

Démocratie, exercice de la citoyenneté et langues

Bruno Maurer, Professeur ordinaire, Université de Lausanne

Anne-Christel Zeiter, Maître d'enseignement et de recherche, Université de Lausanne

1. Introduction

Le rôle que joue la langue dans la régulation du pouvoir et de l'espace social apparaît comme une problématique sous-jacente à nos travaux, tant en sociolinguistique qu'en didactique des langues, et ce au-delà de nos terrains et problématiques spécifiques. Nous nous retrouvons en cela dans la prise de position forte de Heller et McEllhinny (2017: xv), en ce que nous cherchons

à comprendre quelle langue est en rapport avec quelles formes de différences et d'inégalités sociales. (...) Une fois de plus, ou une fois encore dans l'Histoire, la langue apparaît au premier plan dans les luttes de pouvoir. Les gens sont attentifs à votre manière de parler et à votre apparence, ils régimentent votre corps et votre langue de toutes sortes de manières, de l'hyper-institutionnel au quotidien. On peut vous refuser l'asile, vous arrêter, vous crier dessus pendant que vous essayez de payer vos courses au supermarché. Chaque jour les Musulmans sont accusés d'être des « terroristes » en Amérique du Nord et en Europe, les femmes élues à des fonctions officielles sont accueillies par des appels à les enfermer derrière leurs fourneaux et des croix gammées sont sprayées sur les portes et les pare-brise. De nouveau. (...) En même temps, il y a du refoulement, il y a du refus. (...) Et il y a un refus à s'engager dans des processus qui reproduisent les vieilles violences, même s'ils le font de manière innovante. Et ces refus impliquent aussi la langue. Ils demandent parfois du dialogue, parfois du silence. (...) La langue n'est pas un phénomène périphérique à ces phénomènes; elle est cruciale si l'on veut les comprendre. C'est pourquoi nous cherchons une manière de penser la sociolinguistique et l'anthropologie linguistique [et la didactique?] dans laquelle ces enjeux *sont* une préoccupation principale. C'est de cette manière que nous gardons espoir.¹ (notre traduction)

La présence de dysfonctionnements et d'inégalités sociaux médiés par la langue, sous différentes formes, nous apparaît en effet au quotidien, et nos recherches comme nos enseignements sont une manière de transmettre ces réflexions à nos étudiants², qui seront les décideur·e·s d'un proche demain. C'est là notre manière de lutter contre ce qui nous apparaît comme des dysfonctionnements de la démocratie: observer, décrire, analyser, dialoguer autour de cela avec toutes sortes d'acteur·trice·s sociaux est ce que nous pouvons faire, nous le faisons parce que cela nous importe, et cette forme d'engagement citoyen sous-jacent à notre travail

¹ “Our work is constructed around the question of what language has to do with social difference and social inequality. (...) Once again, not for the first time in history, language is coming to the fore in struggles for power. People are attentive to how you speak and how you look, regimenting your body and our tongue in all kinds of ways, from the hyper-institutional to the everyday. You can be refused asylum, arrested, or yelled at while trying to pay for your purchase at the supermarket. Muslims are accused daily of being « terrorists » in North America and Europe, elected female officials are greeted with chants of « lock her up! », and swastikas are spray-painted on doors and windshields. Again. (...) At the same time, there is pushback, there is refusal. (...) And there is refusal to engage in processes that reproduce old harms, even if they do so in new ways. These involve language, too. These processes sometimes need dialogue, and they sometimes need silence. (...)”

Language is not peripheral to any of these phenomena; it is crucial to understanding them. We therefore turned to looking for a way to think about sociolinguistics and linguistic anthropology in which such issues *are* of central concern. That is how we hope.”

² Le masculin générique est utilisé dans ce chapitre par économie. Il marque tant le féminin que le masculin.

nous conduit vers l'intervention sociale (ateliers de formation, dialogue avec les politiques, enseignement universitaire, par exemple). Le présent chapitre aura donc pour vocation de présenter les fonctionnements démocratiques qui sous-tendent nos terrains et objets de recherche respectifs, et de réfléchir à ce que nous comprenons lorsque nous y référons à la « langue » en tant qu'elle est utile à la pratique de la démocratie pour les publics qui nous concernent.

En particulier, il s'agira de montrer deux manières différentes de considérer la question avec d'une part la langue comme ressource à construire ou acquérir et, d'autre part, les discours qui en permettent ou en empêchent l'accès, limitant par là également l'accès à toute sortes d'autres ressources. Toujours dans la ligne de Heller et McEllhinny (2017: 3) nous considérerons que

[l]e défi ici est de comprendre comment, exactement, la langue est intriquée dans des dynamiques et des échanges plus complexes. Nous suivrons deux fils: le premier concerne la manière dont la langue peut fonctionner comme ressource et comment elle peut par là même être utilisée pour dresser des barrières susceptibles de produire, reproduire ou contester la distribution inéquitable d'autres sortes de ressources. Le second fil a à voir avec le rôle de la langue comme légitimation, c'est-à-dire comment elle contribue non seulement à donner du sens aux inégalités, mais également à justifier que ces inégalités soient la seule et la meilleure manière de faire.³ (notre traduction)

Cette réflexion appliquée à la langue n'est en soi pas nouvelle (voir par exemple Bourdieu, Foucault, Bernstein, Hymes, Gumperz, et les courants sociolinguistiques qui en découlent) : l'originalité ici est toutefois de l'appliquer à la recherche en enseignement et acquisition des langues étrangères et secondes, soit au fait d'adopter une perspective sociolinguistique critique sur la didactique des langues au sens large.

2. La démocratie comme exercice du pouvoir par le peuple

Dans le domaine de l'éducation et de la formation, l'idée de démocratie la plus couramment mobilisée est celle d'une participation citoyenne à la société, dans l'idéal aristotélicien d'une horizontalité équitable, d'une responsabilité de chacun pour le bien de tous, d'un partage du pouvoir et d'une souveraineté de l'ensemble :

Voici les traits caractéristiques du régime populaire : élection de tous les magistrats parmi tous les citoyens ; exercice du pouvoir par tous sur chacun, chacun à tour de rôle commandant à tous ; tirage au sort de toutes les magistratures, ou du moins de toutes celles qui n'exigent ni expérience pratique ni connaissances techniques ; absence totale ou extrême modicité du cens pour accéder aux magistratures ; interdiction pour le même citoyen d'exercer deux fois une magistrature, sauf quelques exceptions et seulement pour quelques charges, mises à part les fonctions militaires ; courte durée ou de toutes les magistratures, ou d'un aussi grand nombre que possible ; accès de tous aux

³ “The challenge here is to understand how exactly language gets bound up in more complex circulations and exchanges. We will follow two threads: the first has to do with how language can act as a *resource*, and therefore how it is used to make boundaries that help produce, reproduce, or contest the unequal distribution of other kinds of resources. The second has to do with its role in *legitimation*, that is, helping such inequities not only make sense, but also seem like the only, or the best, way to do things.”

fonctions judiciaires et choix, parmi tous, de juges ayant une compétence universelle, ou la plus large possible pour les affaires les plus importantes et vraiment primordiales, par exemple les vérifications de comptes, les questions constitutionnelles et les contrats de droit privé ; *souveraineté absolue de l'assemblée* en toutes matières. (Aristote, *Politique*, Livre VI, II, 1317b 18-30)

La réalité du fonctionnement démocratique est toutefois conditionnée par la participation de tous, d'où la nécessité d'un langage commun pour débattre – donc pour participer à la réflexion commune – et agir concrètement. Ce modèle implique une société homogène, dans laquelle que tout le monde se comprend, c'est-à-dire parle la même langue, à la fois en termes de monolinguisme social et d'univocité de la langue, sur le modèle de la société dans laquelle évoluait Aristote et qui, si elle n'était évidemment pas homogène, était clairement délimitée entre les hommes libres, les citoyens, qui participaient à la démocratie, et les autres, auxquels la définition ci-dessus ne s'appliquait pas. Aujourd'hui, cependant, cet idéal démocratique demeure ancré et prétend à l'universalisme, et ce d'autant plus sans doute que, dans les sociétés occidentales du moins et très schématiquement, les frontières sociales sont floues, la stratification sociale se manifestant par le biais de discriminations systémiques complexes et souvent peu visibles. Grâce notamment à l'école obligatoire pour tous, supposée donner à tout enfant les ressources nécessaires à la participation citoyenne, chacun est en effet considéré comme libre de participer à l'espace démocratique, ce qui permet de construire l'illusion d'une démocratie sociale cohérente avec l'organisation démocratique politique (Heller, (1928) 2001; Le Goff, 2016). Mobiliser un tel idéal démocratique dans le cadre de l'éducation et de la formation masque donc la diversité sociale et les inégalités, de même que la polysémie et la multiplicité du langage, dans le contexte spécifique de la sociolinguistique et de la didactique des langues. Il importe donc plutôt de penser ce qui permet d'augmenter le pouvoir social des tous les citoyens, d'où l'importance selon nous d'investiguer au moins deux dimensions, pour chaque espace social observé. La première revient à observer qui est considéré comme "le peuple" (dans l'idéal républicain d'auto-gouvernement du peuple par le peuple), "le citoyen" (dont la voix compte dans l'exercice démocratique) ou encore "l'individu libre" (dans le cadre de l'Etat de droit, l'individu libre de poursuivre son projet de vie sans obstacle), en se demandant qui légitime qui, pourquoi et comment. La seconde implique de déterminer quel est le « langage commun » nécessaire pour participer pleinement à l'espace démocratique, en cherchant à comprendre qui régule l'accès à quelles ressources, avec quels effets sur la participation démocratique.

3. Terrains, recherches, propositions

Nos recherches respectives interrogent ainsi la problématique démocratique sous différents angles, avec trois orientations principales. La première de ces orientations met en lumière la

manière dont l'exercice de la citoyenneté en démocratie est conditionné par l'accès à des langues ou à des formes de communication et variétés de langues. Trois projets s'inscrivent sur cet axe :

- Pouvoir se faire entendre dans la Cité (France)
- Accéder à la langue du pouvoir (Afrique subsaharienne)
- S'appropriier la langue comme ressource : migrants et agir sociaux (Suisse)

La deuxième orientation souligne la production de discours sociaux liant langues et citoyenneté, à travers deux projets :

- Discours sur la citoyenneté et la migration (Suisse)
- Discours sur l'enseignement des langues et le « sentiment de citoyenneté » (Europe)

Enfin, la troisième orientation se concrétise dans l'intervention sociale, avec la présentation d'un projet mené conjointement en Suisse sur l'évaluation des compétences des migrants, à partir d'une perspective éthique sur l'évaluation en langue, celle-ci étant toujours plus déterminante pour le parcours des personnes migrantes.

3.1. Langues et exercice de la démocratie

Nous présentons ici, mais forcément de manière sommaire dans l'espace réduit de ce chapitre, trois projets (dans trois contextes) qui ont en commun de s'intéresser à la manière dont l'accès ou le non-accès à des langues ou à des variétés de langues conditionne l'exercice de la citoyenneté.

3.1.1. Compétences de communication orales et mobilité sociale (France)

À la fin des années 1990, en France, certains jeunes scolarisés du primaire au lycée, pourtant parfaitement à l'aise dans un langage de pairs, intra-groupe, apparaissent comme peu aptes à des usages plus larges du français. Ce constat débouche sur un projet de création de ressources pratiques pour la formation en didactique de l'oral langue première des enseignants de ces niveaux, avec pour objectif de mettre à leur disposition des analyses théoriques, des ressources et des scénarios didactiques. Le constat fait est celui de ressources langagières des élèves limitées à des formes assez stéréotypées de la communication et potentiellement porteuses d'une violence verbale de nature à rendre leur discours inaudible, faute d'être reconnus comme interlocuteurs qualifiés. L'enjeu est donc de permettre à ces élèves de passer d'un *pouvoir se dire* (intra-groupe) à un *pouvoir se faire entendre* (en dehors du groupe) et même à un *pouvoir agir sur l'autre* (perspective pragmatique).

L'articulation avec la question démocratique tient dans le fait que la maîtrise de compétences langagières élargies repose sur une éducation au langage et aux enjeux de la réalisation de quelques actes de parole (ceux qui mettent particulièrement en jeu les identités des interactants, les *face threatening acts* dans la théorie de Goffman (1976)) et de leurs différentes formulations possibles. Cette maîtrise influence en effet pour une large part la possibilité d'une réelle mobilité sociale, une condition nécessaire selon nous pour l'accomplissement de l'idéal républicain (français), dans lequel l'école joue un réel rôle d'accès à l'égalité des citoyens.

Ces propositions d'éducation au langage, qui relèvent également de la théorie de la politesse (Brown et Levinson, 1987), élaborées par des enseignants et testées dans des classes aux différents niveaux concernés, ont été formalisées dans l'ouvrage collectif Maurer (1999) et on en retrouve les principaux aspects sous la forme d'une conférence en ligne (Maurer, 2014).

3.1.2. Accès à la langue de l'exercice de la démocratie (Afrique subsaharienne)

Dans les pays d'Afrique subsaharienne, le français n'est pas la L1 de la plupart des citoyens, bien qu'il soit la langue officielle et/ou la langue de l'administration et donc la langue du pouvoir. Depuis le début des années 1990 et avec la volonté de plus en plus marquée d'aboutir à une scolarisation universelle (Stratégie mondiale de l'Éducation pour tous adoptée lors de la Conférence internationale de Jomtien en 1990), le français apparaît ainsi comme une langue sociolinguistiquement de plus en plus éloignée des élèves et des maîtres, dans tous les contextes où il n'est pas langue première. En effet, à l'exception de quelques grandes villes dans des pays où n'émerge pas de véhiculaire africain et où le français joue ce rôle (par exemple Abidjan, Yaoundé, Libreville), le français n'est pas pratiqué dans les familles et quasi absent de l'environnement social, bien qu'il soit pourtant la langue de la scolarisation et des apprentissages premiers. De même, il est peu pratiqué par les enseignants, qui en ont une maîtrise souvent faible, comme en témoigne la mesure de leurs compétences en lecture (PASEC, 2019) :

Tableau 5 : Échelle PASEC2019 des compétences des enseignants en compréhension de l'écrit

Niveaux	Scores	Répartition des enseignants dans les niveaux de l'échelle	Description des compétences des enseignants
Niveau 3	Supérieur à 497	52,0%	À ce niveau, les enseignants sont capables de prendre du recul et d'opérer un traitement global sur tout type de textes. Ils réalisent des inférences complexes et parviennent à combiner et interpréter plusieurs idées implicites en s'appuyant sur leurs expériences et leurs connaissances. Les enseignants sont en mesure de se détacher du sens littéral d'un texte pour identifier l'intention de l'auteur, percevoir la dimension humoristique d'un texte (même quand elle est discrète). Ils peuvent tenir compte du contenu d'un texte pour formuler une idée nouvelle pertinente en lien avec les informations lues.
Niveau 2	Compris entre 394 et 497	32,2%	Les enseignants manifestent leur capacité à utiliser des informations paraphrasées. Ils sont capables de réaliser des inférences simples dans tout type de texte. Ils parviennent également à percevoir le réseau anaphorique d'un texte littéraire. Les enseignants sont capables de combiner des informations présentes dans différentes parties d'un texte.
Niveau 1	Compris entre 290 et 394	14,2%	Les enseignants sont en mesure de localiser des informations explicites dans des textes moyens ou longs en utilisant des indices de repérage présents dans le texte et dans les questions. Ils mobilisent cette compétence sur des textes narratifs et informatifs. Les enseignants parviennent à repérer quelques paraphrases élémentaires dans un texte.
Sous le niveau 1	Inférieur à 290	1,6%	Les enseignants qui se situent à ce niveau ne manifestent pas suffisamment les compétences mesurées par ce test en compréhension de l'écrit. Ils sont en difficulté sur les connaissances et compétences du niveau 1.

Des maîtres qui maîtrisent mal ce qu'ils doivent enseigner et qui ne sont pas des lecteurs compétents en français tendent ainsi à s'enfermer dans des routines pédagogiques certes sécurisantes pour eux, mais inadaptées à des pratiques efficaces pour permettre la construction de réels apprentissages chez les élèves, dont les résultats ne sont alors pas conformes aux attentes minimales des parents comme de la communauté éducative (PASEC, 2019) :

Tableau 3 : Échelle de compétence PASEC2019 en lecture – Fin de scolarité

Niveaux	Scores	Répartition des élèves dans les niveaux de l'échelle	Description des compétences
Niveau 4	> 595 points	26,1%	Les élèves peuvent effectuer un traitement de texte global pour tirer parti de textes narratifs, informatifs et de documents. Sur ces supports, ils sont capables d'associer et d'interpréter plusieurs idées implicites en s'appuyant sur leurs expériences et leurs connaissances. En lisant des textes littéraires, les élèves sont capables d'identifier l'intention de l'auteur et de déterminer le sens implicite d'un récit. En lisant des textes informatifs et des documents, ils mettent en lien des informations et comparent les données pour les exploiter.
Niveau 3	Compris entre 518 et 595 points	21,8%	Les élèves sont capables de combiner deux informations explicites dans un passage de document ou de réaliser des inférences simples dans un texte narratif ou informatif. Ils peuvent extraire des informations implicites de supports écrits en donnant du sens aux connecteurs implicites, aux anaphores ou aux référents. Les élèves localisent des informations explicites dans des textes longs et des documents dont le texte est discontinu.
Seuil « suffisant » de compétences			
Niveau 2	Compris entre 441 et 518 points	25,1%	Les élèves améliorent leur capacité de décodage pour comprendre des mots isolés issus de leur vie quotidienne et des phrases isolées. Ils sont également en mesure de localiser des informations explicites dans des textes courts et moyens en prélevant des indices de repérage présents dans le texte et dans les questions. Les élèves parviennent à paraphraser des informations explicites d'un texte.
Niveau 1	Compris entre 365 et 441 points	21,1%	Les élèves ont développé des capacités de décodage et sont capables de les mobiliser pour comprendre des mots isolés issus de leur vie quotidienne ou des phrases isolées très brèves, mais sont en difficulté pour comprendre le sens de textes courts et simples.
Sous le niveau 1	< 365 points	5,9%	Les élèves qui si se situent à ce niveau ne manifestent pas suffisamment les compétences mesurées par ce test en langue d'enseignement. Ces élèves sont en difficulté sur les connaissances et compétences du niveau 1.

Face à cet état de fait, deux solutions sont théoriquement envisageables, tant du point de vue des exigences démocratiques que de celui d'une amélioration de l'efficacité du système éducatif. La première, compte tenu du fait que les citoyens ne pratiquent massivement pas la langue du pouvoir, est de changer cette dernière. Il s'agit d'une solution "théorique" car aucun pays de cet ensemble géographique n'a l'intention de substituer une ou plusieurs langues autochtones au français pour faire fonctionner l'État. Reste donc la seconde option, qui consiste à améliorer les conditions d'enseignement du français pour qu'une bien plus grande partie de la population puisse accéder à la langue de l'exercice de la citoyenneté, à la langue du Pouvoir, tout en construisant des systèmes éducatifs plus inclusifs réduisant l'écart entre école et société, le taux d'abandon et le taux d'échec scolaire.

Cette solution passe dans nos recherches (Maurer, 2013) par un changement de paradigme, avec un enseignement résolument multilingue constitué d'apprentissages premiers dans les

langues des apprenants suivis et complétés par un enseignement en français une fois que le niveau dans cette langue, d'abord étudiée comme matière, est suffisant pour construire des apprentissages. À l'heure actuelle, toutefois, après plus d'une quarantaine d'années d'expérimentations et en dépit de nombreuses pistes d'action et recommandations en la matière, force est de reconnaître que la démocratisation linguistique de l'école en Afrique subsaharienne reste encore à l'état programmatique. Ceci a des conséquences directes dans le fait qu'une grande partie de la population soit linguistiquement écartée de l'accès à l'Etat (emplois de fonctionnaires, positions socialement élevées) comme des lieux où se vit la démocratie comme débat. La langue agit comme barrière invisible contre la démocratisation : la démocratie reste un élément de discours plus qu'une pratique réellement partagée par l'ensemble de la population, la langue du pouvoir demeurant l'apanage de certaines élites.

Nous n'entrerons pas ici dans le détail des analyses et des propositions concrètes, à la fois politiques, sociolinguistiques, pédagogiques et didactiques, dont certaines figurent en sitographie et donnent une idée assez précise de ce qu'il est possible (souhaitable ?) de faire en la matière. En sitographie toujours figurent par ailleurs deux guides d'orientation destinés à la mise en œuvre de ce genre d'enseignement (Initiative ELAN Afrique de l'Organisation internationale de la Francophonie). Les aspects théoriques de ces questions peuvent enfin être abordés à partir de ressources d'ensemble comme le rapport de l'étude LASCOLAF (Maurer, 2010) et à partir du numéro 22 de *Glottopol* (Maurer, 2013), "Les langues des apprenants dans les systèmes éducatifs post-coloniaux". Les aspects politiques, pédagogiques et didactiques sont développés dans Maurer et N'Doye (à paraître).

3.1.3. S'appropriier la langue comme ressource : migrants et agir sociaux (Suisse)

S'intéresser aux personnes amenées à vivre dans une nouvelle langue et un nouveau contexte social, en situations de mobilité (étudiante par exemple) ou de migration subie ou choisie (asile ou migration économique par exemple) en Suisse francophone implique d'ouvrir la focale sur la personne dans sa subjectivité, c'est-à-dire en lien avec sens qu'elle donne à sa trajectoire de vie, à ses expériences présentes et à ses projections pour le futur. Il s'agit alors de mieux comprendre ce qui favorise ou freine son entrée dans la nouvelle langue-culture, qui en tant que langue dominante du nouveau lieu de vie est celle qui permet la participation sociale, économique et à terme politique. La langue est ici considérée dans son sens le plus large, à la fois comme système et comme agir social, ces deux aspects étant ce qui permet à la personne d'avoir du pouvoir sur sa propre vie, autrement dit de développer un certain degré d'autonomie dans sa capacité à se faire entendre et à être entendue (Zeiter, 2016). La participation sociale

dans la langue du lieu peut toutefois se faire à différents niveaux, du plus individuel au plus participatif et socialement légitimé. Il ne s'agit pas d'une gradation: un individu peut par exemple travailler dans la langue du lieu mais ne fonctionner en famille et pour ses intérêts les plus personnels que dans une autre langue, ce qui peut être lié à des questions subjectives et identitaires notamment. Ce regard porté sur la langue comme ressource est donc intimement lié aux théories de la socialisation en général et de la socialisation langagière en particulier, mais dans une perspective forte qui prend en considération les discriminations systémiques (Zeiter 2017a; 2017b, 2018).

Le développement de l'autonomie dans la capacité de la personne à se faire entendre et à être entendue peut alors être considérée comme l'élargissement de sa possibilité de « participation citoyenne », c'est-à-dire de sa capacité à agir pleinement dans l'espace social. Il n'est pas ici question de défendre une vision libérale de la société, mais d'adopter une perspective qui considère l'autonomie comme structurée par une articulation complexe de paramètres économiques, administratifs, sociaux, subjectifs, psycho-affectifs et physiques. Il s'agit donc aussi de mesurer le degré de liberté dont la personne jouit dans un État libéral dans lequel l'égalité est toute relative. Or, en termes de ressources, ce sont les modalités de la liberté d'agir qui déterminent à la fois ce que la personne a besoin d'acquérir langagièrement (Richterich, 1985) et ce qu'il lui est permis d'acquérir en regard des pratiques sociales auxquelles elle parvient à accéder à des degrés divers: c'est là la limite de l'individu libre dans une société libérale stratifiée.

3.2 Discours sur les langues et citoyenneté

Cette première préoccupation pour la langue au niveau des possibilités individuelles d'acquisition de la langue partagée pour participer à l'exercice démocratique conduit à approfondir la question de la structuration sociale, soit les phénomènes de subjectivation et de gouvernementalité (Foucault, 2004). Ceci implique de se pencher sur les discours liant langues et citoyenneté, en ce qu'ils structurent le rôle de chacun dans l'espace social.

3.2.1. Discours sur la citoyenneté, la migration et la langue (Suisse)

Penser la socialisation langagière et s'interroger sur ce que signifie avoir ou perdre du pouvoir par la langue, dans le cadre de la prise en charge des personnes en situation d'asile (ici dans un canton suisse francophone), implique très concrètement de se demander à quelles formes de participation sociale et politique accèdent les personnes exilées, à quel moment de leur trajectoire d'asile (pendant et après la procédure), quelle place leur est réservée dans la

société d'accueil, à quelles ressources langagières elles accèdent en termes de cours de langue et d'agir socio-professionnels, et comment les discours sur la langue et l'intégration légitiment des différences qui apparaissent comme un manque d'équité dans la participation à l'espace social. Ainsi, dans ce contexte extrêmement structuré par la loi et très réglementée au niveau des droits et devoirs, la première question à se poser pour envisager la liberté d'action d'un individu est celle de son statut administratif.

La Constitution fédérale de la Confédération suisse (Confédération suisse, 1999) garantit un certain nombre de libertés à « tous les êtres humains », parmi lesquelles l'égalité devant la loi et le droit à ne pas être discriminé, la liberté personnelle ou encore la liberté de langue :

Article 8: Egalité

¹ Tous les êtres humains sont égaux devant la loi.

² Nul ne doit subir de discrimination du fait notamment de son origine, de sa race, de son sexe, de son âge, de sa langue, de sa situation sociale, de son mode de vie, de ses convictions religieuses, philosophiques ou politiques ni du fait d'une déficience corporelle, mentale ou psychique. (...)

Article 10 Droit à la vie et à la liberté personnelle

² Tout être humain a droit à la liberté personnelle, notamment à l'intégrité physique et psychique et à la liberté de mouvement.

Article 18 Liberté de langue

La liberté de langue est garantie.

Dans l'entier de la Constitution suisse, les êtres humains sont décrits comme « les Suisses et Suissesses », les « citoyens et citoyennes », et dans une seule occurrence, comme « les réfugiés », qui disposent d'un droit de séjour pérenne sur le territoire suisse sans être pour autant comparable à celui de citoyen. Comme au temps d'Aristote, le citoyen n'est donc pas celui qui vit sur un territoire, mais bien celui qui y a droit de cité: les étrangers n'en font pas partie et leurs droits sont aussi limités que leurs devoirs sont solidement définis. Ces premières observations concernent donc plus le groupe que l'individu.

Plus précisément par ailleurs, la *Loi sur l'asile* (LAsi) et ses déclinaisons cantonales⁴ dépendent de l'idéologie posée dans la *Loi sur les étrangers et l'intégration* (LEI), particulièrement intéressant pour notre propos au niveau de l'article dédié à l'intégration :

Loi fédérale sur les étrangers et l'intégration

Art. 4 Intégration

¹ 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.

² Elle doit permettre aux étrangers dont le séjour est légal et durable de *participer à la vie économique, sociale et culturelle*.

³ 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.

⁴ 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*. (Confédération suisse, 2019)

⁴ La Confédération suisse est responsable de la procédure d'asile. Les requérants d'asile sont toutefois confiés aux cantons, qui sont souverains quant aux modalités de leur prise en charge effective, conformément à des lois cantonales.

Cet article de loi témoigne d'une vision de la démocratie orientée vers un peuple, celui d'une société donnée et préexistante (« la population suisse »), considérée comme homogène, au même titre que la société composée par « les étrangers ». La participation politique n'y est pas considérée comme but de l'intégration des étrangers à la Cité, contrairement à la participation économique (travailler), sociale (ne pas troubler l'ordre public) et culturelle (se conformer à la « culture » du lieu), présentées comme des conditions de l'accueil par la société suisse. Par ailleurs, ce que la Constitution suisse garantit comme « liberté de la langue » dans son article 18, comme vu précédemment, est ici précisé : si chacun est certes libre de parler la ou les langues qu'il souhaite, les étrangers ont l'obligation d'apprendre une langue nationale, quelle qu'elle soit, et l'État doit l'y aider. Au fond, l'obligation de scolarité pour tous les enfants impose également cela à tous les citoyens, mais de manière implicite, ce qui constitue une différence au moins symbolique. Concrètement, les effets de cette structuration légale se manifestent principalement en termes d'autonomie, ce qui, dans ce contexte, doit se comprendre comme une autonomie financière, condition *sine qua non* pour les réfugiés statutaires pour sortir un tant soit peu du contrôle étatique, mais également, hors asile, pour accéder à un permis de séjour ou d'établissement, ainsi qu'à la naturalisation. En réponse à ce discours légal liant langue, autonomie financière et intégration, la pratique de l'accompagnement socio-professionnel destiné à l'insertion des réfugiés privilégie donc une autonomie financière rapide et durable, ce qui amplifie les difficultés d'accès à la formation supérieure ou à une formation linguistique poussée. Cette question renforce alors l'attribution de rôles sociaux peu valorisés pour les personnes migrantes, en déqualifiant fréquemment les personnes par rapport à leurs formations et compétences professionnelles antérieures. C'est ainsi à ce niveau également que le lien avec les discours légaux sur l'acquisition d'une langue nationale entre en jeu. L'*Ordonnance relative à l'admission, au séjour et à l'exercice d'une activité lucrative* (OASA) (Confédération suisse, 2007), dans les modifications apportées suite à l'entrée en vigueur de la *Loi sur les étrangers et l'intégration (LEI)* en 2019, fixe en effet les niveaux de langue à atteindre pour l'obtention des différents statuts administratifs, et le niveau maximum pour la naturalisation est fixé B1, dans les termes du *Cadre européen commun pour les langues* (Parlement européen, 2001). L'État suisse prend donc bien en charge l'accompagnement langagier des migrants, comme le déclare la LEI, mais uniquement jusqu'à l'obtention de ce niveau, au maximum, un niveau qui ne garantit par l'acquisition de ressources langagières suffisantes pour accéder à des postes qualifiés et bien rémunérés. Ce processus renforce l'assignation des étrangers à certaines places sociales, à moins qu'ils n'aient eux-mêmes les moyens de se former plus avant: il s'agit là d'une manière de distinguer cette

population en regard de leurs ressources financières (Zeiter 2019a; 2019b) et d'ainsi perpétuer la distinction entre les citoyens aptes à participer pleinement à l'exercice démocratique et les citoyens d'origine étrangère maintenus en marge.

3.2.2. Le discours sur « une manière d'être aux langues » comme socle de l'identité européenne (Europe)

Depuis le début des années 2000 et la parution du CECR, de manière volontariste, le Conseil de l'Europe a tenté/tente d'utiliser le rapport aux langues pour créer un sentiment de citoyenneté européenne (*Guide des politiques*, 2007 : 105) :

Les enseignements de langues sont dessinés essentiellement en fonction de finalités centrées sur la maîtrise linguistique. Mais on peut aussi prendre la décision d'y faire une place à des préoccupations éducatives plus larges. Il peut s'agir, par exemple, d'articuler les formations en langues à une éducation civique, conçue dans le cadre national, ou à une *éducation à la citoyenneté démocratique*. Cela implique de concevoir les enseignements de langues à la fois comme *moyen pour l'exercice de cette citoyenneté* (donc comme maîtrise des échanges avec des citoyens européens utilisant d'autres variétés linguistiques) mais aussi comme *éducation à l'acceptation des différences linguistiques et culturelles*.

Le but est d'utiliser les enseignements de langue pour faire naître un « rapport aux langues », qui serait en quelque sorte le fondement d'un sentiment de citoyenneté, une sorte de ciment démocratique. Plusieurs études en marge du CECR et publiées sur le site du Conseil de l'Europe apportent leur pierre à cette entreprise. Ainsi pour Starkey (2002 : 22), [l]'enseignement des langues est potentiellement le site d'apprentissage le plus important pour la citoyenneté démocratique.

Ce projet, à la fois politique, éducatif et linguistique, s'inscrit dans le contexte d'une Europe en panne de citoyens, avec une participation chaque fois en baisse aux élections au Parlement européen et une défiance croissante vis-à-vis de Bruxelles et de ses institutions. Beacco (2005) tente de voir dans une « manière d'être aux langues » faite d'une attitude d'ouverture à la diversité la manifestation d' « identité(s) » européennes, qui restent assez théoriques.

La civilité et la bienveillance linguistiques pour l'Autre, qui ne sont pas étrangères à l'expérience historique de cet espace, sont susceptibles de *fonder une forme d'appartenance non ancrée dans la valorisation de telle ou telle langue particulière mais fondée sur une 'manière d'être aux langues' comme conscience de la diversité des répertoires plurilingues des citoyens européens et comme manifestation commune mais plurielle de leur(s) identité(s)*. (2005 : 20)

L'ouverture à la diversité est toutefois très loin d'être l'apanage des peuples européens. Beacco est ainsi rejoint dans sa tentative par Breidbach (2003 : 11) :

Si l'on admet qu'une Europe multilingue doit constituer le fondement de l'objet politique appelé 'Europe', que tous les peuples de l'Europe doivent pouvoir contribuer à façonner, la compétence plurilingue apparaît comme l'un des objectifs prioritaires de l'éducation à la citoyenneté européenne : au-delà d'une évidente utilité première en tant qu'outil d'intégration culturelle, la ou les langue(s) constitue(nt) une condition sine qua non de la participation à la vie politique. D'un point de vue conceptuel, le plurilinguisme a autant de liens avec l'identité culturelle qu'avec l'identité politique.

Cette dernière affirmation tient plus du pari idéologique (“si l'on admet que...”) que de la réalité. Sur le fond, elle ne laisse pas d'éveiller la perplexité : comment serait-il possible que la question linguistique (totalement absente des débats politiques européens qui fonctionnent largement en... anglais) soit le “fondement” du projet politique “Europe” ? Cet ensemble discursif à forte dimension idéologique révèle en effet une réflexion issue d'un processus technocratique, élaboré à coup d'expertises, mais jamais objet d'un débat démocratique permettant l'expression de voix minoritaires ou minorisées et mettant en lumière les inégalités en termes de valeurs économiques et politiques des langues européennes et extra-européennes. Ce processus constitue pourtant aujourd'hui le cadre idéologique de l'enseignement européen des langues, avec un ensemble de discours qui vise à enrôler les langues dans la construction d'un espace politique paré ainsi à peu de frais des vertus de la tolérance, de la diversité, du vivre-ensemble.

4. Vers l'intervention: Évaluation des compétences des migrants (Suisse)

Les discours sur les langues et la citoyenneté permettent ainsi d'identifier comment la langue et son apprentissage sont mobilisées à la fois comme facteurs discrets d'identification sociale (Avanza et Laferté, 2005) – le fait de disposer de certaines langues plutôt que d'autres dans son répertoire et de les maîtriser à certains niveaux marquant l'appartenance à la communauté des citoyens légitimes ou marginaux de la démocratie – mais également comme preuve, en quelque sorte, de la légitimité de la place sociale occupée. En d'autres termes, ces discours permettent en même temps la stratification sociale et sa justification, comme le soulignent Jeanneret et Zeiter (2020: 50) :

Si en soi, la didactique des langues et des cultures, comme l'éducation en général, a énormément évolué de 1980 à 2020, il ne faut pas perdre de vue la manière dont cette idéologie à l'apparence fondamentalement humaniste permet la reproduction d'inégalités sociales tout autant que le rejet : le rôle que joue l'appropriation langagière, en Suisse comme ailleurs en Europe, dans la stratification sociale tant sur le marché de l'emploi que dans l'accès au territoire et à la nationalité en est la marque flagrante.

La question de l'évaluation du niveau de langue joue un rôle prépondérant dans cette dynamique, en particulier dans les pays qui, comme la Suisse, exigent une certification en langue pour l'accès au séjour, à l'établissement ou à la naturalisation. Établir un niveau de

maitrise linguistique, dans ce contexte, se donne en effet l'apparence d'un critère objectif de la volonté et la possibilité d'intégration des étrangers dans la société d'accueil, comme on l'a vu précédemment, d'où l'importance de s'assurer qu'elle soit la plus éthique et équitable possible:

L'évaluation « acceptable » dans une société démocratique devrait donc œuvrer dans [une] triple perspective, i. e. se donner des fins et donc privilégier des fonctions, qui permettront d'en faire un usage favorisant la sauvegarde de la liberté, l'ouverture de perspectives, et un meilleur accès aux positions sociales gratifiantes. (Hadji, 2012: 217)

C'est dans ce cadre que nous avons été mandatés par le Canton de Vaud, afin d'uniformiser les critères d'évaluation de niveaux de langue entre les instituts de formation, les niveaux du CECR n'étant pas compris et appliqués de la même manière partout et donnant lieu à d'importantes disparités⁵. Il ne nous est pas possible dans le cadre de ce chapitre d'entrer dans les détails de ce travail: nous nous contentons donc d'exposer et d'analyser la manière dont ce mandat a été compris, en termes d'implications sur le fonctionnement de la démocratie (au niveau du pays) et d'accès à une possible citoyenneté (au niveau des individus).

Notre réponse à la demande du Canton de Vaud, construite avec les professionnels de sept associations, a donc consisté à dépasser la réponse techniciste de l'élaboration d'un outil d'évaluation pour poser les bases d'une culture de l'évaluation commune à tous les prestataires de langue intéressés. Les outils construits pour la pratique de l'évaluation en tant que telle ont été pensés pour favoriser des évaluations « éthiques », quoique l'objectivité ne puisse jamais être atteinte. Pour y parvenir, la réflexion s'est orientée vers la recherche d'une plus grande clarté et d'une plus haute précision que ce qui existe actuellement dans le CECR, pour aboutir à une grille de descripteurs permettant l'établissement de grilles d'évaluation adaptables par chaque institution pour répondre aux attentes liées à ses spécificités et missions. Cette grille est donc applicable à différents scénarios d'évaluation, allant du *testing* à l'entretien socioprofessionnel, et à tous les niveaux de langue (hors alphabétisation). Un tableau d'équivalences avec les niveaux CECR permet néanmoins de conserver un langage aujourd'hui largement répandu dans le domaine de l'enseignement-apprentissage-évaluation, et d'ainsi mieux communiquer entre institutions et entre les institutions, les apprenants et les autres acteurs du terrain au sujet du profil sociolangagier des personnes (pour plus de détails, voir

⁵ Ce mandat a été piloté par la Direction générale de l'enseignement postobligatoire du Canton de Vaud, la Communauté d'intérêt pour la formation élémentaire des adultes (CIFEA) de la Ville de Lausanne et le Bureau cantonal pour l'intégration des étrangers et la prévention du racisme (BCI Vaud). Les experts prestataires œuvrant à la constitution de l'outil venaient des institutions suivantes: Français en jeu, Lire et écrire, Association 1951, Espaces Femmes Appartenance, Caritas Vaud, ECAP et Établissement vaudois d'accueil des migrants (EVAM).

Zeiter et Maurer, 2021). La culture de l'évaluation sous-jacente à ces outils pratiques est toutefois ce qui touche directement à notre présent propos, et se décline en trois grands principes..

L'utilisation adéquate d'un tel outil demande en effet un certain niveau de formation ou du moins de sensibilisation à la langue, à son apprentissage et à l'outil, qui ne peut être mobilisé de manière spontanée par des techniciens complètement novices dans le domaine de l'enseignement-apprentissage-évaluation des langues. Il s'agit là d'un premier principe, destiné à mettre en lumière l'importance de prodiguer aux étrangers un accompagnement langagier de qualité – qu'il soit professionnel ou bénévole, peu importe – tant les enjeux liés à leur maîtrise de la langue sont cruciaux pour leur statut dans le pays d'accueil. Un deuxième principe garant d'une plus grande éthique consiste à penser l'évaluation en lien avec les trajectoires et apprentissages individuels. Pour ce faire, et c'est là le troisième principe, il s'agit d'explicitier ce qui est considéré comme la "langue" dans le domaine de l'insertion socioprofessionnelle, en la resituant dans sa multidimensionnalité. La penser comme système, comme agir social et comme condition d'accès aux pratiques sociales permet en effet de s'éloigner de la vision naturalisante de la langue actuellement traduite en niveaux figés permettant de la mobiliser comme barrière ou clé d'accès à certains agir sociaux. Au contraire, la considérer dans sa multidimensionnalité linguistique, communicative et sociale permet notamment la mise en évidence d'autres compétences de la personne, souvent masquées par les lacunes langagières. Nous posons en effet l'hypothèse qu'il s'agit là d'une condition pour que ces compétences puissent mieux être mises à profit dans une participation plus pleine à l'espace social et économique, et donc à la démocratie au sens le plus libéral du terme, puisque c'est là ce qui semble être attendu des personnes étrangères par la société d'accueil..

Conclusion

Les différents travaux que nous avons exposés ici et qui s'ancrent dans des contextes variés (France, Suisse, Afrique subsaharienne, Europe) rappellent que les liens entre langue(s) et démocratie sont susceptibles d'être envisagés depuis deux points de vue : celui des individus d'une part, celui des institutions étatiques ou supra-étatiques d'autre part. Au niveau des individus, les compétences linguistiques (dans la langue ou la variété requises pour participer pleinement à la Cité) ou langagières (avec la maîtrise attendue de certains modes et formats de communication) conditionnent la possibilité même de l'exercice de la citoyenneté, l'accès aux espaces dans lesquels se pratique la démocratie, ainsi que la mobilité sociale comme expression

concrète d'une égalité fondatrice, dans certaines traditions républicaines, de l'idée même de démocratie. Au niveau des institutions étatiques ou supra-étatiques, les constructions discursives de la question linguistique apparaissent clairement liées à la construction de l'espace politique (Europe) et sociopolitique (Suisse). En légitimant les rôles occupés par chacun dans le jeu démocratique, ces discours conditionnent l'accès à la Cité, la langue jouant alors le rôle de barrière pour admettre ou rejeter des personnes, leur accorder ou non la possibilité d'être citoyens, avec des degrés d'exercice gradués en fonction des compétences dans la langue du pouvoir et en masquant ainsi d'autres types de compétences. C'est donc dans ce cadre général que l'importance des recherches en sociolinguistique et didactique des langues doit être comprise, tant les enjeux de l'enseignement-apprentissage et de l'évaluation des compétences "linguistiques" sont considérables aujourd'hui dans un jeu démocratique où la langue n'est ni univoque, ni équitablement partagée.

Bibliographie

- Avanza, M. et Laferté, G. (2005). Dépasser la "construction des identités"? Identification, image sociale, appartenance. *Genèses*, 4/61, 134-152.
- Beacco, J.-C. (2005), *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe*. Conseil de l'Europe.
- Bernstein, B. (1964). Elaborated and Restricted Codes: Their Social Origins and Some Consequences. *American Anthropologist*, 55-69.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris: Seuil Essais.
- Breidbach S. (2003), *Le plurilinguisme, la citoyenneté démocratique en Europe et le rôle de l'anglais*. Conseil de l'Europe.
- Brown, P. et Levinson., S. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press. [First published 1978 as part of Esther N. Goody (ed.): Questions and Politeness. Cambridge University Press]
- Foucault, M. (1984). L'éthique du souci de soi comme pratique de liberté. Entretien avec Helmut Becker, Raúl Fornet-Betancourt et Alfredo Gomez-Müller. *Concordia*, 6, 99-116.
- Foucault, M. (2001). *Espace, savoir et pouvoir* (Vol. 2). Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (2004). *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France, 1978-1979*. Paris: Seuil.
- Foucault, M. ((1970) 2015). *L'Ordre du discours*. In *Œuvres*. Paris: Gallimard.

- Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*. New York: Doubleday.
- Gumperz, J. J. (1989). *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle* (Michel Darteville, Martine Gilbert, & Isaac Joseph, Trans.). Paris: Les Editions de Minuit.
- Gumperz, J. J. (1989). Linguistic and Social Characteristics of Minorization/Majorisation in Verbal Interaction. In Bernard Py & René Jeanneret (Eds.), *Minorisation linguistique et interaction* (pp. 21-37). Genève: Droz.
- Heller, H. ((1928) 2001). Démocratie politique et homogénéité sociale. *Cités*, 2 (6), 199-211.
- Heller, M. et McEllhinny, B. (2017). *Language, Capitalism, Colonialism. Toward a Critical History*. Toronto: Toronto University Press.
- Hymes, D. (1967). Models of the Interaction of Language and Social Setting. *Journal of Social Issues*, 23(2), 8-28.
- Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris: Didier.
- Le Goff, J.-P. (2016). *Malaise dans la démocratie*. Paris: Stock.
- Maurer, B. (1999). *Une didactique de l'oral du primaire au lycée*. Paris, Bertrand-Lacoste.
- Maurer, B. (2010). Les langues de scolarisation en Afrique francophone : Enjeux et repères pour l'action - Rapport général LASCOLAF. Paris : Editions des Archives contemporaines. En ligne : https://bibliotheque.auf.org/index.php?lvl=notice_display&id=431
- Maurer, B. (2013). *Les langues des apprenants dans les systèmes éducatifs post-coloniaux*. Glottopol, n°22.
- Parlement européen (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Starkey H. (2002), *Citoyenneté démocratique, langues, diversité et droits de l'Homme*. Conseil de l'Europe.
- Zeiter, A.-C. (2016). Appropriation de la L2, subjectivité et relations de pouvoirs : étude de cas d'un couple linguistiquement mixte. *Cahiers de linguistique*, 2, 225-232.
- Zeiter, A.-C. (2017a). Imaginaire colonial, *empowerment* et appropriation d'une L2. *Contextes et didactiques*, 2016/8, 23-31.
- Zeiter, A.-C. (2017b). Socialisations langagières et rapports de pouvoir. In Pascale Trévisiol-Okamura & Stéphanie Gobet (Eds.), *Acquisition des langues: perspectives comparatives* (pp. 183-202). Rennes: PUR.
- Zeiter, A.-C. (2018). Situations exolingues de couple et appropriation langagière. Penser le couple et la langue en Suisse. In Régine Delamotte (Ed.), *Mixités conjugales aujourd'hui* (pp. 113-134). Mont-Saint-Aignan: Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Zeiter, A.-C.. (2019a). Language For Integration, Language as Discipline: A Foucaultian Perspective on L2 Learning in the Context of Asylum. *Diacritica*, 31(3), 185-209.

Zeiter, A.-C. (2019b). Silence, on s'occupe de vous ! Barrières à la socialisation langagière dans l'accueil des requérants d'asile en Suisse. *Minorités linguistiques et société/Linguistic Minorities and Society*(12), 148-166.

Zeiter, A.-C. & Maurer, B. (2021). fide...lité. Effets des exigences de la politique migratoire suisse sur les tests de langue. In Nicolas Sorba (Ed.), *Transmettre les langues: pourquoi et comment? Questions politiques, familiales et migratoires* (pp. 169-195). Paris: EME Éditions.

Sitographie

Confédération suisse (1999). *Constitution fédérale de la Confédération suisse (RS 101)*. <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/fr>

Confédération suisse (2007, révision 2018). *Loi fédérale sur les étrangers et l'intégration (RS 142.20)*. <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2007/758/fr>

Confédération suisse (1998, révision 2010). *Loi sur l'asile (142.31)*. <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/358/fr>

ELAN Afrique (Organisation internationale de la Francophonie) <https://elan-afrique.org/ressources/outils-pedagogiques>

Maurer, B. (2014). *Actes de parole contre actes de violence. Une didactique de l'oral du primaire au lycée*. Conférence éducol: Le rendez-vous des Lettres de 2014. <https://eduscol.education.fr/document/16234/download>

Maurer, B. (2017), *Actes de parole contre actes de violence*. Séminaire Maîtrise de la langue, Académie de Montpellier. <https://www.dailymotion.com/video/x5if06k>

Maurer B., Ndoye M. (à paraître 2022). *Langue première et langue d'enseignement : Quelle(s) stratégie(s) pour faciliter les premiers apprentissages, la réussite scolaire et le vivre ensemble au XXI^e siècle* <https://www.confemen.org/ressources/publications/documents-de-reflexion-et-orientation/#>

Conférence des Ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN) (2019). *Rapport international du Programme d'analyse des systèmes éducatifs PASEC*. <https://www.confemen.org/rapport-international-pasec2019/>