

Anne Vicher
Directrice d'ÉCRIMED
Université Jean Monnet de Saint-Étienne
Université de Paris, France



Synergies Sud - Est européen n° 1 - 2008
pp. 31-44

Résumé : *Peut-on parler de « Français langue seconde » sans aborder la notion de complexité ? Peut-on analyser l'enseignement-apprentissage du « Français langue seconde » sous un autre angle que comparatiste ?*

Accompagnant souvent l'expression « Français langue étrangère » et quelquefois « Français langue maternelle », le « Français langue seconde » (FLS) impose de facto, par sa position dans le syntagme, d'aborder son étude d'un point de vue comparatiste. Les contextes géopolitiques mais aussi économiques et sociologiques d'enseignement-apprentissage du « Français langue seconde » sont, de surcroît, tellement variés qu'on ne peut envisager une analyse que dans le champ du complexe.

Nous ne pouvons dans cet article envisager les multiples situations d'enseignement-apprentissage où le français peut relever du statut de langue seconde, sous des formes variées en fonction de la zone géographique (Québec, Maghreb, DOM-TOM...), du contexte linguistique (multilingue, bilingue, exolingue, ...) de la visée de cet enseignement et de son mode d'introduction (cf. sur ce point la description de J-P Cuq, 1991).

Nous nous limiterons à l'aspect de la question abordé dans ce colloque : le « Français langue seconde », dans le cadre de l'Éducation nationale (conférence de Claude Cortier) et dans le cadre de la formation des adultes migrants (conférence d'Anne Vicher). Nous reprendrons des éléments de la conférence de S. Étienne portant sur « La formation de base pour adultes en insertion ».

La comparaison de l'évolution des politiques linguistiques à l'égard des migrants en France – enfants en âge de scolarisation d'une part et adultes scolarisés ou non dans leur pays d'origine d'autre part – nous éclaire sur la différence d'ancrage de la notion d'enseignement-apprentissage du français « langue étrangère et seconde » dans deux systèmes différents, celui de la formation initiale obligatoire d'un côté, de la formation continue « libre » de l'autre, et elle permet de montrer en quoi la notion de « FLS » est opératoire dans les deux cas de figure.

Mots-clés : français langue étrangère, français langue seconde, enseignement-apprentissage, complexité

Abstract : *Could we talk about «French as a second language» without involving the concept of complexity ? Could we analyse the teaching-learning of «French as a foreign language» from any other perspective than the comparative one ? The expressions «French as a foreign language», «French as a mother tongue» and «French as a second language» (FLS) make us adopt a comparative perspective.*

Moreover, the geopolitical, economic and social parameters involved in the teaching-learning of «French as a foreign language» are so diverse that we cannot avoid a complex analysis of the issues at hand.

Key words : *French as a foreign language, French as a second language, teaching-learning, complexity*

Évolution vers la notion de FLS dans l'enseignement-apprentissage de la langue et de la culture françaises aux enfants en âge de scolarisation nouvellement arrivés en France

À l'Éducation nationale, les classes spécifiques pour « enfants étrangers » n'ont pas toujours eu droit de cité, leur existence ayant parfois été très contestée. Conçues à partir des années 70 pour permettre aux élèves étrangers de « s'intégrer au milieu scolaire et de poursuivre normalement leurs études »¹ ces premières classes d'initiation (CLIN) au niveau primaire et des classes d'accueil (CLA) au niveau secondaire, ont en effet eu tendance à évoluer vers des filières spécifiques parallèles au cursus scolaire et favorisant de ce fait la ghettoïsation ou la poursuite de la scolarisation dans des classes spécialisées normalement destinées à des enfants présentant des déficits (SES, SEGPA). Après le choc pétrolier de 1973 et la crise économique qui s'ensuit, l'immigration des travailleurs étrangers est progressivement arrêtée. La mise en place d'un enseignement des langues et cultures d'origine (ELCO) destiné à favoriser une réintégration éventuelle des enfants dans leur pays d'origine se décide alors pour les huit groupes d'immigrants les plus importants en France, suite à des accords et des conventions avec les pays concernés². Cet enseignement, destiné à favoriser une réintégration éventuelle des enfants dans leur pays d'origine, accompagne la politique du regroupement familial. La mise en place de ces ELCO a elle aussi été controversée en raison du développement d'activités pédagogiques interculturelles que certains ont appelées « pédagogie couscous » tendant à favoriser le communautarisme ou une logique de minorités (Varro, 2001).

En 1986, pour lutter contre une tendance « ségrégative »³ dans les établissements tendant à faire des classes d'accueil traditionnelles, des classes reléguées, des ghettos ou des filières, et pour éviter l'assimilation entre les « enfants nouvellement arrivés en France » (ENAF) et les enfants en difficulté scolaire des zones d'éducation prioritaire (dont font entre autres partie les enfants ou petits-enfants d'immigrés nés en France), une circulaire ministérielle réaffirme l'aspect nécessairement transitoire de la scolarisation des élèves nouvellement arrivés dans des structures spécifiques⁴. Cette circulaire réitère l'obligation de restreindre l'accès des structures spécifiques aux ENAF et de limiter la durée de leur passage dans ces classes: les CLIN et des CLA doivent « conduire le plus vite possible à une intégration dans les classes ordinaires ».

Du point de vue des apprentissages, « la capacité à communiquer en français est reconnue comme une condition indispensable à l'intégration de l'enfant étranger dans l'école française, ce qui va certes encourager l'utilisation des méthodes de FLE et le développement de la communication orale aux dépens de l'écrit, mais qui va

permettre de prendre en compte la multiplicité des situations de communication auxquelles ces élèves seront confrontés et d'encourager le fonctionnement des classes spécifiques en structures plus ouvertes » (Cortier, 2003).

Pour Claude Cortier (2003), si cette circulaire a pour but d'éviter la marginalisation des ENAF, les formulations brèves et relativement imprécises sur les objectifs d'enseignement-apprentissage à atteindre dans ces classes et le maintien de la notion de « handicap linguistique »⁵ dans le texte favorisent une orientation vers les classes d'adaptation. L'auteur, ajoute que « le déficit de formation linguistique et didactique des enseignants, l'absence de coordination de l'équipe enseignante et le défaut d'orientations nationales claires et cohérentes vont conduire à un dysfonctionnement du système et à une diversité frôlant souvent la confusion, voire parfois le marasme ou l'abandon ».

Face à ce manque de clarté des dispositifs, mais également suite à une augmentation massive de l'immigration à partir de 1999 et du nombre des ENAF dans les établissements scolaires, les structures en place éclatent. La DESCO (Direction de l'enseignement scolaire) publie alors un document d'accompagnement des nouveaux programmes de français de 1996, consacré aux méthodologies d'enseignement du français langue seconde. L'appellation « FLS » est introduite au sein des établissements scolaires. Elle sera officiellement « labellisée » en 2002 par le Ministère Lang, qui publie de nouveaux textes et des instructions officielles⁶ redéfinissant « l'organisation de la scolarité des enfants nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue ou des apprentissages ».

Les textes du 25 avril 2002 apportent un certain nombre de nouvelles perspectives sur le plan didactique en préconisant une approche de type français langue seconde et français langue de scolarisation⁷ à la place du français langue étrangère recommandé depuis 1970. Ils entérinent les orientations figurant dans le *Français langue seconde* (DESCO, 2000) « le français langue seconde est le domaine pédagogique de transition entre la langue première de scolarisation des élèves et le français tel qu'il est pratiqué et enseigné au collège. [...] La démarche FLS doit être celle qui permet aux élèves de progresser dans l'acquisition des contenus des programmes des différentes disciplines mais aussi celle qui permet aux élèves de s'approprier les conduites de communication propres à l'univers socioculturel français » (Cortier, 2003).

On constate donc que la notion de FLS, qui était jusque là essentiellement réservée à l'enseignement mais aussi à « l'usage du français dans les anciennes colonies en contexte linguistique multilingue, bilingue ou exolingue » (Cuq, 1991) s'élargit à la réalité scolaire française et (re)devient objet de recherche⁸. Le FLS en France est maintenant une réalité, mais l'objet de recherche concerne principalement l'enseignement, aux enfants nouvellement arrivés sur le sol français, de la langue de scolarité, « permettant l'accès aux disciplines et aux savoirs, et à la langue de scolarisation » (Verdelhan, 2002).

Évolution vers la notion de FLS dans l'enseignement-apprentissage de la langue et de la culture françaises aux adultes migrants

Si la notion de « FLS » est, institutionnellement du moins, bien installée et semble communément acceptée à l'Éducation nationale en ce qui concerne

la formation initiale des ENAF (élèves nouvellement arrivés en France), cette notion ne fait pas encore l'unanimité dans le cadre de la formation continue des adultes migrants.

À la fin des années 60, et jusqu'au milieu des années 70, les cours organisés pour le public adulte migrant sont des cours d'alphabétisation. Ils sont en général assurés par des bénévoles travaillant dans des associations militantes, et ils s'adressent aux travailleurs immigrés. Ce public est relativement homogène: en majorité masculin, il est, soit originaire de pays francophones (Maghreb, Afrique de l'Ouest, Asie du Sud-Est), soit d'origine linguistique étrangère proche du français (espagnole ou portugaise en grande majorité). Non ou (très) peu scolarisé dans son pays d'origine, il se débrouille cependant à l'oral dans la plupart des situations de la vie courante, sociale ou professionnelle. Il a acquis ou continué d'acquérir en France les bases du français oral par imprégnation, sans trop de difficulté, soit parce que sa langue maternelle est une langue romane (portugais ou espagnol), soit parce que le français est une langue seconde (à quelque degré que ce soit) dans son pays d'origine (pays du Maghreb ou d'Afrique de l'Ouest). La visée des cours n'est ni communicative ni linguistique. Les bénévoles apprennent à lire et à écrire, à entrer dans le monde de l'écrit et de l'écriture. Et ils le font en français, parce que ces apprenants vivent en France, parce que dans leur pays d'origine, le français est souvent la langue administrative. De plus, les bénévoles ne connaissent pas toutes les langues d'origine de leurs apprenants ou ne souhaitent pas alphabétiser un public dans sa langue maternelle, parce qu'ils la connaissent, et un autre public en français (langue étrangère) parce qu'ils l'ignorent ou qu'elle n'est pas codifiée à l'écrit. Les bénévoles ne se considèrent pas comme des professeurs de FLE, mais oeuvrent dans un cadre idéologique fortement marqué par des valeurs humanistes : on milite pour « une alphabétisation conscientisante des masses laborieuses » (Freire, 1969). Il faut donner à l'immigré les armes de l'écrit pour connaître et faire valoir ses droits. Une arme supplémentaire mais indispensable à une population qui « se débrouille suffisamment à l'oral pour vivre et travailler en France ». L'appellation « alphabétisation » ne pose pas problème et suffit. Et la vision de P. Freire⁹ fait (presque) l'unanimité.

À partir des années 70, un autre public, celui des réfugiés politiques, apparaît dans les associations où l'on dispense des cours aux migrants : Latino-Américains, Polonais, Kurdes, Iraniens, Kosovars, Afghans... Fuite des dictatures, fuite des cerveaux. La majorité d'entre eux est en effet scolarisée, voire très scolarisée. Certains connaissent d'autres langues étrangères. N'ayant pas les moyens de se payer des cours à l'Alliance française ou dans les universités, ce public va se diriger vers les associations qui accueillent les travailleurs immigrés et leur famille¹⁰. Les formateurs vont les appeler les « FLE », par opposition aux « alphas ». Cette acception de « FLE » est particulière au milieu associatif. Un « FLE » y sera défini comme un individu qui ne parle pas français (contrairement à l'« alpha » qui, lui, se débrouille parfois très bien, à l'oral) mais qui a été scolarisé, voire très scolarisé dans son pays d'origine et donc dans sa langue maternelle (ou seconde). Il pourra donc suivre un « vrai » cours de langue, semblable aux cours d'anglais, d'allemand ou d'espagnol que suivent les Français, et le formateur pourra avoir recours à une des méthodes de « FLE ». Celles-ci sont effectivement destinées, *de facto*, à un public scolarisé, à l'aise dans le monde de l'écrit et

dans l'apprentissage formel. La visée de l'enseignement-apprentissage sera communicative, différente donc de celle de l'alpha. On enseignera les bases du français oral (et écrit) pour communiquer en français et trouver rapidement un logement, un travail, une aide juridique... Tous les bénévoles n'étant pas à l'aise avec ce public et la méthodologie du FLE, les associations vont vite se spécialiser. Certaines qui emploient des salariés professionnels, comme la CIMADE, prennent en charge le public scolarisé – les « FLE » –, tandis que les associations de quartier, qui travaillent avec des bénévoles, s'occupent des « alphas ». Jusqu'à la fin des années 70, la question de la gestion de l'hétérogénéité ne se posera pas vraiment, ni celle d'ailleurs de l'appellation des cours. Il y a les « alphas » d'un côté et les « FLE » de l'autre.

Contrairement à ce qui se passe à la même période avec les enfants de migrants nouvellement arrivés, aucune circulaire, aucune directive du Ministère de l'Éducation nationale n'oriente la formation linguistique des adultes migrants : ce public est pris en charge par le tissu associatif. C'est la loi sur la formation professionnelle de 1971 qui va modifier le paysage de la formation continue et la structure des associations militantes. Celles-ci vont petit à petit se professionnaliser et devenir organismes de formation (Étienne, 2005). La crise de pétrole de 1974, entraînant par la suite de nombreux licenciements économiques, va également faire changer le contenu des stages. Les cours dispensés ne concernent plus uniquement l'alphabétisation. On aborde d'autres « savoirs de base » comme le calcul, le raisonnement logique, la résolution de problèmes et d'autres domaines comme la découverte des métiers ou la TRE (techniques de recherche d'emploi). Les orientations pédagogiques s'orientent vers l'opérationnalité et l'efficacité (Leclercq, 1999). Un domaine va se constituer, celui de la « formation (générale) de base ». L'objectif est clair : il faut traiter le chômage et viser l'insertion sociale et professionnelle des apprenants (Leclercq, 1999, Étienne, 2005).

Les années 80, années de crise, de restructuration des entreprises, de licenciements massifs, d'augmentation constante du chômage, vont renforcer l'orientation vers cette finalité. Il faut accompagner les reconversions industrielles, faire « monter en qualification »¹¹ les travailleurs non qualifiés exclus du marché du travail, développer leur employabilité, les faire accéder à un diplôme si possible. On « découvre » que les travailleurs immigrés ne sont pas les seuls à ne pas pouvoir accéder à l'écrit. L'opinion publique s'alarme. Les rapports se succèdent¹². Une nouvelle problématique émerge : celle de l'illettrisme. Une dynamique se crée autour des publics de faible niveau de scolarité et des « bas niveaux de qualification » (les « BNQ »), quelle que soit leur origine linguistique. Des mesures gouvernementales mettent l'accent sur l'importance de l'accès à l'écrit de la part de la population française touchée par le chômage et l'exclusion sociale et professionnelle, et en 1986 est créé le Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme (GPLI). Le paysage de la formation (linguistique) de base change, s'adapte, mais se brouille. On assiste en effet à partir des années 80, jusqu'à la fin des années 90, à une « désectorisation de la formation des migrants et des Français » (Leclercq, 1999). Les dispositifs vont accueillir des publics « mixtes » migrants et français, analphabètes ou scolarisés, illettrés français ou francophones, primo-arrivants,

immigrés installés depuis longue date, immigrés seconde génération. L'accent est toujours mis sur les insuffisances de la maîtrise de l'écrit et des savoirs de base (incluant le raisonnement logique et la numération) mais le but est d'élever le niveau de qualification des travailleurs pour faire face aux nouvelles formes de travail. La formation vise avant tout la qualification, ce qui apporte au public migrant une ouverture sur l'emploi, mais, d'un point de vue didactique, la focalisation sur la problématique de l'illettrisme et de la qualification fait oublier les analphabètes complets d'origine étrangère et la dimension communicative de la langue, à l'oral surtout.

Le paysage change encore à la fin des années 90. On note dans les organismes de formation comme dans les établissements scolaires une augmentation mais surtout une diversification de l'immigration. Ce n'est plus seulement une immigration de proximité (linguistique, culturelle, géographique, ...) : les migrants sont de langues et de cultures de plus en plus diverses, de plus en plus éloignées du français et du modèle socioculturel français. Les groupes en formation deviennent multi-ethniques, multi-linguistiques et multi-culturels¹³. Ils sont de milieux socioculturels et religieux différents, ont un rapport à l'école, au savoir, au travail différents. Ils sont de niveaux de scolarisation hétérogènes (depuis l'absence complète d'alphabetisation jusqu'à des niveaux bac plus 8, voire au-delà), de niveaux de qualification très variables (du chômeur de longue durée sans qualification au directeur d'hôpital, à l'ingénieur aéronautique ou au professeur de Faculté avec 15 ou 20 ans d'expérience) ; ils sont en France depuis 15 jours ou 15 ans, ont déjà appris le Français ou n'ont jamais entendu le son de cette langue, si ce n'est parfois au détour d'une chanson¹⁴. Et dans les formations visant l'insertion sociale ou professionnelle, ils croisent des Français ou des francophones en situation d'illettrisme ou en difficulté d'insertion sociale ou professionnelle. Les frontières voulues entre les groupes en formation apparaissent rapidement floues. Le trio de base « alpha, FLE, illettrés » n'est plus viable. Il éclate d'ailleurs dans beaucoup d'organismes de formation et d'associations, même s'il est maintenu par les pouvoirs publics et les financeurs, chacun voulant garder les siens. À défaut d'une appellation fédératrice, comme celle du français langue seconde à l'Education nationale, les formateurs tentent de reconstituer des groupes à partir des anciennes frontières et distinguent :

a) Le public alpha

Ce public d'origine étrangère, non ou peu scolarisé dans le pays d'origine ou en France, peut être de nationalité française par naturalisation. Il est vu comme un public âgé constitué d'immigrés de la première génération, hommes et femmes débutants en lecture / écriture. Ces personnes, en France depuis plusieurs années (entre 10 et 25 ans), parlent et comprennent le français, même si on peut parler d'un français « approché ». Ils sont majoritairement originaires du Maghreb, d'Afrique de l'Ouest ou de Turquie. La population espagnole et portugaise n'est plus présente dans les cours d'alpha. Le public de ceux-ci est surtout majoritairement constitué de femmes « qui, après avoir élevé leurs enfants, décident de s'occuper d'elles et souhaitent apprendre à lire et à écrire en français » (Leclercq & Vicher, 2002).

b) Le public FLE

C'est un public (très) scolarisé, de nationalité variée (Asie et Europe de l'Est surtout), demandeur d'asile ou arrivé en France dans le cadre du regroupement familial : les

nationalités, les langues et les cultures d'origine sont de plus en plus variées¹⁵. Très souvent, ces populations n'ont jamais été en contact avec la langue et la culture françaises. Les FLE représentent, à Paris, presque 80% de la population accueillie dans les associations et organismes de formation. Selon les formateurs « il est de plus en plus nombreux, de plus en plus scolarisé, de plus en plus jeune » (Leclercq et Vicher, 2002).

c) Le public illettré

Ce public a été scolarisé en France (ou en langue française à l'étranger), mais ne possède aucun diplôme et maîtrise insuffisamment la communication écrite et les autres savoirs de base. Il est constitué de jeunes adultes ou d'adultes ayant vécu l'échec scolaire, cumulant des difficultés de divers ordres. Les jeunes immigrés de la deuxième génération, scolarisés en France, appartiennent à ce groupe. La définition du GPLI de 1995 prévaut encore¹⁶, même si celle de l'ANLCI 2003¹⁷ tend à la remplacer.

d) Le public post-alpha

D'origine étrangère, ce public a été, pour reprendre la terminologie du terrain, « débroussaillé » à l'écrit. Il a appris à lire et à écrire, en français, généralement en France, dans des associations ou organismes de formation, parfois aussi dans son pays d'origine (Maghreb, Afrique francophone), mais il doit encore stabiliser ses acquis.

e) Les « petits FLE » ou « pré FLE »

Le public FLE primo arrivant étant en nombre croissant, les organismes ont tendance à redécouper la catégorie « FLE ». Aux divisions habituelles (débutant, intermédiaire, avancé) s'ajoutent de nouvelles sous-catégories.

Sont regroupées sous « petits FLE » ou « pré FLE » les personnes ne parlant pas ou parlant peu français et ayant un faible niveau de scolarisation. Ils sont généralement allés à l'école primaire et ont peut-être fait une ou deux années de secondaire. Ils ne sont pas analphabètes (ou illettrés) dans leur langue maternelle. On retrouve dans la catégorie « petits FLE », une partie de la population originaire d'Asie, d'Europe de l'Est, des Balkans et d'Amérique latine.

f) Les « alpha / FLE »

Ce public est vu comme « plus jeune que le public alpha classique ». Il est appelé « alpha / FLE » parce qu'il est constitué de personnes (presque exclusivement de primo arrivants) qui ne savent ni lire ni écrire dans leur propre langue et qui ne parlent pas et ne comprennent pas le français, à la différence des « alpha » qui parlaient un peu français avant d'arriver en France ou sont en France depuis 10, 15 voire 25 ans et se débrouillent donc en français.

À noter que certains associent à cette catégorie le public qui n'a été scolarisé qu'au niveau primaire de façon épisodique ou qui a été scolarisé à l'école coranique, ou encore qui, après l'école primaire, n'a plus eu aucun contact avec le monde de l'école ou de l'écrit à la suite par exemple de guerres ou de déportations.

La population classée dans cette catégorie est une population majoritairement originaire d'Afrique (Mali, Mauritanie, Sénégal), de Turquie et dans une moindre mesure d'Asie (Sri Lanka, Bhoutan, Tibet), d'Europe de l'Est (Kosovo, Roumanie), d'Irak,...

Les illettrés non francophones

Les formateurs incluent dans cette catégorie un public jeune (16-25) originaire du Maghreb, parfois d'Afrique, qui a été scolarisé en arabe mais ne maîtrise pas les savoirs scolaires de base. C'est le cas des élèves issus des écoles coraniques, mais aussi des écoles fondamentales (publiques), algériennes en particulier. Ce sont ceux que les Algériens eux-mêmes appellent les « analphabètes bilingues »¹⁸. Ce n'est pas leur connaissance du français qui est mise en question. Ils parlent bien français, ils l'ont appris très tôt à l'école. Mais leur maîtrise de l'écrit, que ce soit en arabe ou en français, est insuffisante. Cet illettrisme est difficilement détectable d'emblée, ces jeunes s'exprimant bien en français, mais il se révèle en formation. Une autre population au profil semblable, moins nombreuse actuellement mais qui est en augmentation, est celle des jeunes issus des pays en guerre qui ont dû arrêter l'école ou n'ont fait qu'une scolarité primaire ou secondaire partielle: Kosovo, Macédoine [FYROM (note du rédacteur)], Serbie mais aussi Tibet, Bhoutan, Afghanistan, Irak...

L'augmentation mais aussi la diversification de l'immigration¹⁹ font bouger les associations et font prendre conscience au niveau politique de la nécessité de garantir aux migrants un droit à l'apprentissage de la langue du pays d'accueil. Jacques Chirac annonce le 14 octobre 2002, dans un discours sur la cohésion sociale prononcé à Troyes, qu'il veut « *donner une nouvelle vigueur* » à l'intégration des étrangers, et « *souhaite [...] que chaque nouvel arrivant s'engage dans un véritable contrat d'intégration comprenant notamment la possibilité d'accéder à des formations et à un apprentissage rapide de notre langue* ». Pour la première fois officiellement, une orientation politique en matière linguistique se dessine²⁰. Le 24 juin 2003, un protocole d'accord DPM-OMI-FASILD²¹ relatif à la mise en œuvre de l'expérimentation du Contrat d'accueil et d'intégration (CAI) est signé. Ce CAI est entériné par la loi du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale, article 146²², et sera généralisé en janvier 2006 pour tout migrant nouvellement arrivé sur le territoire français. Contrat qui, s'il le signe, lui garantit la possibilité de bénéficier entre 200 et 500 heures de cours de français en fonction de ses besoins. Un diplôme, le DILF (Diplôme initial de langue française), actuellement en expérimentation, devrait certifier les compétences acquises à partir de janvier 2006. Il se situe en amont du DELF (Diplôme élémentaire de langue française), au niveau A1.1, l'échelon inférieur au niveau A1 du *Cadre européen commun de référence* (2001).

« FLS », une dénomination commune pour des publics différents dans des systèmes de formation différents ayant un même objectif, l'intégration

Le bref aperçu de l'évolution des politiques linguistiques en matière d'immigration et de l'enseignement-apprentissage de la langue du pays d'accueil dans les deux systèmes de formation, initiale et continue, obligatoire et facultatif, nous montre que l'on n'est donc pas encore, dans la formation linguistique des adultes migrants, dans la dynamique du Français langue seconde, dans le continuum FLE-FLS-FLM.

Les publics reçus en formation de base sont certes très hétérogènes et les enjeux sociopolitiques et économiques (l'adaptation au travail, la conscientisation,

la promotion professionnelle, la lutte contre le chômage, la lutte contre l'illettrisme et contre l'exclusion) ont provoqué des regroupements relatifs au statut des personnes et non à leurs compétences préalables (Étienne, 2005). Quel point commun en effet entre un Indien de 28 ans, bac+8, ingénieur informaticien qui n'a jamais entendu parler français, et une Marocaine, 59 ans, qui n'a jamais été solarisée mais qui est en France depuis 25 ans ? Mais le public qui compose les CLIN ou les CLA à l'Éducation nationale l'est-il davantage ? Ces caractéristiques sont-elles différentes de celles des enfants de ces mêmes migrants pris en charge par l'Éducation nationale ? Quel point commun entre une élève malienne de 14 ans non alphabétisée dans sa langue dont les parents sont sans emploi, et une Indienne de 6 ans qui sait déjà écrire en anglais et qui vit dans un milieu d'ambassade ? On ne peut à ce sujet que reprendre à la suite de Cortier (2005) cette observation d'un professeur : « Ils débarquent avec des valises lourdes, pas faciles à poser, et des cartables hétérogènes ».

Ils sont tous différents certes, mais leurs points communs sont suffisamment importants pour impulser une politique linguistique commune. Ils veulent, ils doivent, ils ont le droit d'apprendre le français ; pour s'intégrer dans le quartier, dans la société, à l'école ou au travail. Pourquoi continuer à penser la formation linguistique des adultes migrants en termes de différences ségrégatives : d'un côté les « alphas » qui ne savent pas (lire et écrire) et donc qui ne peuvent pas (apprendre), les « FLE », qui savent déjà (lire et écrire) et donc qui peuvent (avancer), les « petits FLE », qui savent un peu plus ou un peu moins... Ceux qui sont étiquetés avec un alpha privatif, les analphabètes, et les autres, qui sont comme nous. Pourquoi priver les « non lecteurs - non scripteurs » des avancées du FLS alors que l'on vise, que l'on devrait viser l'intégration linguistique de tous, « lettrés » ou « illettrés » dans un continuum FLE-FLS-FL1.

Des traits communs caractérisent aussi ce public : les apprenants viennent en formation pour s'intégrer plus facilement, socialement ou professionnellement. Ils viennent pour la plupart à la recherche d'un emploi ou d'un stage. Les migrants, « apprenants-communicants », n'ont pas choisi le français comme langue étrangère. Ils n'ont pas nécessairement choisi de venir en France ou d'immigrer. Mais ils sont ici, ils vivent en France, et la plupart d'entre eux souhaite s'y installer, peut-être même y rester, qu'ils soient non scolarisés dans leur langue ou « bac plus 8 ». Beaucoup de migrants sont en difficulté sociale ou professionnelle (qu'ils soient « lettrés » ou non) mais tous ont un même but : travailler, aider leurs enfants, réussir, s'en sortir, s'intégrer. L'apprentissage de la langue du pays d'accueil leur est donc vital, qu'ils soient analphabètes, peu lettrés ou hautement scolarisés.

Pour la plupart d'entre eux en effet, le français n'est pas leur langue maternelle ou leur langue première. Il est au départ, pour la (très grande) majorité d'entre eux, une langue (totalement) étrangère, mais il va devoir devenir petit à petit (parfois rapidement) leur langue d'intégration, leur langue seconde, la langue qu'ils vont utiliser dans leur vie professionnelle et dans leur vie sociale : avec leurs amis autochtones, dans leurs loisirs, en milieu homoglotte français ou exolingue. Faire le choix de l'enseignement-apprentissage du FLS pour les adultes migrants, comme pour leurs enfants, c'est faire un choix politique qui implique un droit à la formation, un droit à l'apprentissage de la langue du pays d'accueil, un droit de

fonctionner dans la communauté langagière française, d'avoir des compétences linguistiques et culturelles et de communiquer de façon suffisamment « fluide » (Cuq, 1991, Vigner, 2000) pour y occuper une place, pour ne pas être discriminé par rapport au locuteur natif, pour être en vraie compétition sur le marché du travail avec les autochtones, à compétence professionnelle égale.

Faire le choix de l'enseignement-apprentissage du FLS, c'est aussi faire un choix didactique. C'est mettre en avant la nécessité pour tous d'accomplir très rapidement certaines tâches langagières, sociales ou professionnelles ; d'être le plus rapidement possible indépendants dans l'accomplissement de ces tâches, à l'oral et à l'écrit. C'est privilégier une progression rapide dans l'acquisition des outils fondamentaux de la langue, de manière à permettre aux apprenants de s'approprier rapidement les conduites de communication propres à l'univers socioculturel français (Cortier, 2003). Certes on n'abordera pas de la même façon l'analyse d'un texte écrit, ou même oral, avec des personnes qui ne sont jamais entrées dans le monde de l'écrit et avec des journalistes bac+ 5. La progression sera différente. « Mais l'approche didactique de départ, du FLE communicatif vers un FLS spécifique impliquant l'utilisation et l'analyse de documents authentiques, la mise en place de situations problèmes, de découpage en tâches mettant en oeuvre diverses compétences, permettront à tous de progresser plus rapidement dans l'acquisition des compétences de base²³ de compétences clés²⁴ nécessaires dans leur vie sociale et professionnelle » (Vicher, 2000). Faire le choix du FLS pour tous, c'est affirmer la nécessité absolue d'une analyse, d'une évaluation et d'une prise en compte des besoins et des objectifs visés, de la mise sur pied de parcours différenciés et individualisés, d'une focalisation sur l'apprentissage de l'autonomie et l'« apprendre à apprendre », du choix d'un nécessaire éclectisme didactique, qui fera intégrer à la didactique du FLE la didactique d'autres disciplines, comme le français langue maternelle mais aussi la communication (recherche et traitement de l'information, technique de recherche d'emploi, retour d'expérience en entreprise), l'alphabétisation et de la lutte contre l'illettrisme (remédiation cognitive, (ré)apprentissage des savoirs et des compétences de base).

Le changement dans la réflexion pédagogique et didactique qu'a apporté l'appellation « FLS » pour caractériser l'enseignement-apprentissage du français de scolarité et de scolarisation est indéniable. Il faut qu'il en soit de même pour l'enseignement-apprentissage du français, langue de socialisation, de professionnalisation et de parentalité des adultes migrants (leurs parents). Une réflexion commune entre les acteurs de la formation initiale et ceux de la formation continue sur les convergences et les divergences des profils des publics, la convergence des besoins et des objectifs tout en maintenant une divergence des contenus, des pratiques pédagogiques ou des techniques d'évaluation des compétences, permettrait d'arriver à une efficacité (et une efficience) plus grande dans la personnalisation des parcours et la modularisation de la formation en vue d'un objectif commun, celui de l'intégration, sans discrimination.

Privilégier l'optique FLS, c'est aussi aider le formateur à changer son regard sur le public, la représentation qu'il a de lui, de son statut d'apprenant et de ses capacités d'apprentissage. Adopter l'approche FLS, c'est laisser tomber l'attitude discriminante entre ceux qui savent qui comprennent vite (les FLE), et

les alphas, privés de notre forme de raisonnement, entre nous, les lettrés et eux, ceux qui ne sont pas de et dans notre monde.

Le FLS prend tout le monde dans la même dynamique, met tout les publics sur le même continuum FLE-FLS-FLM. Le français, langue étrangère pour beaucoup d'apprenants²⁵, qu'ils soient *alpha*, *post alpha*, *alpha-fle*, *petit fle* ou *vrai fle*, va devenir leur langue seconde, celle qui leur permettra de vivre et de faire vivre les leurs, et sera un jour leur langue première ou celle de leurs enfants.

Notes

¹ La circulaire IX-70-37 du 13 janvier 1970 adressée aux recteurs et inspecteurs d'académie par P. Creyssel légitime l'existence de *classes expérimentales pour enfants étrangers* dans l'enseignement primaire. (Circulaire n° IX 70-37 du 13 janvier 1970 ; BO n° 5 du 29.10.1970 ; classes expérimentales pour enfants étrangers).

² Élèves portugais (1973), italiens et tunisiens (1974), espagnols et marocains (1975), yougoslaves (1977), turcs (1978), algériens (1982).

³ Le concept de « ségrégation » désigne une situation où une population est concentrée dans un espace qui lui est assigné, mais aussi « un rapport coercitif qui assigne cette population à cet espace ». Dans le domaine scolaire, « il peut s'appliquer à des organisations qui segmentent des populations d'élèves de manière à mettre à part une catégorie d'enfants en les affectant dans des établissements ou des classes où une carrière scolaire inférieure du cursus normal les attend » (Lorcerie, 2003, cité par Cortier, 2004).

⁴ Circulaire n° 86-119 du 13 mars 1986.

⁵ « *Même si, dans leur majorité, ces enfants sont nés en France ou y résident depuis un temps suffisant pour parler notre langue, il n'en reste pas moins qu'ils rencontrent des difficultés spécifiques dues à un handicap linguistique diffus et à une insertion partielle dans le milieu culturel français* » (Texte de la circ. du 25/07/78 sur la *Scolarisation des enfants immigrés*).

⁶ Le Bulletin officiel de l'Éducation nationale spécial n° 10 du 25 avril 2002 redéfinit :

- *les modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés* (Circulaire n° 2002-063 du 20-3-2002),

- *l'organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages* (Circulaire n° 2002-100 du 25-4-2002),

- *les missions et organisations des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage* (CASNAV) (Circulaire n° 2002-100 du 25-4-2002).

A noter que les CASNAV se substituent aux CEFISEM à partir de 2002.

⁷ À propos de la notion de « français langue de scolarisation », voir Verdelhan, M. 2002.

⁸ Gérard Vigner, reprenant les travaux de J.-P. Cuq (1991) publiée *Enseigner le français langue seconde* en 2001 ; un colloque international l'offre de didactique du français, intitulé *Français langue maternelle/étrangère/première/seconde ... vers un nouveau partage* est organisé à Liège (Belgique) en 2002 (23-25 mai 2002).

⁹ Freire, P. 1969. *Pédagogie des opprimés*.

¹⁰ Suite à la politique du regroupement familial de 1975.

¹¹ Suite à son rapport au premier ministre sur l'insertion professionnelle et sociale des jeunes paru en 1981, Bertrand Schwartz, Directeur de l'École des Mines de Nancy, lance les Missions « Nouvelles Qualif ». Le but est d'ouvrir l'offre de formation continue aux publics les plus défavorisés et d'adapter ses contenus et méthodes à leurs besoins. À la demande du premier Ministre et du Ministère du Travail, il contribue à la mise en place des « Missions locales ».

¹² En 1981, le rapport de G. Oheix *Contre la précarité et la pauvreté : soixante propositions* met en relation illettrisme et pauvreté. Le mot « illettrisme » est officiellement utilisé. Ce néologisme avait été lancé par ATD Quart monde en 1977, qui décide alors de faire de la « lutte contre l'illettrisme » une de ses priorités.

En 1984, le rapport de V. Espérandieu, A. Lion et J.-P. Bénichou, « Des illettrés en France », établit pour la première fois un bilan sur la situation des Français en difficulté face à l'écrit et aux savoirs de base et révèle 8% d'illettrés chez des personnes ayant fréquenté les écoles de la République.

¹³ Les associations ou centres culturels qui assurent ce type de cours reçoivent entre 20 et 120 nationalités différentes, la moyenne se situant autour d'une cinquantaine. (Voir Leclercq & Vicher, 2002).

¹⁴ Comme « Tombe la neige » d'Adamo dans le film « Vodka Lemon » de H. Saleem, tourné dans un village kurde d'Arménie.

¹⁵ Ce public, majoritairement primo arrivant, est originaire :

– d'Asie : Sri Lanka, Chine (majoritaire dans certains centres depuis deux ans), Vietnam, Cambodge et Laos (dans une moindre mesure), Tibet, Népal, Bhoutan, Inde, Pakistan, Bangladesh ;

– d'Europe de l'Est : Russie, Biélorussie, Ukraine, Moldavie, ex-Yougoslavie ;

– de Turquie, Iran, Afghanistan, ... ;

– et en moindre proportion d'Amérique latine et d'Afrique : Égypte, Éthiopie, Ghana.

¹⁶ « Personnes de plus de 16 ans, âge légal de scolarité en France, ayant été scolarisées, mais ne maîtrisant pas suffisamment l'écrit pour faire face aux exigences minimales de la vie sociale, culturelle et professionnelle ». (De l'illettrisme. État des lieux de la recherche universitaire concernant l'accès et le rapport à l'écrit. GPLI. 1995).

¹⁷ « L'illettrisme qualifie la situation de personnes de plus de 16 ans qui, bien qu'ayant été scolarisées, ne parviennent pas à lire et comprendre un texte portant sur des situations de leur vie quotidienne, et/ou ne parviennent pas à écrire pour transmettre des informations simples.

Pour certaines personnes, ces difficultés en lecture et écriture peuvent se combiner, à des degrés divers, avec une insuffisante maîtrise d'autres compétences de base comme la communication orale, le raisonnement logique, la compréhension et l'utilisation des nombres et des opérations, la prise de repères dans l'espace et dans le temps, etc. Malgré ces déficits, les personnes en situation d'illettrisme ont acquis de l'expérience, une culture et un capital de compétences en ne s'appuyant pas ou peu sur la capacité à lire et à écrire. Certaines ont pu ainsi s'intégrer à la vie sociale et professionnelle, mais l'équilibre est fragile, et le risque de marginalisation permanent. D'autres se trouvent dans des situations d'exclusion où l'illettrisme se conjugue avec d'autres facteurs » (ANLCI, 2003).

¹⁸ L'école fondamentale algérienne, qui va du CP à la 3^{ème}, ne met un barrage au passage à la classe supérieure qu'à la fin de la 3^{ème}, d'où, la situation d'analphabétisme bilingue de bon nombre de jeunes, décrite par certains pédagogues algériens. Il s'agit d'un analphabétisme au sens de « l'analphabétisme fonctionnel », équivalent à ce que l'on appelle « l'illettrisme » en France.

¹⁹ La France accueille chaque année officiellement entre 100 et 120.000 nouveaux immigrés.

²⁰ Le Gouvernement constate, dans l'exposé des motifs du projet de loi, que « la politique d'intégration, élaborée pour l'essentiel dans les années 80, ne répond plus aux attentes ni des personnes immigrées ni de nos concitoyens. La France n'a pas organisé un accueil des nouveaux migrants comparable à ce qui peut exister dans les pays anglo-saxons. [...] Les premiers contacts avec la société d'accueil sont décisifs pour le processus d'intégration » (*Le Monde*, 24/06/03).

²¹ Direction de la Population et des migrations / Office des migrations internationales/Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et à la lutte contre les discriminations.

²² www.social.gouv.fr/html/pointsur/accueil/som_cai.htm

²³ Socle commun des compétences et des savoirs de base : parler, lire, écrire, compter, raisonner.

²⁴ Key competencies: se repérer, communiquer, s'organiser, résoudre un problème, prendre une initiative ...

²⁵ Pour les illettrés, le français « normé » n'est pas leur langue première. Le français écrit, le français de l'école, le français oral soutenu est à (ré)apprendre.

Bibliographie

ANLCI. 2003. *Lutter ensemble contre l'illettrisme. Pour l'accès de tous à la lecture, à l'écriture et aux compétences de base, Cadre de référence national*. ANLCI. Lyon. Circulaire sur les « classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers » du 13/01/70.

Cortier, C. 2003. « FLE/FLS/FLM ? Quelles répartitions et quelles transitions pour la scolarisation des élèves allophones et leur intégration dans les classes ordinaires du cursus français ? (Textes officiels et pratiques scolaires) ». In DEFAYS, J.M., DELCOLMINETTE, DUMORTIER, J.L., LOUIS, V. (éds). *L'enseignement du français aux non francophones. Le poids des situations et des politiques linguistique*. Editions modulaires européennes. Louvain.

Cortier, C., Richet, M. 2004. (à paraître). « Les dispositifs d'accueil et de scolarisation des nouveaux arrivants allophones : un observatoire pour les politiques locales d'intégration/ségrégation ». Colloque « *Situations de banlieue* ». Université de Cergy.

Cortier, C., Richet, M. 2005. « *Compétences et spécialisation des enseignants chargés de l'accueil des élèves allophones dans les collèges français* ». Colloque « *Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences* ». IUFM de Nantes.

Cortier, C. 2005. « Les classes de FLS en milieu scolaire français : de la pédagogie interculturelle aux cultures d'enseignement-apprentissage ». Colloque « *Interculturalité et interdidacticité : la Didactique des langues-cultures entre cultures d'enseignement et cultures d'apprentissage* ». Université Jean Monnet de Saint-Étienne.

Cuq, J.-P. 1991. *Le français langue seconde*. Hachette. Coll. F. Paris.

Descro. 2000. *Le français langue seconde*. Collection *Collège - Série repères*, M.E.N., D.E.S., CNDP. Paris.

Etienne, S. 2005. « La formation de base pour adultes en insertion, quelles pistes ? Quelle utilisation des outils ? » Colloque « *Interculturalité et interdidacticité : la Didactique des langues-cultures entre cultures d'enseignement et cultures d'apprentissage* ». Université Jean Monnet de Saint-Étienne.

Lang, J. 2001. « Discours d'ouverture ». In La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France, *Veil enjeux*, hors-série n°3, pp.5-17.

Leclercq, V. 1999. *Face à l'illettrisme*. Paris : Éditions Sociales Françaises.

Leclercq, V., Vicher, A. 2002. *La formation linguistique des adultes et jeunes adultes : convergences et divergences des différents secteurs d'intervention*. Note de synthèse réalisée pour l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme. Lyon.

Marcus, C., Blondeau, N. 1993. « Des pistes pour une méthodologie du FLS en France en contexte scolaire ». *Revue Migrants Formation*, n°95.

Pochard, J.-C. 2002. « Le français langue seconde hôte ». In Martinez, P. (coord.). *Le français langue seconde*. Maisonneuve et Larose. Paris.

Puren, C. 1998. « Didactique scolaire des langues vivantes étrangères en France et didactique française du Français langue étrangère ». *Études de linguistique appliquée*, n°111, pp.359-382.

- Puren, C. 2003. « Pour une didactique comparée des langues - cultures ». *Études de Linguistique Appliquée*, n° 129, pp.121-126.
- Puren, L. Janvier 2005. « On est une machine à fabriquer de l'échec et de l'exclusion ». FLM, Recherches et applications. In *Français langue d'enseignement : vers une didactique comparative*.
- Varro, G. 1997. « Les élèves étrangers dans les discours des institutions ». *Langage et société*, n° 80, pp.73-99.
- Varro, G. 2001. « Immigrés à l'école, une analyse sociologique et diachronique ». In *L'argumentation dans l'espace public contemporain : le cas du débat sur l'immigration*. Rapport final coordonné par Dominique Desmarchelier et Marianne Doury. ANACOLUT et GRIC. Lyon.
- Verdelhan, M. 2002. *Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste*. Paris : PUF, coll. « L'éducateur ».
- Verdelhan-Bourgade, M. 2002. *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*. Paris : PUF. Coll. « Éducation et formation ».
- Vicher, A. 2005. *Référentiels et outils d'évaluation des compétences de base*, in *Les dossiers de l'ANLCI*. Lyon : ANLCI.
- Vigner, G. 2001. *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris : CLE international. Coll. « DLE ».