

Langues d'origine et langues d'enseignement: un problème de gestion sociolinguistique examiné à travers l'exemple des Turcs et des Marocains en Belgique

Altay A. MANÇO

Docteur en Psychologie

Directeur scientifique de l'Institut de Recherche, Formation et Action sur les Migrations (I.R.F.A.M.) - Belgique

Dany CRUTZEN

Licenciée en Philologie romane

Chargée de recherche au Centre Interdisciplinaire de Formation de Formateurs de l'Université de Liège (C.I.F.F.U.L.) - Belgique

"Travailler l'arbitraire des signes, c'est renforcer la tolérance." Tapernoux (1997: 185).

PROBLEMES ET HYPOTHESES

"Quand on décide de s'implanter dans un pays étranger et de s'y intégrer, la première chose à faire est d'apprendre la langue de ce pays. Or, il existe des familles turques qui vivent dans notre quartier depuis une trentaine d'années et dans lesquelles on ne fait toujours pas usage du français ! Malgré une scolarité primaire passée en Belgique, certains parents d'élèves turcs continuent à ne pas parler français à leurs enfants; il n'y a donc aucune amélioration, même pour la troisième génération.

En ce qui concerne notre implantation, il faut savoir que nous avons beaucoup d'enfants turcs, que des cours de français (gratuits) ont été organisés pour les parents. On constate que, en ce qui concerne les hommes, ces cours ne rencontrent aucun succès; en ce qui concerne les femmes, ce succès reste très minime. Quelle est alors la volonté d'intégration de ces parents ? Pourquoi les parents ne répondent-ils pas à nos incessantes invitations à partager la vie scolaire (soupers, fêtes...) ?

Nous préconisons:

- *l'éclatement des ghettos pour obliger la population étrangère à apprendre à parler la langue du pays d'accueil;*
- *la suppression de l'école de langue turque donnée en soirée pour les enfants d'école primaire, mais il faut laisser le libre choix aux jeunes d'approfondir la connaissance de leur langue en secondaire (les enfants parlent suffisamment le turc à la maison);*
- *l'intégration des enfants et jeunes étrangers dans les clubs sportifs ou culturels qui existent et non pas la constitution de leurs propres clubs.*

Il faut signifier aux étrangers qu'ils doivent faire des efforts pour être acceptés dans différents groupes et pour y faire accepter leurs culture ou points de vue... et non l'inverse, car c'est un choix de rester en Belgique !"

Extrait d'une lettre de deux institutrices primaires (1993).

L'extrait proposé en exergue présente le point de vue spontané de deux enseignantes expérimentées et impliquées dans un travail en contexte socioculturel particulièrement difficile. Il a le mérite de résumer des représentations fréquemment rencontrées dans les milieux de l'enseignement et de l'action socio-éducative à propos des liens entre les langues d'enseignement du pays d'accueil et les langues d'origine des personnes issues de l'immigration. Ces représentations connotent négativement le développement simultané de la maîtrise de la langue d'origine et de la langue scolaire: selon ce point de vue, la pratique et l'apprentissage de la langue d'origine dans la famille, dans les communautés de vie et à l'école, retarderaient l'appropriation de la langue du pays d'accueil, considérée comme le principal vecteur de réussite scolaire et socio-économique. L'utilisation de la langue étrangère devrait donc être combattue *"pour le bien des enfants"*.

Cette attitude est en fait le versant linguistique d'une conception normative de l'intégration des migrants (Manço, 1999): celle-ci postule la nécessité d'introduire une rupture entre les groupes de migrants et leur culture d'origine, afin de mieux réussir leur assimilation dans la société d'accueil. D'autres registres de la vie culturelle des migrants suscitent, en effet, l'exaspération de nombreux acteurs socio-éducatifs concernés par les politiques d'intégration. Quelques comportements collectifs répandus dans certains groupes issus de l'immigration sont régulièrement mis en cause (Gökalp, 1995, 1996), par exemple:

- la consommation culturelle surtout axée vers le pays d'origine et notamment les télévisions captées par des antennes-satellites, la presse du pays d'accueil, etc.;
- les pratiques et les croyances religieuses;
- les pratiques matrimoniales traditionnelles;
- la tendance des immigrants à se regrouper dans certains quartiers.

Ces conduites sont interprétées comme autant de preuves de la résistance des immigrants à s'assimiler, notamment d'un point de vue linguistique. En revanche, personne ne met en doute l'importance en soi de l'enseignement des langues d'origine, celles-ci étant considérées comme un avantage potentiel lorsque les jeunes issus de l'immigration aborderont des secteurs précis du marché de l'emploi (comme le commerce extérieur, par exemple). Cependant, cet enseignement - au cas où l'éducation familiale n'y suffirait pas - doit être envisagé en fin de parcours scolaire obligatoire, c'est-à-dire après l'essentiel, qui demeure une parfaite maîtrise de la langue du pays d'accueil.

Cette attitude exclusive (*ou* la langue d'origine *ou* la langue d'enseignement¹) croise paradoxalement une préoccupation politique actuelle: le récent Décret sur la Réforme de l'enseignement fondamental en Communauté française de Belgique (juillet 98) accorde, en effet, une importance particulière à l'enseignement des langues étrangères dès l'école primaire. Cet enseignement est déclaré non contradictoire avec la maîtrise du français; il est même envisagé dans une logique de renforcement réciproque des codes linguistiques et culturels. Malheureusement, ces nouvelles dispositions ne font

¹ Dans la plupart des cas, cela signifie qu'on tolère l'usage de la langue d'origine dans la sphère privée.

aucune allusion aux langues des minorités issues de l'immigration, dont la part congrue reste limitée au système d'enseignement des langues et des cultures d'origine (E.L.C.O.), organisé avec la collaboration des gouvernements des pays d'origine (Mouvet et Manço, 1992).

Or, il faut savoir que l'ELCO continue d'être marginalisé dans les mentalités comme dans les structures (Sensi, 1995; Obdeijn et De Ruiter, 1998). Cadenassé par les lois linguistiques en vigueur en Belgique (loi linguistique du 30 juillet 1963), et subordonné à la liberté des réseaux et à la liberté de l'enseignant dans sa classe, l'ELCO est confiné à un stade expérimental: en Communauté Française, on ne peut légalement utiliser à l'école aucune autre langue que le français, la seconde langue étant obligatoirement le néerlandais, l'anglais ou l'allemand; en Communauté Flamande, la deuxième langue est le français; à Bruxelles-Capitale, la seconde langue est forcément soit le français, soit le néerlandais.

Dans ces conditions, l'ELCO remplit très difficilement ses missions, et doit abandonner le terrain aux initiatives privées en tous genres. Il cumule une série impressionnante de handicaps:

- envisagé par les institutions autochtones comme un service rendu aux autorités des pays d'origine et aux populations immigrées, l'ELCO fixe beaucoup plus de devoirs pour les ambassades des pays pourvoyeurs de main-d'oeuvre et leurs enseignants que pour la Communauté Française ou la Communauté Flamande; en outre, les autorités et les enseignants autochtones sont très méfiants et critiques à l'égard des pédagogies mises en oeuvre;
- les enseignants de l'ELCO n'ont pas le même statut que les titulaires belges (recrutement et rémunération par les autorités du pays d'origine) et se retrouvent souvent isolés de l'équipe éducative; par exemple, bien que les activités interculturelles soient en principe co-animées par le titulaire de classe et l'enseignant d'ELCO, la présence simultanée des deux instituteurs est rarissime; en outre, chaque établissement a le libre choix d'accepter ou de refuser le fonctionnement interculturel en son sein;
- l'enseignant allochtone connaît rarement les réalités de la Belgique et celles des enfants des travailleurs immigrés; le comportement des enfants d'immigrés peut lui être tout à fait étranger; en ce qui concerne les enseignants venant de Turquie, rares sont ceux qui parlent une des langues du pays d'accueil;
- l'ELCO se limite essentiellement à l'enseignement fondamental: très peu d'écoles l'organisent au niveau maternel et il est l'exception dans l'enseignement secondaire;
- la coordination des cours d'ELCO est rudimentaire et il n'existe toujours pas de formation spécifique pour les enseignants concernés; personne ne mesure les résultats de cet enseignement;
- les outils didactiques adaptés à la situation locale font défaut.

Une nouvelle Charte commune à cinq pays partenaires de la Communauté Française de Belgique (1997-2000) ouvre vers la possibilité de recrutement d'enseignants parmi les diplômés qualifiés qui soient, dans le même temps, enfants d'immigrés. Elle stipule également que l'enseignant d'ELCO doit être intégré dans l'équipe pédagogique locale et insiste sur la notion d'interculturalité.

Malheureusement, le contenu de cette Charte est toujours largement ignoré sur le terrain des écoles. Il suscite, par ailleurs, quelques craintes concernant les objectifs poursuivis, certains y reconnaissant un glissement vers la tendance dominante - à savoir, une pression en faveur de l' "adaptation", c'est-à-dire en faveur de l'oubli de la culture et de la langue d'origine.

A partir de ces constats, l'objet du présent article est de contribuer à définir des liens plus objectifs entre la maîtrise des langues d'origine, des langues d'enseignement et d'éventuelles langues tierces, dans le but d'inspirer une politique et des pratiques positives en matière d'éducation des enfants issus de migrants. En dépassant le niveau des impressions et des représentations *a priori*, il s'agit d'envisager sereinement le rôle potentiel des langues d'origine dans l'acquisition des compétences linguistiques et scolaires en langue française.

Notre réflexion, documentée par la littérature scientifique sur la question, présente une étude empirique sur le rapport à la langue d'origine des Marocains et des Turcs installés en Belgique. Notre question centrale est: *"que signifie la langue d'origine pour les communautés issues de l'immigration, en quoi est-elle utile, dans un contexte national et européen "multi-langues", et comment peut-on exploiter positivement ce potentiel linguistique dans le cadre scolaire du pays d'accueil ?"*

Trois hypothèses majeures orientent notre recherche:

- Un degré suffisant de maîtrise des différentes langues aboutit en général à ce que celles-ci se confortent mutuellement plutôt que ne se concurrencent.
- Cette maîtrise est à la conjonction de divers facteurs tels que l'héritage historique général, le capital culturel spécifique de la famille, la qualité de l'accueil et de la trajectoire scolaires, les possibilités de création d'une complémentarité fonctionnelle entre l'usage de diverses langues, les projets d'avenir, etc.
- Le rapport à la langue d'origine présente des différences significatives d'une communauté immigrée à l'autre: le cas des Turcs (stratégie "*et/et*") et celui des Marocains (stratégie "*ou/ou*") illustrent bien ces divergences et invitent à s'en inspirer pour une politique efficace des langues.

TENTATIVE DE DEFINITION DES CONCEPTS ET DES PROCESSUS

Nous appelons "*langue(s) d'origine*" la ou les expression(s) linguistiques acquises par l'intermédiaire de la famille, en particulier par le rapport mère-enfant. En ce sens, la langue d'origine ou la langue maternelle font partie intégrante de la "*culture d'origine*" des groupes issus des migrations, à savoir un ensemble de traits culturels transmis lors de la première enculturation par la famille d'origine et par son (ses) groupe(s) d'appartenance(s).

C'est la proximité à cette langue-là qui est décriée par certains éducateurs en charge d'enfants de migrants. Or, il appert que, dans un contexte normatif, la différence culturelle entre la famille et l'école met en péril les chances d'adaptation de l'enfant. Il s'ensuit fréquemment une discrimination et un repli réactif de la part du groupe lésé. Des recherches devenues classiques (Labov et al., 1971) effectuées

dans le cadre migratoire américain ont montré que le milieu familial et communautaire pouvait offrir à l'enfant des acquis linguistiques et culturels fort différents de ceux auxquels s'attend l'institution scolaire. Il apparaît que, dans la majorité des cas, les jeunes défavorisés et leurs familles semblent être capables de se conformer aux codes linguistiques ou éducatifs normés mais qu'habituellement ils ne le font pas, car ils s'insurgent contre tout ce qui peut représenter le "Pouvoir" et la violation de leur "intimité culturelle". Par ailleurs, les codes culturels produits par les jeunes issus de l'immigration peuvent être extrêmement élaborés, mais ils sont mal connus et surtout dévalorisés, étant considérés comme handicapants par la société d'accueil: l'accroissement des connaissances linguistiques et l'usage dans la famille de la langue du pays d'accueil (investissement linguistique) sont considérés comme des indicateurs de l'assimilation socioculturelle (Héran, 1993).

L'élimination de la langue et de la culture de l'enfant de son répertoire de codes et de comportements à l'école peut induire un sentiment d'insécurité ou de honte par rapport à la langue parlée à la maison, et par là une réaction d'hostilité envers le groupe culturellement majoritaire². Des recherches menées dans le cadre de l'expérience du *Foyer* à Bruxelles et du *Heritage Language Program* au Canada montrent, par contre, que la préservation de la langue maternelle de l'enfant immigré par un usage formel à l'école n'apporte pas que des bénéfices cognitifs: les compétences sociales et les relations avec les pairs sont également évaluées positivement (Danesi, 1991). Plusieurs conditions sont cependant nécessaires à l'efficacité de la dynamique interculturelle: la langue d'origine doit être considérée comme un choix possible, sans plus, parmi divers moyens de communication et de relation avec l'autre; l'élève doit également atteindre un niveau minimum de compétence dans sa langue maternelle (voir aussi Cummins, 1986).

Plusieurs arguments didactiques et linguistiques tendent à montrer qu'aucune transposition de code ne se construit sur le vide: *"Pour que, par la lettre, je puisse me connaître autre, encore faut-il que je puisse auparavant m'y reconnaître. Si l'on m'impose d'y reconnaître l'autre que je devrais être avant de m'y reconnaître, je suis dans un non-sens, dans un dé-lire. C'est le problème de l'apprentissage de la lecture (lettres de l'autre) lorsqu'il n'y a pas eu, avant, entrée dans l'écriture (mes lettres pour l'autre). C'est le problème de l'alphabétisation en une langue autre que la langue maternelle, c'est le problème des "méthodes" de lecture, quelles qu'elles soient, lorsque, au lieu d'être un outil au service de l'apprenant, elles imposent à celui-ci d'être l'objet d'une idéologie pédagogique. Il ne peut alors qu'adhérer au miroir ainsi offert de la lettre sans s'y reconnaître."* (Biarnès, 1997: 132).

La valorisation de la langue maternelle à l'école est ainsi un outil indispensable pour amortir le choc de la non-reconnaissance/non-identification des enfants de migrants, à l'origine de trop nombreux blocages de l'apprentissage scolaire: en pareil contexte, l'obstacle majeur n'est pas la culture de l'enfant allophone, mais bien sa négation ethnocentrique et normative. En effet, plus les fondations identitaires, culturelles et linguistiques sont légitimées et fortes, plus le code commun peut être sainement travaillé,

² Ceci peut être mis en parallèle avec le constat de Leunda et Deprez (1988) concernant *"l'étroite relation existant entre le peu d'estime des élèves marocains (à l'âge de l'entrée dans l'enseignement secondaire) face à leur identité et à leurs origines et le refus, dans un premier temps du moins, des cours d'ELCO"*.

approprié et enrichi. Les dissonances cognitives provoquées notamment par des conflits linguistiques peuvent être prises en compte dans les stratégies pédagogiques (Crutzen, 1998a). Cependant, pour que ces dissonances soient désamorçées, il faut que la valeur de la langue d'origine soit reconnue et que l'apprenant soit encouragé à devenir compétent dans les deux systèmes: moins l'apprenant est confiné dans le "no man's land" linguistique, plus la compétence dans la langue d'origine devient une ressource pour l'apprentissage du français.

D'autres recherches sociolinguistiques déjà anciennes (Mackey, 1976; Cummins, 1978; etc.) relèvent l'importance d'une transmission de la culture et de la langue d'origine pour aborder l'apprentissage d'une autre langue. Ces recherches menées dans des contextes plurilinguistiques inégalitaires insistent sur les effets positifs d'une rencontre "aménagée" des langues, tant pour l'apprentissage lui-même que pour le développement harmonieux de la personnalité des apprenants (Blomart, 1983).

Des travaux portant sur l'analyse des phénomènes racistes à l'école soulignent également qu'il faut considérer le bilinguisme comme un facteur d'intégration parmi d'autres. *"La possession de deux registres de signifiants ou plus pour dire une même chose est un atout pour penser le monde et s'y mouvoir"* (Tapernoux, 1997: 152).

D'un point de vue didactique, il appert que la diversité linguistique n'est un frein que s'il y a morcellement des codes et/ou repli dans une attitude de rejet. Pour l'apprenant d'une langue et d'une culture étrangères, les filtres que notre système culturel imposent à notre perception ne doivent pas être évités; ce sont au contraire des ressources sur lesquelles il faut s'appuyer pour progressivement les intégrer aux codes nouveaux (Besse, 1984).

Bien qu'en pratique ce soit rarement le cas, il paraît évident que l'école est particulièrement bien placée pour organiser positivement la rencontre des cultures, y compris dans ses aspects linguistiques et religieux. Cette transaction culturelle doit cependant être critique et réaliste: elle doit se fonder sur l'appropriation d'une culture familiale *réelle*, dans un environnement multiculturel, et non sur son idéalisation ou sa purification à finalité politique. Comme développé plus haut, l'existence dans la plupart des pays européens de cours de langues d'origine et de religion destinés aux enfants de migrants, cours organisés dans de nombreux cas directement ou indirectement par les Etats pourvoyeurs de main-d'oeuvre, non seulement ne suffit pas, mais encore pose la question de sa pertinence. Les expériences intégrées qui se fondent sur la valorisation des ressources des communautés et des familles immigrées elles-mêmes, sont sans doute les plus intéressantes et les plus innovantes en la matière (Lebon, 1983; Mouvet et Manço, 1992), notamment parce que, dans un certain nombre de cas, ces expériences recourent à la collaboration pédagogique de jeunes professionnels de l'éducation eux-mêmes issus de l'immigration.

Il semble par ailleurs exister un "milieu familial-type" qui favoriserait l'émergence de ce groupe d'intermédiaires culturels (Manço, 1996). Le haut niveau de formation auquel sont parvenus les membres de ce groupe montre, par exemple, que les parents ont attaché une grande importance à la

scolarisation de leur enfant dans le pays d'accueil. On constate aussi que les capacités linguistiques des travailleurs sociaux (au sens large) d'origine étrangère sont de loin supérieures à celles observées auprès d'un échantillon tout-venant issu de l'immigration. Les familles dont sont issus ces travailleurs sociaux ont elles-mêmes un profil de formation davantage poussé que celui généralement rencontré dans l'immigration, essentiellement ouvrière. On assiste donc, dans ce cas, à un processus d'entraînement intra-familial qui permet aux plus jeunes de bénéficier, tant sur le marché de la formation que sur le marché de l'emploi, de l'expérience et des réseaux des plus âgés. Certaines caractéristiques culturelles des travailleurs sociaux issus de l'immigration sont intéressantes à plus d'un titre: parmi les personnes qui vivent avec un conjoint, nombreux sont ceux et celles qui forment des couples "mixtes"; les travailleurs sociaux sont proportionnellement plus nombreux à demander la naturalisation... Parallèlement à cette attitude favorable à la mixité culturelle, les *liens envers le pays d'origine restent forts*: études suivies dans le pays d'origine, expérience professionnelle dans ce pays, maîtrise de la langue d'origine, projets de travail au pays d'origine,...

La logique exclusive (ou la culture d'origine ou la culture locale) n'est donc pas l'attitude la plus opérationnelle en matière d'éducation des enfants issus de migrants. La logique inclusive (*et* la culture d'origine *et* la culture locale) semble plus efficace et permet l'articulation d'éléments culturels divers.

Or, une approche systémique de la pluralité culturelle suggère précisément de mettre en oeuvre des stratégies pédagogiques capables d'initier cette logique inclusive. *"Dans la relation pédagogique, et dans l'interaction sociale en général, nous sommes tous concernés par les multiples dissonances qui ébranlent et transforment nos paysages mentaux. A une vitesse exponentielle, le multiculturalisme ambiant - et pas uniquement multiethnique - force le passage d'une espèce de confort culturel, de l'ordre du OU/OU, à une réalité plus paradoxale, à la fois plus inconfortable et plus riche, de l'ordre du ET/ET. Cette négociation des normes et des vérités, du statut même de la réalité, devient un paradigme de la pensée et du comportement: l'adaptation paradoxale s'impose à tous les humains "mondialisés", même à ceux dont la migration n'est pas géographique"* (Crutzen, 1998a). Il s'agit donc, pour l'autochtone comme pour l'allochtone, pour l'enseignant comme pour l'élève, de passer d'une réalité binaire à une représentation plus complexe et plus paradoxale: la fonction même du dispositif pédagogique est de permettre que la possibilité du "ET" ne soit pas exclue. Le patchwork identitaire et linguistique doit donc être légitimé par les objectifs scolaires et facilité par les méthodes pédagogiques.

A défaut, ce sont les réactions défensives qui priment, générant plutôt une double non-appartenance: ainsi, les enfants d'immigrés héritent le plus souvent de *miettes éparses de contenus culturels* qui renforcent le morcellement et les stéréotypes. La culture d'origine risque d'être survalorisée par les jeunes, car décontextualisée et privée de ses racines; elle prend ainsi valeur mythique, en contrepoids aux images dévalorisantes ambiantes. Une insertion sans assimilation signifie un processus vivant où chacun est amené à intégrer les règles et les normes de la société d'accueil à celles appropriées dès l'enfance: cela implique, de part et d'autre, une prise de conscience des cribles imposés à la perception par l'arbitraire du système de référence maternel (Collès, 1994; Manço, 1999).

Cette articulation d'éléments culturels variés est cependant un processus personnel. Le choix des éléments à articuler, la manière dont cette articulation doit être envisagée et le degré de mixité souhaité ("dosage des cultures") ressortissent de la liberté individuelle. Celle-ci est bien entendu orientée par les milieux (d'origine et d'accueil) que fréquente le sujet et les influences plus ou moins structurantes qu'il y rencontre. Plusieurs trajectoires différentes peuvent en cette matière conduire avec la même fonctionnalité à l'objectif d'une articulation culturelle positive, autrement dit à une intégration culturelle. Ces trajectoires sont modulées par les potentialités individuelles ou groupales dont disposent les individus. Les différences observées entre les conduites majoritaires des communautés turques et maghrébines en Belgique permettent d'illustrer ces faits (Manço, 1998).

Ainsi, on note une arrivée légèrement plus récente et une importance numérique bien moins élevée pour les Turcs (moins de 100.000 personnes contre près du double pour les Marocains). L'immigration turque semble cependant s'être féminisée plus rapidement que l'immigration marocaine, qui est le fait, dans une certaine mesure, d'hommes venus seuls. La population marocaine de Belgique est très concentrée dans la région Bruxelles-Capitale (plus de 52% de l'effectif en 1996), alors que la population immigrée turque est relativement bien distribuée sur l'ensemble de la Belgique industrielle (en cela compris quelques petites poches d'installation dans les régions forestières d'Ardenne). En outre, une certaine histoire coloniale "rapproche" culturellement et linguistiquement les Maghrébins de l'Europe francophone³, chose qui n'existe pas pour les Turcs, plutôt héritiers d'une tradition historique hégémonique.

Les Turcs sont issus d'un pays qui présente malgré tout une certaine homogénéité linguistique, même si celle-ci est forcée; les Marocains sont, quant à eux, divisés entre un important groupe berbérophone et un groupe arabisé qui ne maîtrise pas nécessairement l'arabe littéraire: leur contexte linguistique d'origine est complexe.

Le rapport des jeunes Turcs et Marocains à leur langue d'origine est très différent. Par exemple, à la différence des Maghrébins, les jeunes Turcs n'ont en principe aucune difficulté à lire la presse de leur pays d'origine: le turc, grammaticalement simplifié lors de la fondation de la République en 1923, s'écrit en alphabet latin.

Le Maroc est caractérisé par une situation de *disglossie*⁴: L'arabe standard moderne (plus ou moins équivalent à l'arabe classique) est fortement chargé de l'identité nationale et religieuse, en tant que repère identitaire culturel (appartenance à la communauté arabe et à l'Islam); le dialecte marocain est, dans la majorité des cas, la véritable langue maternelle. En parallèle à l'arabe, langue chamito-sémitique, une frange importante de la population parle également un dialecte berbère, langue indo-européenne, vecteur symbolique de l'identité ethnique (origine berbère ou origine arabe). Cette

³ Le Maroc développe des rapports privilégiés avec la France depuis 1863, date à laquelle fut signé un traité très favorable à ce pays. Le Maroc fut un protectorat français de 1912 à 1956 (restauration de la monarchie et proclamation de l'indépendance).

⁴ Disglossie: deux ou plusieurs variétés de la même langue sont employées par les mêmes personnes selon des normes sociolinguistiques déterminées par le contexte.

diversité est encore complexifiée par le statut particulier du français, langue du colonisateur, mais aussi espèce de "seconde peau" linguistique pour une partie importante de la population scolarisée. Le Maroc est ainsi caractérisé, à la fois par un grand attachement à l'arabe standard moderne comme langue d'enseignement, et par une grande ouverture aux langues extérieures, en particulier au français. Ceci peut expliquer en partie la tendance, observée chez les parents marocains de la deuxième génération, à privatiser l'expression de leur culture d'origine et à occidentaliser leurs conduites sociales (Gaudier et Hermans, 1991). La spécificité marocaine, notamment la logique exclusive apparente (OU/OU) doit donc être prise en compte, pour déterminer une approche pertinente de la langue maternelle à l'école. Bien que les difficultés soient à cet égard plus importantes que pour la langue turque, il s'agit à la fois de valoriser la langue maternelle comme outil de médiation entre les normes culturelles, et de valoriser la langue arabe comme outil symbolique de renforcement identitaire. Les deux approches sont complémentaires.

L'exploitation des données d'une enquête réalisée auprès de Turcs et Marocains installés en Belgique permet d'approfondir les caractéristiques de ces situations linguistiques et de mieux apprécier les potentialités et difficultés spécifiques en la matière, dans un pays d'accueil lui-même plurilingue.

ETUDE EMPIRIQUE SUR LE RAPPORT A LA LANGUE D'ORIGINE DES MAROCAINS ET DES TURCS INSTALLEES EN BELGIQUE

Méthode

L'enquête dont il s'agit est l'étude interuniversitaire "Histoire de migration et mobilité sociale", coordonnée par le Département de Sociologie de la Vrije Universiteit Brussel (Prof. Ron Lesthaeghe) en 1995, notamment avec la collaboration du Groupe d'Etudes Economiques et Sociales sur la Population (G.R.E.S.P.) de l'Université de Liège (Prof. Serge Feld).

Il s'agit d'une investigation portant sur la population masculine turque et marocaine installée en Belgique. Elle fait suite à une autre étude de la même université qui était consacrée au cas de la population féminine turque et marocaine installée en Flandre. Le questionnaire développé à l'occasion de l'enquête comporte 419 items couvrant des domaines tels que l'histoire migratoire, la famille d'origine, les données démographiques, la maîtrise linguistique, la formation (post-)scolaire, la carrière et les projets professionnels, les attitudes et valeurs culturelles, etc. L'outil d'enquête est disponible en quatre versions (turc/français, turc/néerlandais, arabe/français, arabe/néerlandais).

L'échantillon compte près de 3000 individus étrangers de plus de 18 ans, choisis de façon aléatoire sur base de listes administratives. Plus de 300 enquêteurs masculins turcs et marocains ont été formés pour procéder à l'application du questionnaire; un nombre appréciable d'interviews ont été réalisées dans la langue d'origine des répondants.

Dans cette recherche, seules les données concernant la population de 20 à 30 ans ont été traitées, afin d'isoler un groupe ayant achevé son cycle de scolarisation mais suffisamment jeune pour comporter notamment des jeunes de la seconde génération (nés en Belgique). L'échantillon turc est composé de 854 sujets turcs de Bruxelles, de Wallonie et de Flandre; l'échantillon marocain comporte, quant à lui, 710 personnes représentatives de leur univers de référence (pour les détails, voir Manço, 1997).

Résultats

Présentation des échantillons d'étude

On constate que 25% des 710 jeunes Marocains (hommes de 20 à 30 ans installés dans le pays) rencontrés lors de l'étude sont nés en Belgique. Ce chiffre est de 20% dans le groupe turc (N=854).

Parmi ces échantillons, 69% des Marocains et 68% des Turcs sont des enfants de travailleurs ayant immigré vers la Belgique dès la seconde moitié des années '60. On compte, parmi ces travailleurs immigrants 90% d'ouvriers peu qualifiés chez les Marocains, cette valeur est de 98% dans le groupe turc.

56% des jeunes Turcs et 74% des jeunes Marocains rencontrés affirment vivre dans un quartier où plus de la moitié de la population n'est pas autochtone.

Dans le groupe turc, 56% des jeunes ont effectué au moins une année d'étude en Turquie. Dans le groupe maghrébin, les jeunes ayant étudié au moins une année scolaire dans leur pays d'origine représentent 46%. Le niveau d'étude le plus haut fréquenté lors de la scolarité au pays d'origine est l'enseignement primaire pour 44% des Turcs; 24% ont fréquenté l'enseignement secondaire inférieur et 26% l'enseignement secondaire supérieur. Chez les Maghrébins, 37% ont fréquenté une école primaire, 25% une école secondaire inférieure, 23% une école secondaire supérieure et 15% l'université. Rappelons cependant qu'il s'agit seulement d'une mesure de la fréquentation: les personnes peuvent avoir abandonné leurs études sans avoir obtenu de diplôme.

Ont également suivi une scolarité en Belgique 68% des Turcs et 75% des Marocains. Parmi les Marocains, 20% ont suivi l'enseignement secondaire inférieur, 50% l'enseignement secondaire supérieur (dont plus de 57% en professionnel) et 29% l'enseignement supérieur. Parmi les Turcs, 34% ont suivi l'enseignement secondaire inférieur, 54% l'enseignement secondaire supérieur (dont plus de 64% en professionnel) et seulement 9% l'enseignement supérieur. Ces constats sont à recouper avec d'autres études qui soulignent le nombre anormalement élevés de jeunes Marocains et Turcs sans diplôme primaire (Gaudier et Hermans, 1991), les difficultés spécifiques rencontrées par les élèves turcs et marocains dans l'apprentissage du français écrit (Braun, Forges et Wlomainck, 1997), ainsi que leur sur-représentation dans l'enseignement professionnel et dans l'enseignement spécial (Ouali et Rea, 1994).

Par ailleurs, 18% des Marocains et 27% des Turcs ont suivi un cours de langue de la région d'accueil (cours de français ou de néerlandais langue étrangère).

Malgré une scolarité plus poussée pour le groupe marocain, on constate que les deux échantillons présentent des similitudes objectives pour de nombreux indicateurs qui en autorisent la comparaison. *Par ailleurs, les personnes contenues dans ces échantillons ressortissent sensiblement aux mêmes matrices socio-culturelles, à savoir qu'elles sont issues d'un milieu populaire et ouvrier*

issus de pays musulmans et immigrés en Europe. Les différences de compétences linguistiques rencontrées dans cette population devront donc essentiellement être expliquées par les aléas de leurs parcours migratoire et scolaire, le second parcours découlant bien souvent du premier.

Compétences et comportements linguistiques

Les participants à l'enquête ont *évalué leur propre niveau de maîtrise* en différentes langues (langue maternelle: arabe ou turc, français et néerlandais, langues tierces) selon une échelle à quatre degrés: niveau 1/maîtrise "insuffisante"; niveau 2/maîtrise "suffisante"; niveau 3/"bon niveau"; niveau 4/"très bon niveau" et ce selon les registres langue orale, lecture et écriture.

On constate que 40% des Marocains affirment avoir un très bon niveau de maîtrise de la conversation en arabe marocain; en revanche près de 50% d'entre eux avouent ne pouvoir ni lire ni écrire dans cette langue (tableau 1, en fin d'article).

Parmi les Marocains installés en Flandre, environ 40% ne maîtrisent pas la langue néerlandaise: à peine un jeune sur cinq dans ce groupe affirme avoir un très bon niveau dans cette langue (tableau 2).

Par contre, le tableau est tout autre en ce qui concerne le français (tableau 3): près de la moitié des Marocains de Belgique (quelle que soit, d'ailleurs, leur région d'installation) affirment avoir un très bon niveau dans cette langue et ce dans tous les registres envisagés.

Quant au groupe turc, on constate qu'il comprend une large majorité d'individus (80%) qui affirment avoir en langue turque un "bon" ou un "très bon" niveau d'expression orale, écrite ou lue. Ce qui est très différent du constat fait au niveau du groupe arabophone (tableau 4).

Par contre, les niveaux de maîtrise du néerlandais parmi les Turcs de Flandre (tableau 5) et du français parmi les Turcs de la Belgique francophone (tableau 6) sont assez faibles et se distinguent peu.

Notons cependant l'importance de l'influence des générations et des classes d'âge: ainsi les Turcs de 20-25 ans ont une relativement meilleure maîtrise du français et du néerlandais que les Turcs de 25-30 ans (données analysées dans Manço, 1997). Ceci s'explique notamment par l'assainissement de leurs conditions scolaires par rapport à celles de leurs aînés.

On constate de manière globale une faible maîtrise de l'arabe parmi les Marocains qui investissent le domaine du français. Chez les Turcs, la langue maternelle est nettement mieux maîtrisée et les niveaux de maîtrise du français et du néerlandais restent dans des limites faibles.

Il faut rappeler que l'arabe ne constitue pas à proprement parler une langue familiale pour bon nombre d'immigrants marocains. Ainsi, 56% ont déclaré à l'enquête parler également une autre langue nord-africaine (berbère, kabyle,...), dont 36% à un très bon niveau.

Dans le groupe turc, seulement 5% (44 personnes) des sujets ont déclaré parler une autre langue d'origine moyen-orientale (essentiellement le kurde). La moitié de ces personnes affirment en avoir une bonne maîtrise.

Dans le groupe turc, une personne sur trois dit parler une langue tierce: il s'agit en général de l'anglais, de l'allemand ou de l'arabe, langue de la pratique religieuse. Mais le niveau de maîtrise est en général peu élevé. Parmi les marocains, 45% des personnes affirment parler une première langue tierce dont 64% suffisamment bien; 10% déclarent maîtriser encore une autre langue tierce (anglais). Comme on le constate les compétences linguistiques des Marocains sont plus étendues que celles des Turcs, ceci s'expliquant notamment par leur scolarisation en général plus longue et mieux réussie (cf. supra).

Parmi les Maghrébins, 86% n'ont aucune difficulté à suivre le journal télévisé dans la langue de leur région d'installation; ce score est de 66% parmi les Turcs. 76% des Maghrébins lisent régulièrement un journal ou un magazine en français ou en néerlandais; parmi les Turcs, ce comportement concerne 58% des personnes. Par contre, 90% des Turcs et seulement 19% des Marocains lisent régulièrement les journaux de leur pays d'origine.

On constate que, parmi les Turcs, les lecteurs de la presse turque sont *aussi*, dans leur grande majorité, des lecteurs de la presse belge (tableau 7): plus de 50% des sujets affirment suivre les deux presses contre une infime minorité qui *ne lit que* la presse turque. Parmi les Marocains (tableau 8), par contre, près de 60% des lecteurs suivent la presse du pays d'accueil *uniquement*.

Enfin, 79% des Marocains pour 51% des Turcs ne rencontrent aucune difficulté à rédiger une lettre dans la langue du pays d'accueil.

Notons que 78% des interviewés turcs ont choisi de répondre aux questions en turc. Parmi les Marocains, ceux ayant préféré le questionnaire en arabe marocain sont de 34%. En extrapolant ces données, on peut estimer à moins de 5% la proportion de jeunes issus de l'immigration turque ne parlant pas le turc. Les jeunes d'origine marocaine ne parlant pas la langue de leurs parents dépassent les 10%.

La langue d'origine et/ou la langue de scolarisation ?

Les turcs qui révèlent un bon niveau de maîtrise en français *écrit* (F4 ou F3 dans le tableau 10) sont également ceux qui maîtrisent le mieux l'écriture en turc (T3 ou T4/tableau 10): cette relation est significative. Parmi les Turcs de Flandre, on constate également une tendance similaire bien que moins nette: la majorité des personnes présentant un bon niveau de l'écrit en néerlandais (N3/tableau 9) sont également ceux qui maîtrisent relativement bien le turc écrit (T3/ tableau 9).

En revanche, dans le groupe marocain, qu'il s'agisse du néerlandais (tableau 11) ou du français (tableau 12), les personnes qui affirment avoir un bon niveau de maîtrise de l'écrit (N4 et N3 ou F4 et F3) sont les personnes qui maîtrisent le moins bien l'arabe écrit (A1) !

Ces données montrent bien les différences de rapport à la langue d'origine dans les deux communautés issues de l'immigration. Les Turcs tentant de conserver leur langue d'origine développent une logique et/et, tandis que les maghrébins, historiquement proches du français et issus d'un contexte linguistique complexe, favorisent la langue de Voltaire (et autres langues occidentales) au détriment de la (des) langue(s) d'origine (logique ou/ou). La manière d'envisager l'accueil positif des langues d'origine à l'école doit donc en tenir compte.

Par ailleurs, les écarts constatés entre la Flandre et la Belgique francophone (où la maîtrise de la langue du pays d'accueil est plus étendue tant chez les Turcs que chez les Marocains mais qui présente, par contre, une distribution très inégale au niveau de la population issue de l'immigration) montre les effets des contextes globaux - et notamment des politiques communautaires et régionales - sur les compétences et comportements linguistiques des personnes étrangères ou d'origine étrangère (Manço, 1998).

DES PROPOSITIONS PEDAGOGIQUES A LA LUMIERE DES CONSTATS

Lorsqu'on met en regard des données psychosociologiques, telles que les comportements de mixité culturelle observés chez les travailleurs sociaux d'origine étrangère (cf. supra), et des données sociolinguistiques, telles que la comparaison des compétences respectives dans la langue d'origine et dans la langue du pays d'accueil, on ne peut que contester la simplification abusive à l'oeuvre dans la plupart des pratiques scolaires: *ou* la langue d'origine, *ou* la langue d'enseignement.

La complexité observée tendrait plutôt à montrer que le déni culturel et linguistique à l'école aggrave les difficultés d'intégration socioscolaire des communautés immigrées, selon des modalités diverses. Ainsi, pour les élèves turcs, l'ancrage fort dans la langue d'origine nécessiterait un soutien pédagogique de la stratégie *et/et*. Il s'agirait de créer des passerelles performantes entre les deux codes, afin d'éviter le repli et l'exclusion. Pour les élèves marocains, la tendance générale au "*no man's land*", générée par la complexité linguistique d'origine, imposerait un renforcement identitaire légitimé par l'école: il s'agirait de donner du sens à l'articulation des codes en présence, afin d'éviter le morcellement, voire l'anomie.

Concrètement, cela signifie que, malgré le contexte de rationalisation économique qui conditionne actuellement la plupart des réflexions en matière de politiques d'éducation, il est urgent de tenir compte d'une réalité sociale et culturelle incontournable: à travers la question linguistique à l'école, se joue la participation économique et politique des jeunes issus de l'immigration. Dans le cas des communautés turque et marocaine de Belgique, celle-ci ne peut être réduite à un phénomène marginal, provisoire et/ou réversible. Dans certaines banlieues urbaines, la question se pose de manière massive et cruciale: il en va de la crédibilité même du discours et des objectifs scolaires.

Quelles que soient les difficultés pratiques de mise en oeuvre sur le terrain - notamment en raison de la complexité fédérale, communautaire et institutionnelle -, il semble que la négation pure et simple de

cette réalité relève d'abord de l'idéologique: la langue turque et la langue arabe paient un lourd tribut aux fantasmes collectifs de "menace islamique/non européenne". Aussi, s'agit-il en premier lieu d'oeuvrer à désamorcer les mécanismes de défense et les freins irrationnels qui minent les débats d'éducateurs.

Il appert à tout le moins que la médiation culturelle et linguistique à l'école maternelle s'impose comme outil indispensable d'une pédagogie dite "de la réussite". Afin d'amortir les chocs culturels entre les codes de la famille et ceux de l'école, la médiation linguistique doit se concevoir, à ce stade, en terme de *langue maternelle*, prenant donc en compte les particularités dialectales des codes marocains, notamment. "La fonction d'outil d'acquisition des premiers apprentissages scolaires ne peut, à l'évidence, être confiée à une langue étrangère dont le niveau d'acquisition est encore trop fruste dans les premiers temps de la scolarité" (Forges, 1995: 143). Les écoles maternelles accueillant de nombreux enfants de migrants expriment le besoin de recourir à des traducteurs-éducateurs, capables notamment d'établir des ponts entre la famille et l'école (S.P.G.M.E., 1994).

Le cycle primaire pourra dès lors développer une transition progressive vers un *code plus élaboré*: en effet, des recherches montrent qu'il y a un renforcement mutuel des compétences linguistiques à partir d'un seuil minimal de maîtrise de la langue d'origine. Les personnes qui ne maîtrisent pas suffisamment leur propre langue ont des difficultés à se familiariser avec les finesses d'autres langues. Les familles d'ouvriers immigrés étant rarement en mesure d'assurer la structuration des apprentissages, c'est essentiellement par une prise en charge pédagogique que les acquis épars peuvent être transformés en ressources linguistiques et culturelles transférables. Des enseignants turcs (ou d'origine turque) et marocains (ou d'origine marocaine) formés en Belgique peuvent assurer l'enseignement de leur langue d'origine (éventuellement en collaboration avec des enseignants venant des pays d'origine): ces cours peuvent se situer en dehors de la grille-horaire, mais doivent pouvoir être comptabilisés officiellement dans le programme d'enseignement.

La qualité tant de l'accueil que de la trajectoire scolaire est fondamentale pour une construction identitaire positive et pour une performance linguistique de haut niveau. L'école secondaire peut alors prendre le relais et faire reconnaître le turc et l'arabe en tant que potentiel linguistique comme les autres, dans un contexte européen et mondial multilingue/multiculturel: par rapport à cet *axe transversal* où la compétence interculturelle devient cruciale, pourquoi ne pas valoriser les ressources socioculturelles de l'immigration dans une perspective de développement global ? Dans les écoles secondaires, les langues turque et arabe pourraient s'enseigner, pour tout étudiant qui le souhaite, en guise de troisième ou de quatrième langue, à l'instar de l'espagnol, du russe ou de l'italien. Une certaine sensibilité interculturelle pourrait en outre faire son chemin par l'entremise des enseignants d'origine étrangère.

Actuellement, tout se passe comme si l'école refusait de s'intégrer dans la réalité qui l'entoure: elle adopte une attitude protectionniste et nie des composantes entières du public auquel elle s'adresse. La

complexité linguistique traditionnelle d'un petit pays comme la Belgique amplifie sans doute les réflexes de repli identitaire, mais ne suffit pas à justifier pareil déni.

Outre le fait que parler sa langue maternelle soit un droit humain inaliénable et que l'on puisse mesurer le degré de civilisation d'une société à la façon dont elle gère les différences culturelles, il est temps de reconnaître la pluralité linguistique comme un potentiel social et économique. Dans le cas du turc et de l'arabe, cela implique un renversement copernicien des représentations scolaires et sociales dominantes: comment faire pour transformer une perception "*handicap*" en une perception "*ressource*" ? Ceci dépasse largement l'observation objective des conséquences du plurilinguisme...

Enfin, à l'inverse d'une croyance assez répandue, l'utilité des cours de langue turque et de langue arabe à destination d'un public adulte conserve toute son actualité (*alphabétisation et formation des adultes*). A ce propos également, la collaboration provisoire avec les pays d'origine doit progressivement céder le pas à l'intervention des jeunes issus de l'immigration et formés en Belgique: ceux-ci sont assurément les mieux placés pour devenir les moteurs de l'éducation et du développement culturel de leur propre communauté.

CONCLUSIONS

L'apprentissage d'une langue étrangère, l'accès à une culture autre que la culture propre sont intimement liés à la maîtrise de la langue d'origine et à la confiance dans sa propre structuration identitaire: s'enrichir d'une différence sans être menacé de se faire résorber par celle-ci nécessite la mise en place d'un cadre sécurisant, notamment au sein de l'école. Malheureusement, celle-ci demeure à cet égard plus que frileuse. Pour prendre l'exemple du cas turc, on constate que, hormis de très rares initiatives associatives, l'enseignement de la langue turque en Belgique est actuellement abandonné au Ministère turc de l'Education nationale. Or, il n'est pas rare de constater que certains enseignants en mission poursuivent des objectifs contraires à une dynamique interculturelle, voire exercent une pression chauvine sur leurs élèves, malgré une évolution positive ces dernières années.

A notre sens, c'est aux Ministères de l'Education belges qu'il revient d'assumer les responsabilités dans ce domaine. Il est nécessaire que, dans tous les niveaux d'enseignement, des jeunes issus de l'immigration, formés en Belgique et encadrés par les Gouvernements belges, soient employés comme, entre autres, professeurs de langue d'origine.

Enfin, il faut constater qu'à l'heure actuelle, la pluralité linguistique des Turcs et des Marocains de Belgique n'est envisagée que dans un contexte social dit "problématique" et "défavorisé". La plupart des approches pédagogiques de la différence linguistique font référence à des négociations de normes entre les codes scolaires et les codes populaires, spécialement là où les réalités socio-économiques rendent la tâche particulièrement difficile (Crutzen, 1998b; Forges, 1995; Honor, 1996; ...). D'un autre bout de la lorgnette, certaines pistes interculturelles puisent également leur inspiration dans l'enseignement du français langue étrangère (Blondel et al., 1998; Collès, 1994; ...). Il s'agit aujourd'hui d'articuler ces différentes approches dans la prise en compte par l'école d'une réalité linguistique non provisoire des communautés turque et marocaine de Belgique. Il s'agit donc aussi de sortir le contexte multiculturel de la misère scolaire et sociale, afin de valoriser ces langues en tant que composantes parmi d'autres du patchwork culturel contemporain. Cette entreprise nécessite un engagement explicite du cadre scolaire dans la promotion de la richesse multiculturelle. Les communautés turque et marocaine n'ont pas pour vocation de se maintenir au bas de l'échelle sociale: il est fondamental d'examiner les représentations négatives et les blocages réciproques à la lumière de cette déformation historique.

Reste à méditer la seule certitude à verser dans la relativité des débats: l'exclusion et le déni font le lit de complications bien plus graves que la gestion - même complexe - des nuances et des contraintes de la pluralité. Ce défi vaut bien autre chose qu'une fin de non recevoir...

REFERENCES

Biarnès, J. (1997) 'L'être et Lettres', in Barré-De Miniac, C. et Lété, B. (éds) *L'illettrisme. De la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte*, Bruxelles: De Boeck.

- Besse, H. (1984) 'Didactique et interculturalité', *Dialogues et cultures*, No. 26.
- Blomart, J. (1983) 'L'intégration des enfants de travailleurs immigrés dans la société d'accueil', *Psychologie de l'enfant*, No. 4: 126-147.
- Blondel, A., Briet, G., Collès, L., Destercke, L., Sekhavat, A. (1998) *Que voulez-vous dire ? Compétence culturelle et stratégies didactiques*, Bruxelles: Duculot.
- Braun, A., Forges, G., Wlomainck, P. (1997) *Ecrire en français au primaire. Quelles performances pour les enfants issus de l'immigration ?* Bruxelles: De Boeck.
- Collès, L. (1994) *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, Bruxelles: De Boeck Duculot.
- Crutzen, D. (1998a) 'La dissonance cognitive: quelques pistes pour l'enseignement du français en contexte multiculturel', *Les Actes de Lecture*, No. 62: 49-59.
- Crutzen, D. (1998b) *Objectif lecture. Pratiques de lecture en classe multiculturelle*, Bruxelles: De Boeck et Larcier.
- Cummins, J. (1978) 'Educational implications of mother tongue maintenance in minority language groups', *Canadian modern language review*, Vol. XXXIV, No. 3.
- Cummins, J. (1984) *Bilingualism as Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1986) *Bilingualism in Education*, Londres: Longman.
- Danesi, M. (1991) 'Préservation de la langue maternelle par l'école et cohésion interculturelle', in Leman, J. *Intégrité-intégration. Innovation pédagogique et pluralité culturelle*, Bruxelles: De Boeck.
- Deulofeu, J. et Taranger, M.-C. (1984) 'Microscope de trois malentendus relevés dans des interactions natif/apprenant en milieu naturel', in Noyau, C. et Porquier R., *Communiquer dans la langue de l'autre*, Paris: Presses Universitaires de Vincennes. 99-129.
- Forges, G. (1995) *Enfants issus de l'immigration et apprentissage du français langue seconde*, Paris-Mons: Didier Erudition/CIPA.
- Gaudier, J. P. et Herman, P. (1991) *Des Belges marocains. Parler à l'immigré/Parler de l'immigré*, Bruxelles: De Boeck.
- Gökalp, A. (1995) 'Les étranges lucarnes des étrangers', *Migrants-formations*, No. 101: 180-184.
- Gökalp, A. (1996) 'Conjoints et stratégies matrimoniales dans l'immigration', *Cahiers d'étude de la Méditerranée et du monde turco-iranien*, No. 21: 147-159.
- Héran, F. (1993) 'L'unification linguistique en France', *Population et sociétés*, No. 285: 1-4.
- Honor, M. (1996) *Enseigner et apprendre dans une classe multiculturelle*, Lyon: Chroniques Sociales.
- Labov, W. et al. (1971) *Study of the non-standard english of negro and puertoricain speakers in New-York city*, New-York: Columbia University Press.
- Lebon, J. (1983) 'Les effets possibles du maintien des liens culturels sur l'intégration des travailleurs migrants dans les pays d'accueil (Rapport de la Commission 'Migrants' du Conseil de l'Europe)', *Bulletin de la Fondation A. Renard*, No. 134: 33-52.
- Leunda, J. et Deprez, P. (1988) *Rapport d'évaluation de l'expérience-pilote d'enseignement multiculturel 1984-1987*, Université Libre de Bruxelles.
- Maazouz, M. (1983) 'Langue et identité culturelle des enfants arabes', in *L'enseignement des enfants des travailleurs émigrés en Europe*, Colloque de Paris, 24-27 janvier 1983.
- Mackey, W. F. (1976) *Bilingualisme et contact des langues*, Paris: Klincksieck.
- Manço, A. (1996) 'Travailleurs sociaux turcs: profil et potentiel', *Bülten. Réseau des travailleurs sociaux turcs de Belgique*, No. 19-20: 2-7.

- Manço, A. (1997) *Stratégies identitaires et intégration. Une approche constructiviste des projets et des valeurs des jeunes issus de l'immigration*, thèse de doctorat. Université de Liège.
- Manço, A. (1998) *Valeurs et projets des jeunes issus de l'immigration. Le cas des Turcs en Belgique*. Paris: L'Harmattan.
- Manço, A. (1999) *Intégration et identités. Stratégies et positions des jeunes issus de l'immigration*, Paris-Bruxelles: De Boeck-Université.
- Mesmin, C. et Ba, M. (1995) 'La médiation interculturelle en langue', in *Psychothérapie des enfants de migrants*, Grenoble: Editions La Pensée sauvage.
- Mouvet, B. et Manço A. (1992) 'Alpha-Cheratte: construire une interculture', *Recherche en Education. Théorie et pratique*, No. 8: 31-41.
- Obdeijn, H. et De Ruitter, J.J. (1998) *Le Maroc au coeur de l'Europe. L'enseignement de la langue arabe aux élèves marocains dans les pays d'accueil*, Leiden: Centre pour l'histoire des migrations.
- Ouali, N. et Rea, A. (1994) 'La scolarité des élèves d'origine étrangère: différenciation scolaire et discrimination ethnique', *Critique Régionale*, No 21-22: 7-56.
- Perregaux, C. (1994) *Les enfants à deux voix. Des effets du bilinguisme successif sur l'apprentissage de la lecture*, Berne: Peter Lang
- Sensi, D. (1995) *Enquête sur les pratiques de partenariat avec les enseignants de langue et de culture d'origine (ELCO)*, Liège: Université de Liège, Service de Développement et d'Evaluation de Programmes de Formation.
- S.P.G.M.E., Service de Pédagogie générale et de Méthodologie de l'enseignement (1994) *Actions réalisées à Cheratte, Rapport de recherche-Action*, Liège: Université de Liège.
- Tapernoux, P. (1997) *Les enseignants face aux racismes*, Paris: Anthropos.

TABLEAU 1. Les niveaux de pratique en arabe. Hommes marocains de 20 à 30 ans installés en Belgique (N=710).

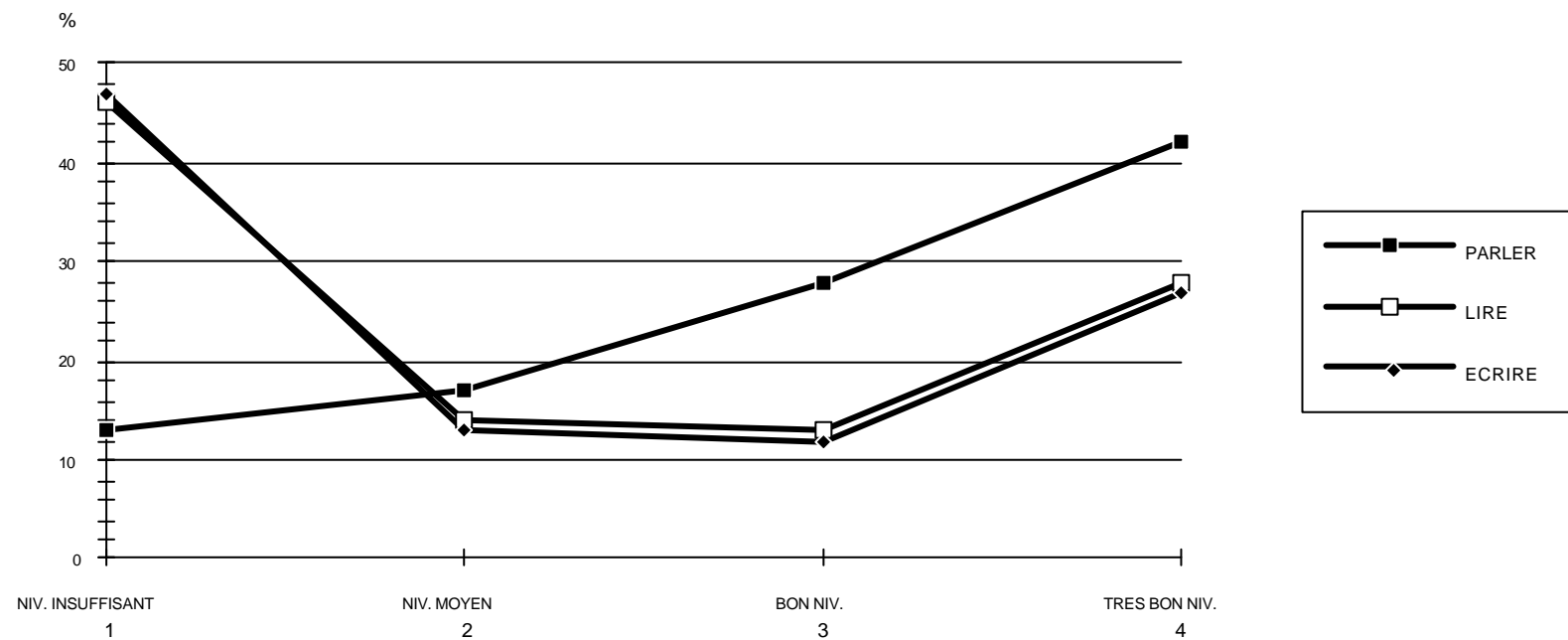


TABLEAU 2. Les niveaux de pratique en néerlandais. Hommes marocains de 20 à 30 ans installés en Flandre (N=386).

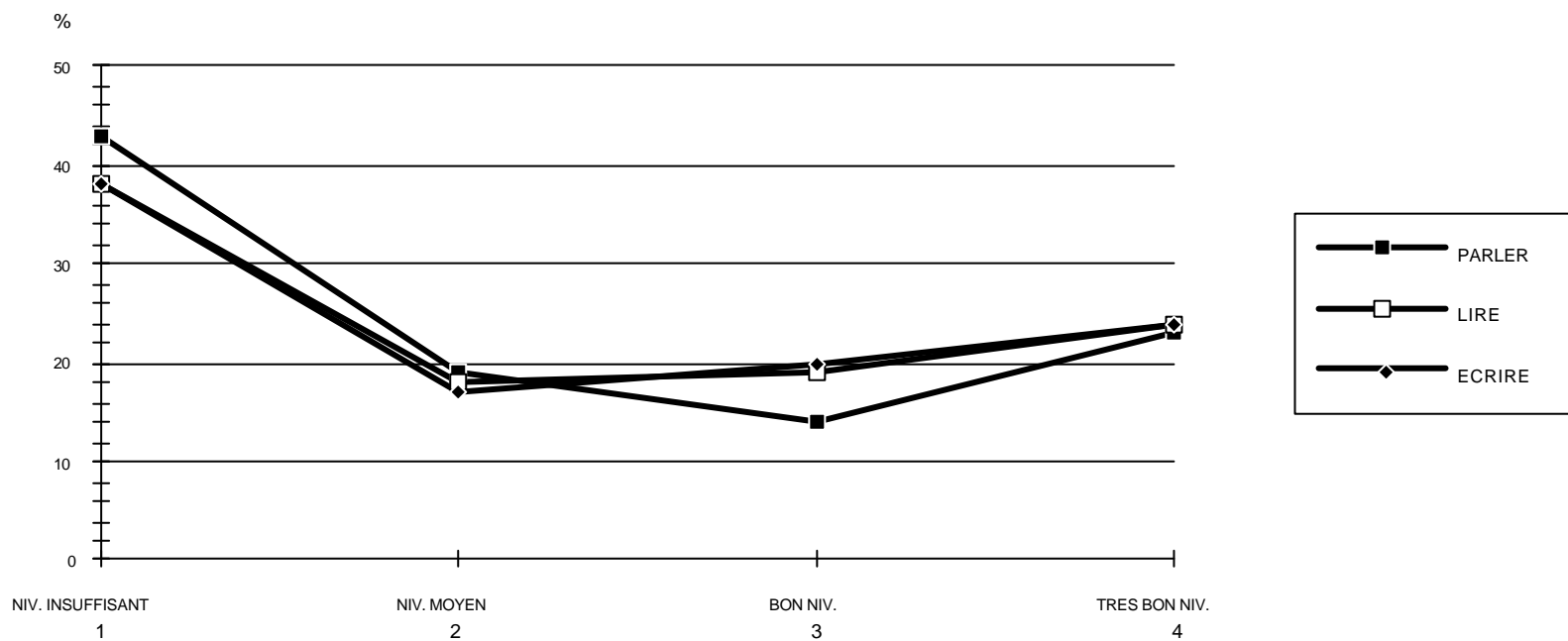


TABLEAU 3. Les niveaux de pratique en français. Hommes marocains de 20 à 30 ans installés en Belgique (N=710).

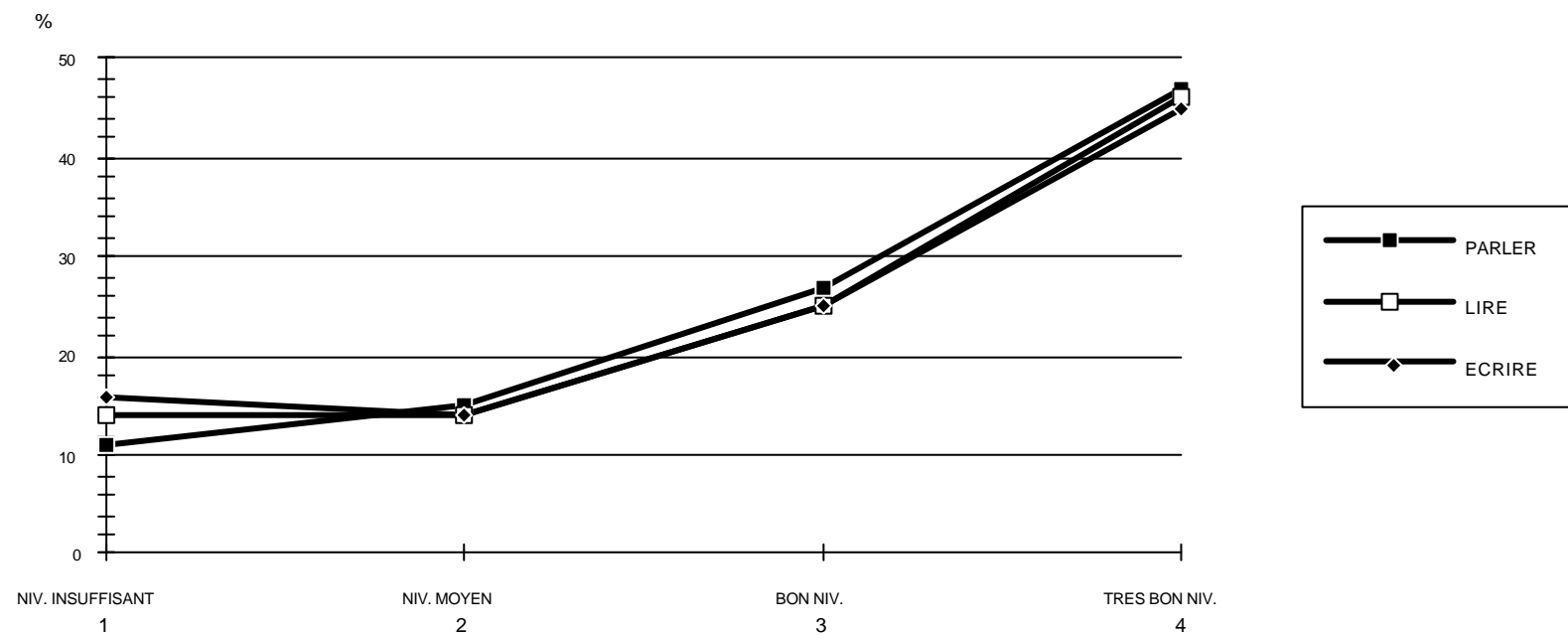


TABLEAU 4. Les niveaux de pratique en turc. Hommes turcs de 20 à 30 ans installés en Belgique (N=854).

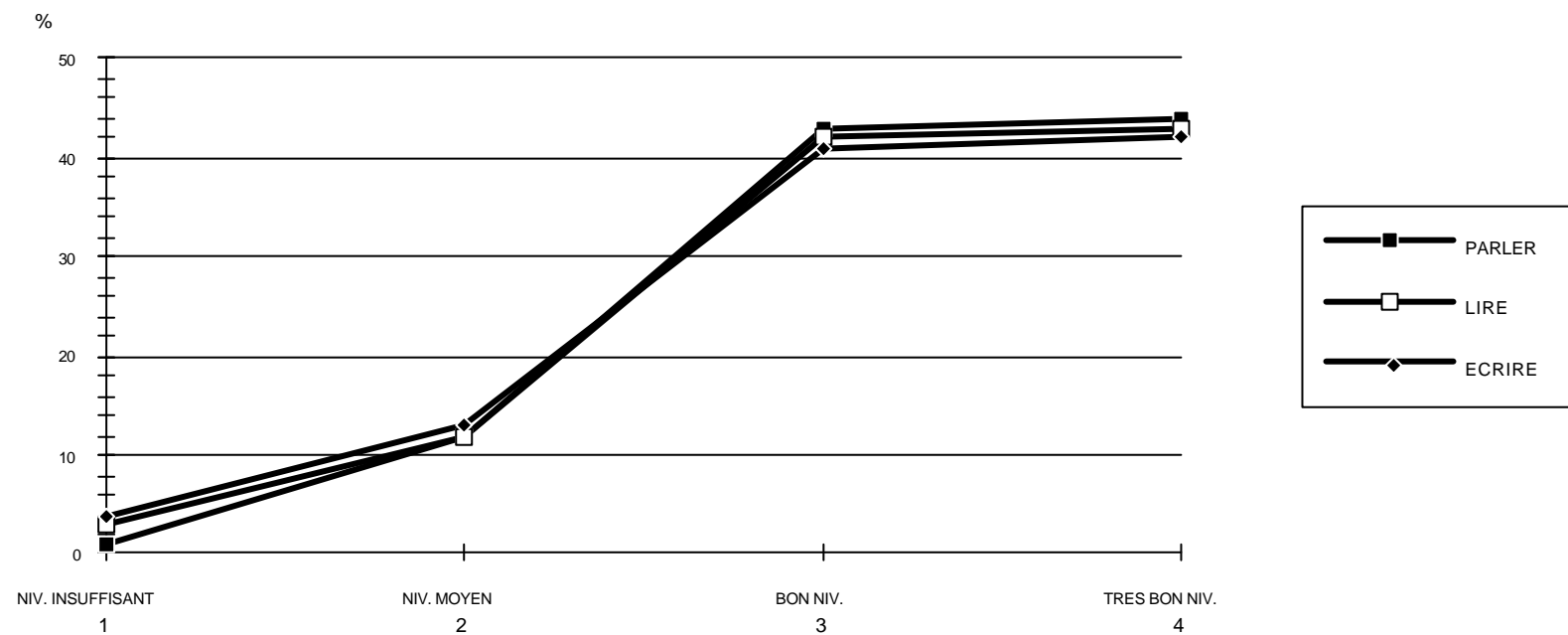


TABLEAU 5. Les niveaux de pratique en néerlandais. Hommes turcs de 20 à 30 ans installés en Flandre (N=549).

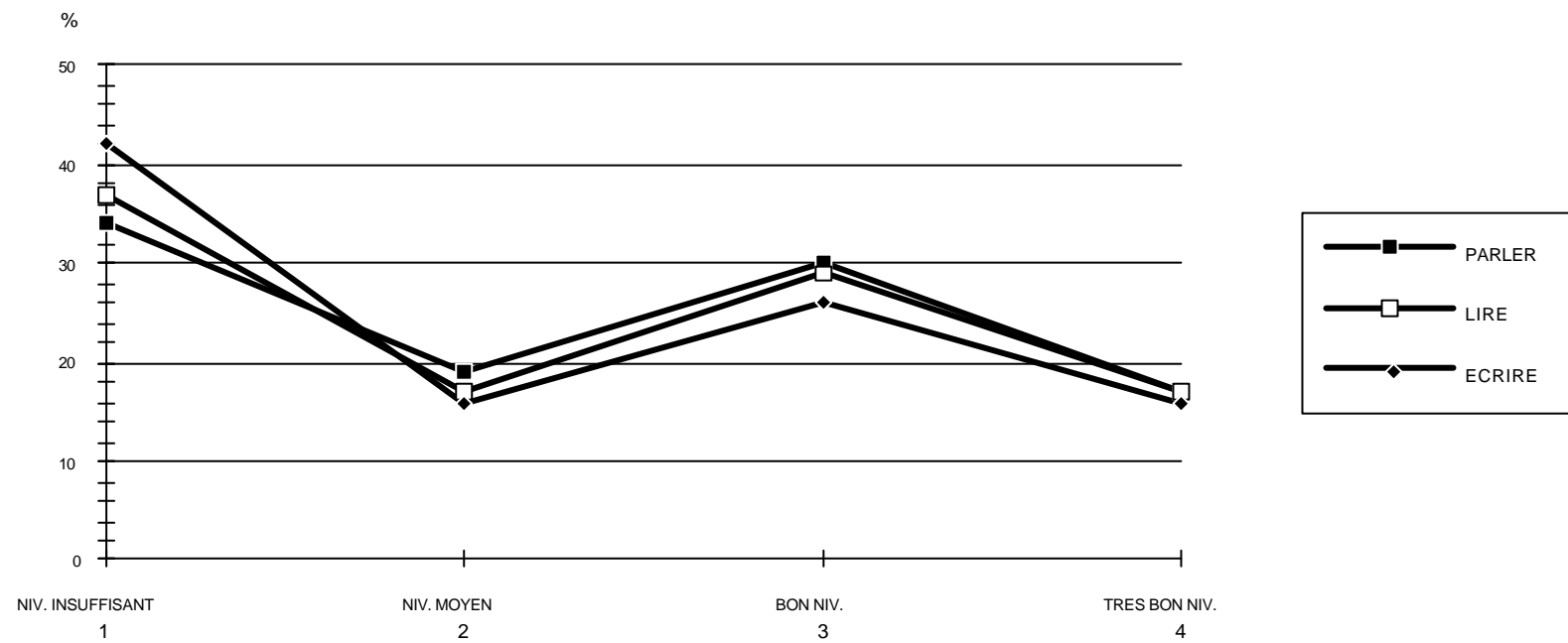
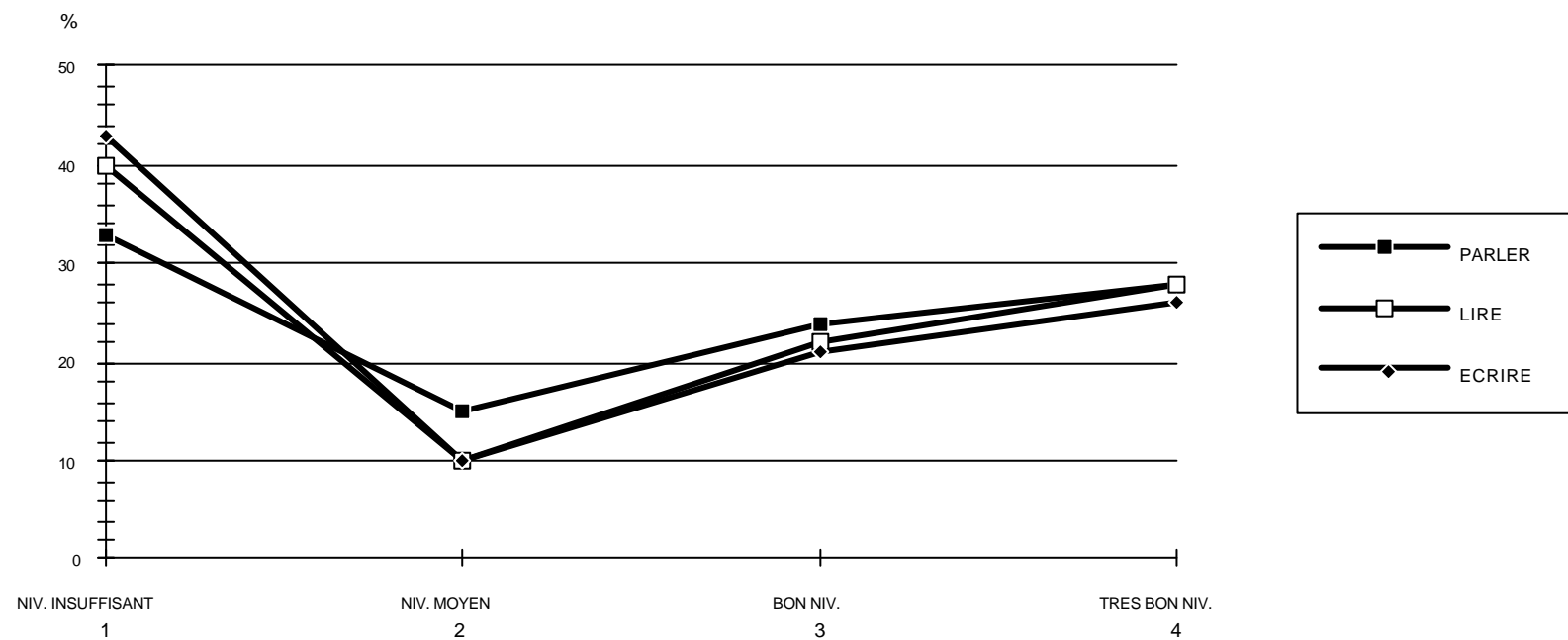
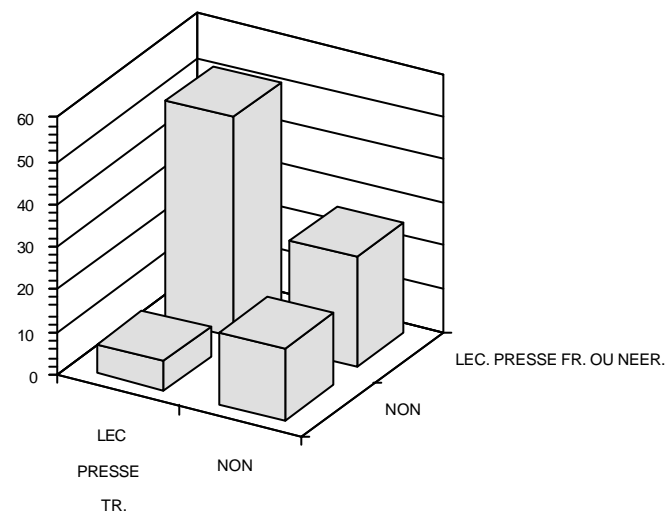


TABLEAU 6. Les niveaux de pratique en français. Hommes turcs de 20 à 30 ans installés en Belgique francophone (N=572).

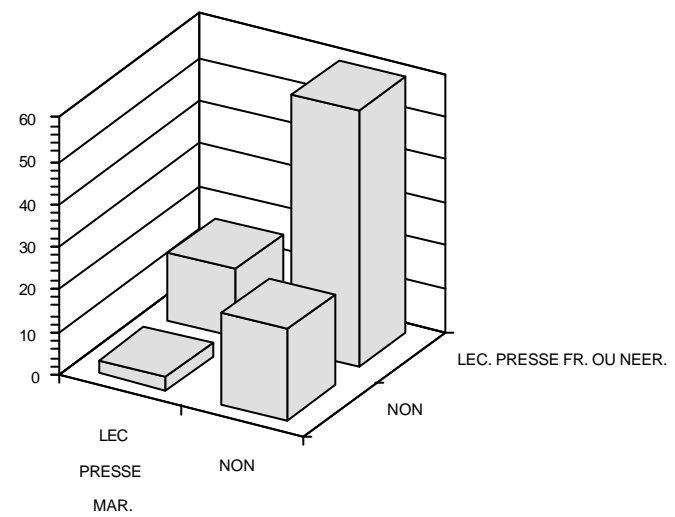


**TABLEAU 7. Presse lue. Hommes turcs de 20 à 30 ans installés en Belgique. Valeurs en %
(N=854=100%).**



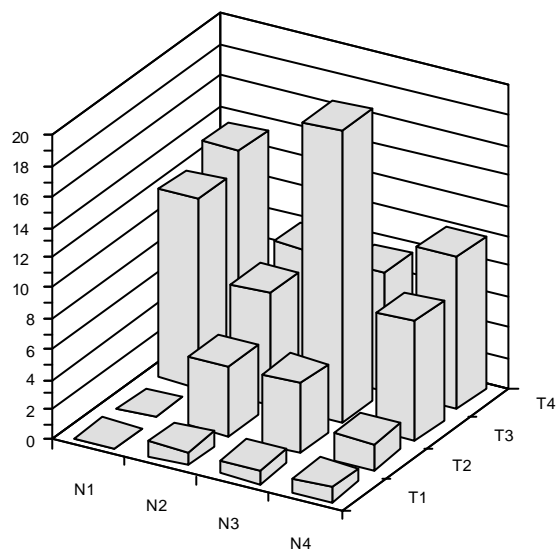
LEC PRESSE TR./LEC PRESSE FR. OU NEERL. et NON/NON = Valeurs significativement élevées (D.L.=1 X2=97 P.000).

TABLEAU 8. Presse lue. Hommes marocains de 20 à 30 ans installés en Belgique. Valeurs en %
(N=652=100%).



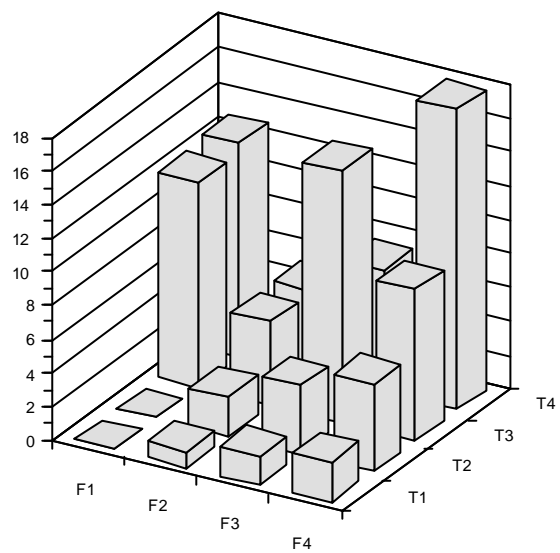
Différences non significatives (D.L.=1 X²=0,867 P.352).

**TABLEAU 9. Niveau de maîtrise de l'écrit en néerlandais (N1 à N4) et en turc (T1 à T4).
Hommes turcs de 20 à 30 ans installés en Flandre. Valeurs en % (N=436=100%).**



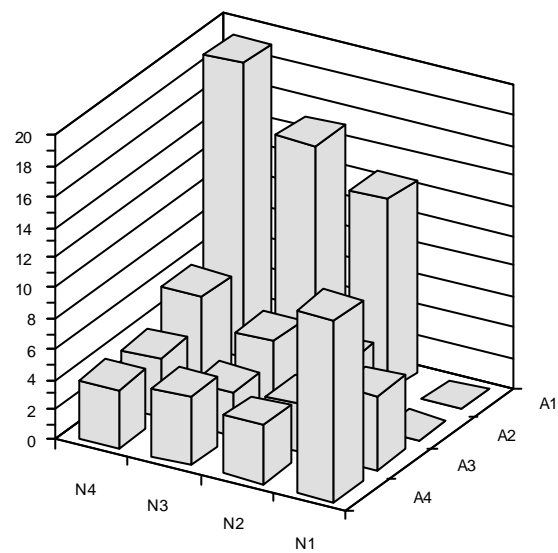
N1/T4 et N3/T3 = Valeurs significativement élevées (D.L.=9 X2=53 P.000).

TABLEAU 10. Niveau de maîtrise de l'écrit en français (F1 à F4) et en turc (T1 à T4). Hommes turcs de 20 à 30 ans installés en Belgique francophone. Valeurs en % (N=437=100%).



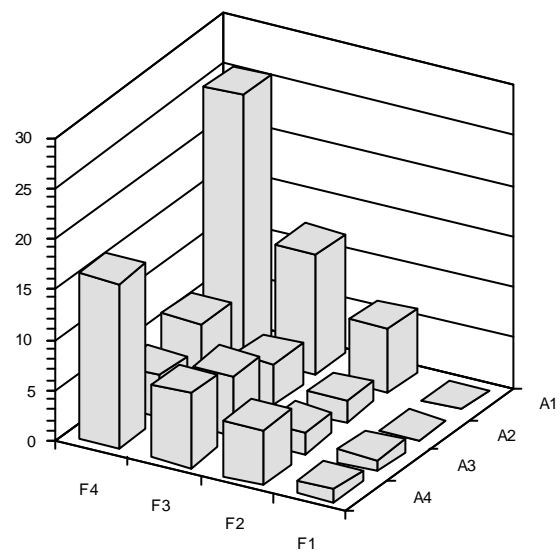
F4/T4 et F3/T3 = Valeurs significativement élevées (D.L.=9 X2=51 P.000).

**TABLEAU 11. Niveau de maîtrise de l'écrit en néerlandais (N1 à N4) et en arabe (A1 à A4).
Hommes marocains de 20 à 30 ans installés en Flandre. Valeurs en % (N=235=100%).**



N4/A1, N3/A1 et N2/A1 = Valeurs significativement élevées (D.L.=9 X2=96 P.000).

TABLEAU 12. Niveau de maîtrise de l'écrit en français (F1 à F4) et en arabe (A1 à A4). Hommes marocains de 20 à 30 ans installés en Belgique. Valeurs en % (N=612=100%).



F4/A1 = Valeur significativement élevée (D.L.=9 X2=42 P.000).