

L'INTÉGRATION LANGAGIÈRE DES ADULTES MIGRANTS ALLOPHONES DANS LES TRAVAUX DU CRAPEL : UNE DIDACTIQUE FONCTIONNELLE ET IMPLIQUÉE. RÉTROSPECTIVE ET PERSPECTIVES

Laurent Puren

Université de La Réunion, ICARE - EA 7389

Hervé Adami

ATILF-CNRS & Université de Lorraine

Virginie André

ATILF-CNRS & Université de Lorraine

Mots-clés

Histoire de l'alphabétisation - enseignement fonctionnel des langues - travailleurs immigrés - CRAPEL - corpus multimodaux numériques - séquences situées finalisées

Key words

History of adult literacy education - functional language teaching - immigrant workers - CRAPEL - digital multimodal corpora - finalized situated sequences

Résumé

Dans cet article, il est question de la découverte (tardive) par l'un des auteurs d'un ouvrage de didactique publié à la fin des années 1970 à l'initiative de deux chercheurs, alors enseignants à l'université de Nancy 2 et membres du CRAPEL : Christian Heddesheimer et Jean-Pierre Lagarde. Il s'agit à la fois d'une traduction et d'une adaptation au contexte français d'un ouvrage anglais de Jupp et Hodlin relatant la mise en œuvre d'un dispositif de formation linguistique destiné à des ouvriers étrangers en Grande-Bretagne. Après avoir montré toute la modernité de cette approche alors qualifiée de "fonctionnelle", nous montrerons comment celle-ci, après une traversée du désert, a pu se perpétuer, sous d'autres formes, au XXI^e siècle, notamment à travers les travaux menés au sein du même laboratoire, rebaptisé entre-temps, par deux didacticiens co-auteurs de ce texte.

Abstract

This article deals with the (late) discovery by one of the authors of a didactic work published in the late 1970s at the initiative of two researchers, then teachers at the University of Nancy 2 and members of CRAPEL: Christian Heddesheimer and Jean-Pierre Lagarde. It is both a translation and an adaptation to the French context of an English work by Jupp and Hodlin relating to the implementation of a linguistic training device for foreign workers in Britain. After showing all the modernity of this approach then qualified as "functional", we will show how, after having fallen into oblivion, it could be perpetuated, in other forms, in the 21st century, in particular through research carried out in the same laboratory, rebaptized in the meantime, by two didacticians co-writers of this text.

Introduction

Ce projet d'article collectif est né d'une rencontre suscitée par des intérêts de recherche convergents. Dans le domaine professionnel et académique qui est le nôtre, il n'y a jusqu'ici, *a priori*, rien de bien original. Ce qui l'est davantage, c'est que ces intérêts de recherche sont tout à fait actuels mais qu'ils nous ont conduits tout « naturellement » vers le passé de notre discipline, en l'occurrence la didactique des langues. Pour paraphraser un célèbre film, et son non moins célèbre titre, nous avons effectué un « retour vers le futur ». En effet, l'analyse et l'examen de documents poussiéreux (au sens propre pour certains), de vieux rapports ronéotypés (mais numérisés) ou d'ouvrages depuis longtemps oubliés, nous ont fait apparaître des trésors d'innovations. Ce qui est apparu encore plus étrange, c'est que ces innovations d'un passé que l'on aurait pu croire révolu, n'avaient pas pris une ride : non seulement elles étaient en avance sur leur temps mais elles sont encore en avance sur *notre* temps. Remontons donc *les* temps.

Tout d'abord, les premiers contacts entre Laurent Puren et Hervé Adami se sont établis sur la base de terrains, de publics et de thèmes de recherches qui, malgré leurs apparentes différences, possédaient de nombreux points communs : la didactique du Français Langue Seconde dans le contexte réunionnais pour Laurent Puren et la didactique du Français Langue d'Intégration pour Hervé Adami en France métropolitaine. Plus particulièrement, les premiers échanges ont porté sur la question de l'alphabétisation, qui concerne, ici ou là-bas, des adultes migrants allophones en situation d'analphabétisme ou d'illettrisme. Sur son terrain austral, Laurent Puren découvre et constate la faiblesse des ressources disponibles en matière d'alphabétisation des adultes, et, plus globalement, l'absence de réflexion didactique sur ces questions, conséquence du faible intérêt que la recherche porte à cette question depuis longtemps (plus encore à La Réunion qu'en métropole) ... mais pas depuis toujours (en tout cas pour la métropole). En effet, cherchant à en savoir davantage et remontant le cours de l'histoire de ce domaine éducatif, il s'aperçoit que la recherche a déjà investi ce domaine et cela de façon particulièrement pertinente et innovante. Et il découvre des auteurs oubliés aujourd'hui, travaillant à Nancy dans les années soixante-dix. Par ce lien, le contact est pris avec deux membres de l'équipe actuelle de Nancy qui a repris le flambeau.

Analysant les articles et les ouvrages produits sur cette question dans les années soixante-dix – en particulier l'adaptation française par Heddesheimer et Lagarde de la recherche publiée par Jupp et Hodlin – mais aussi les rapports d'expérience, les préconisations et les propositions faites à cette époque, force est de constater que les bases sont posées, y compris sur la question de l'utilisation des corpus qu'analyse Virginie André. S'appuyant sur les plus récentes avancées de l'époque en didactique, l'équipe du CRAPEL, il y a plus de quarante ans, propose d'explorer le terrain de la formation linguistique des travailleurs immigrés pour vérifier les hypothèses scientifiques les plus innovantes. C'est un travail exploratoire de nature scientifique mais qui associe les préoccupations sociales et éthiques en mettant en avant les aspects humanistes de telles recherches-actions.

Au regard de ce travail de fond mené il y a si longtemps, des questions se sont rapidement imposées aux auteurs de cet article : comment de telles recherches, aussi novatrices, avec une portée pratique aussi importante, ont-elles pu être si vite abandonnées ? Comment, pour la suite, ont-elles pu aussi rapidement être oubliées au point, qu'aujourd'hui, nous soyons parfois en deçà des avancées de l'époque ? L'histoire n'est pas un perpétuel recommencement mais ne suit pas non plus une courbe ascendante rectiligne vers le progrès, c'est le moins qu'on puisse dire dans le domaine qui nous intéresse ici.

La recherche en didactique a délaissé ce terrain, considéré sans doute comme pas assez prestigieux, pour s'intéresser à d'autres que les chercheurs ont investi massivement parce qu'ils en sont plus proches, par leurs parcours et leurs appétences : l'école et l'université. Les auteurs de cet article n'ont pas pour seul objectif de faire l'histoire de ces équipes d'avant-garde – même si c'est nécessaire, ne serait-ce que pour leur rendre hommage – mais surtout de rappeler les acquis scientifiques afin d'éviter de réinventer l'eau chaude tous les vingt ans.

1. « Apprentissage linguistique et communication. Méthodologie pour un enseignement fonctionnel aux immigrés » : traduction et adaptation par Heddesheimer et Lagarde de l'ouvrage anglais de Jupp et Hodlin

La découverte de l'ouvrage de didactique qui a déclenché l'écriture de cet article s'est faite quarante-trois ans après qu'il ait été publié. Ce décalage temporel

conséquent est encore amplifié par le fait que les préoccupations de chercheur qui m'ont (Laurent Puren) alors conduit vers cette lecture étaient ancrées dans un contexte géographique et socio-éducatif sans liens (en tout cas flagrants) avec ceux décrits dans l'ouvrage. C'est en effet à La Réunion, dans le cadre d'un projet de recherches portant sur la formation linguistique de publics adultes allophones, notamment de femmes mahoraises, que j'ai ressenti le besoin d'effectuer cette téléportation spatio-temporelle avec, comme destination, l'histoire de ce qu'il est convenu d'appeler « l'alpha » en France métropolitaine. De ce retour aux sources épistémologiques de l'histoire de la formation linguistique aux migrants, j'espérais pouvoir mieux me repérer dans des méthodologies, des outils, des pratiques de formation adaptées à ces publics. C'est donc à travers la lecture de cet ouvrage publié en 1978 dans la collection « Didactique des langues étrangères » dirigée par Robert Galisson chez CLE International que j'ai pu, pour la première fois, prendre connaissance des travaux pionniers du CRAPEL dont il sera question ici. Un intitulé peu explicite (en tout cas pour la première partie du titre : *Apprentissage linguistique et communication*) et une page de garde assez austère (iconographie abstraite représentant des cercles empilés dans une configuration qui n'est pas sans rappeler le jeu de société « Puissance 4 ») avaient sans doute contribué à ce que j'en retarde la lecture : l'ouvrage, acheté d'occasion, traînait dans un coin de ma bibliothèque depuis plusieurs mois... Seul le sous-titre de l'ouvrage permet de se faire une idée plus précise du contenu : *Méthodologie pour un enseignement fonctionnel aux immigrés*. Commençons par préciser que les quatre auteurs dont le nom apparaît sur la page de garde n'y figurent pas au même titre (sans que cela soit d'ailleurs précisé à ce stade). Les deux premiers, T.C. Jupp et S. Hodlin, didacticiens de l'anglais langue étrangère, ont publié trois ans plus tôt un ouvrage en langue anglaise : *Industrial English. An Example of Theory and Practice in Functional Language Teaching*. Les deux derniers, C. Heddesheimer et J.-P. Lagarde, maîtres-assistants à Nancy-II et membres du CRAPEL, proposent à la fois une traduction partielle et une adaptation commentée de celui-ci, en s'efforçant de transposer pour le contexte français un dispositif de formation conçu en Grande Bretagne. La lecture d'*Apprentissage linguistique et communication* a donc ceci de spécifique que l'on navigue sans cesse entre l'écriture de Jupp et Hodlin, traduite par Heddesheimer et Lagarde, et des apartés de ces derniers, sous la forme de simples notes de bas de page, de

commentaires plus longs, notifiés sous l'intitulé de « Remarque », voire même de parties plus conséquentes, comme l'introduction et la conclusion. Heddesheimer et Lagarde expliquent dans une « Note au lecteur » avoir pris le parti de ne pas proposer une traduction *in extenso* de l'ouvrage. Ont notamment été écartés des chapitres ou passages évoquant de manière trop spécifique des éléments ethnographiques liés aux populations migrantes de Grande Bretagne (dont les Sikhs du Pendjab) ainsi qu'un certain nombre d'exercices mettant en scène des travailleurs issus de ces communautés. Avant de nous intéresser au travail d'adaptation et d'appareillage critique effectué par Heddesheimer et Lagarde, commençons par proposer une présentation du dispositif de formation décrit par Jupp et Hodlin.

1.1. « Industrial Language Training » (ILT) : principales caractéristiques du dispositif de formation aux travailleurs étrangers mis en place en Grande Bretagne

L'ouvrage de 1975 publié par Jupp et Hodlin décrit un dispositif de formation en entreprise, mis en œuvre par les auteurs, dans des usines d'outre-Manche à destination d'ouvriers allophones d'origine indienne et pakistanaise. Ce programme, chapeauté par un organisme étatique, « The National Centre for Industrial Language Training » (NCILT), visait à promouvoir l'enseignement de l'anglais, en tant que langue professionnelle (« industrial english ») pour les ouvriers allophones. Le concept d'« Industrial Language Training » (ILT) remonte lui-même au début des années 1970. Les autorités britanniques doivent alors gérer les problèmes liés à l'allophonie des migrants allophones qui occupaient des postes de faible niveau de qualification dans l'industrie, notamment textile. Promu au niveau national en 1974, le programme ILT, est vanté par le Ministère du Travail pour les bénéfices sociaux et professionnels auxquels il est censé avoir contribué :

Là où la formation linguistique a déjà été introduite, elle a amélioré la communication et les normes de sécurité et augmenté la productivité. Les relations entre les immigrants et les travailleurs autochtones ont également connu une amélioration. La formation linguistique pourrait également avoir des conséquences sociales importantes, permettant aux immigrants de participer plus pleinement à la vie de la communauté¹ (Hilary, 1985, 2).

¹ Notre traduction. Texte original : *Where language training had already been introduced it had improved communications and standards of safety and increased productivity. Relations between immigrants and indigenous workers had also improved. Language training could also have important social consequences, enabling immigrants to participate more fully in the life of the community.*

L'ILT peut ainsi être défini comme un programme de formation visant un enseignement linguistique fonctionnel à visée professionnelle. Ce choix est lié au constat qu'une approche structurale traditionnelle, axée essentiellement sur de l'écrit décontextualisé, ne répond pas aux besoins langagiers prioritaires des travailleurs migrants. Ces besoins sont essentiellement liés à la nécessité de maîtriser la communication orale, professionnelle ou sociale, dans un cadre temporel contraint. Pour faire clair, ils doivent apprendre à maîtriser les principales situations de communication auxquelles ils sont confrontés, de manière rapide et efficace, et n'ont pas de temps à perdre avec les subtilités de l'orthographe et de la grammaire qui ne leur seront que d'une utilité limitée pour surmonter les blocages liés à leur faible niveau de connaissance dans la langue et la culture cibles. Leurs difficultés ne sont en effet pas tant (strictement) linguistiques que pragmatiques, une mauvaise connaissance des « schémas de communication conventionnels » dans la langue cible pouvant aboutir à des ratés de la communication se manifestant notamment par le mutisme des adultes allophones². Ces problèmes de communication, expliquent Jupp et Hodlin, sont susceptibles d'entraîner des conséquences sur le plan relationnel, avec une possible dégradation de l'ambiance de travail entre travailleurs immigrés et « autochtones ». Afin de lutter contre ces échecs de communication professionnelle, les auteurs (49)³ assignent deux objectifs principaux aux cours d'anglais fonctionnel :

- (a) *enseigner la langue nécessaire à l'apprenant dans son contexte professionnel immédiat, et lui donner les moyens de communiquer avec plus de facilité sur des sujets concernant la situation de travail en général, afin de lui permettre d'accroître son efficacité et son adaptabilité et de le préparer à accomplir des tâches offrant plus de responsabilités ;*
- (b) *enseigner la langue nécessaire aux contacts sociaux élémentaires, dans le cadre de travail, entre l'apprenant et les travailleurs autochtones.*

Mais avant d'en arriver à la phase d'enseignement-apprentissage, une première étape, appelée « investigation », s'impose. Elle consiste pour les formateurs à procéder, *in situ*, à une analyse des besoins langagiers des apprenants (à l'instar de ce qui se fait dans une démarche FOS) à travers « l'examen des tâches professionnelles et sociales que le travailleur immigré doit accomplir. » (148) Un véritable travail de terrain doit ainsi précéder la

² « Ne jamais saluer les autochtones, ne jamais parler à un camarade d'équipe, ne rien dire en prenant quelque chose, ne jamais parler de lui, etc. » (49).

³ Afin d'alléger la mise en page, à chaque fois que nous citerons un extrait de l'ouvrage, nous le ferons simplement en indiquant le numéro de page entre parenthèses, sans recourir à la terminologie habituelle utilisée pour le référencement (*Ibid.*, etc.).

programmation pédagogique afin de permettre aux formateurs d'« acquérir une connaissance intime du lieu de travail, afin d'être capable de comprendre les expériences, les tensions et les frustrations qui affectent la communication dans un tel cadre. » (61)

L'investigation doit être organisée en suivant un « plan d'enquête » précis, s'appuyant sur les étapes suivantes :

- (a) *Visite rapide de l'ensemble des installations, pour une compréhension globale des processus, de la production, du travail, et pour observer la répartition de la manœuvre en poste.*
- (b) *Discussion avec la direction et la maîtrise.*
- (c) *Entretiens d'évaluation du niveau en langue avec tous les étrangers, ou seulement un échantillon représentatif, ou avec les travailleurs qui, d'après la direction, ont des problèmes de communication.*
- (d) *Observation détaillée et connaissance des ateliers d'où proviendront les stagiaires.*
- (e) *Enregistrement magnétique d'instructions et de descriptions de tâches pour un certain nombre de postes représentatifs auxquels les ouvriers susceptibles de suivre la formation travaillent actuellement ou qu'ils devraient tenir à la fin du cycle. (62)*

Comme l'illustre ce dernier point, le travail préliminaire d'investigation a également comme objectif de recueillir des corpus oraux, produits en condition authentique. Ces enregistrements serviront ensuite à créer les supports de cours, constitués pour l'essentiel, nous le verrons, de dialogues. Comme le soulignent Heddesheimer et Lagarde : « On enregistre un membre du personnel d'encadrement (par exemple, le contremaître) en train d'expliquer à un ouvrier comment accomplir un certain nombre de tâches représentatives de l'atelier. » (66)

Ces enregistrements ne pouvant être utilisés tels quels, à cause du bruit ambiant qui règne dans les usines et pour des raisons liées à l'exploitation des énoncés authentiques, leur contenu est retravaillé, et un enregistrement des dialogues modifiés est effectué ultérieurement dans de bonnes conditions d'enregistrement. On fait appel à des locuteurs natifs, ouvriers dans l'usine, afin de dénaturer le moins possible les matériaux qui serviront ensuite de supports de cours. On ne peut plus, à ce stade, parler de matériaux pédagogiques « authentiques » dans la mesure où il y a eu cette manipulation du corpus et reconstitution à des fins didactiques. On est davantage dans ce que l'on pourrait appeler du « semi-authentique » recourant à des « documents pastiches », selon la typologie proposée par Adami (2009b). Il s'agit de matériaux réalisés certes à des fins didactiques mais se rapprochant néanmoins de productions réelles, davantage que lorsque l'on fait jouer des acteurs en studio pour enregistrer des dialogues, comme cela se pratique généralement pour la conception de manuels de langues.

Jupp et Hodlin proposent une typologie (45), reproduite dans l'encadré ci-dessous, des « utilisations de la langue dans la plupart des situations de travail » telles qu'ils ont pu les observer :

- **1) La langue utilisée au travail :**
 - 1a) *langue associée au contexte professionnel immédiat*
Exemples : consignes essentielles ; règles de sécurité ; messages simples ; demandes d'aide ; excuses pour erreurs commises ; justifications ; description de malfaçons ; documents écrits.
 - 1b) *langue pour s'adapter aux changements de tâches et de situation et à l'accroissement des responsabilités*
Exemples : application de nouvelles consignes ; compréhension de la description verbale d'un processus ; explications d'un accident ; utilisation du téléphone ; notes écrites.

- **2) La langue utilisée pour les contacts sociaux :**
 - 2a) *langue des contacts sociaux élémentaires*
Exemples : salutations ; comment appeler quelqu'un : prénoms, noms de famille et autres termes ; comment parler de sa famille et de ses intérêts ; conversations sur le travail à l'usine.
 - 2b) *langue permettant à chaque salarié de discuter de ses droits et de ses difficultés*
Exemples : explication d'une absence ; discussion d'un problème personnel important avec le délégué syndical ; le contremaître ou le chef du personnel ; réclamation concernant la paye ; remplir des imprimés.

Comme on peut le remarquer ici, les besoins langagiers relevés *in situ* sont essentiellement de nature orale, même si l'écrit n'est pas écarté (« documents écrits », « notes écrites », « remplir des imprimés »). L'approche pédagogique proposée par Jupp et Hodlin est en effet majoritairement orale, tant en production qu'en compréhension.

Une fois cette (lourde) phase préliminaire d'investigation accomplie, les formateurs procèdent à la programmation pédagogique qui consiste à concevoir des supports d'apprentissage et à les proposer dans des séances selon une progression bien établie. Le temps dont ils disposent pour effectuer la formation est contraint, Jupp et Hodlin précisant que l'enseignant « a environ 3 mois pour aider l'apprenant à se tirer du borbier qu'est son incapacité à communiquer dans la langue du pays d'accueil et à prendre pied sur la terre ferme. » (81) Dans une note de bas de page (*Idem*), Heddeshheimer et Lagarde font part de leurs réserves pour ce qui est du volume « dérisoirement » court de la formation proposée, considérant (en transposant à un public migrant en France) que « vouloir apprendre en 240 heures le français à un Maghrébin analphabète et une gageure et que prétendre y arriver, une imposture ». Ils concèdent néanmoins qu'à défaut de leur permettre d'atteindre un niveau satisfaisant dans la langue cible, la formation pourra provoquer chez les apprenants adultes

un « débloqué psychologique » susceptible d'impulser chez eux une dynamique positive pour des apprentissages futurs.

Le principal support d'apprentissage est constitué de dialogues s'inspirant de situations de communication professionnelles observées dans l'usine. Le magnétophone joue un rôle essentiel, que ce soit pour travailler ces dialogues, qui nous allons le voir ci-dessous, demanderont à Heddesheimer et Lagarde un important et délicat travail de transposition pour tenter de coller au mieux au contexte socio-professionnel français, ou pour accomplir d'autres tâches pédagogiques. Les formateurs procèdent à trois enregistrements des dialogues qui sont utilisés pour permettre aux apprenants, successivement : « d'écouter, de répéter individuellement et collectivement un des rôles, de jouer ce rôle (laissé en blanc) en donnant la réplique au personnage enregistré. » (80) Le magnétophone est utilisé à d'autres moments pour enregistrer des productions d'apprenants et permettre, dans le cadre d'une rediffusion, une correction collective ou une autocorrection de celles-ci.

Ajoutons, pour clore cette description de l'approche fonctionnelle mise en œuvre par Jupp et Hodlin, que l'apprentissage de la langue cible ne s'arrête pas à la formation linguistique prodiguée en groupe fermé. L'enseignant est convié à assurer un suivi individuel, « au moins une fois par semaine », de chaque apprenant sur son poste de travail afin de lui permettre de pratiquer en situation professionnelle :

Bien des éléments pourront alors être révisés en situation authentique et souvent, lorsque du matériel et des machines se trouvent impliqués, on pourra même enseigner certaines choses de manière très efficace à l'atelier ou à l'intérieur du bureau. (83)

Le formateur doit également s'assurer que les collègues « autochtones » des migrants interagissent régulièrement avec eux pour leur permettre de « mettre en pratique ce qu'ils ont appris au cours ». (*Idem*) Le suivi, enfin, doit également mobiliser l'encadrement : « On s'entretiendra au moins une fois par semaine avec les surveillants, les contremaîtres, les délégués syndicaux et tous ceux qui s'intéressent à la formation, en les interrogeant sur les progrès que font les stagiaires. » (*Idem*)

1.2. Transposition des principes de l'enseignement fonctionnel en milieu professionnel au contexte français

Comme nous l'avons souligné précédemment, Heddesheimer et Lagarde ne se contentent pas de traduire l'ouvrage de Jupp et Hodlin. Dans leur « Note au lecteur », ils précisent que cette traduction partielle est entrecoupée de « commentaires (qui tantôt

soulignent l'importance et l'originalité de la démarche, tantôt mettent en garde ou apportent une appréciation critique » (3).

Les deux chercheurs nancéiens prennent soin de situer l'approche fonctionnelle mise en œuvre dans le programme ILT au sein du changement de paradigme intervenu en didactique des langues au milieu des années 1970. Les méthodes structurales, incarnées notamment par les approches audio-visuelles (SGAV), sont dénoncées comme inefficaces et inadaptées pour le public visé. Les critiques des tenants d'une approche rénovée visaient notamment la mainmise des linguistes sur la pédagogie. Heddesheimer et Lagarde (6) résument ainsi les griefs portés contre la linguistique structurale par les réformistes :

Le linguiste, dont l'objet d'étude privilégiée est la phrase isolée, excluant toute référence au contexte, a pu fournir au pédagogue les descriptions plus ou moins satisfaisantes du code linguistique (micro-linguistique), mais il ne lui a pas donné les règles d'utilisation du code en situation de communication. Et le pédagogue a proposé aux apprenants ce que le linguiste lui offrait : des exercices de pure manipulation linguistique [...] leur permettant d'acquérir une compétence phonologique, grammaticale et lexicale, mais négligeant quelque peu les problèmes de signification et incapables de leur donner véritablement les moyens d'inter-agir en situation de communication. En sorte qu'il n'est pas faux d'affirmer que si la communication est bien l'objectif poursuivi, le pédagogue se prive des moyens de l'atteindre puisque, dans ce qu'il est convenu d'appeler l'approche structurale, les deux acquisitions (capacité de produire des énoncés et capacité d'utiliser ces énoncés en situation réelle) sont dissociées, la première seule étant du domaine de l'enseignement.

Il s'agit donc désormais de lutter contre « l'impérialisme linguistique » et « l'autorité – parfois tyrannique – des linguistes » ainsi que le soulignaient Blot, Mariet et Porcher (1978) dans un ouvrage paru la même année qu'*Apprentissage linguistique et communication*.

Dorénavant, la priorité de l'intervenant en formation linguistique consiste à proposer aux apprenants adultes un cours de langue pratique et fonctionnel. Heddesheimer et Lagarde expliquent de quoi il s'agit :

*On entend par là un cours bâti à partir de l'analyse du public, de l'environnement socioculturel dans lequel vit l'apprenant, des situations dans lesquelles il interagit et, partant, des rôles sociaux qu'il est amené à tenir, des fonctions langagières qu'il doit être capable de remplir, des notions ou concepts qu'il doit maîtriser. **Dans cette approche, les mots clés ne sont plus code, système, structure linguistique mais énonciation, discours, acte de parole, compétence de communication...** En un mot, les chercheurs se fixent comme objectif l'étude de la réalité langagière dans toutes ses dimensions. **D'une linguistique de la langue, qui se limitait à l'analyse structurale de la phrase, ils tentent de passer à une linguistique de la***

parole qui envisage l'échange verbal dans ses composantes sociales et psychologiques, c'est-à-dire qu'ils s'intéressent à la communication. (Nous soulignons ; 4-5)

Les concepts d'« actes de parole », de « fonctions langagières » et de « compétence de communication » qui apparaissent dans cette citation sont bien sûr à mettre en lien avec les travaux du Conseil de l'Europe qui ont abouti en 1975 à la parution du « Threshold Level », adapté un an plus tard pour le français, notamment par Daniel Coste, en un « Niveau-seuil ». Rappelons que cet outil propose un inventaire de notions et de fonctions (appelées « actes de parole »), liés à des situations de communication, devant permettre à un locuteur allophone d'atteindre une autonomie minimale (d'où l'idée du « seuil »), un niveau de « survie », dans la langue cible. Parallèlement, le Conseil de l'Europe s'intéresse également aux « besoins langagiers » des travailleurs migrants nécessaires à leur intégration à la fois sociale et professionnelle dans les pays d'accueil. Un ensemble de travaux et de publications sur ce sujet voient ainsi le jour à partir de la seconde moitié des années 1970. On retiendra en particulier les publications pour le Conseil de l'Europe de René Richerich et Jean-Louis Chancerel (1977), *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, et de Louis Porcher (1982), *Identification des besoins langagiers de travailleurs migrants en France*.

Ces recherches s'inscrivent dans une réflexion plus large liée à l'enseignement fonctionnel du français à des publics spécialisés. Il s'agit alors de permettre à des publics adultes dits « non captifs » (n'ayant pas d'obligation de suivre des cours, à la différence de publics scolaires), apprenant la langue cible avec un objectif précis, notamment à des fins professionnelles, d'apprendre à communiquer rapidement et efficacement. Sous un ensemble d'appellations – « langue de spécialité », « français fonctionnel », « enseignement fonctionnel du français », « approche fonctionnelle », ou, plus récemment « Français sur Objectifs Spécifiques » (FOS), ou « français professionnels » – ce type d'approche s'appuie sur une méthodologie spécifique, que Dominique Fattier (1992 : 198) résume ainsi :

[...] après une analyse du public, des situations dans lesquelles il aura à se servir de la langue et de ses "besoins langagiers", on constitue un corpus de textes dont est étudié le fonctionnement (envisagé selon les cas en fonction de tel ou tel modèle de description emprunté aux linguistiques du discours), puis on définit des objectifs d'apprentissage dont sont déduits des contenus d'enseignement.

Si ce français fonctionnel inclut une grande variété de publics et de contextes professionnels (français des affaires, français du tourisme, français médical, etc.), il cible

également ceux qu'on appelait alors les « travailleurs étrangers ». Outre les chercheurs du CRAPEL de Nancy dont il est question ici⁴, des équipes de chercheurs-praticiens au BELC (Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger) de Paris⁵ et au CREDIF (Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français) de St Cloud⁶ s'intéressent particulièrement à ce public.

Comme le soulignent Heddesheimer et Lagarde, cette centration sur la dimension fonctionnelle, opératoire et contextualisée de la langue cible rend caduques les approches pédagogiques appliquées par les moniteurs (souvent bénévoles) intervenant dans les réseaux associatifs caritatifs ou militants depuis les années 1960 :

[...] nous sommes convaincus qu'en faisant répéter « Ceci est un oiseau, c'est l'oiseau de Christine » ou « Bachir est algérien », on a peu de chances de permettre à l'apprenant de communiquer rapidement et le travailleur étranger est très pressé. Nous ne pensons pas non plus que c'est en lui faisant dire « Je suis mal payé » ou déchiffrer et recopier « La division des ouvriers est utile au patron » qu'on lui donne les moyens de revendiquer et de lutter. Il est sûrement plus utile de lui apprendre à demander un renseignement, à présenter une objection, etc. [ce que l'on nomme des « actes de parole »] (12)

On reconnaît dans les deux premiers exemples une dénonciation de ce qu'on a pu appeler a posteriori l'« alphabétisation d'intégration » (entrée dans l'écrit à partir de supports et d'énoncés artificiels et infantilisants) incarnée par les premiers manuels d'alphabétisation à destination des travailleurs algériens (*J'apprends le français*, la série des *Ali*, etc.) publiés par l'Amana et les ESNA (Études sociales nord-africaines) sous l'influence du Père Ghys. Les deux derniers exemples renvoient quant à eux à la rhétorique militante d'extrême gauche typique de l'« alphabétisation de lutte » des années 1970 (prosélytisme politique anti capitaliste éloigné des besoins et préoccupations des apprenants) telle qu'incarnée par

⁴ Voir dans la même décennie la publication, dans les mélanges CRAPEL, de Lagarde et Vigier (1974), de Pieron (1977, 1978).

⁵ On retiendra par exemple pour le BELC la publication en 1976-77 de ses « Documents de vie pratique ». Il s'agit d'une série d'une dizaine de fascicules thématiques comprenant chacun une trentaine de reproductions de documents authentiques (prospectus, imprimés administratifs, affiches, coupures de presse) pour la lecture ou l'expression orale ou écrite dans les cours de migrants de niveau avancé. Les thématiques retenues couvrent toute une série de domaines et de problématiques auxquels les migrants sont confrontés dans leur vie quotidienne : santé, maladie-hôpital, contraception-grossesse-naissance, vie pratique, pays d'origine, logement, travail-sécurité, horaires-transports, ville, sports-loisirs, école, cuisine.

⁶ Voir par exemple le rapport ronéoté publié en 1976 sous la direction scientifique de Porcher (avec comme auteurs notamment Beacco et Coste) : *Analyses de besoins langagiers d'adultes en milieu professionnel (Préalables à une formation)*, également l'article de 1977, de Colombier et Poilroux dans le *Français dans le Monde* (n° 133, pp. 21-28) : « Pour un enseignement fonctionnel du français aux migrants », ou encore le matériel pédagogique proposé en 1976 aux formateurs dans deux dossiers : « À la recherche d'un emploi » et « L'accident du travail ».

exemple par le Collectif d'Alphabétisation (cf. par exemple leur publication de 1975 : *L'alphabétisation des travailleurs immigrés*).

Les éléments de cadrage théorique posés par Heddesheimer et Lagarde pour situer l'approche de Jupp et Hodlin ne sont pas une fin en soi. Le lectorat visé par la publication, « ceux qui se préoccupent d'alphabétisation » (quatrième de couverture), le « moniteur » (165), le « praticien » (3), doit pouvoir disposer de pistes concrètes pour pouvoir transposer à son contexte français de formation les principes de l'ILT. « [...] Nous avons l'espoir », soulignent-ils, « d'aider le praticien à réaliser la nécessaire adaptation de cette méthodologie à sa situation particulière, et d'alimenter sa réflexion tant sur le plan théorique qu'au niveau des applications. » (3)

Comme nous l'avons indiqué *supra*, le principal support d'apprentissage est constitué de dialogues mettant en scène des interactions professionnelles telles qu'observées sur les postes de travail. Ces dialogues, censés être rejoués et réenregistrés par des locuteurs natifs travaillant eux-mêmes dans l'entreprise, servent de matériaux de base aux exercices de compréhension et de production orales qui se trouvent au cœur de la méthode. L'une des principales difficultés pour Heddesheimer et Lagarde a consisté à transposer ces dialogues, en modifiant les prénoms et patronymes (français, maghrébins ou espagnols plutôt qu'anglais, indiens ou pakistannais), les toponymes et même les professions, tâches professionnelles et gestes techniques. Afin de rendre les personnages aussi crédibles et proches de la réalité des travailleurs que possible, Jupp et Hodlin suggéraient d'utiliser des personnages récurrents, inventés pour l'occasion, avec une personnalité et des caractéristiques propres. Pour un rendu encore plus concret, ils conseillaient également de recourir à des photographies censées les représenter et, plus surprenant pour un public d'adultes, à des marionnettes. À ce sujet, Heddesheimer et Lagarde signalent qu'il ne s'agit-là que d'un « pis aller » auquel le moniteur recourt lorsqu'il doit incarner seul deux personnages, l'idéal, dans ce cas, étant que le dialogue puisse être joué par deux moniteurs. Il n'empêche, on a quand même du mal à imaginer le formateur jouant avec ses marionnettes et modifiant sa voix pour chaque personnage, face à un public d'ouvriers adultes... On trouve ainsi à la page 107, à titre d'illustration, une transposition de personnages censés incarner des travailleurs évoluant dans le milieu ouvrier français :

Mustafa Can : travailleur turc, en France depuis trois ans. 40 ans. Marié. Père de six enfants qui sont restés avec leur mère au pays. Tempérament assez réservé.

Alvaro : travailleur portugais, en France depuis 6 ans, avec sa femme et ses 4 enfants. Gai et sociable.

Monsieur Robert : contremaître, la cinquantaine, râleur mais compréhensif.

On s'éloigne souvent beaucoup des dialogues originaux, parfois de manière assez cocasse, comme dans l'exercice 71 (116). Alors que chez Jupp et Hodlin, le dialogue mettait en scène des travailleuses indiennes confectionnant une fleur en papier, on se retrouve dans la transposition française avec Marcel et Ahmed, occupés à fouiller dans une boîte à outils et à percer un trou :

71 - Suivre des instructions nouvelles

Objectif : Entraîner les stagiaires à comprendre et exécuter une série d'instructions concernant une activité qu'ils (les travailleurs) n'ont jamais accomplie auparavant.

- *Marcel : Eh ! Ahmed ! Passe-moi le vilebrequin.*
- *Ahmed : Où il est ?*
- *Marcel : Dans la boîte à outils, au fond... Non, dessous. Prends aussi une mèche, dans le casier du dessus, à gauche, et une cheville. T'as la boîte dans le casier du milieu. Là, à côté. Tu m'passes une moyenne. Et puis c'est toi qui va le faire, le trou.*
- *Ahmed : Bon, je le fais où ! Ici ?*
- *Marcel : Non, plus haut. T'es pas au milieu, va un peu à droite. Non, c'est trop. Attends, je vais prendre le mètre.*

Comme on le voit ici, à des fins d'authenticité, les dialogues sont reconstitués en tenant compte des spécificités de l'oral, avec ses phénomènes d'élosion (« tu m'passes », « t'as », « t'es »), de non-respect de la double négation (« tu peux pas », « je peux pas »), de recours à des termes familiers ou argotiques (« vieux », « boulot », « passe-moi », « pousse-toi »), voire à des jurons (« bordel »), comme ci-dessous, dans le dialogue de l'exercice 84 (126) :

84 - Demander l'aide d'autrui

Objectif : demander de l'aide sur le lieu de travail

- *Narrateur : Antonio ne peut débloquer un boulon. Il demande à Michel de l'aider.*
- *Antonio : Ah, bordel ! Je peux pas débloquer ce boulot. Dis, Michel !*
- *Michel : Qu'est-ce qu'il y a ?*
- *Antonio : Tu peux pas m'aider ? Je peux pas débloquer ce boulon.*
- *Michel : Pousse-toi, je vais te montrer. Tu prends cette clé.*
- *Antonio : Merci.*

Heddesheimer et Lagarde insistent sur l'importance de prendre en compte les différents registres de langues auxquels les travailleurs sont confrontés, notamment le registre familier⁷,

⁷ En 1971, dans *Droits et Libertés*, Pierre Crepel allait déjà dans le même sens, en mettant en avant l'importance de préparer les apprenants aux registres de langues auxquels ils ont le plus de chances d'être confrontés dans leur quotidien : « [...] il est évident que le travailleur immigré qui risque sur un chantier de recevoir une brique sur la tête, entendra les Français lui dire non pas : « Veuillez, Monsieur, avoir l'amabilité de vous translater de quelques mètres sur la gauche », mais « Barr' tei d'là ». S'il ne comprend que le français académique, il recevra la brique sur la tête. » (*Droits et Libertés* : 24)

en évitant « l'erreur d'enseigner la langue de la bourgeoisie, dont les apprenants ne se serviraient pas. » (74) Dans une de leurs « remarques » (128), ils se posent toutefois la question de l'utilité de recourir dans le dialogue ci-dessus à « une expression très grossière marquant l'énervement » (« Bordel ! »), et plus largement à celle d'enseigner les jurons. Considérant que « leur emploi révèle le degré suprême de l'intégration à une communauté socio-culturelle donnée » et qu'il convient, de ce fait, de « sensibiliser [les travailleurs] aux règles socio-culturelles qui commandent leur utilisation », les didacticiens considèrent que si « « Bordel ! » n'a pas à être proscrit des dialogues, », néanmoins « il serait sans doute préférable qu'un terme de ce genre n'apparaisse pas dans la bouche d'un personnage dont les apprenants doivent répéter, puis tenir le rôle. » Rappelons que les enregistrements des dialogues sont censés avoir été effectués, non avec des acteurs en studio parlant une langue normée, mais avec des ouvriers locuteurs natifs. Les auteurs (sans préciser comment procéder concrètement) insistent sur l'importance de soumettre les travailleurs immigrés à des matériaux sonores authentiques diversifiés :

[...] il [l'apprenant] doit être capable de comprendre des locuteurs très différents qui lui imposeront des niveaux de langue, des débits, des prononciations présentant une réelle diversité ; il doit donc, dans l'enseignement, être confronté à cette variété, ce que seule l'utilisation de documents authentiques permet. (157)

2. La formation linguistique des « travailleurs migrants » : quelques pionniers pour un investissement éphémère

2.1. Une problématique nouvelle introduite au CRAPEL par Yves Châlon

À la lecture des textes pionniers (puisqu'ils le sont, indubitablement) de cette équipe au sein du CRAPEL, on pourrait se dire que tout a été dit, ou presque. En tous cas, les bases d'une approche didactique fonctionnelle, contextualisée, adaptée aux spécificités des besoins des apprenants migrants ont été jetées. Mais on peut également se poser la question de savoir pourquoi ces recherches et ces expériences révolutionnaires à l'époque, ont été abandonnées au CRAPEL pour au moins 23 ans, c'est-à-dire presque un quart de siècle. En effet, si l'on considère la date de la dernière publication sur ce sujet à cette époque (Pieron, 1978) et celle de l'article qui s'y intéresse de nouveau (Adami, 2001), on constate un trou béant sur la question dans les *Mélanges*. Le thème des migrants n'a pas été complètement abandonné mais il concerne les enfants de migrants et le milieu scolaire. En revanche, il n'existe rien entre 1978 et 2001 sur la formation

linguistique des adultes migrants, ni non plus d'ailleurs sur les adultes francophones et la problématique de l'illettrisme, émergente dans les années quatre-vingt en France. Concernant ce dernier thème, on peut peut-être l'expliquer par le fait que le CRAPEL s'est traditionnellement tourné vers la didactique des langues étrangères et que le problème de l'illettrisme concerne les francophones natifs qui apprennent ou réapprennent à lire et à écrire en français, auquel cas on se situe bien dans une démarche de Français Langue Première ou Langue Maternelle. En revanche, les adultes migrants apprenant le français se situent clairement dans une perspective de Français Langue Étrangère ou Langue Seconde. Or, au CRAPEL comme ailleurs, la question de la didactique du français pour les migrants n'a été traitée, au mieux, qu'épisodiquement, voire pas du tout pour certaines équipes de recherche en FLE. Cela peut sans doute s'expliquer, au moins en partie, par le contexte social, politique, académique et institutionnel des différentes époques considérées ici, entre les années soixante-dix et les années deux mille.

Comme le rappellent Lagarde et Vigier (1974), l'impulsion à Nancy est venue d'Yves Châlon. C'est le fondateur du CRAPEL, un des pionniers des bouleversements qui allaient remettre en cause les approches traditionnelles, pour ne pas dire archaïques parfois, dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues qui deviendra la didactique des langues, après s'être émancipée de la tutelle pesante de la linguistique formaliste. Le début des années soixante-dix est une période d'intense effervescence intellectuelle où, en partie dans le sillage de Mai 68, les remises en cause de l'ordre existant, qu'il soit politique ou épistémologique, sont profuses. Yves Châlon pourtant ne se situe pas, *a priori*, dans cette mouvance intellectuelle du moment, influencée par la gauche et l'extrême-gauche : il est catholique et entretient des liens étroits avec la hiérarchie de l'Église⁸. C'est sans doute d'ailleurs dans le cadre de cette collaboration que les premières initiatives sur le terrain de la formation linguistique pour les migrants ont lieu. En effet, la gauche politique et les chrétiens sont des acteurs majeurs à cette époque dans le développement des premières actions de formation pour les migrants organisées dans le domaine. Les raisons qui poussent les uns et les autres à investir ce terrain sont

⁸ Je (Hervé Adami) remercie ici Henri Holec, un pionnier lui aussi dans le domaine de la didactique des langues, qui m'a accordé un entretien pour me livrer ses souvenirs. Il a participé comme acteur majeur à l'émergence du CRAPEL et d'innovations en didactique des langues.

peut-être liées à une forme d'humanisme mais sans doute également à des intérêts et des préoccupations sociales et politiques divergentes, concurrentes, voire antagonistes. Il s'agit alors en effet d'occuper ce terrain avec les migrants qui représentent un enjeu sociétal et politique, ce qui est encore le cas aujourd'hui. En lançant, entre autres, les premières initiatives dans le domaine de la formation linguistique des migrants à Nancy, Yves Châlon est donc un précurseur – un visionnaire disent ceux qui l'ont connu – et un modèle pour une génération de chercheurs comme Heddesheimer et Lagarde qui lui dédient leur adaptation de Jupp et Hodlin⁹. Mais il se tue, à l'âge de 41 ans, dans un accident de la route, au volant de sa voiture, entre Nancy et Paris. On l'imagine trop pressé, dans l'effervescence de mille projets novateurs à mener à bien. Les projets concernant la formation des adultes migrants ne s'arrêtent pas avec sa disparition mais il n'est plus là pour les impulser et cela contribuera sans doute à ce que les initiatives s'éteignent.

Ce décès prématuré de Châlon fait tragiquement écho à celui de Lagarde qui meurt lui aussi à 41 ans d'un cancer qui l'emporte en quelques semaines en 1988. Même si ce n'est pas l'objet de cette publication, nous profitons de celle-ci pour rendre hommage à ce linguiste, spécialiste de la grammaire qu'il pense et enseigne là aussi de manière innovante, loin des approches formelles et normatives. Le fait qu'il s'intéresse à ce qui deviendra la didactique (et de terrain, qui plus est) indique déjà à son époque une ouverture d'esprit à noter. Il ne s'agit pas pour lui d'« appliquer » la linguistique mais de voir comment elle peut être utile aux terrains d'expérimentation sur lesquels il travaille. Au-delà de son érudition linguistique, de l'avis de ceux qui l'ont croisé et connu, c'est un homme bon, attentif aux autres. Dans la nécrologie que lui consacre Sylvain Auroux (1990), celui-ci note qu'« il appartient à cette catégorie d'universitaires modestes et acharnés qui font avancer la science loin des éclats et qui s'investissent également dans la recherche pédagogique. »

Au sein du CRAPEL, l'équipe qui s'intéresse à ces questions est restreinte et se limite à quelques personnes dont Heddesheimer et Lagarde, auxquelles on peut

⁹ « À la mémoire d'Yves Châlon, fondateur du CRAPEL, qui a su éveiller notre intérêt pour l'enseignement du français aux travailleurs étrangers, nous dédions cette adaptation » (4). D'ailleurs, les auteurs débutent et finissent leur ouvrage avec une pensée pour Châlon. La dernière phrase (165) est une citation du didacticien consacrant l'imagination comme « le seul maître que la pédagogie puisse se donner raisonnablement. »

ajouter Vigier et Pieron, mentionnés dans cet article comme auteurs d'études publiées dans *Mélanges*. Il ne s'agit pas d'une préoccupation de l'ensemble du laboratoire et cette équipe entretient des liens assez distendus avec le reste des chercheurs qui travaillent essentiellement dans le domaine de la didactique de l'anglais langue étrangère puisque la majorité de ses membres de l'époque sont anglicistes. Mais cela n'explique pas en soi les raisons qui ont conduit à l'extinction assez rapide de cette problématique au CRAPEL. C'est un désintérêt d'ailleurs qui n'est pas spécifique au CRAPEL puisque les liens entre la recherche et le domaine de la formation linguistique des migrants adultes n'ont jamais été très étroits. L'histoire de ce champ éducatif et de ces liens a commencé à être écrite (Leclercq, 2010 ; 2012 ; 2017) et elle est instructive, rétrospectivement, de ce qui s'est joué, ou pas joué, à cette époque, au sein du CRAPEL et sans doute dans d'autres équipes de recherche qui se sont intéressées à ce champ éducatif.

2.2. La didactique du FLE et la formation linguistique des migrants : des relations compliquées

La didactique du FLE ou du FLS s'est surtout intéressée au domaine scolaire et universitaire. C'est encore le cas aujourd'hui. Quand il ne s'agit pas de terrains de recherche spécifiquement universitaires ou scolaires, le contexte pédagogique est très proche de ce domaine, comme les classes de FLE à l'étranger par exemple. D'ailleurs, dans ces études, les apprenants sont des « élèves » ou des « étudiants », tandis que les enseignants sont des « professeurs ». En formation d'adultes, les enseignants étaient des « moniteurs » quand Lagarde, Vigier et Pieron font leurs premières enquêtes sur le terrain, et ils sont aujourd'hui des « formateurs ». Quant aux apprenants, le terme en usage le plus fréquent pour les désigner dans le monde professionnel de la formation d'adultes est « stagiaire ». En l'occurrence, les mots ou les noms ne créent pas une réalité mais ils la reflètent. Et en effet, le contexte de formation est radicalement différent (Adami, 2009a). Lagarde et Vigier (1974 : 107) d'ailleurs le constatent déjà :

Comme tous les précurseurs, Y. Châlon s'est heurté à d'immenses difficultés. À cette époque – pourtant récente – l'alphabétisation était confiée à des organismes spécialisés ou abandonnée aux initiatives de bénévoles, et il paraissait sans doute étrange qu'un universitaire s'en préoccupât.

On voit pointer dans cette remarque les difficiles relations entre le champ éducatif de la formation d'adultes et les recherches en didactique des langues. C'est une relation faite à la fois de désintérêt, de méconnaissance réciproque voire de méfiance de la part des acteurs de terrain. Les auteurs tiennent à cet égard à souligner, dès le début de cet article, leurs objectifs en allant sur le terrain et ce qu'ils veulent éviter :

Il s'agissait, par une intervention directe sur le terrain, de vérifier un certain nombre d'hypothèses et surtout d'étudier de manière CONCRETE¹⁰ les difficultés REELLES que peut rencontrer le travailleur dans son apprentissage et l'enseignant dans son enseignement. Cette démarche, avant tout pragmatique, répondait au souci d'éviter la méconnaissance des réalités, et son corollaire – que l'on peut vérifier chez bon nombre de théoriciens de la pédagogie – la fuite en avant vers l'Utopie. (Ibid. : 107-108)

L'essentiel est écrit dans cette remarque et elle vaut encore très largement aujourd'hui. La didactique des langues est « condamnée », en raison même de ses bases épistémologiques, à penser les terrains et les implications concrètes de ses recherches : une « science fondamentale » en didactique est impossible parce que, par définition, les terrains, les publics, les objectifs sont différents. Il existe bien sûr des transversalités mais chaque terrain possède sa propre vérité. Il en est ainsi des apprenants analphabètes en fonction desquels presque tout est à repenser en didactique.

Ces pionniers de Nancy sont non seulement allés directement sur le terrain mais ils ont affronté la principale difficulté : mettre en œuvre pratiquement les innovations didactiques du moment et tenter de vérifier la validité de leurs hypothèses théoriques. Ils sont courageusement descendus de leur Olympe universitaire pour aller à la rencontre de ces travailleurs et « mettre les mains dans le cambouis » didactique. Et si, en tant qu'universitaires, nous avons une leçon à donner, c'est bien celle-là.

3. Bilan et postérité de l'enseignement fonctionnel

3.1. Le dispositif ILT de Jupp et Hodlin : une approche innovante mais difficile à mettre en œuvre

Revenons à notre ouvrage de 1978, dont nous allons à présent proposer une sorte de bilan. Ce qui frappe d'emblée à la lecture d'*Apprentissage linguistique et*

¹⁰ Les majuscules sont bien sûr des auteurs.

communication c'est le caractère innovant de la démarche et la modernité des approches pédagogiques mises en œuvre dans l'enseignement fonctionnel. Comparativement, près d'un demi-siècle plus tard, à l'heure où nous écrivons ces lignes, une forme de régression (primauté de l'écrit, recours à des supports décontextualisés, infantilisants, approche scolaire déconnectée du réel, etc.) peut s'observer dans les méthodes (dans le sens de manuels comme de méthodologies) utilisées pour la formation linguistique des migrants. Nous en donnerons quelques exemples plus loin.

Ce que l'on peut d'abord retenir de l'enseignement fonctionnel incarné par le dispositif ILT, c'est la primauté accordée à l'oral authentique, observé et recueilli en situation, l'objectif principal visé, comme le rappellent Lagarde et Heddesheimer, étant de placer les apprenants « au plus tôt en contact avec la richesse et la variété de la langue-cible et de réduire autant que possible l'écart entre la langue enseignée et la langue qu'ils entendent dans la vie quotidienne. » (156) Il s'agissait alors de permettre au travailleur étranger de « communiquer efficacement », ce qui sous-entendait pour les tenants de l'approche fonctionnelle, de faire en sorte que celui-ci puisse « être capable de comprendre des locuteurs très différents qui lui imposeront des niveaux de langue, des débits, des prononciations présentant une réelle diversité [...] » (157) C'est dans cet esprit, qu'une équipe de didacticiens du CRAPEL réunie autour de Lagarde et Heddesheimer a monté, dans le cadre de formations proposées à des travailleurs étrangers en France, des modules d'apprentissage prenant appui sur les besoins de communication des apprenants observés *in situ*. (Pieron, 1978) Le premier module, « L'auto-école, le permis de conduire » a réuni des travailleurs turcs inscrits en auto-écoles qui avaient des difficultés à obtenir leur code, pour des raisons d'ordre linguistique liées à une mauvaise compréhension de la terminologie spécifique utilisée dans ce domaine. Après avoir observé et analysé les situations de communication auprès de moniteurs d'auto-école, l'équipe de didacticiens a pu mettre en place un programme de formation proposant des exercices de simulation d'un cours d'auto-école. Dans un autre module, « Comment engager et poursuivre une conversation avec quelqu'un que l'on ne connaît pas », le travail d'investigation préliminaire a consisté à effectuer des enregistrements dans la rue, avec un petit magnétophone portatif. Le corpus recueilli portait sur des renseignements de diverses natures

(Comment se rendre à telle adresse ? Où se trouve telle administration ?) demandés à des passants. Ce corpus a ensuite été analysé pour établir un inventaire des principaux actes de paroles (signifier son incompréhension, demander de répéter une question, etc.) qui, à leur tour, ont servi de base à l'élaboration de matériaux et supports pédagogiques.

Ce en quoi l'enseignement fonctionnel peut encore apparaître comme résolument moderne aujourd'hui, c'est qu'il s'oppose à l'idée du manuel constitué qui, avec ses supports et sa progression figés, constituait l'un des principaux outils du moniteur à partir des années 1960 et continue souvent à l'être aujourd'hui. En lieu et en place du manuel, Jupp et Hodlin privilégient la plasticité et la modularité de leurs outils et supports d'apprentissage : « Avec ces matériaux, nous avons essayé d'élaborer un noyau de départ que l'enseignant pourra facilement adapter et modifier grâce à sa connaissance de la situation et les besoins de son public ». (95)

Cette approche, qui entre en résonance avec la philosophie du *Niveau-seuil*, promouvait

une pédagogie [favorisant] les outils didactiques souples et éphémères au détriment des méthodes minutieusement élaborées par les institutions spécialisées, une pédagogie [visant] à libérer l'apprenant aussi bien de l'emprise du professeur que de celle du manuel, pour qu'il puisse construire un projet relativement autonome [...] (Alvarez, 1981, 35)

Lagarde et Heddesheimer citent à plusieurs reprises des extraits d'un article de Porcher de 1976 qui a fait date : « Monsieur Thibaut et le bec Bunsen », paru dans les *Études de linguistique appliquée*. Le sociologue et didacticien des langues, y défend avec la verve et la provocation qu'on lui connaissait, cette nécessité de dépasser les manuels, considérant « que le problème ne consiste plus à fabriquer a priori des méthodes, mais à élaborer des méthodologies » (et de ce point de vue, on peut considérer que l'approche mise en œuvre par Jupp et Hodlin en est bien une) :

Les seuls matériels pédagogiques adéquats ont nécessairement pour caractéristiques d'être modulables, souples, adaptables, redondants et mosaïques. Ils intègrent d'emblée, en creux, l'intervention des enseignants et des enseignés comme partie prenante du matériel lui-même. En somme, et cela est radicalement nouveau, il s'agit de construire des outils pédagogiques faits pour être subvertis, violés, détournés, voire détruits. (Porcher, 1976 : 8)

Citons à nouveau Porcher dans le même article :

Les auteurs doivent viser la schématisation, la plasticité, la suggestion, l'exemple et non plus la démonstration, la rigidité, l'affirmation ou l'ordre, le modèle. Ils ont à fournir une méthodologie en proposant des outils pouvant incarner cette méthodologie, mais sans en être les seuls moyens ni le passage obligé. (Ibid. : 8-9)

Retenons encore parmi les aspects novateurs et avant-gardistes de l'approche fonctionnelle de Jupp et Hodlin, le fait que celle-ci, dans son fonctionnement, met en oeuvre ce qui sera défini bien plus tard dans le CECRL sous l'appellation de « tâches », ce que Beacco (2019) nomme des « tâches linguistiques-sociales ». L'enseignement fonctionnel de la fin des années 1970 s'appuie ainsi déjà sur des principes pédagogiques qui relèvent de l'approche actionnelle, avec cette idée de viser des tâches ancrées dans la vie réelle. Plus récemment encore, des travaux en lien avec la formation linguistique pour les migrants ont été conduits autour des concepts de « scénario social », de « scénario d'apprentissage » ou encore de « séquences situées finalisées » (SSF, voir point 4.2). Ces approches – consistant à : s'appuyer sur les situations de communication les plus fréquentes pour les migrants, procéder à une analyse de leurs besoins langagiers, recourir à des documents authentiques dans le cadre de la formation, etc. – rappellent elles aussi cet enseignement fonctionnel aux travailleurs immigrés des années 1970.

Le dispositif de Jupp et Hodlin, malgré tout son intérêt, est toutefois difficilement transférable tel quel sur le terrain actuel de la formation des migrants pour un ensemble de raisons. Tout d'abord, de telles formations en entreprises n'existent plus aujourd'hui, les moyens qui leur étaient associés non plus. Les migrants ont des profils hétérogènes : ils ne forment plus un groupe homogène (les « travailleurs immigrés ») comme c'était le cas à l'époque où l'industrie faisait massivement appel à de la main-d'œuvre étrangère. Ensuite, il s'agit d'un dispositif très coûteux en temps. Comme le souligne Heddesheimer et Lagarde :

La mise en œuvre de ces suggestions implique un travail tout à fait considérable que ne peut fournir un moniteur bénévole isolé. Seules des équipes pédagogiques travaillant à temps complet ont les moyens d'appliquer l'ensemble de la démarche préconisée. (165)

Serait-elle généralisable, qu'il conviendrait d'en rectifier l'un des défauts, ou manques, qui apparaît dans cette approche. En effet, le même reproche pourrait lui être adressé que celui fait pour les démarches antérieures, mises en œuvre dans

l'alphabétisation d'intégration et l'alphabétisation de lutte, mais pour des raisons diamétralement opposées, à savoir l'absence d'articulation oral-écrit. Dans les pédagogies des années 1960-70, tout était centré sur l'écrit, l'oral n'apparaissant qu'au second plan (cela se résumait le plus souvent à de l'écrit oralisé). Dans le français fonctionnel, tel que mis en œuvre dans le programme ILT, c'est l'inverse : la centration se fait sur l'oral, ce qui peut être considéré comme un progrès, mais l'écrit est laissé de côté, ce qui est problématique. Permettre à des adultes migrants d'être autonomes dans leur quotidien en les préparant à faire face à une gamme étendue de situations de communication implique d'accorder une place aussi bien à l'oral qu'à l'écrit et surtout de réfléchir à l'articulation entre ces deux modes d'expression. Un ouvrier analphabète n'apprendra pas à lire ou à écrire avec l'approche de Jupp et Hodlin, alors que ces compétences sont essentielles à la fois au niveau professionnel, par exemple pour sa sécurité (savoir lire des panneaux d'avertissement liés à des consignes d'utilisation pour des équipements dangereux), ou social (comment peut-on être bien intégré dans la société d'accueil sans pouvoir remplir ou lire des documents administratifs, lire ou rédiger des courriers, etc. ?) Cette importance vitale de l'écrit est sans doute encore plus criante aujourd'hui avec la communication sur les réseaux sociaux qui passe beaucoup par l'écrit, ou encore le recours aux textos comme moyen de communication quotidien.

L'approche ILT pose également le problème du recueil de corpus oral dans des situations de la vie quotidienne, démarche sociolinguistique intéressante au demeurant mais qui soulève des difficultés importantes, à la fois pour des raisons méthodologiques (cf. « paradoxe de l'observateur » mis en évidence par Labov), déontologiques (il n'est pas possible par exemple d'enregistrer des gens à leur insu), techniques (problème de la qualité sonore dans des espaces ouverts), sans parler des contraintes temporelles déjà évoquées. Heddesheimer et Lagarde, tout en soulignant l'intérêt de ce travail d'investigation, en rappellent également les difficultés :

Pour les formations hors entreprise, l'enseignant pourrait tenter de s'assurer la collaboration des Français auxquels les migrants ont le plus souvent à faire. L'interview de gérants de foyer, de travailleurs sociaux, de médecins, d'employés des postes, de la SNCF, de l'Agence Nationale pour l'Emploi, de la sécurité sociale, de la police, des services préfectoraux et municipaux, etc., permettrait de connaître avec précision les différentes opérations que le migrant doit effectuer et les principales difficultés qu'il rencontre. Il serait souhaitable que cette collaboration aille plus loin et que l'enseignant puisse recueillir non seulement des impressions,

mais aussi des enregistrements des performances des autochtones et des stagiaires dans ces situations ; cela permettrait l'analyse de documents authentiques [...] Mais une telle autorisation est difficile à obtenir et nous a rarement été accordée. Par ailleurs, la collecte de tels documents représente un investissement de temps considérable. (148)

3.2. La fin des « grandes cathédrales pédagogiques » ? Questionnements sur la pertinence de l'objet « manuel » pour la formation linguistique des migrants

Que reste-t-il aujourd'hui de l'héritage de l'enseignement fonctionnel aux adultes migrants allophones ? Premier constat : les méthodes constituées, décriées par les tenants de ce mouvement n'ont pas disparu, loin s'en faut. Des manuels d'alphabétisation en effet ont été publiés durant toute la période qui nous sépare de la fin des années 1970 et le moins que l'on puisse dire, c'est que leur approche est très éloignée des principes avancés par Jupp, Hodlin, Lagarde, Heddesheimer ou encore Porcher. À des fins d'illustration, nous en avons ici retenu trois, desquels nous avons extrait des dialogues, ce qui nous permettra d'effectuer une comparaison avec ceux mis en œuvre dans *Apprentissage linguistique et communication*. Il s'agit de *Nicole et René* publié en 1986, d'*Apprentissage du français oral et écrit. Adultes immigrés* publié en 2008 et enfin de *MaClé Alpha*, la méthode la plus récente qui date de 2017. Commençons par noter que si le premier, relevant d'une production artisanale et relativement confidentielle (Amana), est aujourd'hui épuisé et sorti des circuits de distribution (si tant est qu'il n'y soit jamais entré), les deux autres, publiés chez un éditeur reconnu (Retz), font partie des manuels d'alphabétisation les plus connus et les mieux vendus aujourd'hui.

Nicole va chez Monique, la cousine de Pierre. Elles parlent de recettes de cuisine.

- *Monique : Tu sais ? Maintenant je fais attention à varier les repas des enfants.*
- *Nicole : Pourquoi ?*
- *Monique : J'ai vu une conseillère familiale à l'école de mon fils, et elle nous a parlé de l'alimentation.*
- *Nicole : Qu'est-ce qu'elle a dit ?*
- *Monique : Et bien, qu'il y a 6 groupes d'aliments, et qu'il faut donner un petit peu de chaque chose dans la journée.*
- *Nicole : Moi, j'entends toujours parler de calories, de protéines, de vitamines et de lipides... et je me perds.*
- *Monique : Les protéines sont bien importantes. Elles fabriquent le corps : les muscles, le sang, les os, tout.*
- *etc.*

Source : Goledzinowski Félicia (1986) : *Nicole et René. Bien lire pour bien parler. Perfectionnement du français oral par le français écrit, Amana/Hommes et migrations, 57.*

- Antonio : *Au mois de septembre, la saison d'automne commence.*
- Béa : *Oui, je pense que c'est le 22 qu'on entre en automne.*
- Antonio : *Tu as raison, les saisons changent toujours vers le 20, ou un peu après.*
- Béa : *Oui. Cette année, en 2008, le printemps a commencé le 20 mars. L'été débutera le 21 juin, l'automne, le 22 septembre et l'hiver, le 21 décembre.*

Source : Gillardin Bernard (2008) : *Apprentissage du français oral et écrit. Adultes immigrés. Paris, Retz, 90.*

- Thomas : *Bonjour. Combien coûtent ces chaussures ?*
- Vendeur : *25 euros monsieur. C'est moins cher que chez TONTI !*
- Thomas : *Je peux payer par chèque ?*
- Vendeur : *Oui monsieur.*
- Thomas : *Le chèque est à quel nom ?*
- Vendeur : *Simon CHINON. C , H , I , N , O , N*

Source : Aguilar Marion (2017) : *MaClé Alpha. Méthode rapide d'alphabétisation des adultes. Paris, Retz, 100.*

À la lecture des dialogues proposés ci-dessus, un certain nombre de remarques s'imposent.

Tout d'abord, aucune des situations proposées ne reflète des interactions authentiques. Il s'agit de dialogues factices créés de toutes pièces, qui constituent des prétextes pour permettre la révision d'éléments lexicaux (l'alimentation, les saisons) ou phonologiques ([ʃ] et [ʒ]). Ensuite, ces dialogues illustrent une confusion entre oral et écrit chez leurs auteurs, ce qu'ils proposent se réduisant pour l'essentiel à de l'écrit oralisé déconnecté des pratiques orales ordinaires. L'ouvrage de Félicia Goledzinowski, qui n'est accompagné d'aucun support audio, est sous-titré : *Bien lire pour bien parler. Perfectionnement du français oral par le français écrit.* Il y a déjà ici une anomalie dans le sens où, pour un public d'apprenants non francophones, on s'attendrait plutôt à une démarche pédagogique partant de l'oral pour aller vers l'écrit et non l'inverse, comme ce qui était proposé dans l'approche fonctionnelle. Dans une telle optique, on devrait donc plutôt avoir comme sous-titre : *Bien parler pour bien lire. Perfectionnement du français écrit par le français oral.*

On retrouve les mêmes incohérences chez Bernard Gillardin. Comme le note Hervé Adami (2020 : 43), son ouvrage publié initialement en 1986 sous l'intitulé *Méthode d'apprentissage de la lecture pour les adultes immigrés* est curieusement devenu, dans sa réédition de 2008, *Apprentissage du français oral et écrit. Adultes immigrés*. Alors que le contenu n'a pas beaucoup (voire du tout) évolué, l'ouvrage, défini initialement comme un simple manuel de lecture, permet désormais, comme par magie, de travailler l'oral et l'écrit, ce qui est confirmé par la quatrième de couverture : « Cet ouvrage est destiné en priorité aux immigrés qui, nouvellement arrivés en France, désirent apprendre efficacement le français oral et écrit. » Comme pour *Nicole et René*, ce manuel n'est pourtant accompagné d'aucun support audio et le lecteur sera bien en mal d'y trouver la moindre trace d'une pédagogie de l'oral. Dans une note de lecture consacrée à la première édition de l'ouvrage de Gillardin, Michel Violet (1987), souligne « le caractère artificiel, préétabli, scolaire, des situations inductrices d'oral et d'écrit imaginées par [l'auteur] ». Il émet par ailleurs des doutes sur l'intérêt consistant à recourir à des supports aussi peu contextualisés :

[...] on peut craindre que les utilisateurs de cette méthode considèrent que l'essentiel de l'aide qu'ils peuvent apporter à leurs stagiaires réside dans le travail systématique sur un écrit-prétexte dont la raison d'être et la nature importent peu.

Seul *Maclé Alpha* propose des supports audio, gravés sur CD ou téléchargeables en ligne, pour accompagner les dialogues. Ceux-ci, vendus comme des « dialogues de la vie quotidienne » (quatrième de couverture) ou encore des « mise[s] en situation » « en rapport avec la vie quotidienne des apprenants adultes » (guide méthodologique pour le formateur), revêtent pourtant souvent un caractère totalement artificiel et dépourvu de toute contextualisation, avec des personnages et des situations surréalistes « sortis du chapeau ».

Aucune réflexion n'est initiée dans ces manuels sur les caractéristiques du français parlé, sur les différents registres auxquels un locuteur peut être confronté au quotidien, etc. Par ailleurs, en termes méthodologiques, on est ici aux antipodes de l'approche ethnographique de recueil de productions authentiques en milieu écologique telle qu'elle était mise en œuvre dans la phase d'investigation du dispositif ILT. Plutôt que de s'appuyer sur des interactions réelles observées *in situ*, les auteurs se contentent de produire des dialogues aussi insipides que peu vraisemblables d'un point de vue sociolinguistique et socioculturel.

Notre objectif ici n'étant pas de proposer une analyse comparée (qui reste à écrire) des méthodes d'alphabétisation¹¹, nous terminerons notre propos en soulignant le fait que tous les problèmes signalés ci-dessus illustrent, à notre sens, une forme de régression dans la réflexion didactique menée sur la formation linguistique des adultes migrants du point de vue de la production de supports d'apprentissage et de la prise en compte des besoins langagiers des apprenants. « L'époque des grandes cathédrales pédagogiques » dont on prédisait la fin au tournant des années 1980 (Blot & al., 1978 : 69-70) pourrait bien à ce titre être toujours d'actualité. Du sur-mesure, tel que préconisé dans l'approche fonctionnelle, on est passé au prêt-à-porter incarné par des manuels à visée universelle difficilement compatibles avec l'hétérogénéité des profils d'apprenants. Lagarde et Heddesheimer mettaient pourtant en garde contre cette tendance quand ils écrivaient : « Une pédagogie centrée sur l'apprenant et ses besoins langagiers doit [...] refuser le dogmatisme et l'universalisme et exige des outils souples et adaptables [...] » (95). La constitution et l'exploitation de corpus ainsi que la pédagogie basée sur des scénarios d'apprentissage pourrait bien aller dans le sens de cette modularité et plasticité que les partisans d'un enseignement fonctionnel appelaient de leurs vœux il y a plus de quarante ans. Ce sont ces pistes que nous abordons dans notre quatrième et dernière partie.

4. Du CRAPEL à LTF : des révolutions technologiques et numériques au service d'un enseignement fonctionnel revisité

Les travaux menés actuellement dans l'équipe « Didactique des langues et sociolinguistique », le nouveau nom du CRAPEL¹², en ce qui concerne la formation linguistique des migrants s'inscrivent largement dans la continuité des travaux pionniers menés par celui-ci dans les années 1970. Cette inscription semble s'être faite de façon à la fois théorique et empirique. En effet, même si ce champ éducatif a

¹¹ Notons à ce propos que parmi les nombreux travaux liés à l'histoire de "l'alpha" qu'il reste encore à exhumer, il y a notamment ce rapport dactylographié de plus de 300 pages rédigé en 1978 par la même petite équipe du CRAPEL (Lagarde, Heddesheimer et Piéron) proposant une *Étude comparative de l'efficacité des méthodes d'alphabétisation des travailleurs immigrés en France*.

¹² L'usage a cependant maintenu le nom de CRAPEL. Peut-être ici encore un exemple de la différence entre norme prescriptive et norme d'usage...

été abandonné dès la fin des années 1970 par le CRAPEL, l'environnement scientifique dans lequel se trouvaient les membres actuels de l'équipe a sans doute contribué au développement de leurs compétences, raisonnements et évidences scientifiques, tels que l'utilisation de documents authentiques, l'enseignement fonctionnel ou encore la contextualisation des formations. Par ailleurs, les expériences sur le terrain de la formation vécues par ces membres actuels, avant ou après leur arrivée dans l'équipe, les ont naturellement orientés vers ces mêmes raisonnements et évidences. Il est même parfois difficile de démêler ce qui relève des héritages scientifiques de ce qui relève des besoins constatés et des démarches imposées par le terrain particulier de la formation linguistique des migrants. Il n'est pas rare, en échangeant avec les plus anciens membres ou en fouillant les archives du CRAPEL, de se dire que nous n'avons finalement (presque) rien inventé en termes de démarches et de méthodologies didactiques. Ce constat est à la fois rassurant et frustrant : nous trouvons des points de cohérence avec des travaux documentés et expérimentés mais l'innovation a déjà été impulsée.

Au sein du groupe de recherche Langage, Travail et Formation (LTF)¹³, nous avons analysé les pratiques professionnelles des formateurs, proposé des démarches méthodologiques et montré la nécessité des ajustements permanents (des formateurs, des contenus, des outils, des évaluations) au terrain et au contexte de la formation (Adami & André, 2012). Nous avons insisté sur l'importance de l'individualisation et de la conception modulaire des formations pour gérer l'hétérogénéité des groupes d'apprenants-migrants. Si ces réflexions étaient déjà menées (mais peut-être pas en ces termes) dans les années 1970, les façons d'y répondre ont grandement évolué avec les progrès technologiques et les révolutions numériques successives. Ceux-ci nous permettent aujourd'hui de proposer la création de séquences situées finalisées pour faciliter l'enseignement et l'apprentissage du français langue d'intégration.

4.1. Multiplication et diversification des ressources authentiques en ligne : l'exemple des corpus multimodaux numériques

¹³ LTF est un groupe de recherche de l'équipe « Didactique des langues et sociolinguistique » (ex-CRAPEL).

Quand on regarde les documents authentiques qu'ont produits les pionniers de l'approche fonctionnelle, opératoire et contextualisée de la langue cible, tels que Lagarde et Heddesheimer, et les difficultés techniques qu'ils ont rencontrées pour les produire, on peut presque se dire aujourd'hui que nous avons les moyens technologiques de faire la didactique dont ils auraient pu rêver. De nombreuses avancées et transformations technologiques ont contribué à améliorer les outils de la didactique des langues. Nous ne les aborderons pas tous mais nous mentionnerons ceux qui nous paraissent, au regard de la formation linguistique des migrants, les plus pertinents.

Tout d'abord (mais nous ne nous attarderons pas sur cet aspect), Internet peut être envisagé comme une énorme base de données numérique accessible librement dans laquelle il est désormais possible de puiser des échantillons de langue, des documents authentiques visuels, sonores et audiovisuels. Cette pratique a des répercussions majeures sur les différentes étapes de la conception d'une formation. Il est désormais possible, depuis un ordinateur connecté, de trouver des panneaux de signalisation urbaine et routière, des prospectus publicitaires, des formulaires d'abonnement, des horaires d'ouverture, des documents administratifs, etc., autant de documents authentiques utiles et indispensables à l'intégration des migrants.

Ensuite, la facilité avec laquelle nous captions désormais des situations de communication authentiques, naturelles et spontanées est probablement une des évolutions les plus marquantes. Par ailleurs, la « révolution corpus » engendrée par le tournant épistémologique de la linguistique de corpus au début des années 2000 a eu des implications en didactique des langues (Boulton & Tyne, 2014). Cette idée de corpus était déjà présente dans les années 1970 mais les moyens techniques de les constituer étaient quasiment inexistantes ou peu aisés à manipuler (Surcouf & Ausoni, 2021). La constitution de corpus numériques et leur traitement informatique sont désormais devenus des pratiques courantes. L'exploitation des corpus à des fins didactiques permet de donner accès à des données langagières authentiques à des apprenants de langue (Adami & André, 2013 ; André, 2019). Il est possible de choisir les échantillons de langue que l'on souhaite montrer à des apprenants et avec lesquels on souhaite travailler.

Ces avancées offrent de nouvelles possibilités. Par exemple, les enquêtes de terrain, telle que celle mentionnée en amont de la formation linguistique des ouvriers migrants en Grande-Bretagne sous le terme d'« investigation » et posant déjà les bases de l'enseignement de la langue à des fins professionnelles (Mourlhon-Dallies, 2008), sont désormais plus faciles à réaliser, même si certaines contraintes et considérations éthiques existent encore et existeront toujours. Les films d'observation du travail réel se font avec des téléphones portables, les documents écrits professionnels sont numériques ou numérisables, les enregistrements des interactions en situation de travail n'ont plus besoin d'être rejoués car la qualité d'enregistrement est devenue excellente. Les situations de communication sont filmées, analysées et transformées en supports et objectifs d'apprentissage (André, 2009).

Il est donc plus aisé, pour un apprenant, d'être « confronté à la variété » (Jupp *et al.*, 1978 : 157), des situations, des genres de discours, des locuteurs, des pratiques langagières. Pour cela, des ressources authentiques exploitables à des fins didactiques commencent à se diversifier. Pour travailler les compétences orales, les films, les documentaires, les séries télévisées, les émissions de radio, les chansons ont longtemps été les seuls documents authentiques existants. Nous trouvons désormais des enregistrements audiovisuels d'interactions dans différentes situations, personnelles, transactionnelles et professionnelles. Les plateformes et dispositifs CLAPI-FLE¹⁴ et FLEURON¹⁵ proposent des ressources multimodales exploitables à des fins didactiques. Même si elles ne sont pas pensées spécifiquement pour la formation linguistique des migrants, elles peuvent être exploitées pour ce public (André, 2021). Si l'exploitation des corpus occupent encore une place marginale dans les pratiques didactiques professionnelles, ils sont une évidence pour les migrants qui observent et analysent les interactions auxquelles ils sont confrontés. Les migrants ont besoin d'apprendre à participer aux interactions qui leur permettent de s'intégrer d'un point de vue économique, citoyen et social.

¹⁴ <http://clapi.icar.cnrs.fr/FLE/>

¹⁵ <https://fleuron.atilf.fr/>

Enfin, nous sommes actuellement aux débuts de l'exploitation de la réalité virtuelle pour l'enseignement et l'apprentissage des langues. Nous pouvons à notre tour rêver d'une exploitation de cette technologie dans la formation linguistique des migrants. La réalité virtuelle (RV) permet de simuler des expériences réelles et donne l'illusion d'y participer :

La RV apporte un univers de référence (un lieu tel une ville, un bâtiment ; une action telle une visite guidée, une réunion de travail) et fonctionne comme un cadre qui est à la fois un lieu thème et un univers de discours, stimulant toutes les fonctions langagières que ce cadre est susceptible de faire surgir : interactions verbales, productions langagières, etc. Elle permet ainsi de faire l'épreuve du réel en l'absence du réel et donc de mieux maîtriser la langue et le comportement communicatif adapté le jour où l'apprenant rencontrera la situation réelle visée. (Ciekanski & Privat-Bréauté, 2020)

Ces ressources ne sont pas encore intégrées dans les formations linguistiques pour les migrants mais elles retiennent notre attention et vont peut-être nous ouvrir de nouvelles perspectives.

4.2. Intégration des avancées technologiques en formation pour la conception de séquences situées finalisées (SSF)

Les nouvelles technologies nous permettent de repenser les supports, les outils et les activités didactiques. Toutefois, la formation linguistique des migrants a besoin de contextualisation. C'est pourquoi, les séquences situées finalisées (SSF) nous paraissent être une proposition méthodologique intéressante.

Le principe de ces séquences repose sur la recherche de situations de la vie quotidienne qui peuvent servir de fil conducteur à toute une série d'activités et de séances de formation centrées autour des pratiques langagières. Le principe de la séquence située et finalisée est de donner une unité à la séquence qui repose non plus sur une thématique mais sur une situation courante de la vie quotidienne à laquelle n'importe lequel d'entre nous, migrants compris bien sûr, peut être confronté un jour. C'est au départ une situation banale qui déclenche des actions à mener, des actes, des gestes et des paroles. (Adami, 2020 : 112)

Au sein du groupe LTF, nous avons expérimenté différentes SSF. Elles font appel à des technologies variées dans leur conception, notamment en ce qui concerne les documents supports (Internet, vidéo *YouTube*, corpus écrits, oraux et multimodaux). Elles partent d'une situation banale ou problématique qui va déclencher une succession d'interactions, orales et/ou écrites, dans lesquelles les participants vont devoir mobiliser des ressources verbales et non verbales pour accomplir les

activités langagières nécessaires à la résolution du problème de départ ou pour suivre le fil conducteur de la séquence. Les séquences permettent également d'individualiser les formations, tous les migrants n'ayant pas les mêmes acquis et les mêmes besoins. Certains savent interagir à l'oral mais c'est l'écrit qui va faire l'objet de leur formation, d'autres ont des compétences insuffisantes à l'écrit comme à l'oral et d'autres encore débiteront dans l'apprentissage de la langue. En fonction des savoirs et savoir-faire communicationnels de chacun, les SSF sont modulables. Certains apprenants pourront ne pas réaliser le travail de certaines étapes. Par exemple, si une séquence requiert d'aller demander les horaires d'ouverture d'une garderie d'enfants et qu'un apprenant sait parfaitement formuler cette demande, l'activité langagière peut ne pas être travaillée avec ce dernier. De même, si la séquence requiert de trouver un médecin et qu'un des apprenants a déjà un médecin, cette activité est inutile pour celui-ci. En outre, un même document support peut faire l'objet de différentes activités d'apprentissage selon les acquis des stagiaires de la formation. Ainsi, les séquences sont ajustables en fonction des compétences sociolangagières des migrants ainsi qu'en fonction de leur parcours de vie et de leur processus d'intégration dans la société d'accueil. Elles doivent être appropriées aux situations que les migrants sont susceptibles de rencontrer (situées) et dans lesquelles ils peuvent être amenés à devoir ou à pouvoir agir (finalisées).

Le travail par SSF demande un temps de préparation relativement important pour les formateurs, notamment si elles sont ajustables et adaptables. C'est une des raisons pour lesquelles le groupe LTF propose une diffusion libre et gratuite de ressources pédagogiques, y compris des SSF modulables sur le site « Français langue d'intégration et d'insertion » (FL2I, <https://fli.atilf.fr/>). Par exemple, une de ces séquences a comme point de départ : « Vous vous êtes brûlé la main ». Les activités associées à la séquence visent le travail de l'ensemble des compétences langagières appropriées permettant de contacter les urgences, décrire ses symptômes, poser et comprendre des questions, décrire une action passée, comprendre les recommandations et les consignes, prendre un rendez-vous chez un médecin, se rendre chez un médecin, choisir le bon bus, interagir dans une consultation médicale, comprendre les conseils d'un pharmacien, lire la posologie et le mode d'administration de médicaments, comprendre la multimodalité (regards, gestes, intonations,

postures), etc. Ces compétences sont travaillées avec des supports et outils variés : des photos (des plaques de médecin, des rues, des horaires de bus), des affiches (le numéro des urgences, les recommandations aux urgences), des corpus d'enregistrements téléphoniques d'appel aux urgences et de vidéos de consultations médicales, des corpus outillés pour interroger des mots ou des groupes de mots avec un concordancier (*mal, douleur, je viens pour, j'appelle pour, j'ai un problème*, etc.), des ordonnances, des boîtes de médicaments, des sites internet (*Doctolib*, par exemple), etc. La séquence est modulable pour chaque apprenant, certains pourront passer des étapes, d'autres auront besoin de travailler plusieurs fois les mêmes activités langagières, etc. Cela permet également d'aborder le thème de la santé, les types de soignants, les démarches à suivre pour se soigner, pour ne pas avancer de frais ou se faire rembourser, etc. La séquence est située et finalisée, elle permet d'apprendre à accomplir les activités langagières et non langagières dans une situation particulière.

Conclusion

Au terme de ce voyage dans le temps, il apparaît assez nettement que l'impulsion initiale donnée par les premiers chercheurs qui se sont intéressés à la question, a perdu de sa force parce que le relai n'a pas été pris. Il a fallu de longues années avant que le champ de la formation linguistique des adultes migrants n'intéresse de nouveau la recherche académique en didactique des langues. Et encore, ce nouvel élan a été donné par des chercheurs eux-mêmes issus du terrain. De ces années soixante-dix, nous retenons que les bases théoriques avaient été posées et que, surtout, ces pionniers avaient tenté de mettre ces théories à l'épreuve du terrain : l'expérimentation est en effet un aspect essentiel de leurs travaux. Or, ce rapport au terrain manque cruellement encore aujourd'hui. Les études qui sont menées dans le domaine de la formation linguistique des migrants s'intéressent aux politiques linguistiques, aux dispositifs, aux idéologies qui seraient sous-jacentes mais très rarement à ce qui constitue le centre des approches didactiques : l'intervention *in situ*, la méthodologie, les outils, les démarches de formation. À vouloir maintenir une distance et une position surplombante par rapport au terrain, la recherche en

didactique est parfois hors-sol. Les outils manquaient il y a plus de quatre décennies et ils manquent toujours.

Ce qui a changé en revanche, depuis les années soixante-dix, c'est le contexte épistémologique et idéologique. Les approches dominantes de l'époque s'inscrivent dans un contexte où les analyses sont faites à travers le prisme des classes sociales. Les apprenants sont des « travailleurs immigrés » ou des « travailleurs étrangers » et les premières expériences didactiques du CRAPEL se font d'ailleurs dans le monde du travail, avec des salariés. La perspective est aujourd'hui très majoritairement culturaliste. Ce n'est plus la classe sociale qui semble déterminante pour la recherche mais la « culture » des migrants. Or, le contexte économique n'est certes plus le même, mais les migrants d'aujourd'hui sont encore des travailleurs (Adami, 2021). C'est une réalité occultée aujourd'hui par la recherche en didactique qui ne voit plus que des problèmes « culturels » et « interculturels » partout.

C'est d'ailleurs en faisant ce constat que le groupe de recherche Langage, Travail et Formation (LTF) a repris le flambeau du CRAPEL sur cette question de la formation linguistique des migrants. LTF a élargi son domaine de recherche aux francophones natifs en proposant le concept d'insécurité langagière (Adami et André, 2014 ; Adami, André et Langbach, à paraître) et il a réaffirmé la centralité du travail et du monde du travail dans son approche. Par ailleurs, conformément aux principes évoqués ici, LTF a créé et anime un site destiné aux acteurs de la formation linguistique des adultes¹⁶ pour mettre à disposition, et en accès totalement libre, des outils didactiques. C'est une façon de renouer le fil avec le travail des pionniers.

¹⁶ <https://fli.atilf.fr/>

Références bibliographiques

- Adami, H. (2001). « L'oralité et la métalangue dans les rapports au langage des scripteurs/lecteurs en insécurité à l'écrit ». *Mélanges CRAPEL*, 25, 7-37. [En ligne] URL : <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-26-4-1.pdf>
- Adami, H. (2009a). *La formation linguistique des migrants*, Paris : CLE International.
- Adami, H. (2009b). « Les documents authentiques dans la formation des adultes migrants : pratiques pédagogiques et contraintes institutionnelles », *Mélanges CRAPEL*, 31, 159-172. [En ligne] URL : <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-31-10-1.pdf>
- Adami, H. (2020). *Enseigner le français aux adultes migrants*, Paris : Hachette FLE.
- Adami, H. (2021). « Les formations linguistiques à visée professionnelle pour les migrants en France : orientations sociales et didactiques », *Langues, cultures, sociétés*, Vol. 7, N° 3, 4-12. [En ligne] URL : <https://revues.imist.ma/index.php/LCS/article/view/26417>
- Adami, H., et André, V. (2012). « Formation aux écrits professionnels : vers une sociolinguistique impliquée », *Lidil*, 45, [En ligne] URL : <http://lidil.revues.org/3178>
- Adami, H., et André, V. (2013). « Corpus et apprentissage du Français Langue d'Intégration (FLI) », *LINX*, 68-69, 135-158. [En ligne] DOI : <https://doi.org/10.4000/linx.1535>
- Adami, H., et André, V. (2014). « Les processus de sécurisation langagière des adultes : parcours sociaux et cursus d'apprentissage », *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 2014/2, Vol XIX, 71-83. [En ligne] URL : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2014-2-page-71.htm>
- Adami, H., André, V. et Langbach, V. (dir.) (à paraître). *Les adultes en insécurité langagière. Enjeux sociaux et didactiques*, Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Alvarez, G. (1981). « Niveau-seuil et enseignement fonctionnel du français ». *Québec français*, 42, 33-35. [En ligne] URL : <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1981-n42-qf1204588/57148ac.pdf>
- André, V. (2021). « Des corpus d'interactions dans la formation linguistique des migrants », *Savoirs*, 56, 77-96.
- André, V. (2019). Des corpus oraux et multimodaux authentiques pour acquérir des compétences sociolangagières. Dans L. Gajo, J.-M. Luscher, I. Racine et F. Zay (dir.), *Variation, plurilinguisme et évaluation en français langue étrangère*, Berne : Peter Lang, 209-223.
- Auroux, S. (1990). « Jean-Pierre Lagarde (1947-1988) », *Archives et documents de la Société d'histoire et d'épistémologie des sciences du langage*, *Seconde série*, 3, 43. [En ligne] URL : https://www.persee.fr/doc/hel_0247-8897_1990_num_3_1_3358
- Blot, B., Mariet, F., et Porcher, L. (1978). *Pour la formation des travailleurs migrants*, Paris : Didier.
- Boulton, A., et Tyne, H. (2014). *Des documents authentiques aux corpus*, Paris : Didier.
- Ciekanski, M., et Privas-Bréauté, V. (2019). La réalité virtuelle 3D en soutien des apprentissages de langues : le rôle du contexte de communication dans les environnements immersifs. Dans *Éducation 4.1, Distances, Médiations des Savoirs et des Formations ?* CNED, Jan 2019, Poitiers, France. [En ligne] URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02378652/document>

- Droit & Liberté*. Revue mensuelle du MRAP, n° 307, novembre 1971, dossier : « Alphabétisation. Pourquoi ? Comment ? », 17-24. URL : https://archives.mrap.fr/mediawiki/images/f/f8/DI71_307opt.pdf
- Fattier, D. (1992) : « Enseignement fonctionnel du français à des publics spécialisés : bibliographie sélective », *Linx*, 27, « Les Français Professionnels », sous la direction de M. Perret et F. Cusin-Berche, 197-214. [En ligne] URL : https://www.persee.fr/doc/linx_0246-8743_1992_num_27_2_1254
- Hilary, A. (1985): Industrial language training : three approaches. [En ligne] URL : <https://languageforwork.ecml.at/Portals/48/HtmlTagFiles/e2a46930-9557-4f46-8c9c-9d60bb0bd270.pdf>
- Jupp, T.C., Hodlin, S., Heddesheimer, C., et Lagarde, J.P. (1978). *Apprentissage linguistique et communication : méthodologie pour un enseignement fonctionnel aux immigrés*, Paris : CLE International.
- Lagarde, J.-P., et Vigier, C. (1974). « Alphabétisation et insertion linguistique des travailleurs étrangers : mise en place d'une recherche », *Mélanges CRAPEL*, Université de Nancy II. [En ligne] URL : <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-5-9-1.pdf>
- Lagarde, J.-P., Heddesheimer, C. et Piéron, C. (1978). *Étude comparative de l'efficacité des méthodes d'alphabétisation des travailleurs immigrés en France. Action Thématique Programmée de linguistique générale*, 1974. Contrat n°6203. Rapport final remis au Centre National de la Recherche Scientifique. Décembre 1978 (document dactylographié de 321 p. ; non publié).
- Leclercq, V. (2010). « La formation linguistique des migrants des années 60 aux années 80 ». *Éducation Permanente*, 183-2, 173-188.
- Leclercq, V. (2012). La formation des migrants en France depuis l'alphabétisation des années 60. Dans H. Adami et V. Leclercq, *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation*, Lille : Presses universitaires du Septentrion, 173-196. [En ligne] URL : <https://books.openedition.org/septentrion/14079?lang=fr>
- Leclercq, V. (2017). « Didactique du français et formation linguistique de base des adultes : rétrospective historique », *Recherches en didactique*, 24, 61-80.
- Mourlhon-Dallies, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Paris : Didier.
- Pieron, C. (1977). « Formation linguistique des travailleurs immigrés : observation d'un stage intensif en entreprise », *Mélanges CRAPEL*, Université de Nancy II, 85-106. [En ligne] URL : <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-8-6-1.pdf>
- Pieron, C. (1978). « Français fonctionnel et travailleurs étrangers : expériences d'oral avec des débutants », *Mélanges CRAPEL*, Université de Nancy II, 104-138. [En ligne] URL : <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-9-6-1.pdf>
- Porcher, L. (1976) : « Monsieur Thibaut et le bec Bunsen », *Études de linguistique appliquée*, 23, juillet-septembre, 6-17.
- Surcouf, C., et Ausoni, A. (2021). « Du phonographe aux corpus numériques oraux : aperçu historique de la compréhension du français oral quotidien en FLE », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, N° spécial, vol. 2, 31-47.
- Violet, M. (1987). « Note de lecture. Méthode d'apprentissage de la lecture pour les travailleurs immigrés. Bernard Gillardin. Éd. Retz, 2 tomes et un guide pédagogique », *La revue de l'AFL*, 17, mars. [En ligne] URL : https://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL17/AL17LU2.html