, 214, 216, 217,
 250, 256, 266, 326, 425, 426, 469, 470

F

Ferguson, C. A. : 60, 426
 Fishman, J. A. : 12, 426
 Fornerod, A. : 80, 136, 137, 180, 181, 183,
 187, 191, 426
 Francard, M. : 283, 426
 Froidevaux, D. : 62, 65, 426
 Frozzini, J. : 168, 426

G

Galisson, R. : 18, 19, 20, 246, 379, 383,
 386, 419, 426
 Gaspard, F. : 122, 123, 124, 139, 140, 426
 Gastaut, Y. : 75, 426
 Geisser, V. : 122, 125, 135, 139, 427
 Georgeault, P. : 30, 427
 Gettliffe, N. : 402, 427
 Gohard-Radenkovic, A. : 60, 61, 63, 64,
 427
 Goï, C. : 357, 358, 362, 380, 400, 418, 427
 Grin, F. : 56, 57, 58, 59, 62, 64, 65, 66,
 112, 427
 Gruca, I. : 21, 24, 34, 360, 424
 Guillaumin, C. : 400, 418

H

Habermas, J. : 126, 127, 427
 Hagège, C. : 37, 427
 Hajjat, A. : 120, 121, 122, 131, 136, 180,
 181, 182, 183, 184, 427
 Halaoui, N. : 12, 13, 14, 16, 17, 18, 22, 23,
 24, 25, 26, 27, 28, 29, 33, 69, 410, 415,
 427
 Hambye, P. : 217, 283, 427
 Haugen, E. : 11, 427
 Helly, D. : 70, 72, 103, 162, 171, 296, 297,
 298, 299, 420, 428
 Huver, E. : 216, 217, 218, 227, 234, 250,
 254, 255, 357, 358, 362, 364, 380, 384,
 385, 386, 407, 415, 421, 427, 428

I

Ipperciel, D. : 55, 66, 428

J

Jacobs, D. : 116, 117, 146, 148, 428
 Jacquet, M. : 309, 428
 Julia, D. : 12, 38, 424
 Juteau, D. : 164, 166, 429

K

Kloss, H. : 18, 429
 Krumm, H.-J. : 33, 218, 419, 421, 434

L

Labelle, M. : 165, 166, 170, 173, 429, 432
 Lebreton, E. : 385, 386, 429
 Leclerc, J. : 8, 9, 10, 11, 258, 429
 Leclercq, V. : 30, 256, 257, 344, 385, 388,
 417, 426, 429, 430, 435
 Leconte, F. : 217, 421, 428
 Lehmann, D. : 360, 361, 367, 419, 430
 Lehmil, L. : 44, 430
 Lenz, P. : 218, 228, 255, 291, 342, 343,
 346, 348, 359, 360, 361, 362, 363, 366,
 367, 368, 370, 375, 379, 431, 458
 Little, D. : 33, 184, 186, 218, 254, 419,
 421, 434, 468, 469
 Lochak, D. : 75, 77, 78, 125, 126, 132,
 135, 180, 183, 188, 430
 Loty, L. : 34, 430
 Lucchini, S. : 283, 427

M

Mackey, W. F. : 9, 38, 40, 41, 430
 Mahnig, H. : 29, 430
 Mangiante, J.-M. : 30, 417, 420, 426, 429,
 430
 Martiniello, M. : 32, 84, 92, 267, 282, 283,
 284, 412, 417, 430, 456
 Maurais, J. : 11, 16, 48, 67, 68, 69, 423,
 424, 425, 427, 430
 Molinié, M. : 418
 Moncef, B. O. : 257, 431
 Moore, D. : 357, 421

N

Noiriel, G. : 81, 119, 214, 215, 256, 265,
 293, 311, 330, 377, 414, 431

O

Oger, C. : 119, 120, 431
 Ollivier-Yaniv, C. : 120, 431

P

Perrot, M.-C. : 42, 431
 Piché, V. : 331, 332, 333, 334, 431
 Pierozak, I. : 355, 378, 380, 425
 Piguët, E. : 93, 94, 148, 431
 Pochon-Berger, E. : 218, 228, 431
 Poilroux, J. : 368, 423
 Porcher, L. : 21, 22, 340, 341, 348, 360,
 361, 365, 367, 370, 371, 378, 381, 386,
 387, 388, 401, 406, 407, 408, 415, 431
 Prairat, E. : 227, 242, 431

R

Ramos, E. : 204, 432
 Rea, A. : 84, 86, 89, 116, 117, 143, 146,
 147, 148, 283, 428, 432, 456
 Reboullet, A. : 423, 424
 Redslob, R. : 55, 432
 Reuchamps, M. : 47, 53, 54, 432
 Revel, J. : 12, 38, 424
 Richterich, R. : 365, 366, 367, 432
 Rillaerts, S. : 47, 48, 49, 51, 52, 432
 Robert, J. : 14, 18, 19, 34, 55, 103, 246,
 383, 410, 432, 481
 Rocher, F. : 68, 160, 168, 170, 432, 433

S

Salée, D. : 169, 170, 433
 Savatovsky, D. : 433
 Schnapper, D. : 114, 125, 172, 173, 174,
 176, 254, 315, 317, 333, 365, 411, 433
 Schultheis, F. : 57, 59, 60, 61, 62, 433

Shohamy, E. : 219, 228, 252, 253, 414,
 433
 Sidarnet, D. : 50, 433
 Spaëth, V. : 1, 21, 34, 43, 44, 315, 421,
 423, 425, 428, 433, 434
 Späti, C. : 59, 60, 61, 434
 Spolsky, B. : 228, 434
 Springer, C. : 384, 385, 386, 434
 Szulmajster-Celnikier, A. : 37, 38, 41, 42,
 43, 434

T

Tending, M.-L. : 33, 434
 Trabant, J. : 44, 73, 434
 Truchot, C. : 12, 13, 27, 35, 435

V

Vadot, M. : 128, 129, 130, 435
 Van Avermaet, P. : 30, 174, 175, 213, 214,
 217, 250, 251, 253, 326, 435, 469, 470
 Van Velthoven, H. : 47, 436
 Vandermeulen, K. : 30, 363, 395, 396, 397,
 398, 435
 Vicher, A. : 30, 348, 372, 388, 403, 435,
 452
 Vigner, G. : 357, 366, 435

W

Weil, P. : 75, 81, 180, 181, 435, 436
 White, B. W. : 68, 168, 426, 433
 Wiewiorka, M. : 1, 140, 141, 436
 Wils, L. : 47, 48, 49, 436
 Windisch, U. : 153, 154, 436
 Witte, E. : 47, 436

Index rerum

A

aménagements linguistiques : 4, 6, 29, 30, 32, 61, 178, 179, 216, 218, 259, 410, 413, 414, 415
 analyse des besoins : 366
 approche communicative : 366, 367, 368, 369, 370, 384, 385
 approche par compétences : 370, 378, 418
 approche politologique : 27, 28, 32, 410
 argumentaire : 14, 26, 28, 30, 72, 119, 139, 206, 259, 306, 356, 376, 395, 410, 411, 413

C

contextualisation : 35, 74, 336, 339, 340, 358, 368, 377, 378, 379, 386, 399, 409, 414, 421, 423, 424, 425
 contrat civique : 164, 165, 170
 contrat moral : 163, 164, 165, 170, 309
 culture fonctionnelle : 371, 377

D

didactique diversitaire : 377, 380, 381, 383, 406, 425
 disciplinarisation : 178, 336, 339, 340, 348, 381, 414, 415

E

équité : 179, 223, 228, 233, 243, 245, 281, 313, 344, 411
 évaluation classique : 27, 33, 178, 410, 415, 416

F

fiabilité : 228, 229, 242, 244, 255, 313
 formations de formateurs : 30, 291, 337, 341, 387, 388, 390, 391, 400, 407, 408

français aux migrants : 336, 341, 354, 357, 377, 415, 423
 français fonctionnel : 360, 361, 365, 366, 368, 370, 378

I

idéologies linguistiques : 2, 7, 21, 32, 35, 36, 72, 73, 111, 118, 376, 410, 411, 422, 503

L

législation linguistique : 13, 15, 27, 29, 30, 32, 67, 73, 179, 312, 410, 480

M

monitorings d'intégration : 4, 72, 256, 315, 326, 333, 411

P

perspective actionnelle : 369, 384
 présupposés (idéologiques) : 2, 3, 4, 6, 28, 31, 33, 119, 178, 311, 340, 387, 410, 411, 413, 503
 procès-verbal d'assimilation : 181, 182, 184, 393

S

soubassements (idéologiques) : 3, 28, 30, 31, 35, 73, 111, 119, 410, 411, 413

T

traces : 32, 72, 119, 410

V

validité : 127, 210, 228, 234, 235, 239, 242, 243, 313

Liste des sigles

ACCT	Agence de coopération culturelle et technique
ACSE	Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (France)
AEFTI	Association pour l'enseignement et la formation des travailleurs immigrés et de leurs familles (France)
AELE	Association européenne de libre-échange
AFPA	Association pour la formation professionnelle des adultes (France)
AIF	Agence intergouvernementale de la Francophonie
AII	Agentschap Integratie en Inburgering (Belgique)
ALCP	Accord sur la libre circulation des personnes
ALTE	Association of Language Testers in Europe
AMCL	Attestation ministérielle de compétence linguistique (France)
AMDFL	Attestation ministérielle de dispense de formation linguistique (France)
ANAEM	Agence nationale de l'accueil des étrangers et des migrations (France)
AOC	Ateliers d'orientation citoyenne (Belgique)
APF	Assemblée parlementaire de la Francophonie
ASL	Ateliers sociolinguistiques (France)
AUF	Agence universitaire de la Francophonie
BAPA	Bureau d'accueil des primo-arrivants (Belgique)
BON	Brussels Onthaalbureau (Belgique)
BPEL	Bilan de prescription et d'évaluation linguistique (France)
CAFI	Centre d'auto-apprentissage (Québec)
CAI	Contrat d'accueil et d'intégration (France)
CAIF	Contrat d'accueil et d'intégration pour la famille (France)
CBE	Centres d'éducation de base (Belgique)
CCI	Conseil consultatif de l'immigration (Belgique)
CCICF	Conseil consultatif des immigrés auprès de la Communauté française (Belgique)
CCIP	Chambre de commerce et d'industrie de Paris Île-de-France (France)
CECRL	Cadre européen de référence pour les langues
CEE	Communauté économique européenne
CEFIL	Centre d'études, de formation et d'insertion par la langue (France)

Cégep	Collège d'enseignement général et professionnel (Québec)
CESDD	Certificat d'enseignement secondaire du deuxième degré du second degré (Belgique)
CESS	Certificat d'enseignement secondaire supérieur (Belgique)
CFE	Commission fédérale consultative pour le problème des étrangers/ Commission fédérale pour le problème des étrangers / Commission fédérale des étrangers (Suisse)
CFM	Commission fédérale pour les questions de migration (Suisse)
CICI	Comité interministériel pour la coordination de l'Immigration (France)
CIEP	Centre international d'études pédagogiques (France)
CII	Comité interministériel à l'intégration (France)
CIR	Contrat d'intégration républicaine (France)
CLB	Canadian Language Benchmark
COCOF	Commission communautaire française (Belgique)
COCOM	Commission communautaire commune (Belgique)
COCON	Commission communautaire flamande (Belgique)
COFI	Centre d'orientation et de formation des immigrants (Québec)
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'Éducation des États d'expression française
CRAPT	Centre régional d'appui pédagogique et technique et le Centre d'appui et de ressources régional de lutte contre l'illettrisme d'Alsace (France)
CARRLI	Centre régional pour le développement de l'alphabétisation et l'apprentissage du Français pour adultes (Belgique)
CRÉDAF	Centre régional pour le développement de l'alphabétisation et l'apprentissage du Français pour adultes (Belgique)
CREDIF	Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français (France)
CRI	Centres régionaux d'intégration (Belgique)
CRIFI	Commission régionale pour l'insertion des populations immigrées (France)
CSQ	Certificat de sélection pour le Québec
CTA	Conférence tripartite des agglomérations (Suisse)
CTMOE	Commission tripartite de la main d'œuvre étrangère (Belgique)
CVO	Centre d'éducation pour adultes (Belgique)
CWASS	Code wallon de l'action sociale et de la santé (Belgique)
DAAEN	Direction de l'accueil, de l'accompagnement des étrangers et de la nationalité (France)
DAIC	Direction de l'accueil, de l'intégration et de la citoyenneté (France)

DALF	Diplôme avancé de langue française
DAPA	Dispositif d'accueil des primo-arrivants (Belgique)
DEL F	Diplôme élémentaire de langue française
DILF	Diplôme initial de langue française
DGEF	Direction générale des étrangers en France
DGLF	Délégation générale à la langue française (France)
DGLFLF	Délégation générale à la langue française et aux langues de France
DPM	Direction de la population et des migrations (France)
DSED	Département des statistiques, études et documentation (France)
DU	Diplôme universitaire
EC	Élément constitutif
ECRI	Commission européenne contre le racisme et l'intolérance
ECRIMED'	Écritures et medias (France)
EEE	Espace économique européen
ELAO	Efficient Language Assessment On-Line
ELIPA	Enquête longitudinale sur l'intégration des primo-arrivants (France)
EQNF	Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes
FAMI	Fonds asile migration intégration
FAS	Fonds d'action sociale pour les travailleurs musulmans d'Algérie en métropole et pour leurs familles/ Fonds d'action sociale pour les travailleurs étrangers (France)
FASILD	Fonds d'action sociale pour l'insertion et la lutte contre les discriminations (France)
FEI	Fond européen d'intégration
FEL	Francisation en ligne (Québec)
FIC	Formations à l'intégration citoyenne (Belgique)
Fide	Français, italien allemand en Suisse – apprendre, enseigner, évaluer
FLE	Français langue étrangère
FL2I	Français langue d'intégration et d'insertion
FLI	Français langue d'intégration
FLM	Français langue maternelle
FLP	Français langue professionnelle

FLS	Français langue seconde
FLSco	Français langue de scolarisation
FOS	Français sur objectifs spécifiques
FOU	Français sur objectifs universitaires
FSEA	Fédération suisse pour la formation continue
GRETA	Groupements d'établissements d'enseignement secondaire (France)
HCI	Haut Conseil à l'intégration (France)
ILI	Initiatives locales d'intégration (Belgique)
ILMA	Intégration linguistique des migrants adultes
INTI	Programme intégration des ressortissants de pays tiers
LEI	Loi fédérale sur les étrangers et sur l'intégration (Suisse)
LEtr	Loi fédérale sur les étrangers (Suisse)
LLC	Loi sur les langues (Suisse)
LN	Loi sur la nationalité (Suisse)
LSEE	Loi sur le séjour et l'établissement des étrangers (Suisse)
MAIICC	ministère des Affaires internationales, de l'Immigration et des Communautés culturelles (Québec)
MCCI	ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (Québec)
MELS	ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Québec)
MEQ	ministère de l'Éducation québécois
MICC	ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (Québec)
MIDI	ministère de l'Immigration, de la Diversité, et de l'Inclusion (Québec)
MIQ	ministère de l'Immigration du Québec
MOC	Méthode ouverte de coordination
MRCI	ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (Québec)
NCLC	Niveaux de compétence linguistique canadiens
OASA	Ordonnance relative à l'admission, au séjour et à l'exercice d'une activité lucrative (Suisse)
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
ODM	Office fédéral des migrations (Suisse)
OFE	Office fédéral des étrangers (Suisse)
OFIAMT	Office fédéral de l'industrie, des arts et métiers et du travail (Suisse)

OFII	Office français de l'immigration et de l'intégration (France)
OIE	Ordonnance sur l'intégration des étrangers (Suisse)
OIF	Organisation internationale de la francophonie
OLE	Ordonnance limitant le nombre des étrangers (Suisse)
OLN	Ordonnance sur la nationalité suisse
OMI	Office des migrations internationales (France)
ONI	Office national d'immigration (France)
OPCA	Organisme paritaire collecteur agréé (France)
OQLF	Office québécois de la langue française
PAFI	Programme d'aide à la francisation des immigrants (Québec)
PAFILI	Programme d'aide financière pour l'intégration linguistique des immigrants (Québec)
PEL	Portfolio européen des langues
PFMAT	Programme de francisation en milieu de travail (Québec)
PIC	Programme d'intégration cantonal (Suisse)
PILI	Programme d'intégration linguistique pour les immigrants (Québec)
PLI	Plan local d'intégration (Belgique)
PNFE	Programme national de formation en établissement (Québec)
PQFI	Programme québécois de francisation des immigrants (Québec)
SEM	Secrétariat d'État aux migrations (Suisse)
SFL	Service de formation linguistique (Québec)
SILF	Service d'introduction à la langue française (Québec)
TCF ANF	Test de connaissance du français pour l'accès à la nationalité française
TEF	Test d'évaluation du français
VDAB	Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling (Belgique)
UE	Unité d'enseignement (ou Union européenne)
UMP	Union pour un mouvement populaire (France)

Liste des figures

Figure 1 : Politique, planification, aménagement et législation linguistiques	15
Figure 2 : La Belgique et sa frontière linguistique	51
Figure 3 : La territorialité des langues en Suisse	57
Figure 4 : Les quatre régions linguistiques suisses	58
Figure 5 : Document de travail de la DAIC pour la préparation de la Loi du 16 juin 2011 relative à l'immigration, à l'intégration et à la nationalité	190
Figure 6 : Extrait d'un item de compréhension orale de l'évaluation de langue fide	234
Figure 7 : Test de naturalisation du canton de Berne, série 1	248
Figure 8 : Test de naturalisation du canton de Berne, série 1	249
Figure 9 : L'espace bi-dimensionnel pour situer les conceptualisations de la citoyenneté	285
Figure 10 : L'espace bi-dimensionnel des politiques d'intégration des personnes issues de la migration	286
Figure 11 : Résultats mipex des prérequis linguistiques pour l'accès à la résidence permanente en Belgique, en France et en Suisse (2014)	320
Figure 12 : Résultats MIPEX des prérequis linguistiques pour l'accès à la nationalité en Belgique, en France et en Suisse (2014)	323
Figure 13 : Résultats MIPEX des prérequis d'intégration pour le regroupement familial en Belgique, en France et en Suisse (2014)	325
Figure 14 : Termes ou expressions référant aux visées planifiées et objectifs de l'enseignement	351
Figure 15 : Termes ou expressions référant aux « objets » sur lesquels portent les processus pédagogiques	352
Figure 16 : Termes ou expressions référant aux modalités concrètes de la classe	353
Figure 17 : Étapes et tâches communicatives du scénario « se présenter au premier entretien à l'office régional de placement » du champ d'action « recherche d'emploi » fide	369
Figure 18 : Repères socioculturels, compétence interculturelle et valeurs communes du programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec	374
Figure 19 : Connaissances socioculturelles du champ d'action « recherche d'emploi » fide	376
Figure 20 : Domaines de compétences du « formateur/trice dans le domaine de l'intégration » fide	391
Figure 21 : Cadre de référence(s) du formateur en contextes d'insertion	399

Liste des tableaux

Tableau 1 : Principaux domaines de la linguistique actuelle	17
Tableau 2 : Grille d'analyse des situations linguistiques de l'espace francophone de Robert Chaudenson (1988)	19
Tableau 3 : Niveaux, domaines et actions de l'aménagement linguistique	23
Tableau 4 : Parallèle entre l'émergence d'une langue nationale et la construction nationale	38
Tableau 5 : Répartition des locuteurs de langues allemande, française, italienne, romanche et non-nationales en suisse (de 1950 à 2000)	56
Tableau 6 : Historique de la compétence en matière d'intégration des immigrés en Belgique	87
Tableau 7 : Les principaux organes publics en charge de l'intégration des immigrés	88
Tableau 8 : Comparaison des politiques d'insertion et d'intégration en France (1982 et 1988)	124
Tableau 9 : Évolution des critères d'intégration républicaine pour l'octroi d'une première carte de résident en France	134
Tableau 10 : Évolution des critères d'intégration pour le renouvellement de la première carte de séjour temporaire en France	134
Tableau 11 : Critères pour l'octroi de la première carte de séjour dans le cadre du regroupement familial en France	134
Tableau 12 : Critères d'intégration républicaine pour le renouvellement de la carte de séjour dans le cadre du regroupement familial pour les conjoints étrangers dont les enfants ont aussi bénéficié du regroupement familial en France	135
Tableau 13 : Critères d'intégration républicaine pour l'octroi de la carte de séjour pluriannuelle en France	135
Tableau 14 : Évolution des critères d'assimilation pour la procédure de naturalisation en France (1945-2011)	138
Tableau 15 : Comparaison des définitions de l'assimilation et de l'intégration en Suisse (1965-2002)	154
Tableau 16 : Comparaison des exigences formulées à l'égard des étrangers de la politique d'assimilation à la politique d'intégration suisse (1973-2007)	155
Tableau 17 : Comparaison des exigences en matière d'intégration dans le droit des étrangers et de la nationalité en Suisse	158
Tableau 18 : Première apparition du critère d'intégration (d'assimilation) dans le droit des étrangers et de la nationalité français, belge et suisse	176

Tableau 19 : Prérequis linguistiques pour la carte de séjour pluriannuelle, la carte de résident et l'octroi de la nationalité (par mariage et naturalisation) en France (2018)	191
Tableau 20 : Exigences linguistiques dans le droit des étrangers et de la nationalité en Belgique (2018)	193
Tableau 21 : Lois cantonales instituant des prérequis linguistiques à la naturalisation en Suisse en 2006	196
Tableau 22 : Ordonnances, directives et autres dispositions cantonales à caractère plus ou moins obligatoire instituant des prérequis linguistiques à la naturalisation en Suisse en 2006	197
Tableau 23 : Mise en relation des déclarations et exemples fournis par des représentants communaux avec les habiletés et les niveaux du CECRL pour les prérequis linguistiques à la naturalisation en Suisse en 2006	198
Tableau 24 : Exigences linguistiques dans le droit des étrangers et de la nationalité en Suisse (2018)	203
Tableau 25 : Critères de la grille de sélection québécoise de 1978	204
Tableau 26 : Pondération du critère de connaissances linguistiques pour les sous-catégories à l'immigration économique québécoise des travailleurs et parents aidés / travailleurs autonomes / entrepreneurs / investisseurs en 1996	205
Tableau 27 : Correspondances du pointage FEVAL des compétences en français du requérant principal et du conjoint avec les niveaux du cadre européen commun et les résultats du test d'évaluation du français (TEF), du test de connaissance du français (TCF) et les niveaux de compétence en français langue seconde (NCFLS)	207
Tableau 28 : Ponderation du critère de connaissances linguistiques pour les sous-catégories à l'immigration économique des travailleurs et parents aidés / travailleurs autonomes / entrepreneurs / investisseurs au Québec en 2013	208
Tableau 29 : Correspondances entre les niveaux de compétence en français du requérant principal et du conjoint sur la FEVAL avec les niveaux du CECRL et l'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes	211
Tableau 30 : Première apparition des exigences linguistiques dans le droit des étrangers et de la nationalité français, belge, suisse et québécois	212
Tableau 31 : Les exigences linguistiques dans le droit des étrangers et de la nationalité français, belge et suisse en 2018	213
Tableau 32 : Preuves possibles de compétences linguistiques pour l'obtention de la nationalité française, belge et suisse	225

Tableau 33 : Les candidats exemptés de prouver des connaissances linguistiques pour l'obtention de la nationalité française, belge et suisse	226
Tableau 34 : Les différentes attestations de langue standardisées et non standardisées pour la nationalité française, belge et suisse	227
Tableau 35 : Comparaison des niveaux évalués dans les épreuves de compréhension orale des attestations de langue pour la nationalité française, belge et suisse	231
Tableau 36 : Comparaison du format de réponses attendues pour les épreuves de compréhension orale des attestations de langue pour la nationalité française, belge et suisse	232
Tableau 37 : Comparaison des épreuves de production orale des attestations de langue pour la nationalité française, belge et suisse	235
Tableau 38 : Comparaison de la dimension citoyenne des épreuves de production et de compréhension orales des attestations de langue pour la nationalité française, belge et suisse	240
Tableau 39 : Comparaison des programmes de formation linguistique des entités fédérées belges	276
Tableau 40 : Comparaison des niveaux de langue visés dans les programmes linguistiques des entités fédérées belges	280
Tableau 41 : Comparaison des politiques d'intégration en Belgique francophone (1980-2006)	287
Tableau 42 : Comparaison des politiques d'intégration de la Communauté flamande (1980-2006)	288
Tableau 43 : Les différents programmes de francisation québécois (1969-2018)	305
Tableau 44 : Corrélation de l'exigence d'intégration, des prérequis linguistiques et de la mise en place de contrat ou convention en France, Belgique et Suisse	306
Tableau 45 : Comparaison des programmes de formation linguistique pour adultes migrants en France, Belgique et au Québec (2018)	307
Tableau 46 : Atteinte du niveau A1 par forfait linguistique de l'OFII	310
Tableau 47 : Indicateurs de prérequis linguistiques et socio-culturels pour l'accès à la résidence permanente du MIPEX	319
Tableau 48 : Indicateurs de prérequis linguistiques et socio-culturels pour l'accès à la nationalité du MIPEX	322
Tableau 49 : Les cadres de référence institutionnels pour l'enseignement/apprentissage de la langue nationale (des langues nationales) aux adultes migrants (France, Belgique, Suisse et Québec)	343

Tableau 50 : Comparaison des objectifs des documents de cadrage institutionnels pour l'enseignement/apprentissage de la langue nationale (des langues nationales) aux adultes migrants (France, Belgique, Suisse et Québec)	347
Tableau 51 : Compétences en didactique des langues étrangères/secondes et en andragogie des formateurs FLI et fide	392
Tableau 52 : Compétences « spécifiques » des formateurs FLI	393
Tableau 53 : Compétences « spécifiques » des formateurs fide	394
Tableau 54 : Formations universitaires FLI accessibles à la rentrée 2017/2018	401
Tableau 55 : Formations universitaires FLI interrompues	402

ÉVALUATION DE L'ASSIMILATION
des candidats à l'acquisition de la nationalité française
par décret ou par déclaration
par LES AGENTS DE PRÉFECTURE
ou LES AGENTS CONSULAIRES

L'assimilation s'apprécie au travers d'un procès-verbal qui recouvre deux concepts :

- la connaissance et l'usage de la langue française
- l'insertion dans la communauté française.

L'ASSIMILATION LINGUISTIQUE

La notion d'«assimilation linguistique» renvoie à la nécessaire maîtrise, par le candidat, de compétences de base en **compréhension /expression** en français oral afin que celui-ci puisse faire face, en toute autonomie, aux situations simples de communication de la vie courante (relations avec les commerçants, médecins, enseignants).

L'assimilation linguistique doit donc être appréciée au regard de la capacité du requérant à communiquer en français pour accomplir seul les démarches de la vie courante (transport, banque, poste, mairie). A cet égard, le degré d'exigence doit être adapté à la situation particulière de chaque demandeur et tenir compte de ses qualifications intellectuelles et de sa condition sociale.

C'est pourquoi la maîtrise du français écrit ne sera pas considérée comme un élément déterminant de l'assimilation linguistique du candidat, surtout si celui-ci ne lit ni n'écrit sa langue maternelle.

LA CONDUITE DE L'ENTRETIEN

L'évaluation de l'assimilation linguistique est réalisée au cours de l'entretien lors de l'établissement du procès-verbal d'assimilation (P.V.A.) ; sa durée moyenne est de 20 à 30 minutes.

Il se déroule en la seule présence du demandeur dans un climat propice à la communication.

Son comportement linguistique doit être le reflet le plus fidèle de ses compétences en français oral et ne pas être trop fortement altéré par la gêne, la peur ou la timidité.

Il faut mettre la personne en confiance, lui parler lentement, ne pas hésiter à répéter, reformuler les questions, l'inciter à s'exprimer....

LA GRILLE D'ÉVALUATION

La grille propose à l'évaluateur des situations-types de communication susceptibles de provoquer, chez le candidat, des réactions révélatrices de sa maîtrise du français parlé.

Des énoncés-types sont proposés à titre d'exemple ; l'évaluateur les adaptera à la réalité de la situation de communication. Il n'hésitera cependant pas à poser des questions «inutiles» (dont il connaît la réponse) dans l'unique but de faire parler le candidat et affiner son appréciation. Cette méthode permet d'évaluer l'assimilation linguistique du postulant selon quatre niveaux préétablis (à reporter sur le P.V.A.).

Cette grille ne vise en aucun cas à distinguer les très bons candidats mais à vérifier si le niveau linguistique requis est atteint pour acquérir la nationalité française.

L'agent habilité à conduire l'entretien sur l'assimilation devra veiller à remplir le plus soigneusement possible l'ensemble des rubriques.

**GRILLE D'ÉVALUATION
DE L'ASSIMILATION LINGUISTIQUE**

Situation de communication	Énoncé-type	Attitude	Niveau	
L'évaluateur émet un ou deux énoncés invitant à l'action. L'évaluateur évite le recours aux signes non-verbaux (gestes).	«Entrez, je vous en prie, asseyez-vous...» «Votre carte de séjour, s'il vous plaît...» «Suivez-moi, fermez/ouvrez la porte...»	Quel que soit le type d'énoncé entendu, la personne manifeste des signes non-verbaux d'incompréhension (regards, mimiques, sourires...) <input type="checkbox"/>	Niveau 1 Communication impossible	
		Le candidat réagit de façon adéquate à ces énoncés <input type="checkbox"/>		
L'évaluateur interroge le candidat sur son état civil et sa situation de famille. Les questions sont de type fermé, elles sont formulées de façon à ce que le candidat puisse y répondre au moyen de deux ou trois mots sans avoir à construire de phrases.	«Quels sont vos nom, prénoms, âge adresse ?...» «Vous êtes marié(e) ? Depuis combien de temps ?...» «Avez-vous des enfants ? Combien ? Quel âge ont-ils ?...»	En réponse aux questions posées, la personne produit des énoncés limités à un ou deux mots <input type="checkbox"/>	Niveau 2 Communication très difficile	
		Certaines questions doivent être répétées et/ou reformulées <input type="checkbox"/>		
		Le temps de réflexion entre la question et la réponse est assez long <input type="checkbox"/>		
		De nombreux mots prononcés par le candidat sont peu compréhensibles <input type="checkbox"/>		
L'évaluateur élargit l'échange à la vie sociale et professionnelle du candidat. Les questions sont ouvertes, elles impliquent des réponses construites sous forme de phrases organisées en énoncés descriptifs ou narratifs.	«En quoi consiste votre travail ? Quelles sont vos diverses expériences professionnelles ?...» «Que font vos enfants, votre mari, votre femme ?...» «Pourquoi souhaitez-vous devenir Français ? ...»	Le candidat fait comprendre à l'évaluateur qu'il ne peut pas répondre à la question <input type="checkbox"/>	Niveau 3 Communication difficile	
		Le candidat produit des énoncés construits par juxtaposition de mots (syntaxe non repérable) <input type="checkbox"/>		
		Le vocabulaire employé est très limité. Les verbes ne sont pas conjugués, voire absents <input type="checkbox"/>		
		Le rythme, l'intonation et/ou la prononciation gênent la compréhension <input type="checkbox"/>		
		L'évaluateur doit fournir de gros efforts pour comprendre ce qui est dit par le candidat <input type="checkbox"/>		
		La construction syntaxique et le choix du vocabulaire peuvent demeurer imprécis mais n'entravent que faiblement le sens du propos <input type="checkbox"/>		Niveau 4 Communication possible
		Ce qui est dit est compris sans effort par l'évaluateur <input type="checkbox"/>		

Annexe 2 : Compte-rendu d'entretien d'assimilation des candidats à l'acquisition de la nationalité française par décret

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

Préfecture de la Seine-Saint-Denis Dossier n° : 2016P9301X00327

**COMPTE RENDU D'ENTRETIEN D'ASSIMILATION
DES CANDIDATS À L'ACQUISITION DE LA NATIONALITÉ FRANÇAISE PAR DÉCRET**
à établir en la seule présence du demandeur

Le : **24/02/2016**
Devant nous : **MAAROUF Fatiha**
S'est présenté : **BOUKEROUIS Loucif**
Date de naissance : **25/05/1983**

I - NIVEAU DE LANGUE FRANÇAISE

Preuve de la maîtrise d'un niveau suffisant en langue française

Cas 1 : Preuve apportée par la production d'un diplôme ou d'une attestation
Attestation fournie : **Diplôme de niveau I ou II ou III ou IV ou V ou V bis**

Cas 2 : Preuve à apporter lors de l'entretien individuel
Niveau B1 acquis :

Observations sur l'assimilation linguistique :

II - INTEGRATION SOCIALE

Environnement social

Vit-il dans un milieu en majorité français ou étranger ? **français**
Participe-t-il à la vie locale ? **Non**
Si oui, préciser :
Y a-t-il des responsabilités ?
Si oui, lesquelles :
Exprime-t-il des convictions ou des engagements radicaux ?
Si oui lesquelles :

Environnement familial

École(s) fréquentée(s) par le(s) enfant(s) : **pas d'enfant**
Activités professionnelle et ou sociales du conjoint : **célibataire**
Activités sociales ou de loisirs communs au couple : **/**
Le mode de vie du couple se signale t'il par des faits particuliers : **/**

Liens avec le pays d'origine

Quels sont les liens qui le rattachent encore à son pays d'origine ? **2 soeurs**
S'y rend-il encore régulièrement ? **tous les ans**

Observation sur l'intégration sociale : **Le postulant est intégré socialement (cinéma, restaurant, sport, aller sur une terrasse de café)**

III - CONNAISSANCE DE L'HISTOIRE, DE LA CULTURE, DE LA SOCIÉTÉ FRANÇAISES ET DES DROITS ET DEVOIRS

Analyse de l'agent ayant conduit l'entretien :

Le postulant a des connaissances de l'histoire, de la culture, de la société françaises et des droits et devoirs

Résultat de l'évaluation : **Satisfaisant**

IV – ADHÉSION AUX PRINCIPES ET VALEURS DE LA RÉPUBLIQUE

Evaluation

Signature de la charte des droits et devoirs du citoyen français : **Oui**

Observations sur l'adhésion aux principes et valeurs essentiels de la République : **Le postulant adhère aux principes et valeurs essentiels de la République**

Résultat de l'évaluation : **Satisfaisant**

V – MOTIVATION ET SYNTHÈSE

Motivation du postulant : **J'aime ce pays qui m'a adopté, j'ai ma situation professionnelle, j'ai acheté un appartement. J'apprécie le mode de vie en France.**

Synthèse de l'agent ayant conduit l'entretien :

Le 24/02/2016

Signature de l'agent ayant réalisé le compte rendu

MAAROUF Fatiha

Annexe 3 : Modèle type de convention d'intégration suisse

Annexe 3 pour IV / 2.1.5

**Logo / Adresse
de l'autorité / organisation responsable
de la convention d'intégration (CInt)**

CONVENTION D'INTÉGRATION¹

entre

[coordonnées de la personne concernée]
(ci-après « l'intéressé »)

et

**l'autorité ou l'organisation
responsable de la CInt
(nom)**

La présente CInt *vise à favoriser l'intégration au plan individuel* ; elle se fonde sur les principes du droit fédéral des étrangers, en vertu duquel

- l'objectif de la politique suisse en matière d'intégration est de favoriser une coexistence pacifique de toutes les personnes vivant en Suisse, sur la base des valeurs de la Constitution fédérale ainsi que dans le respect mutuel et la tolérance ;
- une intégration réussie est un processus réciproque, qui implique tout à la fois la volonté de l'étranger de s'intégrer et l'ouverture de la population suisse ;
- la Confédération, les cantons et les communes préconisent l'égalité des chances et encouragent les étrangers résidant de manière légale et durable en Suisse à participer, au même titre que les citoyens suisses, à la vie économique et sociale locale ;
- il est attendu des migrants qu'ils se familiarisent avec la société et le mode de vie en Suisse et respectent les règles et les lois en vigueur ; il est indispensable que les personnes qui envisagent de séjourner en Suisse à long terme acquièrent la langue nationale parlée sur leur lieu de domicile.

¹ Art. 54 de la loi fédérale du 16 décembre 2005 sur les étrangers (LEtr), RS 142.20, art. 5 de l'ordonnance du 24 octobre 2007 sur l'intégration des étrangers (OIE), RS 142.208, et, s'il y a lieu, la législation cantonale.

I. Données personnelles

Coordonnées :

Nom :
Prénom :
Adresse :
NPA, localité :
Tél. privé :
Tél. prof. :
Tél. mobile :
E-mail :

Nationalité :
Etat civil :
Date de naissance :
N° RCE (SYMIC) :

Arrivée en Suisse le :
Arrivée dans le canton XY le :

But du séjour :

Connaissances linguistiques

Langue maternelle :
Autres langues :
Connaissance du français²:

Activité actuelle

Activité lucrative :
Degré d'occupation :
Employeur :

Travail éducatif :
Nombre d'enfants à éduquer :
Age des enfants :

II. Objectifs de la convention

La présente CInt vise à favoriser la réalisation de la condition fixée dans la décision du de l'autorité cantonale compétente en matière de migration astreignant l'intéressé à suivre un cours de langue ou un cours d'intégration.

L'intéressé, (nom du migrant)

A. Langue

- capable de s'exprimer en langue française dans la vie quotidienne
 participe à un cours de langue visant les objectifs suivants :

² Cadre européen commun de référence pour les langues édicté par le Conseil de l'Europe

B. Mode de vie en Suisse

- connaît le fonctionnement des institutions suisses (école, formation professionnelle, travail, santé, etc.) ;
- connaît le mode de vie et les usages en Suisse, le système juridique suisse ainsi que les normes fondamentales et les valeurs de la Constitution fédérale, en particulier l'importance qu'elle accorde à l'égalité entre femmes et hommes.
-

III. Aide du canton

Le canton renseigne l'intéressé sur les cours de langues et d'intégration et l'informe de l'existence des services-conseils.

IV. Devoirs du migrant**1. Mesures :****A. Cours de langue :**

Cours de langue ordinaires :

- Alphabétisation
- Cours de base
- Cours d'expression orale (conversation)
etc.

Délai-cadre :

- ____ mois
- ____ mois
- ____ mois

B. Cours d'intégration :

- Cours d'intégration
etc.

Délai-cadre :

- ____ mois

2. Attestation de fréquentation des cours et certificat

Le service désigné par le canton (institution, centre de cours) atteste la participation de l'intéressé et la réalisation des objectifs spécifiques fixés dans son cas.

L'intéressé (nom du migrant) s'engage à transmettre **spontanément** une copie de l'attestation de fréquentation des cours ou du certificat à l'autorité compétente et ce, d'ici au (date), à l'adresse suivante :

V. Conséquence de l'exécution ou du non-respect de la condition fixée dans la décision de l'autorité cantonale compétente en matière de migration astreignant l'intéressé à suivre un « cours de langue » ou un « cours d'intégration ».

La décision du de l'autorité cantonale compétente en matière de migration relative à l'octroi ou à la prolongation de l'autorisation de séjour engage l'intéressé à participer à un cours d'intégration ou à un cours de langue ainsi qu'à atteindre l'objectif fixé.

Le non-respect de cette condition sera considéré comme un manque de volonté d'intégration. L'autorité compétente en matière de migration peut alors, dans les limites de son pouvoir discrétionnaire, refuser de prolonger l'autorisation de séjour.

Le fait que le migrant suive le cours prévu et transmette l'attestation correspondante à l'autorité compétente (cf. adresse à la fin du chiffre IV) peut avoir une incidence positive sur les décisions d'autorisation, par exemple en cas de demande de prolongation de l'autorisation de séjour ou lorsque l'octroi anticipé de l'autorisation d'établissement peut être envisagé.

Signature:
(du migrant)

Signature et timbre de
l'autorité cantonale ou de
l'institution compétente

.....
Lieu et date

.....
Lieu et date

Le conjoint ou la conjointe en cas de mariage, le partenaire ou la partenaire en cas de partenariat enregistré ou, pour les mineurs, le représentant légal, a pris connaissance du contenu de la présente CInt et le confirme par sa signature :

.....
Lieu et date

.....
Lieu et date

Annexes (par exemple) :

Liste des cours de langue et d'intégration dans le canton / la commune de ...
Autres documents d'information
Echelle d'évaluation du niveau de langue
Liste de critères relatifs à l'octroi anticipé d'une autorisation d'établissement

Copies :

L'intéressé :
Service cantonal chargé des contacts avec l'ODM pour les questions d'intégration
Autorité cantonale compétente en matière de migration
.....

Table des matières

Introduction	1
PREMIÈRE PARTIE – Argumentaire, planification et présupposés idéologiques des politiques linguistiques d’immigration	6
1. POLITIQUES LINGUISTIQUES : CADRE D’ÉTUDE ET PRÉSENTATION DES CONTEXTES	7
Résumé du chapitre 1	7
1.1 Politiques linguistiques et politiques linguistiques d’immigration : cadre conceptuel	7
1.1.1 Justification des contextes : France, Belgique, Suisse et Québec	7
1.1.1.1 La langue française en partage	7
1.1.1.2 Entre monolinguisme et multilinguisme officiels	8
1.1.1.3 Une palette de politiques linguistiques.....	10
1.1.2 Politique linguistique, linguistique et didactique des langues : quelle(s) relation(s) ?	11
1.1.2.1 Les différents concepts gravitant autour de la « politique linguistique ».....	11
1.2.2.2 Définitions des concepts de politique linguistique, d’aménagement linguistique et de planification linguistique	12
1.2.2.3 La politique linguistique est-elle de la linguistique ?.....	16
1.2.2.4 Comment articuler politique linguistique et didactique des langues ?.....	19
1.2.2.5 Comment étudier les politiques linguistiques ?.....	25
1.1.3 Politiques linguistiques d’immigration : tentative de définition.....	28
1.1.4 Pour une typologie et une évaluation politologique des politiques linguistiques d’immigration	31
1.1.4.1 Révéler les enjeux linguistiques autour de l’immigration.....	31
1.1.4.2 Une approche institutionnelle des politiques linguistiques	32
1.1.4.3 Deux positions épistémologiques : interdisciplinarité et historicité.....	34
1.2 Politiques et idéologies linguistiques	35
1.2.1 La France : la construction mythique d’un État-nation centralisant	37
1.2.1.1 La langue française : outil de centralisation de l’État monarchique	37
1.2.1.2 L’historiographie mythique de la langue française et de la construction de l’État-nation français	40
1.2.1.3 La francisation sur le territoire français : en métropole et dans les colonies	42
1.2.1.4 Construire et institutionnaliser la Francophonie	44
1.2.1.5 Une reconnaissance tardive et relative de la diversité linguistique française ...	45
1.2.2 La Belgique : une territorialité linguistique, fruit de compromis politiques.....	47
1.2.2.1 La difficile reconnaissance du flamand face à la langue française	48

1.2.2.2 Le principe de territorialité.....	49
1.2.2.3 La délimitation d'une frontière linguistique.....	50
1.2.2.4 Vers le fédéralisme.....	52
1.2.2.5 La Belgique, un État fédéral.....	52
1.2.3 Le mythe plurilingue suisse : entre « monolinguisme territorialisé » et « plurilinguisme institutionnel »	54
1.2.3.1 La Suisse, un État-nation plurilingue unique en Europe ?	55
1.2.3.2 « La Suisse est plurilingue mais les Suisses ne le sont pas »	59
1.2.3.3 Une politique linguistique affirmée sur le tard.....	61
1.2.3.4 La construction du mythe national de la Suisse quadrilingue	65
1.2.4. Le Québec : le sentiment d'une minorité linguistique menacée	66
1.2.4.1 Une minorité francophone canadienne.....	67
1.2.4.2 Les premiers appareils législatifs québécois pour promouvoir la langue française	68
1.2.4.3 Une Charte de la langue française, pour affirmer l'identité francophone québécoise	70
Synthèse du chapitre 1	72
2. ÉMERGENCE DES POLITIQUES D'« INTÉGRATION » : QUAND LA LANGUE DEVIENT UN ENJEU DANS LES POLITIQUES D'IMMIGRATION	74
Résumé du chapitre 2	74
2.1 En France.....	74
2.1.1 Les balbutiements d'une politique d'intégration (de 1945 aux années 1980)	74
2.1.2 L'intégration institutionnalisée (fin des années 1980 et années 1990).....	77
2.1.3 La refonte des politiques d'intégration des années 2000 : l'apprentissage de la langue française au cœur du nouveau contrat d'accueil et d'intégration	78
2.1.4 Immigration, intégration et identité nationale.....	81
2.1.5 Le français, langue d'intégration républicaine.....	81
2.2 En Belgique	83
2.2.1 Les politiques d'accueil et d'intégration (1948-1993).....	83
2.2.1.1 La politique d'accueil des travailleurs immigrés : compétence nationale (1948-1974).....	83
2.2.1.2 La politique d'accueil et d'intégration des immigrés : compétence régionale (1974-1980).....	84
2.2.1.3 La politique d'accueil et d'intégration des immigrés : compétence communautaire (1980-1993)	85
2.2.1.4 La nouvelle réforme de 1993	86
2.2.2 Les politiques d'intégration des entités fédérées (1993-2012)	89

2.2.2.1 La Communauté flamande : L'inburgering.....	89
2.2.2.2 La Région wallonne : les centres régionaux d'intégration et les initiatives locales de développement social	90
2.2.3 La réforme du Code de la nationalité de 2012 : création de parcours d'accueil/d'intégration francophones et prérequis linguistiques pour la naturalisation	91
2.3. En Suisse.....	93
2.3.1 Les prémisses d'une politique d'intégration fédérale : d'une politique d'immigration libérale « assimilationniste » à une politique de quotas d'immigration (années 1960 - années 1980).....	93
2.3.2 La restructuration de la politique d'immigration : le modèle des trois cercles (années 1990).....	96
2.3.3 L'intégration comme tâche étatique (de la fin des années 1990 à aujourd'hui).....	98
2.3.3.1 L'apprentissage et la connaissance de la langue au cœur de la politique d'encouragement de l'intégration.....	99
2.3.3.2 Une politique d'intégration plus exigeante à venir	102
2.4 Au Québec	103
2.4.1 L'immigration au Québec : un partage entre responsabilités fédérale et québécoise (1968-1978).....	103
2.4.2 Préserver la spécificité francophone québécoise (1978-1991)	105
2.4.3 Le premier Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration de 1990	106
2.4.3.1 Une politique d'immigration planifiée et sélectionnée	106
2.4.3.2 Assurer la pérennité du fait français.....	106
2.4.4 Le français, langue de la citoyenneté québécoise (1994-2004)	107
2.4.5 Parler français, première valeur commune de la société québécoise (2005-2013)	109
2.4.6 Le français, langue d'intégration et de cohésion sociale (2014 à aujourd'hui)	109
Synthèse du chapitre 2 et discussion : vers une européanisation des politiques linguistiques d'immigration ?.....	111
3. ÉTUDIER LES « TRACES » DES POLITIQUES D'« INTÉGRATION » ET DES POLITIQUES LINGUISTIQUES D'IMMIGRATION : QUELS SOUBASSEMENTS IDÉOLOGIQUES ?	119
Résumé du chapitre 3	119
3.1 En France.....	120
3.1.1 De l'assimilation à la doctrine de l'intégration.....	120
3.1.1.1 Apparition de l'assimilation comme catégorie juridique dans l'infra-droit et le droit à la nationalité.....	120
3.1.1.2 De l'assimilation à l'intégration	121
3.1.2 Insertion et intégration	122

3.1.3	Intégration républicaine et identité nationale.....	125
3.1.3.1	L'intégration à la République française	125
3.1.3.2	Intégration politique versus intégration culturelle (ou intégration versus assimilation)	126
3.1.3.3	La langue française, premier facteur de l'intégration politique républicaine .	128
3.1.3.4	L'intégration culturelle ou l'intégration à visée assimilatrice.....	130
3.1.4	L'intégration comme critère juridique dans le droit des étrangers	131
3.1.5	Entre assimilation et intégration : un choix non résolu.....	135
3.1.5.1	Dans le droit des étrangers et de la nationalité.....	136
3.1.5.2	Dans les documents institutionnels	138
3.1.6	Vers l'inclusion ? Tentative et échec	140
3.2	En Belgique	143
3.2.1	Une politique publique à l'égard des étrangers sans « concept » stable : entre intégration, adaptation, assimilation et idonéité (1960-1980)	143
3.2.2	La naissance d'une politique d'intégration communautaire (1980-1993)	144
3.2.3	Les politiques d'intégration des entités fédérées (1993 - à aujourd'hui).....	146
3.2.3.1	La Communauté flamande et l'intégration civique.....	146
3.2.3.2	La Belgique francophone : entre intégration et cohésion sociale.....	147
3.3	En Suisse.....	148
3.3.1	Intégrer pour mieux assimiler (1964-1976)	148
3.3.2	Une intégration aux relents assimilationnistes (1978-1999).....	150
3.3.3	L'intégration dans le droit des étrangers.....	153
3.3.4	L'intégration dans le droit de la nationalité	156
3.3.5	Les niveaux d'intégration dans le droit des étrangers et le droit à la nationalité...	157
3.4	Au Québec	158
3.4.1	Le modèle multiculturel canadien.....	158
3.4.2	Contre le multiculturalisme canadien : la politique de convergence culturelle québécoise.....	161
3.4.3	L'intégration : Un contrat moral entre la collectivité d'accueil et les Québécois des communautés culturelles.....	163
3.4.4	Du contrat moral au contrat civique : promouvoir la citoyenneté québécoise au profit d'une société interculturelle et pluraliste	164
3.4.5	L'interculturalisme pour une société pluraliste et inclusive	167
	Synthèse du chapitre 3 et discussion : l'intégration, un « concept-horizon »	172
	DEUXIÈME PARTIE – Aménagements, législations et évaluations classiques des politiques linguistiques d'immigration.....	178

4. AMÉNAGEMENTS LINGUISTIQUES D'IMMIGRATION : EXIGER, ÉVALUER ET FORMER	179
Résumé du chapitre 4	179
4.1 Exiger une langue comme gage d'intégration : les exigences linguistiques dans l'appareil législatif français, belge, suisse et québécois	179
4.1.1 En France	179
4.1.1.1 Dans le droit de la nationalité.....	179
4.1.1.2 Dans le droit des étrangers	186
4.1.2 En Belgique.....	191
4.1.2.1 Dans le droit de la nationalité.....	191
4.1.2.2 Dans le droit des étrangers	192
4.1.3 En Suisse	193
4.1.3.1 Dans le droit de la nationalité.....	193
4.1.3.2 Dans le droit des étrangers	201
4.1.4 Au Québec	203
4.1.5 Les exigences linguistiques : un vecteur d'intégration ou un levier de sélection migratoire ?	211
4.2 Les évaluations linguistiques pour l'accès à la nationalité française, belge et suisse ..	219
4.2.1 Les preuves attestant de la maîtrise de la langue des candidats à la nationalité	219
4.2.1.1 En France.....	219
4.2.1.2 En Belgique	220
4.2.1.3 En Suisse	222
4.2.2 Éthique et évaluations linguistiques (et civiques).....	228
4.2.2.1 La fiabilité des attestations de langue pour la nationalité	229
4.2.2.2 La validité des tests de langue pour la nationalité.....	234
4.2.2.3 L'équité de l'évaluation linguistique dans les entretiens d'assimilation en préfecture pour l'octroi de la nationalité française.....	243
4.2.2.4 Les tests civiques pour la naturalisation.....	245
4.2.3 Perspectives critiques sur l'évaluation linguistique des adultes migrants	249
4.3 Les programmes de formation linguistique	256
4.3.1 En France	256
4.3.1.1. Une structuration progressive des dispositifs d'enseignement et d'apprentissage de la langue pour les immigrés (des années 1950 aux années 2000)	256
4.3.1.2 Le contrat d'accueil et d'intégration (2003-2016).....	260
4.3.1.3 Le dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants » (2008 à aujourd'hui).....	263
4.3.1.4 Le label Français Langue d'Intégration (FLI) (2011-2018).....	264

4.3.1.5 Le contrat d'intégration républicaine (2016 à aujourd'hui)	265
4.3.1.6 Les autres formations linguistiques	266
4.3.2 En Belgique	267
4.3.2.1 L'inburgering de la Communauté flamande (Régions Flandre et Bruxelles-Capitale)	267
4.3.2.2 Un parcours d'intégration dans la Région wallonne	271
4.3.2.3 Un parcours d'accueil en Région de Bruxelles-Capitale francophone (COCOF)	274
4.3.2.4 Flous juridiques et iniquité de traitement des candidats à la nationalité belge	280
4.3.2.5 Les différentes « philosophies » de l'intégration	282
4.3.3. En Suisse	288
4.3.3.1 L'intégration linguistique : une tâche partagée entre le domaine associatif, les partenaires sociaux et la formation professionnelle (avant 1999)	288
4.3.3.2 L'apprentissage de la langue au cœur de la politique étatique d'encouragement de l'intégration (depuis les années 2000)	289
4.3.4 Au Québec	296
4.3.4.1 Le Programme national de formation en établissement (PNFE) et la création des centres d'orientation et de formation des immigrants (COFI)	296
4.3.4.2 Le Programme d'aide à la francisation des immigrants (PAFI) et le Programme québécois de francisation des immigrants (PQFI)	297
4.3.4.3 Une gestion exclusivement québécoise des services d'intégration linguistique provinciaux	298
4.3.4.4 La Fermeture des COFI	299
4.3.4.5 La diversification des formules de cours : le Programme d'intégration linguistique pour les immigrants (PILI)	300
4.3.4.6 Les offres du PILI disponibles aujourd'hui	302
4.3.5 Panorama croisé de quelques « défauts à l'intégration gouvernementaux »	305
Synthèse du chapitre 4	312
5. ÉVALUER L'INTÉGRATION ET L'INTÉGRATION LINGUISTIQUE : UNE « HÉGÉMONIE DE LA MESURE »	315
Résumé du chapitre 5	315
5.1 Les monitorings internationaux	316
5.2 Les monitorings nationaux	326
5.2.1 En France	327
5.2.2 En Suisse	328
5.2.3 Au Québec	330
Synthèse du chapitre 5 et discussion : l'intégration, un processus mutuel à évaluer.	333

6. CONTEXTUALISATION ET DISCIPLINARISATION CROISSANTES DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES ET DU FLE : L'ENSEIGNEMENT DU « FRANÇAIS AUX MIGRANTS »	336
Résumé du chapitre 6	336
6.1 « Politiques linguistiques d'intégration » et « didactique de l'intégration ».....	337
6.2 Une « contribution à la définition d'une expertise légitime ».....	341
6.2.1 Les documents de cadrage institutionnels : présentation des contenus.....	341
6.2.2 Le français pour les adultes migrants : un champ didactique spécifique ?.....	355
6.2.2.1 Quel français pour les adultes migrants ? Entre FLS et FLI.....	355
6.2.2.2 Un nouveau « français fonctionnel » pour les migrants ?.....	361
6.2.3 Pour une « didactique diversitaire ».....	377
6.3 Les processus de légitimation.....	381
6.3.1 Les instances administratives.....	381
6.3.2 Le statut des professeurs de français en contexte migratoire : des critères de recrutement, de compétences et de formations spécifiques.....	387
6.3.2.1 Les exigences institutionnelles quant à la qualification des formateurs.....	387
6.3.2.2 Des compétences enseignantes spécifiques développées dans	390
6.3.2.3 Des formations de formateurs spécifiques.....	400
Synthèse du chapitre 6	408
Conclusion	410
Bibliographie	417
Références théoriques.....	417
Législations linguistiques.....	437
France.....	437
Belgique.....	442
Suisse.....	445
Québec.....	448
Niveau européen.....	450
Documents institutionnels.....	451
France.....	451
Belgique.....	456
Suisse.....	457
Québec.....	462
Niveau européen.....	468
Index nominum	471
Index rerum	474

Liste des sigles	475
Liste des figures	480
Liste des tableaux	481
Annexes	485
Annexe 1 : Procès-verbal d’assimilation des candidats à l’acquisition de la nationalité française par décret ou par déclaration.....	485
Annexe 2 : Compte-rendu d’entretien d’assimilation des candidats à l’acquisition de la nationalité française par décret.....	489
Annexe 3 : Modèle type de convention d’intégration suisse	491
Table des matières	495

Politiques linguistiques d'immigration et didactique du français pour les adultes migrants : Regards croisés sur la France, la Belgique, la Suisse et le Québec

Cette thèse propose d'identifier une catégorie particulière de politiques linguistiques, les politiques linguistiques d'immigration. Nous portons un regard croisé sur quatre contextes francophones. Cette recherche comparative permet de décentrer les débats autour de la langue et de l'immigration du seul cadre national. Nous proposons de situer les dimensions linguistiques, culturelles et éducatives liées à l'intégration des populations migrantes dans une perspective européenne et internationale.

L'étude poursuit un double objectif : effectuer une typologie et une évaluation de ces politiques. Il est question de décrire et d'analyser les choix et les actions étatiques menés pour la connaissance et l'apprentissage de la langue par les adultes migrants. Notre recherche identifie le tournant à partir duquel la « maîtrise » de la langue est devenue un enjeu politique et un volet indissociable des politiques d'immigration. D'un côté, la thèse met en relief les idéologies linguistiques qui structurent les imaginaires collectifs nationaux, et leur influence sur les argumentaires et les aménagements des politiques. De l'autre côté, elle met en valeur la circulation des présupposés idéologiques et des pratiques étatiques liés à la langue et à l'immigration. Enfin, la recherche considère l'impact des différents aménagements étudiés sur la production des savoirs scientifiques et sur la formation en didactique des langues.

Mots clefs : idéologies linguistiques, politique linguistique, didactique des langues, immigration, formation linguistique des adultes migrants, discours institutionnels

Immigration linguistic policies and French teaching for adult migrants: Cross analysis on France, Belgium, Switzerland and Quebec

This thesis proposes to identify the particular category of linguistic policies which deals with immigration. The chosen approach is to perform a cross analysis on four French-speaking contexts. This comparative research allows us to shift the focus on language and immigration away from the national level. We offer to place the linguistic, cultural and educational dimensions linked with the integration of migrants in a European and international perspective.

This study has two objectives: perform a typology and an evaluation of these policies. We aim at describing and analysing the choices and actions led by the state to develop knowledge and learning for adult migrants. Our research identifies the turning point from which proficiency of language became a political issue, deeply intertwined with immigration policies. On one side, the thesis emphasizes the linguistic ideologies that shape the collective imaginations, and their influence on political arguments and language planning. On the other side, it highlights the flow of assumed ideologies and state practices related to language and immigration. Finally, the research takes into account the impact of language planning on knowledge production and training in language didactics.

Keywords: linguistic ideologies, linguistic policy, language didactics, immigration, language training for adult migrants, institutional discourses

UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE - PARIS 3
ED 268 – Langage et langues : description, théorisation, transmission
Didactique des langues, des textes et des cultures - DILTEC (EA 2288)
4, rue des Irlandais, 75005 Paris