



**ADAPTATION À LA
LANGUE FRANÇAISE
EN CONTEXTE
MIGRATOIRE**



**Réflexions dans
le cadre du
DAPA**

Le **DISCRI** a pour but d'apporter un appui technique, logistique et pédagogique aux Centres Régionaux d'Intégration (CRI) qui en sont membres et de constituer un lieu de concertation et d'échanges de pratiques.



Wallonie



Fonds européen d'intégration des ressortissants de pays tiers





TABLE DES MATIÈRES

UN CONTEXTE WALLON, BELGE ET EUROPÉEN : QUEL RÔLE POUR L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE ?	7
LES USAGERS DU DAPA : DE QUI PARLONS-NOUS ?	10
FLE-FLS-FLI-ALPHA... : DE QUOI PARLONS-NOUS ?	13
Le Français Langue Étrangère – FLE	13
Le Français Langue Seconde et/ou Langue de Scolarisation – FLS ou FLSc	16
Le Français Langue d'Intégration – FLI	18
L'alphabétisation – ALPHA-FLE ou FLE-ALPHA ?	20
DU PAIN SUR LA PLANCHE : QUELLES PERSPECTIVES ?	24



La question de l'apprentissage du français est au cœur des réflexions et des débats qui ont lieu actuellement autour de la mise en œuvre du DAPA. L'Inter-centres FLE¹ souhaite contribuer, dans ce cadre, à clarifier les enjeux pédagogiques et méthodologiques qui caractérisent l'adaptation à la langue française en contexte migratoire. Il s'agit en effet de répondre concrètement aux besoins de professionnalisation du secteur mis en évidence par l'Europe et par la Wallonie, et pour ce faire, de valoriser les approches existantes, d'en optimiser la pertinence, d'en assurer la complémentarité.

De nombreux paramètres sont à prendre en compte, tant dans la caractérisation des différents profils d'apprenants que dans l'explicitation des intentions des formateurs : l'analyse de cette complexité donne sens à **la diversité des pratiques et des appellations** utilisées dans le secteur de l'apprentissage du français comme langue étrangère. Le débat qu'elles suscitent nous semble légitime et fécond, raison pour laquelle nous tentons de le mettre en perspective.

Les concepts mobilisés par les professionnels sont porteurs d'une histoire : nous proposons ici quelques pistes et balises pour les clarifier, les mettre en contexte, en vue d'une meilleure lisibilité et d'une meilleure articulation des offres de formation.

¹ Le groupe de travail inter-centres FLE rassemble les responsables de la coordination du secteur FLE développée par les différents Centres Régionaux pour l'Intégration en Wallonie. Dans le cadre du DAPA, il se réunit régulièrement pour échanger les constats et les interrogations du secteur, les confronter aux besoins des usagers, aux avis des experts et aux intentions des décideurs.



UN CONTEXTE WALLON, BELGE ET EUROPÉEN : QUEL RÔLE POUR L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE ?

Il est incontestable que parler la langue du pays où l'on vit est un atout très important pour s'intégrer à la vie sociale, économique et citoyenne. Cependant, Philippe Hambye et Anne-Sophie Romainville (2012)², par exemple, déconstruisent les idées reçues sur le rôle de la langue dans l'intégration et rappellent que celle-ci dépend avant tout des conditions d'accueil.

L'étude pose les intégrations économique, sociale et scolaire comme les sources de l'apprentissage : c'est parce qu'on est intégré dans un réseau communicatif qu'on peut acquérir une langue et c'est parce que la langue parlée autour de soi est une langue normée qu'on peut l'apprendre en se conformant à son tour spontanément aux normes dominantes. Autrement dit, c'est parce qu'on est immergé dans la langue, parce qu'on a besoin de la comprendre et de la parler, qu'on développe des compétences communicatives variées et étendues.

La non-maîtrise de la langue serait donc davantage une conséquence des difficultés d'intégration qu'une cause de celles-ci. Les chercheurs rappellent que la Belgique francophone est marquée par une ségrégation urbaine et scolaire qui contribue à exclure les personnes issues de l'immigration des espaces où elles pourraient entrer naturellement en communication avec des francophones, réduisant ainsi la nécessité et donc la possibilité d'apprendre suffisamment bien le français pour se sentir et être reconnues comme intégrées. Se contenter de dire qu'il faut apprendre le français aux nouveaux arrivants élude les questions

² *Français, immigration, intégration - Analyse des stéréotypes et des idées reçues au sujet du rôle de la langue dans les processus d'intégration des personnes issues de l'immigration, Philippe Hambye et Anne-Sophie Romainville, Rapport de la recherche financé par le Service de la langue française du Ministère de la Culture de la Communauté française Wallonie-Bruxelles, novembre 2012, UCL, Institut Langage & Communication.*

posées par les conditions d'intégration en matière de scolarité, de logement, de travail, etc.

Parallèlement, une étude menée par la Fondation Roi Baudouin dans quinze villes européennes (2012)³ souligne, au cours de la dernière décennie, une **montée en puissance de l'exigence linguistique dans les politiques d'intégration** : la connaissance de la langue est un critère pour l'acquisition de la nationalité ou conditionne les séjours de longue durée dans une douzaine d'États européens, dont récemment la Belgique ; des cours de langue et d'intégration sont également organisés par les États depuis les années 1990. Le DAPA s'inscrit dans cette mouvance.

L'étude rappelle par ailleurs que nous savons finalement peu de choses sur les compétences linguistiques des Européens en général, et des immigrés en particulier. Il n'existe à l'heure actuelle aucune étude scientifique évaluant les compétences langagières des adultes - si ce n'est quelques eurobaromètres qui reprennent les déclarations de la population elle-même. De ces eurobaromètres ressort une constante : **les immigrés, comme la population générale, considèrent le fait de parler une langue commune comme un facilitateur très important de l'intégration.**

Selon l'étude menée par la Fondation Roi Baudouin, dans le pays où ils vivent, **les immigrés parlent généralement plus de langues que les individus moyens** : la plupart des immigrés de première génération sont multilingues. Par exemple, un immigré sur quatre à Bruxelles et à Liège a grandi dans une famille dont les membres se parlaient en plusieurs langues. Par rapport à la population générale, un nombre légèrement plus élevé d'immigrés européens parlent deux langues supplémentaires - sauf en Belgique, où un nombre plus élevé de natifs se déclarent polyglottes.

Trois autres constats nous intéressent :

- ▶ Pour les immigrés, comme pour la plupart des gens du pays, le **manque de temps** est l'entrave principale à l'apprentissage d'une nouvelle langue.
- ▶ **L'obtention d'informations** sur les possibilités d'apprentissage pose davantage de problèmes aux locuteurs non-natifs qu'aux locuteurs natifs dans les villes belges, françaises, hongroises, italiennes et portugaises.

³ *Fondation Roi Baudouin et Migration Policy Group Bruxelles (2012), Immigrant Citizen survey. L'étude met en évidence comment les immigrés vivent l'expérience de l'intégration dans 15 villes européennes, dont Anvers, Bruxelles et Liège. Les thématiques abordées sont l'emploi, les langues, la participation civique et politique, le regroupement familial, le séjour de longue durée et la citoyenneté.*

- ▶ De nombreux immigrés ont participé à des **cours de langue ou d'intégration** qu'ils apprécient massivement : 40% en ont suivi à Anvers, 19% à Bruxelles et 23% à Liège. La plupart des participants sont très satisfaits de l'impact des cours sur l'apprentissage de la langue mais aussi sur d'autres facteurs de leur intégration (par exemple, le travail ou les qualifications, l'implication dans la communauté...). Un plus petit nombre déclare avoir amélioré sa situation professionnelle : pour cet item, la satisfaction est plus marquée à Liège qu'à Anvers.

Enfin, soulignons que dans plusieurs sous-régions en Wallonie, les cadastres en cours mettent en évidence un **déficit d'offres de formation**, soit quantitatif (environ 40% des demandes ne seraient pas rencontrées à Verviers, par exemple), soit qualitatif (les cours pour débutants sont légion, les cours d'approfondissement au-delà du niveau A2 ou sur objectif spécifique sont beaucoup plus difficiles à trouver).



LES USAGERS DU DAPA : DE QUI PARLONS-NOUS ?

Il nous semble primordial d'attirer l'attention sur la **diversité des profils d'utilisateurs** concernés par le DAPA, et donc sur la diversité des besoins à rencontrer en matière d'apprentissage de la langue.

Il est évident que nous ne sommes pas égaux face à l'apprentissage d'une langue. De nombreux paramètres - tels que l'âge du candidat, son niveau de scolarisation, la distance qui sépare la langue source de la langue cible, etc. - sont à prendre en compte. La tâche du formateur est complexe, surtout lorsque celui-ci s'adresse à des primo-arrivants issus d'horizons très divers et très éloignés les uns des autres.

Lorsque nous parlons de primo-arrivants, parlons-nous de personnes qui doivent se lancer et apprivoiser le plus rapidement possible la langue et l'environnement, ou parlons-nous de personnes passant par des étapes successives d'adaptation, qui ont par exemple besoin de développer un vocabulaire technique ou professionnel, qui cherchent à approfondir leur maîtrise de la langue écrite, qui veulent améliorer l'expression de leurs revendications... ?

De quels profils socio-culturels et scolaires s'agit-il ? Parlons-nous de personnes très scolarisées, qui maîtrisent les structures orales et écrites de leur langue maternelle, de personnes qui parlent déjà plusieurs langues et ont l'habitude de passer d'un code à l'autre, de personnes qui savent lire et écrire mais qui n'ont pas forcément développé une grande technicité linguistique, de personnes qui ont très peu ou pas du tout été à l'école... ?

Quels sont les profils linguistiques en présence ? S'agit-il d'entrer dans la langue française à partir d'une autre langue romane (espagnol, italien, albanais...),

d'une langue à classes et à tons (vietnamien, kinyarwanda...), d'une langue non alphabétique (mandarin...), etc. ? Quelles sont les ressources et les difficultés spécifiques que l'apprenant va rencontrer pour passer d'un code à l'autre ?

Quels sont les profils apprenants dominants des personnes (modes d'apprentissage privilégiés que chacun construit individuellement au fil de son histoire, que les modèles familiaux et scolaires conditionnent) ? Mais aussi, quels sont les profils apprenants induits par les langues, les cultures et les contextes qui les façonnent : comment apprend-on dans un système scolaire russophone et ex-soviétique, un contexte diglossique arabophone et ex-colonisé par la France, un environnement polyglotte chinois ou malaisien, etc. ?

Nous adressons-nous à des personnes polyglottes, à des personnes qui entrent avec facilité dans un nouveau code linguistique ou, au contraire, à des personnes qui sont réticentes à apprendre ? A des personnes qui expriment le besoin d'un cours intensif au démarrage ou qui ont besoin de davantage de temps, à des personnes qui sont intégrées sur le marché du travail sans pour autant maîtriser la langue ou à des personnes qui sont impatientes de trouver un emploi ?

Force est également de constater que nos débats tournent principalement autour des difficultés d'apprentissage rencontrées par les personnes infrascolarisées : elles n'ont peut-être jamais eu l'occasion de lire ou d'écrire dans aucune langue ni de réfléchir à la grammaire de leur langue maternelle ; elles éprouvent des difficultés - voire une impossibilité - à opérer une décentration linguistique, à accéder à une réflexion abstraite sur la langue étrangère (analyse des accords, de la concordance des temps, de la construction d'une phrase, etc.). Nous ne comprenons pas bien les modes de fonctionnement de ces personnes : elles nous paraissent moins autonomes dans leurs apprentissages car elles semblent ne pas utiliser leurs compétences - qu'elles possèdent par ailleurs - en vue de réaliser des apprentissages linguistiques conscients (comparer, induire, déduire, classer, ordonner, analyser, mémoriser,...). Ces personnes semblent éprouver des difficultés à compenser les déficits de connaissances ou les déficits méthodologiques auxquels elles sont confrontées. Ce sont donc ces apprenants qui nous posent le plus de questions *existentielles*, au point de sous-estimer parfois l'importance des autres profils dans nos débats et dispositifs.

Enfin, comme pour n'importe quelle situation d'apprentissage, la **motivation de l'apprenant** joue ici un rôle majeur. Il nous semble important de rappeler que mieux nous parviendrons à mettre les personnes en position de choisir plutôt que de *subir* des stratégies d'apprentissage, plus nous augmenterons les

chances qu'elles atteignent une forme d'autonomie dans le développement de leurs compétences. C'est d'autant plus vrai lorsque les apprenants sont en état de stress intense : la compréhension des enjeux et la mise en valeur de diverses manières d'apprendre peuvent avoir un impact à la fois apaisant et dynamisant.

La diversité des profils apprenants est donc l'un des principaux défis que nous sommes amenés à relever en matière de dispositifs et de pédagogies. Mais c'est aussi l'occasion, au moment de la mise en œuvre du DAPA, de repenser la complémentarité entre différentes approches méthodologiques, d'examiner en quoi différentes approches répondent à des besoins ou à des profils différents, d'améliorer la lisibilité de l'offre de formation.

Confrontés à la complexité de la tâche, nous sommes amenés à naviguer entre des courants pédagogiques, des méthodologies, des outils en tous genres, dont aucun ne rencontre l'ensemble des besoins, mais dont chacun couvre une partie. La principale difficulté réside dès lors moins dans le fait de « trouver des outils » que d'opérer des choix pertinents.

Nous devons également confronter et relativiser notre tendance *naturelle* à projeter sur les autres nos propres manières privilégiées d'apprendre - c'est-à-dire à reproduire les méthodes « qui ont fonctionné pour nous ». La **décentration linguistique et culturelle** n'est pas une posture évidente : c'est pourquoi nous plaidons pour qu'elle fasse l'objet d'une **approche spécifique en matière de formation de formateurs**.

FLE-FLS-FLI-ALPHA... : DE QUOI PARLONS-NOUS ?

Nous proposons ici d'aborder les concepts dans leur spécificité et dans leur complémentarité, en tentant d'en résumer les principaux enjeux pédagogiques au regard du DAPA⁴. Partant du constat que les pratiques fonctionnent souvent par niches, nous cherchons à mettre en évidence comment elles peuvent s'alimenter réciproquement :

- ▶ quelles sont les définitions ou acceptions que les différents termes ont le plus souvent sur le terrain ?
- ▶ quelles sont les ressources et quels sont les manques ? quels sont les champs encore à développer ?
- ▶ quelles inspirations méthodologiques et pistes de travail peut-on en retirer ? quelles connexions peut-on renforcer entre toutes ces orientations ?

Le Français Langue Étrangère – FLE

Aujourd'hui, les méthodes FLE qui fleurissent sur le marché s'adressent principalement à des publics lettrés. Elles ciblent les adultes ou les étudiants de l'enseignement secondaire ou supérieur et abordent l'apprentissage de la langue en faisant appel à une compétence métalinguistique avancée.

Les compétences prioritaires visées par les pratiques de FLE sont : **la fonction communicative, la mise en évidence de la « musique de la langue », la décentration culturelle et linguistique.** C'est la fonction communicative qui prime : il s'agit, dans un premier temps, de pouvoir comprendre et se faire comprendre le plus rapidement possible.

⁴ Nous choisissons ici de mettre en évidence les éléments qui nous semblent les plus susceptibles de déboucher sur des pistes de travail concrètes dans le cadre du DAPA.

La principale qualité des méthodologies FLE est leur capacité à cibler rapidement les implicites linguistiques et culturels que vont rencontrer la plupart des locuteurs non natifs : le formateur peut s'appuyer sur une décentration a priori intrinsèque aux méthodes.

Dans les formations en FLE, il y a en outre quasi consensus pour affirmer que l'oral précède l'écrit, y compris pour les personnes scolarisées. S'appuyant sur les travaux de Guberina⁵ et d'Intravaia⁶, Bertrand Lauret⁷, par exemple, affirme que la phonétique doit se travailler en tout début d'apprentissage et au moins 30h à elle seule, en dehors de l'écrit. Il considère également que la moitié des problèmes de phonétique peuvent être résolus en mettant les apprenants à l'aise avec la gestuelle de la langue à apprendre, rejoignant par là la nécessité d'une approche interculturelle, présente très tôt dans le cursus d'apprentissage.

Martine Dubois⁸ rappelle que la prosodie – accentuation, intonation, expressivité, rythme et débit – est la première chose apprise en langue maternelle (six mois in utero) et aussi la dernière à disparaître dans l'apprentissage d'une langue étrangère : c'est donc la première chose à travailler pour poser les bases des apprentissages ultérieurs.

Les verbo-tonalistes⁹, quant à eux, insistent sur le fait qu'une personne qui apprend une langue étrangère est « sourde » aux sons qui n'existent pas dans sa langue maternelle : c'est ce qu'on appelle la **surdité phonologique**. Il faut donc, dès le début de l'apprentissage, travailler l'audition sur laquelle se construira la capacité à prononcer, à parler la langue, à en structurer les éléments constitutifs, à la lire et à l'écrire. L'intégration du système phonologique ne passe pas par l'intellectualisation ; elle se fait par imprégnation.

La méthodologie verbo-tonale insiste sur l'importance à accorder au non-verbal : mimiques, gestes, attitudes. Les racines du langage plongent dans la motricité, ce qui implique de travailler la langue en situation de communication. De même, le travail sur les éléments prosodiques (rythme, mélodie, intonation),

⁵ *Petar Guberina est un linguiste croate, professeur de français, initiateur d'une linguistique de la parole qui révèle l'importance du rythme, de l'intonation, du geste comme facteurs de la structuration des langues. Ses recherches inspirent la méthode audiovisuelle structuro-globale (SGAV) et la méthode verbo-tonale qui s'est développées sur tous les continents.*

⁶ *P. Intravaia, Formation des professeurs de langue en phonétique corrective. Le système verbo-tonal. Didier Érudition, 2000.*

⁷ *Professeur de phonétique à La Sorbonne.*

⁸ *Professeur de phonétique à la HE Galilée.*

⁹ *R. Renard, Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Volume 2. La phonétique verbo-tonale. De Boeck, 2002.*

perçus plus clairement que les phonèmes par une oreille étrangère, facilite la perception phonologique.

Le système phonologique nouveau ne sera assimilé qu'à la suite d'une lente maturation, qui se fera par la pratique de la langue. Le formateur devra donc, en début d'apprentissage, se contenter d'une reproduction globale et approximative ; il devra distinguer reproduction et production, reconnaissance et connaissance ; il devra exercer ses apprenants à l'auto-évaluation et à l'inter-évaluation pour que la compétence puisse se construire au fil du temps, à la faveur des expositions à la langue étrangère et à la pratique de celle-ci.

Par contre, lorsque l'apprentissage de la langue étrangère se limite à l'apprentissage de l'oral, il est constaté que le niveau de compétence atteint est souvent inférieur au niveau B1. Il semble donc légitime de s'interroger sur l'importance à accorder à l'écrit dans l'apprentissage et sur le moment auquel il est judicieux de l'aborder. Il est essentiel en outre de souligner que l'exclusivité orale peut entrer en dissonance avec certaines langues et cultures qui préconisent une démarche inverse. Par exemple, l'apprentissage de l'arabe standard ou scolaire, dans un contexte très diglossique, met l'accent sur l'apprentissage de l'écriture : ne pas tenir compte de cette représentation de « ce qu'est apprendre » peut perturber certains apprenants.

Des enjeux pour le FLE dans le cadre du DAPA :

- ▶ **l'adaptation des outils à d'autres profils socio-linguistiques que les étudiants ou les intellectuels, notamment les textes et environnements évoqués dans les manuels ;**
- ▶ **l'ajustement du moment et du rythme d'introduction de l'écrit aux profils culturels et scolaires ;**
- ▶ **le développement des compétences interculturelles et interlinguistiques des formateurs ;**
- ▶ **la diffusion des apports de la phonétique verbo-tonale.**

► Le Français Langue Seconde et/ou Langue de Scolarisation– FLS ou FLSc

De manière pragmatique, dans le vocabulaire anglo-saxon, on appelle langue seconde tout système linguistique acquis chronologiquement après la langue première. En Francophonie, comme souvent, les choses sont un peu plus compliquées : soit on parle d'une langue de nature étrangère qui se distingue de la langue maternelle par son statut, en raison de la situation sociolinguistique locale (par exemple, le français en Afrique dite francophone) ; soit on parle du français appris en tant que langue cruciale et déterminante pour la vie de l'apprenant - notamment celle des apprenants immigrés dans un pays francophone. Cette dernière définition nous concerne, bien qu'elle soit régulièrement contestée.

De manière transversale, on dira que le FLS cible les allophones exposés au français dans leur environnement. Il concerne les migrants adultes, travailleurs ou non, qui sont exposés dans leur vie quotidienne au français, mais aussi et largement, les apprenants en cours de scolarisation, lorsque les concepts de Français Langue Maternelle ou de Français Langue Étrangère se sont révélés insuffisants. C'est la raison pour laquelle le concept de FLS a évolué vers celui de Français Langue de Scolarisation (FLSc), faisant référence à son rôle d'ascenseur social : la langue scolaire, en tant que langue dominante ou code dominant, serait ici perçue comme « étrangère » par rapport à d'autres pratiques au sein de la même langue.

Le FLSc vise l'accès aux codes et niveaux de langue dominants pour des personnes parlant un français éloigné de la norme « scolaire », quelle qu'en soit la raison. Cette tradition méthodologique bénéficie du **bagage historique des pédagogies dites populaires et alternatives**, dont une des caractéristiques principales est qu'elles partent du concret et du vécu pour construire progressivement les compétences plus abstraites et métalinguistiques.

Les compétences prioritaires visées par le FLSc concernent donc l'adaptation progressive aux exigences des normes dominantes, dont nous retenons ici : **le détachement** (« *apprendre n'est pas aimer* »), **le formalisme** (apprendre aussi des choses « *qui ne servent à rien* ») et **l'abstraction** (s'extraire du concret pour construire un métalangage). La principale qualité des méthodologies FLSc, c'est qu'elles partent du vécu des personnes pour les amener stratégiquement à entrer dans d'autres chorégraphies, d'autres rituels, d'autres articulations

logiques : ici, la priorité n'est plus seulement la fonction communicative, mais bien le développement de différents usages de la langue. Autrement dit, les pratiques langagières sont travaillées en fonction d'enjeux sociaux.

Cependant, nous constatons que ces méthodes peuvent ne pas convenir à des publics allophones très scolarisés ou à certains apprenants préalablement conditionnés par des langues ou des scolarités très structurées. Par exemple, de nombreux russophones témoignent de leur désarroi face à des pédagogies qu'ils perçoivent comme « ludiques » ou « désordonnées », conditionnés sans doute dans leurs modes d'apprentissage par une langue flexionnelle et accentuelle à la structure exigeante et par des leçons de grammaire aussi explicites qu'ordonnées.

Des enjeux pour le FLS dans le cadre du DAPA :

- ▶ **la prise en compte des spécificités FLE, en particulier des profils apprenants liés aux langues et cultures d'origine ;**
- ▶ **la complémentarité d'une approche actionnelle avec des apports écrits structurés.**

Le Français Langue d'Intégration – FLI

Le concept de FLI - plus récent et lui aussi contesté – cible spécifiquement les primo-arrivants pour un usage de la langue et des outils d'une bonne insertion, y compris la connaissance des usages, des principes et des valeurs de la société.

Comme le rappelle Hervé Adami¹⁰, pour les migrants, « l'appropriation de la langue cible n'est pas un but en soi mais un moyen d'intégration : l'apprentissage du français est une nécessité dictée par les impératifs de la vie en milieu exolingue. Les urgences du quotidien en termes de travail, de transport, de consommation, de démarches administratives ou de relations interpersonnelles donnent une orientation essentiellement pragmatique au processus d'apprentissage en milieu naturel ». L'objectif de la plupart des primo-arrivants est simple dans un premier temps : il s'agit de comprendre et de se faire comprendre, d'utiliser la langue pour agir efficacement dans différentes situations de la vie quotidienne. L'apprentissage ne peut dès lors être dissocié du « faire social » : en quelque sorte, on pourrait dire que les **migrants apprennent en communiquant** alors que les apprenants en situation d'apprentissage guidé apprennent à communiquer.

L'apprentissage du français en contexte migratoire privilégie une méthodologie d'apprentissage adaptée aux besoins de ce public pour lequel le respect des normes linguistiques peut apparaître comme secondaire. Il s'agit de s'appuyer directement sur l'environnement dans lequel évolue le primo-arrivant. A ce titre, l'utilisation de documents authentiques apparaît comme une priorité. Il s'agit de proposer des tâches complexes pour la réalisation desquelles le migrant utilise la langue cible, « des tâches d'apprentissage impliquant des activités langagières en français et requérant des compétences clés variées, communicatives, mais aussi cognitives, mathématiques, spatiotemporelles, organisationnelles. Cela nécessite la mise en place de scénarios didactiques visant la mobilisation, le développement ou l'évaluation de ces compétences. L'hypothèse sous-jacente à ces orientations didactiques est que le lien sera davantage pensé, construit, entre situation d'apprentissage et situation d'usage, entre l'agir d'apprentissage et l'action in situ avec l'autre. Faire preuve de compétence à communiquer dans une langue étrangère, mais aussi, à vivre, à travailler, à se former suppose en effet, de parvenir à mobiliser, organiser et le plus souvent à combiner des connaissances, des aptitudes, des attitudes acquises par la pratique d'activités langagières orales et écrites, dans la formation formelle ou non formelle ou dans la pratique professionnelle ou sociale. Il s'agit donc pour le formateur de développer des stratégies

d'apprentissage, mais aussi d'investissement personnel et d'autonomie dans l'acte d'apprendre. »¹¹

La langue n'est pas envisagée comme un objet d'observation, mais comme un moyen d'action, un outil d'insertion et d'intégration dans la société d'accueil. Cette approche actionnelle s'inscrit dans la lignée des travaux qui ont abouti à la mise en place du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

Dans le contexte du DAPA, le FLI à la française, tel que nous venons de le présenter, semble intéressant dans la mesure où l'approche méthodologique répond à des besoins propres aux migrants que le FLE au sens strict ou le FLS au sens large ne rencontrent pas. Un de nos enjeux étant de mettre en évidence différents profils et différents besoins, le concept de FLI pourrait faire office de champ spécifique dans le secteur générique du FLE, et ce particulièrement dans le cadre du DAPA.

Les orientations du FLI nous invitent à mettre l'accent sur les compétences prioritaires suivantes : **la perception auditive, le lâcher prise** (oser se lancer) et **la compétence d'adaptation**. Il s'agit d'appivoiser la langue et l'environnement le plus rapidement possible et de développer un maximum de stratégies d'adaptation, ce qui implique également un focus important sur le langage non verbal – souvent parent pauvre de nos cours de langues – essentiel dans la compréhension et l'expression. Il nous semble donc important de mobiliser la formation de formateurs en ce sens : comment faire pour « danser » avec et dans la nouvelle langue, intégrer ses chorégraphies, percevoir ses modes d'emploi implicites ?

Des enjeux pour le FLI dans le cadre du DAPA :

- ▶ **l'introduction d'un champ spécifique FLI dans la formation initiale et continuée en FLE, spécifiquement pour les primo-arrivants très tôt dans leur parcours ;**
- ▶ **les précautions à prendre pour éviter de réduire les besoins du secteur aux stéréotypes de l' « *intégration* » ;**
- ▶ **un focus sur la dimension non verbale de l'entrée dans la langue.**

¹¹ A. Vicher, « Politiques, dispositifs et pratiques de formation linguistique des migrants en France : retombée des travaux internationaux des vingt dernières années », in Hervé Adami et Véronique Leclercq, *Les migrants face aux langues des pays d'accueil*, Presses universitaires du Septentrion, 2012, p. 232.

L'alphabétisation – ALPHA-FLE ou FLE-ALPHA ?

Au sens strict, l'alphabétisation vise l'acquisition des connaissances et des compétences de base en lecture et en écriture. De manière plus large, l'alphabétisation vise l'usage de l'écrit dans la vie quotidienne et l'accès à divers usages de l'écrit.

En français, il s'agit notamment d'entrer dans le principe alphabétique de la langue, cette sorte de « *jeu de légos* » que les enfants scolarisés intègrent entre 5 et 8 ans : à savoir, comment produit-on du sens en transformant les sons d'une langue orale en unités graphique et vice versa ? Cette description élémentaire est pourtant tout sauf une évidence : il suffit pour s'en convaincre d'observer le nombre de méthodes qui continuent d'entretenir la confusion entre phonèmes et graphèmes, par exemple.

Nous sommes là au cœur des difficultés d'apprentissage les plus aiguës et donc aussi dans le secteur qui nécessite les compétences les plus pointues !

A l'âge adulte et dans une langue étrangère, si le processus n'est pas installé, l'entrée dans la lecture/écriture ne va pas de soi. Ceci est encore plus vrai lorsqu'il s'agit d'aborder l'écrit dans une langue étrangère. La langue française écrite est particulièrement éloignée de la langue orale, les usages de l'écrit sont complexes et les troubles de l'apprentissage qui peuvent en compliquer l'accès nécessitent des approches très ciblées.

En matière d'alphabétisation, nous bénéficions de pédagogies spécifiques et d'un savoir-faire historique construit sur le terrain ces dernières décennies. Malheureusement, ce sont les compétences actuellement les moins développées dans nos formations initiales en FLE.

Par ailleurs, les pédagogies en question ciblent essentiellement des apprenants francophones. Elles sont donc généralement bien adaptées aux publics natifs, plus rarement aux spécificités culturelles et linguistiques des migrants : même si certains d'entre eux sont aussi francophones, ils le sont, la plupart du temps, dans le cadre d'une langue seconde.

Par exemple, nous bénéficions d'un grand savoir-faire en matière de MNLE¹². Il s'agit d'une méthode d'entrée dans la lecture et l'écriture, qui prend appui sur des productions orales d'apprenants (de petits morceaux d'histoires personnelles chargés de sens). Ces textes oraux sont transcrits par le formateur qui veille à respecter les formulations orales des locuteurs. Une série d'activités

¹² *Méthode Naturelle de Lecture et d'Écriture.*

sont ensuite proposées aux participants pour induire progressivement la compréhension de l'articulation de la forme : autrement dit, on part du global, du texte et de son sens pour aller vers les phrases, les mots, les syllabes, les phonèmes, les graphèmes... Cette méthode a largement démontré ses qualités pour réconcilier avec l'écrit des publics francophones précarisés par une douloureuse expérience de l'école et/ou par certains troubles d'apprentissage.

Cependant, il nous apparaît que, dans nos publics DAPA, la plupart des personnes infrascolarisées ont bien moins un problème de SENS qu'un problème de FORME. La plupart savent parfaitement que ce qui est écrit a un sens. Par contre, la plupart ne captent pas le principe et le point-clé de l'entrée en lecture-écriture, à savoir la phase dite de CASSURE DE LA SYLLABE : il s'agit de cette étape visée par l'enseignement maternel, qui consiste à casser les mots en syllabes, puis à casser les syllabes en phonèmes, c.à.d. à être capable d'identifier À L'ORAL les phonèmes qui composent une syllabe.

Souvenons-nous de ces chansons et comptines de notre enfance, qui ont préparé l'installation de cette compétence dans le « disque dur » de notre grammaire intérieure : « Buvons un coup, ma serpette est perdue... ! », qui devenait « Bavazaca, masarpataparda... », puis « Bovozoco, mosorpotopordo... »... Le sens n'avait ici guère d'importance ! Par contre, l'exercice installait À L'ORAL la capacité à « casser » une syllabe en deux phonèmes distincts. Lorsqu'on est capable d'isoler les phonèmes à l'oral, alors il devient possible d'apprendre différentes manières de les écrire (graphèmes).

Cet exercice est évidemment compliqué par la présence d'un crible phonologique propre à chaque langue. Pour rappel, dès les premiers mois de notre vie, nous passons beaucoup de temps à écouter les voix qui nous entourent, à percevoir et émettre les sons qui « font sens » dans notre langue. Par exemple, en français, nous avons un seul phonème « a », c.à.d. que, quelle que soit notre manière de prononcer le « a » dans le mot « chat », le sens n'en sera pas affecté. Alors qu'un bébé vietnamien apprend, lui, à distinguer six phonèmes « a », dont la prononciation modifiera à chaque fois le sens du mot (« la », suivant la prononciation, pouvant signifier : crier, être, feuille, fatigué, eau non bouillie ou encore inconnu/bizarre...). Ce conditionnement du crible phonologique à sélectionner les sons « qui ont un impact sur le sens » dans notre langue serait identifiable dès les premières semaines de notre vie !

C'est sans doute une des raisons pour lesquelles nous avons inventé le concept d'ALPHA-FLE oral, pour définir les besoins d'un public non francophone qui doit

d'abord apprendre la langue orale pour pouvoir entrer dans la lecture et l'écriture. Pour ces personnes, le français est une langue étrangère qui doit être découverte par l'oreille avant d'être abordée par l'œil. Pour toutes ces raisons, il nous semble cependant plus opportun d'utiliser, dans ce cas, **l'appellation FLE -ALPHA**, plus en phase avec les besoins du public ciblé.

La difficulté à adapter nos approches tient aussi au fait que la plupart des outils qui développent la compétence d'entrée dans la lecture sont destinés aux jeunes enfants de 5-6 ans : très peu d'outils ciblent spécifiquement les publics adolescents ou adultes FLE.

Mais ce n'est pas tout ! Notre langue maternelle conditionne aussi très tôt l'apprentissage d'une sorte de grammaire intérieure : il apparaît aujourd'hui erroné de croire que l'apprentissage de la grammaire vient après l'apprentissage des mots. Dès l'âge de deux ans, les bébés organisent leurs babillages en respectant les structures de la grammaire, par exemple en remplaçant les mots qu'ils ne prononcent pas (articles, prépositions, conjonctions, auxiliaires...) par des pauses ou par des sons. Ils développent ainsi très tôt une grammaire qui imite les phrases complexes des adultes.

Cette dimension structurante de la grammaire est encore trop souvent sous-estimée dans notre compréhension de la dimension FLE : nous pensons volontiers à travailler le rythme, la mélodie, le crible phonologique, le développement du vocabulaire, mais nous songeons plus rarement à la matrice interne du fonctionnement de la langue, qui va pourtant conditionner non seulement notre manière de « dire les choses », mais forcément aussi notre façon de les percevoir... C'est ici que la compétence de décentration linguistique du formateur est la plus difficile à installer : notre structuration grammaticale native est tellement implicite et « *évidente* » qu'il faut beaucoup d'huile de bras pour parvenir à en percevoir et en expliciter les ressorts¹³.

Pour l'anthropologue américain Edward Hall, les chorégraphies linguistiques qui nous conditionnent sont de véritables grammaires culturelles cachées, qui constituent une sorte de hardware par lequel le software de la culture consciente est à la fois rendu possible et limité¹⁴. Pour le philosophe allemand Heinz Wismann, les cultures, comme les langues, sont des grammaires : il démontre notamment que ce qui se joue entre les langues a surtout lieu au niveau de la syntaxe¹⁵.

¹³ *Souvenons-nous que les premiers philologues de la langue française étaient... germanophones !*

¹⁴ HALL E.T., *La danse de la vie. Temps culturel, temps vécu. Seuil, 1983.*

¹⁵ WISMANN H., *Penser entre les langues. Albin Michel, Bibliothèque Idées, 2012.*

Ajoutons encore que nous sommes parfois limités dans nos pratiques par des consignes méthodologiques qui considèrent les drills et autres répétitions ou apprentissages « *par cœur* » comme néfastes. Alors que l'apprentissage « par cœur » est souvent un point fort des personnes analphabètes - qui développent des capacités de mémoire particulières pour se débrouiller dans la vie sociale sans maîtriser les mécanismes de l'écrit. Il en va de même pour les structures de la langue et les points de repères écrits, dont on comprend qu'ils doivent être adaptés aux caractéristiques du public, mais dont il est illusoire de vouloir se débarrasser.

Enfin, rappelons que le temps estimé pour passer d'un stade non-alphabétisé total à une compétence correspondant au français langue scolaire de niveau 3e secondaire est en moyenne de cinq années d'apprentissage régulier. Cette mission ne peut être expédiée en quelques dizaines d'heures, et ce d'autant plus quand elle vise une alphabétisation dans une langue étrangère !

Dans le cadre du DAPA, les compétences prioritaires visées par le FLE-ALPHA nous semblent être : la « ***musique de la langue*** » et la **fonction communicative**, mais aussi la **cassure de la syllabe** (à l'oral d'abord) et assez rapidement **l'initiation au formalisme linguistique** – voire à une forme de métalangage, rejoignant en cela à la fois les caractéristiques du FLE/FLI et celles du FLS/FLSc

Des enjeux pour le FLE-ALPHA dans le cadre du DAPA :

- ▶ **l'adaptation de nos méthodes aux profils linguistiques des primo-arrivants (décentration linguistique et culturelle des formateurs) ;**
- ▶ **l'adaptation des outils de maternelle/début primaire à des publics adolescents et adultes afin de remettre la *cassure* la syllabe au centre du processus d'alphabétisation dans une langue étrangère ;**
- ▶ **la valorisation des mémorisations/ancrages sous toutes leurs formes pour installer des structures et des chorégraphies propres à la langue française.**



DU PAIN SUR LA PLANCHE : QUELLES PERSPECTIVES ?

Face à la complexité de la tâche, la professionnalisation du secteur est une nécessité. Celle-ci passe notamment, à notre sens, par une meilleure perception de la diversité des profils apprenants, culturels, scolaires et linguistiques auxquels nous nous adressons et par le développement de notre capacité à adapter nos approches aux besoins rencontrés. Un important chantier consiste dès lors à analyser en quoi nos pédagogies sont plus ou moins adaptatives et à **énoncer le plus clairement possible ce que nous sommes en mesure de faire**, pour quel public, dans quel contexte, en vue de quel résultat attendu.

Sur le plan méthodologique, toutes les approches évoquées ont en commun au moins **trois défis majeurs à relever** :

- ▶ le développement d'une capacité à repérer les multiples dissonances (auditives, phonatoires, syntaxiques, culturelles) qui peuvent entraver les apprentissages d'un allophone,
- ▶ le développement d'une capacité à expliciter les implicites qui conditionnent notre propre langue,
- ▶ le développement d'une capacité à analyser et à adapter nos approches pédagogiques aux besoins du public cible.

Il s'agit de proposer des tâches pédagogiques complexes qui permettent à l'apprenant d'être acteur de son apprentissage et d'opérer des liens entre situations d'usage de la langue et situations d'apprentissage de celle-ci. Il s'agit donc de développer et d'affiner nos propres **compétences didactiques, interculturelles et interlinguistiques**. Un champ en soi !

Toutes les connaissances sont à développer, aucune n'est à négliger. Ainsi, la comparaison des langues facilite, pour le formateur également, l'acquisition de connaissances métalinguistiques, qui elles-mêmes contribuent à faciliter les apprentissages des nouveaux arrivants en s'appuyant dans la mesure du possible sur les similitudes entre leur langue et la nôtre. C'est aussi un moyen de dédramatiser les difficultés d'apprentissage et de mieux comprendre l'origine de ces difficultés.

Les langues partagent des universaux¹⁶ (syntaxe, phonétique, lexique, etc.) mais ont des actualisations singulières (prosodie spécifique pour les questions, la colère etc.). Il s'agit dès lors de mettre en évidence les similitudes ET les différences. Il s'agit aussi de travailler sur différents niveaux linguistiques, par exemple : la syntaxe, le sens d'écriture, les consonnes, les voyelles, le lexique, le genre et le nombre, les gestes, la phonétique, l'expression, l'articulation... et ainsi de tirer bénéfice des ressources langagières des apprenants. Les langues ont toujours des similitudes¹⁷.

Nous traitons là de compétences spécifiques au champ du FLE : elles constituent ce qui distingue un « professeur de français » d'un formateur de français langue étrangère. C'est la raison pour laquelle nous proposons de considérer l'appellation FLE en tant que terme générique dans le cadre du DAPA, en y incluant toutes les nuances et les apports complémentaires énoncés plus haut.

Reste alors à diversifier nos propositions pédagogiques en tenant compte de plusieurs **profils apprenants** (plus les propositions pédagogiques sont diversifiées, plus elles multiplient les chances de rencontrer les besoins), en faisant **la part belle à l'oreille** (l'apprentissage d'une langue étrangère nécessite forcément l'ouverture auditive aux sons et à la « musique de la langue »). **En fonction de la langue d'origine**, les facilités et difficultés seront néanmoins variables et auront un impact sur la réceptivité à telle ou telle méthodologie.

De manière générique, en contexte migratoire, nous suggérons de considérer que **TOUT EST FLE**, pour autant qu'on y inclue les nuances liées aux circonstances de la formation (pour quoi faire ? dans quel environnement ?) et aux caractéristiques des publics rencontrés (quel profil ?) :

- ▶ FLE « classique » pour les personnes scolarisées, qui ont une compétence métalinguistique dans leur langue maternelle,
- ▶ FLE-FLI pour les primo-arrivants qui doivent apprivoiser le plus rapidement possible la langue et l'environnement,
- ▶ FLE-FLS/FLSc pour les allophones des milieux dits « populaires » qui pratiquent déjà la langue française, mais qui ont besoin d'accéder aux codes dominants,
- ▶ FLE-ALPHA pour les personnes qui ne savent ni lire ni écrire dans leur langue maternelle.

¹⁶ Exemples empruntés aux travaux de Nathalie Auger, Université Paul Valéry de Montpellier.

¹⁷ Ainsi, le chinois et l'anglais semblent être des langues très éloignées en ce qui concerne la lexique, alors que l'anglais semble plus proche de l'allemand. Mais, si l'on considère la syntaxe, l'anglais et le chinois sont plus proches que l'anglais et l'allemand (90% de régularité entre l'anglais et le chinois : 30% avec l'allemand).

Nous ne proposons pas de partir à la découverte de la bonne méthode : c'est au contraire la différenciation dans la cohérence qui doit être recherchée. Il y a différentes manières d'aborder les apprentissages en fonction des profils individuels, culturels et linguistiques des apprenants, et celles-ci doivent s'adapter aux contextes dans lesquels elles s'inscrivent. Autrement dit, **les manières d'aborder les apprentissages s'adaptent aux besoins des apprenants !**

Un facteur déterminant pour l'orientation de nos choix – en particulier pour la constitution de groupes d'apprenants - est le degré de **compétence métalinguistique** : plus les personnes ont développé la conscience de la structuration de leur langue maternelle, plus elles ont construit un métalangage linguistique, plus elles ont de facilité à se décentrer par rapport à leur système initial. Les marges de manœuvre méthodologiques sont alors maximales. Pour toutes ces raisons, **on ne mélange pas des personnes scolarisées avec des personnes non scolarisées**¹⁸.

Toutes les questions abordées dans ces quelques pages sont pour le moins complexes tant d'un point de vue linguistique que d'un point de vue méthodologique. C'est pourquoi nous plaçons, dans le cadre du DAPA, pour **une professionnalisation du secteur FLE**, impliquant plusieurs axes de travail :

- ▶ Distinguer, adapter et assurer une **complémentarité entre les concepts FLE/FLS/FLI/ALPHA**.
- ▶ Distinguer les **publics scolarisés et non scolarisés**. Leurs façons d'apprendre sont différentes, les pédagogies le sont donc aussi et font l'objet de formations et d'expériences professionnelles spécifiques. Les formations initiales et continuées doivent aborder les deux disciplines.
- ▶ Travailler la **décentration culturelle et linguistique des formateurs**.
- ▶ S'affranchir des « modes » pédagogiques pour **adapter nos méthodes de travail aux réalités** mouvantes qui nous entourent : pour cela, il faut expliciter les attentes (des usagers, des professionnels, des commanditaires) et diversifier nos approches en fonction des besoins.
- ▶ Mettre en place des **cursus intensifs au démarrage**, centrés sur la phonologie et la structuration de la langue (afin d'éviter les stagnations ultérieures et les erreurs fossilisées).
- ▶ Développer un **vocabulaire commun** pour assurer une meilleure lisibilité tant à l'égard des professionnels que des usagers.

¹⁸ Cette dénomination générique nous semble préférable à d'autres termes plus difficiles à baliser, tels que « non alpha », « analphabètes » ou « illettrés ».

Pour les raisons évoquées plus haut, nous suggérons d'adopter le terme générique FLE pour l'ensemble du DAPA et de compléter les cursus de formation existants par un **cursus spécifique pour les formateurs FLE en contexte migratoire**. Ce cursus vise la mise en évidence de :

- ▶ la **diversité des publics**, révélant une palette de besoins allant des compétences pointues des personnes très scolarisées – et souvent déjà polyglottes - aux représentations mentales des personnes peu ou pas du tout scolarisées,
- ▶ les **spécificités de l'apprentissage en situation d'exil**, avec ses exigences d'adaptation rapide en immersion, mais aussi ses fragilités potentielles (stress, précarité, distance culturelle...),
- ▶ la **prise en compte des langues d'origine**, en particulier de leur structuration syntaxique et de leur phonologie,
- ▶ la **prise en compte des cultures**, au cœur desquelles se dessinent aussi des manières privilégiées d'apprendre.

Pour l'Intercentres FLE,

Lise BRUNEEL
CRIBW

Dany CRUTZEN
DISCRI



Dispositif de concertation et
d'appui aux Centres Régionaux
pour l'Intégration en Wallonie

Place Gustave Falmagne, 5
5000 NAMUR

Tél. : 081/43.55.31

E-mail : info@discri.be



Fonds européen d'intégration
des ressortissants de pays tiers



Wallonie