



HAL
open science

L'enseignement du français pour les migrants : un champ didactique spécifique? Analyse croisée de cadres de référence institutionnels et enjeux épistémologiques

Coraline Pradeau

► To cite this version:

Coraline Pradeau. L'enseignement du français pour les migrants : un champ didactique spécifique? Analyse croisée de cadres de référence institutionnels et enjeux épistémologiques. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 2018, 63, pp. 156-163. hal-01695138

HAL Id: hal-01695138

<https://univ-sorbonne-nouvelle.hal.science/hal-01695138>

Submitted on 20 Apr 2020

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

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

L'enseignement du français pour les migrants : un champ didactique spécifique ?

Analyse croisée de cadres de référence institutionnels et enjeux épistémologiques

Coraline, Pradeau, Sorbonne Nouvelle-Paris III, DILTEC, EA2288

Introduction

Dans de nombreux États occidentaux, émergent des politiques qui font de la maîtrise de la langue – des langues – du pays d'accueil, à la fois outil de communication et symbole identitaire, un enjeu fort et indispensable de l'intégration des migrants. Ces politiques aboutissent notamment à la production de curricula/référentiels institutionnels, qu'on analysera, pour s'en tenir à la didactique du français langue étrangère (FLE), dans quatre espaces d'immigration francophones : la Belgique, la France, la Suisse et le Québec.

Les politiques d'intégration linguistique contribuent à l'hyperspécialisation de la discipline du FLE, à l'instar de l'apparition en France de l'appellation Français Langue d'Intégration (FLI), reprise par le Ministère de l'Immigration québécois. La production de documents de référence institutionnels marque la reconnaissance officielle de ce champ éducatif, longtemps marginalisé. Il serait pourtant trop simple d'associer systématiquement « reconnaissance officielle » et « nouveau didactique ». D'ailleurs, considérer que l'enseignement du français à un public migrant constitue un « champ didactique spécifique » induit-il pour autant qu'il constitue un nouveau didactique (Adami & André, 2012 : 280) ? En d'autres termes, cette « didactique institutionnelle » implique-t-elle vraiment un nouveau découpage de la discipline du FLE (Bailly, 1997 : 17) ? Il sera question de faire une analyse croisée des cadres de référence institutionnels pour l'enseignement du français en contexte migratoire afin de considérer si les recommandations didactiques proposées se démarquent de celles du FLE.

Présentation du corpus

Les documents qui composent notre corpus sont des cadres de référence réalisés par des spécialistes de la didactique du FLE, mandatés par des gouvernements ou des institutions en charge de l'intégration des populations migrantes. En France, en 2011, un label qualité FLI est mis en place à l'initiative du ministère de l'Immigration pour que les organismes de formation puissent attester des compétences linguistiques des candidats à la nationalité, accompagné d'un référentiel du même nom (Vicher, 2011). Le FLI est présenté comme une « nouvelle démarche et une construction didactique spécifique », ou encore comme une « branche particulière de la didactique du français » (Vicher, 2011 : 13).

En Suisse, nous intéresserons au *Curriculum-cadre pour l'encouragement linguistique des migrants* (Lenz *et al.*, 2009), élaboré par l'Institut de plurilinguisme de l'Université de Fribourg sous le mandat de l'Office fédéral des Migrations, alors que la connaissance d'une des langues nationales devient tout juste un critère d'exigence pour apprécier l'intégration des populations migrantes. Le système « Français en Suisse – apprendre, enseigner, évaluer » (fide) en est issu. Contrairement au FLI, il n'est pas question d'instituer un « nouveau » champ didactique. La démarche fide se réclame de la tradition des méthodes de formation des adultes à l'apprentissage d'une langue seconde.

Au Québec, il existe une longue tradition de production de cadres de référence pour l'enseignement du français aux populations migrantes. Nous nous appuyerons sur le dernier document du Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles : le *Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec* (Leroux & Moisan, 2011).

Le cas de la Belgique est un peu différent. L'association Lire et Écrire Communauté française a édité de sa propre initiative un *Référentiel de compétences et test de positionnement pour le*

français langue étrangère et seconde (Drèze, 2012). Il ne s'agit pas en soi d'un document institutionnel. Néanmoins, comme la Commission Communautaire Française (COCOF) a appelé les opérateurs de formation linguistique partenaires du nouveau parcours d'accueil pour les populations migrantes à s'appuyer sur ce document de référence, nous faisons le choix de l'inclure dans notre corpus¹.

Un nouveau « français fonctionnel » pour les migrants

Les documents français, belge et suisse s'appuient sur le *Cadre européen commun de références pour les langues* (CECRL) (Conseil de l'Europe, 2001); le plus récent Programme-cadre québécois s'appuie sur les *Niveaux de compétence linguistique canadiens* (NCLC) (Dankova *et al.*, 2012 [2006]). Le Curriculum-cadre suisse rappelle que les niveaux de référence européens se fondent sur « la tradition de l'enseignement communicatif des langues étrangères qui s'est imposé à partir des années 1970 » et sur « l'utilisation fonctionnelle de la langue à des fins d'action » (Lenz *et al.*, 2009 : 24). Une tension se dessine. Le Référentiel FLI se réclame explicitement de « l'approche fonctionnelle » tout en constituant une « nouvelle démarche » (Vicher, 2011 : 13, 24). Le « français fonctionnel » ou « l'enseignement fonctionnel du français » – terme préféré par Louis Porcher (1976 : 7) – est apparu dans les années 1970. Jean-Claude Beacco rappelle que :

[la] perspective fonctionnelle de la didactique des langues vivantes a partie liée avec la dynamique didacticienne qui a donné naissance aux approches communicatives (refonte de la forme des objectifs d'enseignement autour du concept d'acte de parole), mais elle procède tout autant d'une prise en considération plus systématique des conditions concrètes de l'enseignement/apprentissage (Beacco, 1990 : 10).

Il s'agit de prendre en compte la diversité des publics, de leurs besoins, et des objectifs d'apprentissage. Louis Porcher résume l'enjeu du français fonctionnel : « Le français fonctionnel est celui que l'on enseigne en fonction d'un but » (Porcher, 1976 : 16). L'enseignement du français en contexte migratoire répond à cette définition. Tous les documents de notre corpus l'attestent : leur but est d'encourager une intégration rapide des populations migrantes.

Un public spécifique

Avec l'approche fonctionnelle, tout public d'apprenants est considéré comme spécifique. Déjà Louis Porcher jugeait qu'il fallait inclure « les travailleurs migrants » au français fonctionnel (1976 : 13). Dans *Champs de signes*, il reconnaît que les « migrants » forment un « groupe spécifique » à propos duquel « les informations à recueillir seraient d'une autre nature, comme les catégories à construire et les modes de cette construction » (Porcher, 1986 : 21-22). Enfin, Denis Lehmann admet également que les « migrants » demandent une « réflexion particulière » et « un traitement pédagogique spécifique » (Lehmann, 1993 : 53).

Le référentiel FLI et le Curriculum-cadre suisse tentent de définir ce qui caractérise le public migrant, bien que le risque de « décrire le domaine par le biais des publics d'apprenants qu'il embrasse tombe *ipso facto* sous le coup de la critique » ait déjà été soulevé (Lehmann, 1993 : 40). Pour autant, les deux documents s'accordent sur le fait que ce public se caractérise avant tout par la diversité des profils des apprenants, ce qui rend la constitution de groupes homogènes difficile dans la pratique.

En Belgique, les deux documents de référence font la distinction entre un public dit « FLES », et un public dit « alpha », si bien que les deux publics sont distingués selon leur bagage scolaire et leurs compétences langagières. Au Québec, le même choix avait été entrepris. Le précédent *Programme Général d'Intégration linguistique* (Vermette, 1994) avait premièrement été

¹Cf. l'appel à candidature de la COCOF aux opérateurs de formation linguistique dans le cadre du parcours d'accueil pour primo-arrivants, pour le 8 janvier 2016, [en ligne] <www.spfb.brussels/sites/default/files/documents/pro/appel-a-candidatures.pdf>

adapté pour les apprenants analphabètes (Vermette, 1991a) et peu scolarisés (Vermette, 1991b).

Des besoins spécifiques

L'analyse des besoins est une notion fondamentale du français fonctionnel et de l'approche communicative (Richerich, 1973). Gérard Vigner en rappelle la visée :

Partant du fait qu'il n'existe pas un public universel, mais des publics en nombre et nature très variés, la détermination des objectifs d'apprentissage ne pourra se faire que par une analyse cas par cas des besoins de chacun, des modes d'utilisation particuliers de la langue, dans le souci d'ajuster au mieux la visée à la cible (1980 : 22).

Dans nos documents de référence, les formateurs sont invités à procéder à une analyse des besoins langagiers de leurs apprenants, jugée d'autant plus importante que le public-cible se caractérise par son hétérogénéité (Lenz *et al.* 2009 : 31 ; Vicher, 2011 : 11 ; Leroux & Moisan, 2011 : 8). La démarche fide s'appuie sur un recueil des besoins des migrants dans la vie quotidienne, collectés en consultant des spécialistes d'intégration cantonaux et des prestataires de formation. L'enquête menée fait écho aux propos de Daniel Coste : « *Qui a besoin de quelle langue étrangère par rapport à quel interlocuteur, dans quelles circonstances, dans quel but, à propos de quel objet, à l'aide de quels moyens et de quelles formes linguistiques ?* » (1977 cité par Vigner, 1980 : 28). Les besoins des migrants se reportent aux situations de communication et aux actes langagiers qu'ils sont amenés à rencontrer dans leur quotidien. Le point essentiel de l'approche communicative (et fonctionnelle) est de considérer les objectifs d'enseignement autour du concept d'actes de parole (Beacco, 1990 : 10). La proposition didactique est de privilégier le traitement de l'oral à celui de l'écrit. Cette recommandation n'est pas nouvelle. Le premier programme du ministère québécois le mentionnait déjà (Bibeau, 1973).

Des actes de parole spécifiques

Nos documents de référence mettent en avant la perspective résolument pragmatique de l'enseignement du français en contexte migratoire (Vicher, 2011 : 11 ; Drèze, 2012 : 8 ; Leroux & Moisan, 2011 : 8 ; Lenz. *et al.*, 2009 : 20), et « compartiment » ou « thématisent » les objectifs d'apprentissage en différents domaines, situations et actes de parole. Bien que la *contextualisation* de l'enseignement aux réalités propres de la société d'accueil et aux besoins des populations migrantes est la notion clef des documents de notre corpus, les différents domaines d'utilisation de la langue privilégiés dans les quatre contextes donnés sont sensiblement les mêmes. Nous retrouvons ainsi l'école/l'éducation, le travail, le logement, la santé, les achats, l'administration, etc.

Une fois encore, l'approche choisie s'inscrit dans la tradition fonctionnelle/communicative. Citons à titre d'exemple l'article de deux formateurs du Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français (CREDIF) qui défendent l'enseignement d'un français fonctionnel pour les migrants : « La démarche pédagogique prend son point de départ et organise les activités autour d'opérations sociales précises auxquelles les travailleurs immigrés se trouvent confrontés dans le pays d'accueil » (Colombier & Poilroux, 1977 : 23). Dans le matériel pédagogique élaboré par leurs soins, une unité d'apprentissage s'intitule alors « recherche d'un emploi », dans laquelle sont identifiées des « situations langagières » et des « activités langagières » (Colombier & Poilroux, 1977 : 24-25).

L'approche par compétences

Dans le prolongement de l'approche communicative, les documents français, belge et suisse se réclament également de l'approche par compétences. Comme le résume Jean-Claude Beacco :

[l']enseignement de la compétence de communication dans une langue non connue se présente concrètement sous la forme de celui de certaines de ses composantes, considérées

comme autant de compétences spécifiques diverses mais interdépendantes (Beacco, 2007 : 70).

Le CECRL compte trois composantes à la compétence de communication - linguistique, sociolinguistique et pragmatique (Conseil de l'Europe, 2001 : 86) - reprises par le Référentiel de compétences belge (Drèze, 2012 : 8) et le Curriculum-cadre suisse (Lenz *et al.*, 2009 : 20). L'approche fide intègre ce modèle conceptuel et présente des objectifs d'apprentissage en termes de descripteurs des compétences langagières et opérationnelles, et de connaissances socioculturelles. Le référentiel FLI se focalise particulièrement sur une approche pragmatique et sociolinguistique de l'enseignement (Vicher, 2011 : 14). L'approche strictement linguistique n'est pas la priorité dans un premier temps (Vicher, 2011 : 11).

En revanche, le Programme-cadre québécois consacre une large part aux structures linguistiques. Le document s'appuie sur le modèle de Lyle F. Bachman (1990). Les auteurs retiennent de ce modèle conceptuel que la compétence langagière est constituée d'une composante pragmatique (dimension fonctionnelle et sociolinguistique du discours, qui donne lieu à un inventaire d'actes de parole et de genres discursifs) et organisationnelle (dimension grammaticale et textuelle du discours, qui se traduit par un inventaire lexical, grammatical, et phonétique) (Leroux & Moisan, 2011 : 8).

Finalement, que la priorité soit accordée à la composante linguistique ou pragmatique, nos documents de référence présentent les objectifs à atteindre dans chacune des compétences constituant la compétence communicative.

Alors que, dans les textes de loi relatifs au droit des étrangers et à la nationalité des quatre contextes de notre étude, il est demandé aux populations migrantes de connaître aussi bien la langue que les valeurs de leur nouvelle société d'accueil, quelle place est faite dans nos documents de référence à la compétence culturelle ? Cette question renvoie au débat entre le fonctionnel et le culturel en didactique du FLE (Coste, 1976 ; Porcher, 1976 ; ou plus récemment Chiss, 2009). Quels traits culturels adosser à la fonction référentielle ou sociolinguistique de la compétence de communication pour intégrer « rapidement » les populations migrantes à la société d'accueil ?

Entre le « français fonctionnel » et le « français culturel » : « le français citoyen »

L'analyse des documents de notre corpus éclaire la relation entre langue, culture, et identité. Dans les deux contextes multilingues belge et suisse, la priorité ne peut être donnée à la création d'une identité nationale commune et partagée par l'ensemble des locuteurs d'une communauté linguistique. Au contraire, un trait commun lie les programmes français et québécois. Il est explicitement question de créer une unité nationale, par le biais de l'apprentissage du français. La principale distinction entre le FLE et l'approche didactique véhiculée par ces deux documents de référence est l'enseignement des « valeurs » de la société d'accueil, qui dépasse les paramètres sociolinguistiques et les savoirs socioculturels liés à l'utilisation de la langue (Vicher, 2011 : 4 ; Leroux & Moisan, 2011 : 11).

Conclusion

L'étude des documents de référence pour l'enseignement du français en contexte migratoire francophone montre que l'approche didactique privilégiée est héritée de la tradition fonctionnelle/communicative, si bien que ce secteur éducatif ne constitue pas une nouvelle branche de la discipline FLE. L'approche fonctionnelle a toujours induit un risque de l'éclatement de la discipline, une « balkanisation » déjà dénoncée par Robert Galisson (Besse et Galisson 1980 : 11). La seule différence notable du français en contexte migratoire avec le FLE s'observe dans les contextes français et québécois où il est question d'enseigner des valeurs citoyennes et civiques prédéfinies par les gouvernements. Nous avons tâché de resituer l'émergence de cette « didactique institutionnelle » dans son contexte : elle répond avant tout à des choix de politique linguistique et à des enjeux d'identité culturelle.

Bibliographie

- ADAMI, A. & ANDRÉ, V., (2012), « Vers le français langue d'intégration et d'insertion (FL2I) ». dans Adami, H. & Leclercq, V. (éds), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil*, Lille, Presses du Septentrion, pp. 277-289.
- BACHMAN, Lyle F., (1990), *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford, Oxford University Press.
- BAILLY, D., (1997), *Didactique de l'anglais. T1. Objectifs et contenus d'enseignement*, Paris, Nathan.
- BEACCO J.-C. & LEHMANN D., (1990), *Publics spécifiques et communications spécialisée*, Paris, Hachette.
- BEACCO, J.-L. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- BESSE, H. et GALISSON, R., (1980), *Polémique en didactique. Du renouveau en question*, Paris, Clé international.
- BIBEAU G., (1973), *Programme-cadre de l'enseignement du français aux immigrants*, Québec, Ministère de l'Immigration-Direction générale de l'Adaptation.
- CHISS J.-L., (2009), « Les humanités entre langue, littérature et culture », *Le français aujourd'hui*, [En ligne], 4/167, consulté le 27 juin 2016. URL : <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2009-4-page-27.htm>
- COLOMBIER P. & POILROUX J., (1977), Pour un enseignement fonctionnel du français aux migrants, *Le Français dans le monde*, 133, pp. 21-28.
- CONSEIL DE L'EUROPE, (2001), *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)*, Paris, Didier.
- COSTE D., (1976), « Enseigner et apprendre le français : par-delà le culturel et le fonctionnel ? », dans Blancpain, M. & Reboullet, A. (éds), *Une langue : Le français aujourd'hui dans le monde*, Paris Hachette, pp. 162-201.
- DANKOVAN. et al. (dir.), (2012 [2006]), *Niveaux de compétence linguistique canadiens (NCLC), Français langue seconde pour adultes*, Ontario, Centre des niveaux de compétence linguistique canadien.
- DREZE W. (coord.), (2012), *Référentiel de compétences et test de positionnement pour le français langue étrangère et seconde (FLES)*, Lire et Écrire Bruxelles [En ligne], consulté le 28 novembre 2016. URL : <http://www.lire-et-ecrire.be/Referentiel-et-test-de>
- LEHMANN D., (1993), *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Paris, Hachette.
- LENZ P. et al., (2009), *Curriculum-cadre pour l'encouragement linguistique des migrants*, Fribourg, Office fédéral des migrations.
- LEROUX J. & MOISAN G. (dir.), (2011), *Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec*, Québec, Direction des affaires publiques et des communications, Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles.
- PORCHER L., (1976), « Monsieur Thibaut et le bec Bunsen », dans *Études de linguistique appliquée*, 23, pp. 6-17.
- PORCHER L., (1987), *Champs de signes: états de la diffusion du français langue étrangère*, Paris, Didier.
- RICHTERICH R., (1973), « Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes », dans Trim, J. (éd.), *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes: Un système européen d'unités capitalisables*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, pp. 35-94.
- VERMETTE M. (dir.), (1991a), *Programme d'intégration linguistique adapté pour la clientèle immigrante analphabète*, Québec, Direction des politiques et programmes d'intégration linguistique, Ministère des communautés culturelles et de l'immigration.

- VERMETTE M. (dir.), (1991b), *Programme d'intégration linguistique adapté pour la clientèle immigrante peu scolarisée*, Québec, Direction des politiques et programmes d'intégration linguistique, Ministère des communautés culturelles et de l'immigration.
- VERMETTE M. (dir.), (1994), *Programme Général d'Intégration linguistique*, Québec, Ministère des affaires internationales, de l'immigration et des communautés culturelles.
- VICHER A. (dir.), (2011), *Le Référentiel Français Langue d'Intégration (FLI)*, Paris, Direction de l'Accueil, de l'Intégration et de la Citoyenneté.
- VIGNER G., (1980), *Didactique fonctionnelle du français*, Paris, Hachette.