

NOUS SOMMES TOUS DES IMMIGRÉS...*

ACQUISITION DU FRANÇAIS ET PÉDAGOGIE DE L'ORAL (publié en 1992)

Michel FRANCARD, Chargé de cours à l'Université catholique de Louvain.

L'enseignement du français aux immigrés : quelle spécificité?

«Le français et les immigrés». Le thème de ce colloque nous invite à associer deux termes, sans préciser la nature de ce rapprochement. Y a-t-il là une simple juxtaposition de deux thématiques ou l'affirmation d'une étroite association? Pour ma part, j'aimerais dire d'entrée de jeu ma conviction que les problèmes linguistiques évoqués à propos des immigrés sont largement partagés par d'autres communautés minorisées, que l'on dit pourtant autochtones. Et ce propos vaut particulièrement dans le cadre qui me retiendra ici: celui de l'enseignement du français aux enfants issus de l'immigration.

Non spécialiste de cette question, tout au plus intéressé par des situations linguistiques autres que celles régies par la norme et par les normalisateurs, je vous soumets quelques questions naïves.

Peut-on concevoir un enseignement du français spécifique aux immigrés? Si oui, quelle est cette spécificité? Méthodologique? Epistémologique? Est-ce l'objet même de la démarche - la matière à enseigner - qui est spécifique ou ses préalables théoriques? Ou le public visé? Ou les auteurs?

Mes quelques lectures sur le sujet, soit font l'économie de ce genre de questions, soit plaident pour une approche pédagogique différenciée (1) de l'enseignement du français aux enfants issus de la migration, sans toutefois subordonner ce projet à l'émergence de théories linguistiques nouvelles. J'aimerais acter dès à présent qu'il n'y a pas de «linguistique des immigrés».

Mieux encore, les axes de travail passés en revue dans la littérature récente consacrée à l'apprentissage du français langue étrangère le paraissent tout aussi pertinents dans le cadre d'un cours de français langue maternelle: ainsi les rapports de l'oral et de l'écrit, la nécessité d'une réflexion sur le statut «fonctionnel» de l'erreur et, plus largement, sur la fonctionnalité de la langue - notamment à travers le lexique - sont autant de tâches qui interpellent l'enseignant de français langue maternelle. Les enjeux de l'enseignement du français aux jeunes immigrés sont, pour une large part, des enjeux de l'enseignement du français en général.

Je ne tente pas ici de nier les spécificités culturelles et économiques des milieux immigrés, ni de pratiquer un amalgame simplificateur. Je m'étonne d'un isolement persistant entre la didactique du français langue maternelle et la didactique du français langue étrangère sur des points méthodologiques où un éclairage réciproque serait des plus prometteurs. Les questions posées dans le cadre d'une didactique du français à l'intention des enfants issus de l'immigration, je les ai entendues naguère à propos de ces autres «deshérités» de notre enseignement que sont les étudiant(e)s de l'enseignement professionnel. Je les ai également rencontrées dans un contexte très différent, celui des minorités francophones d'Amérique du Nord, en particulier celles vivant au Nouveau-Brunswick, en Acadie. Et elles m'apparaissent tout aussi pertinentes pour

l'enseignement du français langue maternelle à destination d'une majorité de jeunes Wallons et Bruxellois francophones.

Le point commun entre les trois premières situations - les Immigrés, l'enseignement professionnel et les communautés francophones minoritaires en Acadie - est qu'il s'agit de trois cas de minorisation, où la langue joue effectivement un rôle essentiel (2). Dans les trois cas, la minorisation linguistique s'accompagne évidemment de conséquences importantes sur d'autres plans (économique, social, culturel) dont je ne parlerai pas. Par contre, j'aimerais souligner que la marginalisation linguistique «fonctionnelle» (causée par un «déficit» dans les pratiques linguistiques) s'accompagne d'une marginalisation linguistique attitudinale, celle qui met en jeu les représentations - les attitudes - des locuteurs face à leurs pratiques linguistiques et à celles des autres. D'où ce sentiment marqué d'insécurité linguistique, valable cette fois non plus seulement pour les trois situations évoquées mais également pour une partie non négligeable des Francophones «natifs» de notre Communauté.

Le rapprochement entre ces situations, que j'avoue un peu provocateur, me paraît de nature à souligner les limites d'une réflexion qui isolerait le «cas» des Immigrés par rapport à la problématique générale de l'enseignement du français aujourd'hui. D'aucuns traiteraient le «cas» des Immigrés; d'autres, le «cas» de l'enseignement professionnel; d'autres encore, d'autres «cas». On perdrait ainsi de vue que de nombreux aspects sont communs à ces approches et qu'une réflexion qui les associerait s'avérerait sans doute très bénéfique.

- Bénéfique, parce que permettant
- une analyse plus pertinente de la situation (tel problème est-il vraiment spécifique aux enfants d'Immigrés ou s'observe-t-il très largement dans des milieux défavorisés?);
 - la mise au point de propositions pédagogiques réellement différenciées;
 - une économie de ressources humaines et matérielles dans les recherches à promouvoir.

Une problématique concrète : la didactique du français oral.

J'aimerais à présent centrer mon propos sur une problématique qui me paraît parmi les plus adéquates pour susciter une collaboration entre des enseignant(e)s de français issus d'horizons pédagogiques divers: les pratiques de l'oral.

Rappelons d'abord qu'une didactique du français langue maternelle accordant une place spécifique à l'oral n'existe pas en Belgique, quel que soit le niveau où, dans une société à tradition écrite ancienne comme la nôtre, l'écrit s'est imposé au détriment de l'oral. Dans l'enseignement, cela se traduit notamment par une confusion permanente entre l'oral et l'écrit; plus précisément une confusion entre code oral et code écrit, entre performances orales et performances écrites: une confusion qui marque aussi la réflexion métalinguistique fonctionnant presque exclusivement à partir de productions écrites.

Cette prééminence de l'écrit - à laquelle les linguistes eux-mêmes n'échappent pas toujours - se révèle notamment dans les supports disponibles pour l'enseignement de la langue: il suffit de parcourir les manuels scolaires même les plus récents; il suffit de consulter les grammaires, les dictionnaires (3).

On pourrait penser que la formation initiale - ou continuée - des enseignants permet

de combler cette lacune. Là encore, l'oral est tout au plus timidement abordé dans les écoles normales et les universités, quelquefois à titre de curiosité plutôt que comme objet d'étude. En Belgique francophone, le premier groupe de recherche à s'être constitué en vue de l'étude des productions orales, le groupe VALIBEL, est de création très récente (4).

J'ajouterai enfin que l'intérêt d'un enseignement accordant une place importante à l'oral est loin de faire l'unanimité, particulièrement dans les classes de l'enseignement général (5). Il n'est pas rare d'y rencontrer l'idée que «bien parler, c'est parler le plus possible comme on écrit...»

Si j'ai choisi la didactique de l'oral comme illustration d'une nécessaire convergence entre la didactique des langues étrangères et la didactique du français, c'est parce que, dans ces deux cas, les mêmes défis doivent être relevés. Et le premier défi est d'imposer la pédagogie de l'oral comme un des composants essentiels de l'enseignement du français. Beaucoup d'obstacles restent à franchir pour y parvenir, qu'il s'agisse de l'enseignement du français langue étrangère (GRAWEZ 1990:46 sv.) ou du français langue maternelle. Et pourtant, toutes choses égales par ailleurs, on pourrait développer à propos du français oral langue maternelle une position analogue à celle qui recommande de débiter, pour les enfants des minorités ethniques, par un enseignement en langue maternelle, avec introduction progressive de la langue seconde. Pourquoi ne pas partir de l'oral au début de l'apprentissage du français, et introduire l'écrit après avoir assuré une maîtrise plus satisfaisante des productions orales en langue maternelle?

J'ai souligné ailleurs (Francard 1986b) qu'avec une pédagogie centrée sur l'écrit dès le début de l'apprentissage, l'enseignement pouvait déposséder l'élève de sa langue maternelle, celle-là même que l'enfant a apprise dans sa famille et qu'il convient, pour les moins favorisés, de taire dès qu'on entre à l'école («je vais vous apprendre à parler...»). Les communications verbales au sein de certaines classes de français langue maternelle - qui sont parfois plus proches de l'écrit oralisé que de productions orales authentiques - sont une langue seconde pour certains enfants, particulièrement chez ceux qui doivent assimiler cette langue au prix d'une négation de leurs pratiques linguistiques antérieures, eux qui sont pourtant considérés comme francophones natifs. La dépossession de la langue maternelle n'est hélas pas l'apanage des milieux immigrés, comme en témoigne le discours épilinguistique que nous analysons actuellement et qui a été recueilli auprès de jeunes Acadiens francophones natifs, discours qui ressemble étrangement à celui de jeunes Wallons eux aussi francophones natifs (6). On le voit, les convergences ne manquent pas qui invitent à rapprocher français langue maternelle et français langue seconde, des problématiques moins éloignées qu'elles ne le paraissent parfois.

Un autre défi commun à la didactique du français langue maternelle et à celle du français langue étrangère est la nécessité de disposer d'instruments de travail adéquats, qui, pour l'oral, restent à créer: il n'existe pas de grammaire du français parlé, par exemple. Je rappellerai au passage que la langue des enfants francophones en général est mal connue. Les (trop) rares ouvrages qui la décrivent (7) suffisent toutefois à démontrer qu'une confusion pure et simple entre le langage des enfants et celui des adultes relève d'une cécité - ou mieux, d'une surdité - intellectuelle assez flagrante.

Un préalable indispensable : des banques de données sur l'oral.

En préalable à la création de ces instruments de travail, il y a la nécessité de recueillir des données orales « authentiques ». Les progrès techniques récents permettent d'envisager la constitution de banques de données informatisées, textuelles et factuelles.

Les données textuelles sont ici ce que l'on appelle généralement des corpus oraux. Des productions d'informateurs jugés représentatifs, recueillies dans des contextes situationnels variés, sont enregistrées, puis transcrites et enfin encodées sur ordinateur. Les données factuelles sont celles recueillies grâce à des questionnaires ciblés ou obtenues par l'exploitation informatisée des corpus oraux.

Quel intérêt y a-t-il à partir de données textuelles et factuelles de ce genre? Cette pratique permet de disposer d'un matériau *qualitativement fiable*; cette fiabilité peut être aujourd'hui garantie si l'on fonde la récolte des données sur les acquis méthodologiques de la sociolinguistique contemporaine. Elle permet en outre de disposer d'un matériau *quantitativement fiable*: la consultation de larges corpus textuels permet d'éviter une sélection impressionniste de traits qui auraient marqué tel observateur, mais pas tel autre; le dépouillement systématique de larges corpus permet de prendre conscience, non seulement de phénomènes nouveaux, mais aussi de l'importance quantitative de ces phénomènes. Elle permet également de traiter les phénomènes linguistiques en tenant compte de leur contexte d'apparition.

En bref, la constitution de banques de données textuelles et factuelles donne les moyens d'une *description fiable des performances linguistiques effectives*. Une description nécessaire puisqu'elle fait défaut actuellement; et d'autant plus nécessaire qu'on lui substitue régulièrement des idées toutes faites sur ce que devraient être les productions linguistiques des élèves.

Les retombées de cette démarche fondée sur de larges ensembles de données orales vont d'ailleurs bien au-delà de la simple description. On peut notamment y trouver matière à réflexion et à invention pour la constitution de tests de performance dont on a souligné à maintes reprises les limites opératoires, notamment parce qu'ils se fondaient souvent sur des critères normatifs importés de l'écrit.

On peut aussi trouver là des données à exploiter dans le cadre de la formation - si lacunaire sur ce point - des enseignants : combien d'entre eux ont eu l'occasion de transcrire quelques secondes d'un corpus oral?

Une proposition de collaboration

Si vous partagez ma conviction

- * que la problématique de l'enseignement du français aux enfants issus de l'immigration gagne à être reliée à d'autres pratiques pédagogiques visant des jeunes francophones natifs;

- * qu'un lieu privilégié de cette convergence peut être l'enseignement de l'oral;

- * qu'il est souhaitable que des initiatives se fassent jour pour dépasser la distinction tacite entre théorie et pratique, ou entre théoriciens et praticiens,

je puis inviter les personnes qui oeuvrent plus directement dans le contexte de l'enseignement du français aux enfants issus de l'immigration à collaborer avec le groupe de recherche VALIBEL dont il a été question plus haut.

Cette collaboration viserait, dans un premier temps, à constituer une banque de données textuelles et factuelles, préalable indispensable à la création d'instruments de travail pour l'oral. Dans un second temps, ces données seraient mises à la disposition des concepteurs et des rédacteurs des instruments de travail.

Les données seraient recueillies prioritairement auprès d'enfants issus de l'immigration, avec la collaboration des enseignants et des animateurs qui travaillent sur le terrain. L'ensemble des informations recueillies seraient transcrites et encodées sur ordinateur. Ensuite elles feraient l'objet d'exploitations diverses (linguistiques, statistiques, etc.) en prévision de la constitution d'outils pédagogiques.

Le groupe de recherche VALIBEL est disposé à collaborer à chaque étape de la réalisation du projet, ainsi qu'à la définition des préalables théoriques et méthodologiques.

L'ancrage de cette démarche dans le cadre de VALIBEL présente un triple avantage:

- la possibilité de disposer d'un matériel performant (enregistreurs, ordinateurs, logiciels d'exploitation, etc);
- la possibilité de bénéficier d'une expertise scientifique déjà éprouvée dans le cadre de projets similaires (recherches sur les pratiques et les attitudes linguistiques);
- la possibilité de comparer les données recueillies avec d'autres données orales déjà disponibles dans la banque de données VALIBEL, et qui ont été recueillies dans des contextes méthodologiquement comparables.

Au-delà des ghettos...

Isoler l'enseignement du français destiné aux enfants issus de l'immigration par rapport à l'enseignement du français en général entraînerait, je le crois, des erreurs de perspective et de coûteuses pertes d'énergies. Car le problème fondamental posé par cet enseignement, c'est celui de la prise en compte de la variation linguistique, tant au plan théorique (comment rendre compte de cette variation dans une description) qu'au plan pédagogique (comment tirer parti de cette variation dans l'enseignement). C'est le même problème qui est posé dès qu'on aborde l'enseignement du français dans l'enseignement professionnel ou dans des milieux francophones minoritaires. C'est fondamentalement le même problème pour l'enseignement du français, quel que soit le public concerné.

Mais l'avantage de l'enseignement du français dans des milieux non favorisés est que, devant l'ampleur des problèmes, les enseignants se trouvent plus souvent contraints à remettre en cause leurs pratiques pédagogiques et les conceptions qui les sous-entendent. Ce «désespoir» pourrait être salvateur, en incitant les intéressés à oser des démarches qui seraient moins bien acceptées dans d'autres formes d'enseignement. Les conclusions qui en émergeraient seraient néanmoins précieuses pour d'autres publics.

Refuser de créer un nouveau ghetto, celui d'une «linguistique des immigrés», c'est donc aussi refuser un autre ghetto, celui d'une linguistique et d'une didactique qui négligeraient la dimension sociale de la langue dans l'ensemble de ses manifestations - pour privilégier celles qui ne dérangent pas trop le bel ordonnancement postulé par le linguiste en quête d'un locuteur-auditeur idéal. Celui en regard duquel nous sommes tous des immigrés...

NOTES

* Toute allusion, dans le titre de cette communication, à certains slogans scandés lors des manifestations de la communauté universitaire en 1970, laquelle s'était mobilisée pour que les droits légitimes des étrangers soient reconnus et respectés, est à mettre sur le compte d'une nostalgique - mais toujours vive - complicité.

(1) Avec, pour illustration récente, la recherche menée par Mme S. VANDENSCHRICK (1990) souhaitant «fonder une différenciation pédagogiquement enrichissante».

(2) Au concept, relativement statique, de «langue minoritaire», je préfère celui de «minorisation linguistique», qui évoque mieux la dynamique d'un processus en cours (et donc toujours susceptible de modifications).

(3) A une exception près: elle du *Robert Oral-Ecrit* (1989); lequel se présente toutefois comme «un dictionnaire d'aide à l'orthographe»...

(4) VALIBEL est un acronyme pour *Variétés linguistiques du français en Belgique*. Ce groupe de recherche a été créé fin 1988, avec l'aide du *Fonds de Développement Scientifique* de l'U.C.L. Voir à ce sujet FRANCARD 1989.

(5) J'ai pu mener une enquête à ce sujet auprès d'enseignants de français durant l'année 1984. Les résultats ont été présentés en 1986 (voir FRANCARD 1986a); il semble que la situation décrite n'a pas connu d'importantes modifications depuis cette date.

(6) Le discours épilinguistique des jeunes locuteurs acadiens et wallons révèle parfois une profonde insécurité linguistique, dont nous étudions les manifestations dans le cadre du projet de recherche PLURAL, qui associe le Centre de Recherche Appliquée de l'université de Moncton et le groupe de recherche VALIBEL de l'Université Catholique de Louvain. Ce projet est soutenu par la Communauté française de Belgique.

(7) Une référence obligée dans ce domaine reste celle des travaux dirigés par Frédéric François (1977). Pour un aperçu des tendances et recherches actuelles, voir BEHEYDT 1986.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BEHEYDT, Ludo (dir.) 1986. «Langage enfantin. Tendances et recherches.» *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain* 12 (3-4), Louvain-la-Neuve.

FRANCARD, Michel. 1986a. «La rénovation du français à l'aune de l'oral.» *Humanités chrétiennes* 4, p. 310-317.

FRANCARD, Michel. 1989b. «Intégrer la variation linguistique en classe de français.» *La Revue de Gand*, p. 165-168.

FRANCOIS, Frédéric, et alii. 1977. *La syntaxe de l'enfant avant cinq ans*. Paris, Larousse Université.

GRAWEZ, Damien. 1990. *Acquisition du français par les enfants issus de l'immigration (enseignement maternel et primaire)* Rapport de recherche (unité FRWA), Louvain-la-Neuve.

Le Robert Oral-Ecrit. 1989. Paris, Dictionnaires Le Robert.

VANDENSCHRICK, Suzanne. 1990. *L'apprentissage du français langue seconde aux enfants issus de l'immigration*. Bruxelles, FNESEC.

★

★

★