

**LES DOCUMENTS AUTHENTIQUES DANS LA
FORMATION DES ADULTES MIGRANTS :
PRATIQUES PEDAGOGIQUES ET CONTRAINTES
INSTITUTIONNELLES**

Hervé Adami

Equipe CRAPEL, ATILF–CNRS, Nancy–Université

Résumé

Les migrants sont en situation d'immersion linguistique dans la société de leur pays d'accueil. De ce fait, l'apprentissage en situation naturelle de la langue dominante est le mode majeur d'acculturation linguistique. Quand ils suivent une formation, ils sont donc à la fois en situation d'apprentissage naturel et en situation d'apprentissage guidé. Les acteurs de la formation d'adultes ont depuis longtemps intégré cette réalité et l'utilisation de documents authentiques fait partie des habitus pédagogiques puisque les apprenants y sont confrontés en permanence en dehors de la salle de cours. Mais les documents authentiques, tels qu'ils ont été pensés et promus en didactique des langues, correspondent à une situation d'apprentissage exolingue et non à une situation d'immersion linguistique. Cet article propose d'interroger la notion d'« authenticité » à la lumière de la situation des migrants en apprentissage en la présentant sous la forme d'un continuum. Libérés de l'opposition dichotomique authentique/artificiel, les documents utilisés et utilisables en formation peuvent retrouver la souplesse nécessaire pour s'adapter aux besoins et à la situation spécifiques des apprenants.

Abstract

Immigrants find themselves in a language immersion situation in their host country, and natural contexts provide their main language contact. On training courses they are therefore in both a natural learning context and a guided learning context. Trainers have long exploited this state of affairs, and authentic documents form part of their teaching practices since learners are constantly exposed to them out of class. But authentic documents – as defined and promoted in language teaching – correspond to a foreign language learning context and not to a language immersion context. This article examines the notion of “authenticity” for immigrants in language learning, and argues that there is a continuum of authenticity. Without the polar opposition of authenticity/artificiality, documents for language teaching acquire greater flexibility to adapt to the specific needs and contexts of the learners.

Introduction

La formation linguistique des migrants est, au sein du champ FLE/FLS (français langue étrangère / français langue seconde), un domaine institutionnel et pédagogique particulier. Son histoire ne débute pas en même temps que celles des grandes vagues d'immigration en France mais avec la prise en compte d'un besoin spécifique aux migrants en termes de maîtrise de la langue. Tant que les migrants sont considérés comme une variable que l'on utilise au gré des besoins économiques, la question de leur formation ne se pose absolument pas. Depuis les premières grandes vagues d'immigration de la fin du 19^e siècle, ils sont en effet massivement recrutés pour fournir de la main d'œuvre à l'industrie et le fait qu'ils sachent ou non parler français n'a que peu d'importance. Au contraire, moins ils sont au contact des ouvriers français politisés, mieux les autorités politiques et économiques se portent. D'autre part, dans les mines de fer de Lorraine par exemple, les équipes de fond se constituent spontanément sur la base des origines nationales et linguistiques, ce qui ne résout d'ailleurs pas forcément le problème de communication entre nationaux qui ne parlent pas le même dialecte. Enfin, l'immigration, jusqu'aux années soixante-dix et le regroupement familial, c'est aussi un incessant va et vient d'hommes qui travaillent avec des contrats à durée limitée et qui retournent au pays (Noiriel, 2006). Le problème de leur installation et de leur intégration ne se posant pas dans les mêmes termes qu'aujourd'hui, la question de la maîtrise de la langue est secondaire. Après la deuxième guerre mondiale, la situation économique et sociale change : le besoin de main d'œuvre qualifiée augmente en même temps qu'arrivent des immigrés non européens analphabètes venus d'Afrique et notamment du Maghreb. Les immigrés des vagues précédentes (italiens, polonais, espagnols...) n'ont certes pas suivi une scolarité longue mais ils sont majoritairement alphabétisés. Dès les années cinquante et soixante, des cours d'alphabétisation sont ainsi mis en place par des bénévoles et par l'Education nationale qui comprennent la nécessité sociale et humaine de la formation des migrants. Après le début de la crise structurelle qui commence à la fin des années soixante-dix, la formation des migrants, puis des Français peu ou non qualifiés, devient une urgence sociale dans la mesure où les salariés qui perdent leur emploi se retrouvent, faute de qualifications, en grandes difficultés pour en retrouver un autre. A ces considérations économiques et sociales s'ajoutent des données politiques et sociétales : l'immigration est au centre du débat public depuis le début des années quatre-vingt. Les immigrés sont instrumentalisés par les uns qui s'en servent comme repoussoirs et par les autres qui les érigent en symbole des luttes d'émancipation, le tout au corps défendant des principaux intéressés qui seraient plutôt enclins à revendiquer le droit à l'indifférence. Depuis le début du 20^e siècle, l'immigration est donc au cœur du débat politique, pour le meilleur et pour le pire.

La formation linguistique des migrants n'échappe pas à ce contexte politique, social, économique et culturel. Celui-ci a une influence directe sur les cadres

institutionnels de la formation et indirecte, mais bien réelle, sur les orientations pédagogiques.

1. Une situation d'immersion linguistique particulière

Les immigrés sont, de fait, dans une situation d'immersion linguistique. Mais il n'est pas question ici d'enseignement bilingue ou immersif (Gajo, 2001) parce qu'il ne s'agit pas d'une démarche pédagogique. Les migrants se retrouvent en situation d'apprentissage du français en milieu naturel par le simple fait de vivre en France. Dès leur arrivée, ils entrent dans un processus d'acquisition/apprentissage du FLS. Ils vivent dans une société dont la caractéristique sociolinguistique est définie par Calvet (1987 : 52) comme « un type de plurilinguisme à langue dominante unique ». La France n'est certes pas complètement monolingue du fait de la persistance de l'usage d'un certain nombre de langues régionales mais aussi, précisément, du fait de l'existence et de l'utilisation des langues parlées par les immigrés. Cependant, la position hégémonique du français dans l'administration, à l'école, dans les médias, dans les relations de travail et dans la majorité des interactions quotidiennes fait de lui le vecteur majeur et incontournable de l'intégration économique, sociale et culturelle. La question du bilinguisme des familles immigrées et celle de leur intégration linguistique sont étudiées et bien connues (Deprez, 1994, 1999 ; Leconte, 1997 ; Harding-Esch & Riley, 2003, entre autres). Sans revenir dans le détail, les immigrés conservent le plus souvent l'usage de leur langue dans les échanges au sein de la famille et des groupes de pairs mais leurs enfants utilisent plutôt la langue du pays d'accueil, y compris dans la fratrie et avec leurs parents. L'usage de la langue d'origine des parents disparaît rapidement et il n'en reste quasiment plus trace chez les petits-enfants d'immigrés du fait de l'hégémonie du français mais aussi du fait des intermariages (Clanché, 2002 ; Héran *et al.*, 2002 ; Tribalat, 1995). La pression de la langue du pays d'accueil s'impose d'emblée aux immigrés qui n'ont d'autre choix que de s'y plier d'abord et simplement pour des raisons de survie sociale. Cette situation d'immersion n'est pourtant pas unique : les étudiants qui viennent faire ou poursuivre leurs études en France se retrouvent dans la même situation – ils sont soumis à la pression homoglotte et doivent eux aussi s'y soumettre. Mais, à la différence de la majorité des immigrés (si l'on excepte les travailleurs saisonniers), ils n'ont pas pour objectif de s'installer dans le pays d'accueil ni d'y faire vivre leur famille. De ce fait, les rapports à la langue dominante sont très différents. Pour les migrants, la maîtrise du français n'est ni un choix ni un objectif : c'est un moyen. En effet, le choix de la langue n'est pas possible en France où le français est hégémonique dans tous les rapports sociaux. Même le choix du pays d'accueil n'en est pas vraiment un dans la mesure où les migrants suivent des filières d'immigration ou retrouvent des communautés déjà installées. Si la France accueille beaucoup d'Africains ressortissants d'Afrique officiellement ou

« officieusement » francophone c'est parce que l'histoire coloniale a créé des liens et que les filières existent déjà. L'apprentissage du français n'est donc pas un choix mais une nécessité. Les migrants ne viennent pas en France pour apprendre le français mais pour y travailler et y vivre, pour fuir la misère ou l'instabilité politique. Pour cette raison aussi, le français n'est pas un objectif en soi, comme ça l'est le plus souvent pour les étudiants, mais une nécessité, un moyen, parce qu'il est la condition incontournable de l'intégration économique, sociale et culturelle. Cette double contrainte de la nécessité caractérise la situation particulière d'immersion linguistique des migrants.

L'autre caractéristique majeure de cette situation d'immersion linguistique est le fait que le processus d'acquisition de la langue dominante domine très largement celui de l'apprentissage. Le Contrat d'accueil et d'intégration (CAI) généralisé depuis 2006 offre aux nouveaux migrants une formation linguistique si les tests d'évaluation révèlent chez eux des difficultés de maîtrise du français. Le temps de formation proposé ne dépasse pas, dans le meilleur des cas, 400 heures de formation linguistique. Les migrants déjà installés peuvent eux aussi bénéficier de formations linguistiques, à travers un dispositif différent, qui n'excèdent pas, là non plus, quelques centaines d'heures cumulées pour ceux qui en ont besoin. Les migrants qui suivent des formations linguistiques sont donc déjà engagés dans un processus d'acquisition du français en milieu naturel, parfois depuis plusieurs années. Pendant le temps de formation, acquisition et apprentissage évoluent en parallèle puisque les apprenants sont toujours, hors du temps de formation, en milieu francophone. En fait, il n'existe pas de frontières étanches entre acquisition et apprentissage, entre apprentissage guidé et non guidé (Véronique, 1984) mais plutôt un continuum (Barbot, 2000). Dans le cas de la formation linguistique des migrants, les deux sont même superposés, enchevêtrés voire confondus. Les concepts de compression et d'expansion que définissent Cuq et Gruca (2002 : 54) prennent ici tout leur sens. La compression est, selon ces auteurs :

une procédure méthodologique d'enseignement qui consiste à prendre en compte le fait que l'acte didactique s'effectue sous des contraintes de temps, de lieu et de matériaux dont la caractéristique principale est d'être réduits par rapport aux éléments non didactiques dont ils sont abstraits.

L'expansion au contraire « est une procédure méthodologique qui permet de faire des savoirs ou des activités didactiques des savoir-faire non didactiques » (p. 55). Ces deux concepts sont particulièrement opératoires pour décrire et comprendre la position particulière des apprenants mais aussi des formateurs d'adultes migrants. La procédure de compression n'est pas « didactiquement pure » dans la mesure où acquisition et apprentissage sont confondus et que les éléments non didactiques ne sont parfois ni réduits ni abstraits mais directement introduits. D'autre part, la procédure d'expansion est extrêmement contrainte dans la mesure où la nécessité des savoir-faire non didactiques est soumise à l'urgence sociale. Les procédures de compression et d'expansion procèdent donc directement de la réalité

non didactique et en sont entièrement dépendants puisque les apprenants sont en situation permanente d'acquisition hors du temps et de l'espace circonscrit de l'apprentissage guidé. Dans le champ de la formation linguistique des migrants, l'intervention didactique ne peut faire abstraction du processus d'acquisition en cours en milieu naturel. La connaissance des modes cognitifs, sociaux et communicationnels de l'acquisition du français par les migrants est incontournable pour les didacticiens parce que l'interférence est permanente. Les pistes de travail que propose Véronique (2005) sont donc à prendre très au sérieux. L'apprentissage guidé ne peut pas faire abstraction de la réalité non didactique mais il ne peut non plus s'y soumettre entièrement. La formation linguistique des migrants a toujours dû, et doit encore, trouver sa place et penser un équilibre entre acquisition et apprentissage. A cet égard, la question des documents authentiques est déterminante puisqu'elle se situe précisément à la charnière des deux.

2. Les documents authentiques : principes et nécessité

L'idée d'utiliser des documents authentiques dans l'apprentissage des langues étrangères est née avec le courant novateur de l'approche communicative. Progressivement, à partir du début des années soixante-dix, la didactique des langues s'émancipe de la linguistique structuraliste et des études littéraires et pose les premiers jalons théoriques et méthodologiques qui la fondent comme discipline à part entière. Parmi ceux-ci, émerge l'idée (Duda *et al.*, 1973) que les documents utilisés en salle de classe pourraient être autre chose que des textes d'auteurs ou des exercices structuraux complètement artificiels. Cette idée repose sur le constat que les documents, les supports ou les activités utilisés en salle de classe sont si loin de la réalité que le transfert des savoirs vers les savoir-faire, autrement dit la procédure d'expansion, risque d'être vouée à l'échec. Avec les documents authentiques, l'apprenant est directement « confronté » avec les documents qu'il pourra rencontrer en milieu naturel et qu'il sera ainsi « préparé » à les utiliser en situation réelle (Holec, 1990). Mais tout cela repose sur des représentations communes tellement partagées qu'elles relèvent de l'implicite : les apprenants auxquels on pense, sans le dire parce que cela relève de l'évidence, ne connaissent pas la France autrement que par l'idée qu'ils s'en font. Ces apprenants étudient la plupart du temps le français hors de France ou sont des étudiants de passage en France dont ils n'ont souvent qu'une vision superficielle. Les documents authentiques représentent donc effectivement pour eux un moyen de découvrir la France, sa langue et sa culture de façon plus directe et moins artificielle et de se préparer à la confrontation avec la réalité de la langue-culture cible. Dans le cas de la formation linguistique des migrants, en revanche, le contexte est tout à fait différent. Il ne s'agit pas, en effet, de les préparer à la découverte et à la confrontation avec la langue-culture cible puisqu'ils la vivent déjà. Dans les sociétés

sur-bureaucratisées qui accueillent des migrants souvent directement issus de la tradition orale et de sociétés administrativement sous-organisées (Adami, 2007), la confrontation avec cette société sophistiquée est brutale et sans transition. La question ne concerne alors plus la préparation mais l'adaptation des apprenants à la réalité. Dans ce cadre, le document authentique n'est plus un moyen mais un objectif en soi : il s'agit, en situation d'apprentissage guidé, d'aider les apprenants à interagir dans des situations d'oral spontané, à lire des documents de tous ordres et à écrire dans des situations de communication que n'importe quel natif est quotidiennement contraint de gérer. La question de l'utilisation des documents authentiques ne semble donc, en principe, même pas devoir se poser. Pourtant, les pratiques et les habitudes pédagogiques en formation d'adultes en insertion sont contrastées.

Les formateurs professionnels ont très tôt compris la nécessité sociale de l'utilisation des documents authentiques pour plusieurs raisons. D'une part, parce que la formation linguistique des adultes migrants est presque toujours articulée à la problématique de l'insertion économique et sociale qui a longtemps conditionné, dans l'esprit des institutions et des acteurs de la formation, l'intégration sociale et culturelle. On pensait, en référence aux vagues migratoires qui avaient précédé, que le travail est la condition *sine qua non* de l'intégration. La formation linguistique accompagnait l'aide à la recherche d'emploi. Aujourd'hui, l'idée qui domine est qu'il n'y a pas d'insertion économique possible, ou sinon pérenne, s'il n'y a pas d'intégration culturelle et donc de maîtrise de la langue en même temps, voire au préalable. La création du CAI en est l'illustration : les migrants primo-arrivants doivent signer un contrat qui les engage à respecter les valeurs de la République, et ceux qui en ont besoin reçoivent en échange une formation linguistique gratuite. Dans tous les cas, la formation linguistique a toujours l'insertion et/ou l'intégration en point de mire. Cette articulation étroite renforce la soumission du didactique au social et par là même contraint les objectifs et les contenus de l'apprentissage guidé. L'utilisation de documents authentiques, surtout à l'écrit, est donc très répandue depuis longtemps. D'autre part, les acteurs de la formation de migrants ont compris la nécessité des documents authentiques parce qu'ils sont soumis à une autre pression, plus amicale, venant des apprenants eux-mêmes qui sont régulièrement en demande concernant la résolution de leurs multiples problèmes personnels dus à leurs difficultés de communication. Les formateurs composent bien sûr avec ces demandes et en profitent souvent pour transformer les réponses aux demandes individuelles en activités collectives puisqu'ils savent de toute façon que les apprenants sont tous confrontés aux mêmes difficultés. Pour ces apprenants d'ailleurs, la faible, voire la non-scolarisation d'un certain nombre d'entre eux, est pour une fois un atout dans la mesure où ils n'ont pas ou très peu pris le pli des pratiques scolaires. A la différence des apprenants bien scolarisés, qui n'ont souvent eu d'autre horizon pédagogique que l'étude de textes, la grammaire et les exercices structuraux, les apprenants faiblement ou non scolarisés dans leur pays d'origine admettent bien volontiers que l'apprentissage soit ouvert sur la vie et non enclos

dans un univers scolaire ou parascolaire dont ils n'ont, dans le meilleur des cas, que quelques souvenirs. Il n'y a donc bien souvent pas de représentations à transformer ou de pratiques à contourner.

En revanche, les pratiques des formateurs portent parfois la marque d'habitudes tellement ancrées qu'elles deviennent de véritables réflexes pédagogiques. A l'écrit, par exemple, il existe un exercice incontournable, peut-être même emblématique tellement il est fréquent et que tout formateur d'adulte en insertion a dû faire au moins une fois dans sa vie professionnelle : faire remplir aux apprenants un formulaire où il faut écrire son nom, son prénom, son adresse, parfois sa date de naissance ou son numéro de téléphone. Le formulaire à remplir est en effet à la fois le symbole de nos sociétés bureaucratisées mais aussi une réalité parce que nous faisons, nous avons fait et nous ferons ce geste, car il s'agit bien maintenant d'un geste, des centaines de fois au cours de notre vie. Les migrants n'y échappent pas et c'est bien sûr une des premières choses qu'ils apprennent à faire quand ils sont en formation. Ce qui est frappant, c'est que très souvent, ce type de formulaire que l'on peut trouver n'importe où, en abondance et sous toutes les formes dans la réalité, soit reproduit pour les besoins de la cause pédagogique. Le document proposé pour l'exercice se contente d'écrire « nom », « prénom » et « adresse » avec en face de chacun de ces mots, soigneusement placés les uns en dessous des autres, une ligne de points où il faut écrire la « réponse ». Ce type de formulaire « simplifié » n'existe bien sûr nulle part dans la réalité et les apprenants n'ont aucune chance de le rencontrer ailleurs qu'en formation. Quelles peuvent être les raisons qui poussent un formateur professionnel qui connaît parfaitement son public, ses besoins et ses objectifs à utiliser ce genre de document artificiel ? Quand la question est posée à ces formateurs, les réponses sont invariablement les suivantes¹ : « Il faut commencer par du simple » et « s'ils savent faire celui-là, ils sauront tous les faire ». La notion de simplicité est bien sûr toute relative dans la mesure où les apprenants, et surtout les analphabètes, doivent essayer de lire les mots hors de tout contexte typographique, chromatique ou graphique qui dans la réalité les aide à comprendre ce qu'ils doivent écrire sur le formulaire et où ils doivent le faire. D'autre part, la supposée universalité du document est un leurre parce qu'il y a trop de formes possibles de formulaires dans la réalité pour que l'on ait la certitude que les apprenants sauront retrouver dans la complexité du document réel ce qu'ils auront appris à faire dans une situation expurgée et finalement totalement abstraite. Ceci illustre les pesanteurs des habitus pédagogiques et la force de la routine. Les formateurs, bien que formés aux techniques didactiques nouvelles et bien que sensibilisés aux besoins particuliers des apprenants, reproduisent le même schéma qui veut qu'une progression aille « du simple au complexe » sans que soient jamais définis d'ailleurs ni ce que l'on entend par « simple » ni ce que l'on entend par « complexe ». De façon générale, les documents authentiques écrits sont très

1. C'est une question que je posais systématiquement, quand j'étais formateur d'adultes, à tous mes collègues qui utilisaient ce genre de document.

présents parce qu'ils représentent la principale source de difficultés pour les apprenants qui doivent essayer de surnager dans cet univers bureaucratique parfois ubuesque. On sait les difficultés, et le stress souvent, que représente la gestion de la paperasse pour un natif bien scolarisé et l'on peut donc facilement imaginer la montagne insurmontable que cela représente pour des migrants faiblement scolarisés non francophones qui plus est originaires d'états où l'organisation administrative est plus lâche et où les problèmes se règlent parfois de façon moins... réglementaire. Nous l'avons vu, le travail sur les documents authentiques écrits se fait dans l'urgence des demandes des apprenants mais de toute façon les formateurs les utilisent même en dehors de cela. Il en est autrement à l'oral pour des raisons que je vais analyser et qui induisent aussi des questions de fond sur la nature même des documents authentiques.

3. Les documents-authentiques sont-ils vraiment authentiques ?

Avant d'aborder la question de la pertinence de l'utilisation des documents authentiques en formation des adultes migrants, je voudrais m'arrêter un instant sur l'analyse même de ces documents et sur ce qui fait leur particularité.

Les didacticiens sont à peu près tous d'accord pour admettre qu'un document authentique est un document qui n'a pas été conçu et produit à des fins didactiques. Ils sont aussi appelés documents sociaux ou documents bruts. Ce sont donc des discours, écrits ou oraux, produits dans des situations de communication réelles et utilisés à des fins didactiques. Or, s'ils sont utilisés à des fins didactiques, c'est donc qu'ils sont détournés de leur fonction première et extraits de leur contexte communicationnel d'origine. Le simple fait d'ailleurs qu'ils soient appelés *documents* authentiques signifie bien qu'ils se sont déjà transformés dans l'opération de transposition didactique. En effet, avant d'être des *documents* authentiques, ils sont des articles de presse, des horaires de bus, des émissions de radio, des interactions spontanées, etc. Ils ne deviennent des *documents* que parce qu'ils sont extraits et abstraits de la réalité dont ils procèdent. L'intervention didactique décontextualise ces discours dès lors qu'elle les utilise. Même dans le cas d'une écoute en direct d'un discours produit en situation non didactique, le retour et le travail sur le discours est un artefact. Puisqu'ils sont produits dans des situations de communication par essence contextualisées dans le temps, dans l'espace et surtout dans une relation d'interlocution déterminée, les documents ne sont plus authentiques dès lors qu'ils en sont extraits.

D'autre part, en ce qui concerne l'oral notamment, les documents authentiques les plus fréquemment utilisés sont des extraits radiophoniques, télévisuels ou des chansons, par exemple. Or, s'il s'agit bien de discours oraux produits à des fins non didactiques, ils restent néanmoins des formes spécifiques d'oral. Ces discours sont travaillés, formatés même, selon des critères spécifiques. Il

s'agit même parfois d'écrits oralisés comme les journaux télévisés où le journaliste lit son prompteur. Dans tous les cas, les oraux d'origine médiatique sont produits dans des situations de communication formelle qui limitent voire annulent toute spontanéité. Les oraux d'origine médiatique ne peuvent prétendre représenter l'oral spontané des interactions interindividuelles ordinaires. Les discours médiatiques ne sont donc que des formes d'oral parmi beaucoup d'autres, qui certes peuvent trouver leur place dans l'éventail des documents utilisés en situation didactique, mais rien que leur place. Dans le domaine de la formation linguistique des migrants confrontés quotidiennement aux formes les plus variées et les plus hétérogènes d'oral spontané, le discours médiatique ne peut servir de référence ou d'appui systématique en raison de sa trop grande spécificité. L'utilisation des corpus en didactique des langues représente une réponse adaptée à ce problème parce qu'en dehors des documents médiatiques, le recueil de documents non produits à des fins didactiques est difficile. Cela fait cependant intervenir des aspects pratiques et techniques de recueil et de traitement de l'oral spontané mais aussi des considérations juridiques et éthiques. D'autre part, si l'on considère toujours que c'est la situation de communication réelle qui fait l'authenticité, les extraits de corpus ne seront de toute façon que des succédanés de la réalité parce que la relation d'interlocution initiale est détournée. L'histoire conversationnelle (Golopentja, 1988) n'est pas accessible et l'on sait l'importance des références implicites dans une interaction verbale. Quoi qu'il en soit, l'utilisation des corpus en didactique des langues représente une avancée qui ouvre sur un potentiel quasiment illimité. Dans le domaine de la formation des adultes migrants, la possibilité de travailler sur de l'oral spontané est une véritable opportunité parce que c'est bien là que se situent les besoins des apprenants qui y sont confrontés en permanence. Moins l'oral sur lequel ils vont travailler en situation d'apprentissage guidé est proche de la réalité interactionnelle qu'ils vivent tous les jours, et moins ils risquent de comprendre et de s'investir dans une formation qui ne leur apporte pas ce dont ils ont un besoin urgent : comprendre et se faire comprendre le mieux et le plus vite possible dans les interactions du quotidien pour s'insérer et s'intégrer. Il n'y a pas d'échappatoire ou de décalage possible.

Nous l'avons vu, l'authenticité parfaite est une illusion dans la mesure où un document est forcément didactisé, à partir du moment où il est utilisé dans une situation d'apprentissage guidé. Ceci étant, les documents utilisés peuvent être plus ou moins proches de la réalité. Je ne vois ainsi pas d'opposition dichotomique entre documents authentiques et documents fabriqués mais un continuum. Le seul véritable document authentique ne serait précisément pas un « document » mais les interactions verbales orales et écrites produites en situation naturelle. Puisqu'il faut bien se faire une raison didactique, tout apprentissage guidé est une rupture avec le réel et le didacticien s'y adapte. Seul l'apprentissage en milieu naturel confronte l'apprenant avec des interactions authentiques mais cela ne concerne *a priori* plus la

didactique puisqu'il s'agit d'autodidaxie. Les documents didactiques jalonnent selon moi le continuum de la façon suivante :

- les documents bruts : ce sont les moins artificiels ; ils sont extraits directement de la réalité interactionnelle et utilisés tels quels : ce sont les documents dit « authentiques » dont nous venons de voir les limites de l'authenticité ;
- les documents réformés : ce sont des documents bruts qui, pour des raisons de confidentialité, de droits, ou d'éthique, ont été toilettés : on a changé les noms, les sigles, les logos, éliminé toute référence personnelle, etc. tout en conservant l'intégralité du contenu. Je les appelle documents réformés parce que cette opération les extrait de fait, et définitivement, du circuit communicationnel dont ils sont directement issus ;
- les documents pastiches : ils reproduisent fidèlement la réalité ; ce sont par exemple des interactions orales reproduites et réenregistrées par des acteurs, professionnels ou d'occasion, sur la base de véritables interactions ;
- les documents réalistes : ils sont entièrement fabriqués mais en s'inspirant très fortement de la réalité ; les tours de parole sont écrits et lus ou improvisés en tentant de rester au plus près de la réalité ; ils peuvent ainsi reconstruire la réalité en ne retenant d'une interaction réelle que les éléments intéressants pour atteindre un objectif à un moment donné ;
- les documents fabriqués : ils sont conçus autour d'un objectif didactique en tentant de ne pas trop s'éloigner de la réalité d'une interaction verbale ; ils s'inscrivent dans une démarche de progression du simple au complexe et s'articulent autour de la notion des niveaux ;
- les documents artificiels : ils ne tiennent pas compte de la réalité d'une interaction verbale et servent uniquement un objectif didactique ; ce type de document est de plus en plus rare et correspond à une époque révolue ; on les retrouve parfois utilisés par des bénévoles dans les associations qui donnent quelques cours de français.

4. Perspectives didactiques

L'utilisation ou non des documents bruts ne peut pas être une question en soi. Ça ne peut pas être une position de principe et encore moins une affirmation dogmatique. La question de la nature des documents utilisés est subordonnée à un principe supérieur : l'efficacité didactique. Ce qui prime, c'est l'établissement des besoins des apprenants et la recherche du meilleur moyen didactique de les satisfaire. Mais un autre problème, récurrent en didactique des langues, se pose alors : comment mesurer l'efficacité de telle ou telle démarche ou de tel ou tel outil ?

Est-il possible, et scientifiquement pertinent, de mener des expériences avec des groupes témoins par exemple pour mesurer l'efficacité de telle ou telle démarche ? Ou bien doit-on se fier à l'apprenant à qui l'on s'en remettra pour juger de l'efficacité de la démarche ? S'interdire *a priori* des expériences avec des groupes témoins et considérer que rien en didactique n'est mesurable, ce serait adopter une position subjectiviste et relativiste qui est potentiellement antiscientifique. La question de la pertinence ou non des documents bruts en didactique doit être soumise à l'expérimentation et au terrain : c'est la seule façon de trancher un débat qui n'en finit pas et qui tourne en rond depuis près de quarante ans.

Sur le terrain de la formation d'adultes migrants, les contraintes institutionnelles sont dorénavant plus claires et plus précises. La mise en place du Diplôme d'initiation à la langue française (DILF), que les apprenants qui suivent une formation linguistique dans le cadre du CAI sont obligés de passer, oriente les démarches pédagogiques vers des objectifs explicites : favoriser l'intégration en mettant l'accent dès le début sur les interactions du quotidien. Dès lors, il s'agit de trouver les documents oraux surtout qui seront à même de préparer les apprenants à l'épreuve du DILF. Or les documents authentiques classiques (extraits d'émissions radiophoniques ou télévisuelles notamment), ne sont pas adaptés parce qu'ils sont très loin des interactions quotidiennes et en décalage avec les attentes des apprenants. Le problème est moins aigu à l'écrit dans la mesure où les documents bruts sont déjà utilisés dans le domaine de la formation d'adultes migrants. La recherche et le recueil des documents représentent des difficultés d'ordre technique. Il s'agit d'enregistrer des annonces de gare, des boîtes vocales, des interactions de service aux guichets par exemple et de les utiliser avec les apprenants. Le recueil et la mise en forme du matériel représente un véritable travail de préparation pour les formateurs qui, dans le domaine de la formation d'adultes migrants, doivent assurer un service hebdomadaire de trente-cinq heures dont au moins les deux tiers consacrés statutairement au face-à-face pédagogique, c'est-à-dire aux cours, le reste étant souvent occupé par des tâches administratives. Les documents bruts ainsi recueillis sont très difficilement utilisables tels quels pour des raisons techniques et leur traitement nécessite un matériel et des compétences que les formateurs n'ont pas toujours et qu'ils ne peuvent trouver dans leur organisme de formation. D'autre part, ces documents peuvent représenter une source de difficultés pour les apprenants, non en tant que tels, mais précisément parce qu'ils sont abordés en situation didactique. C'est un paradoxe que j'ai souvent observé alors que j'étais moi-même formateur d'adultes : certains apprenants étaient capables d'interagir de façon relativement efficace avec des francophones, qui n'étaient pas particulièrement coopératifs dans l'interaction exolingue, mais se révélaient incapables de comprendre des documents bruts de même nature en situation didactique. Car c'est cette situation didactique justement qui pose des problèmes parce qu'elle est en soi décontextualisée. D'autre part, ces migrants faiblement scolarisés n'ont pas ou peu d'expérience scolaire et ne sont pas familiarisés avec les

habitudes et les habitus scolaires. L'accès aux documents bruts doit d'abord passer par la situation didactique décontextualisée et c'est ce passage qui peut poser problème.

Une expérience est en cours à ce propos² pour tenter de vérifier si des solutions intermédiaires sont envisageables. Il s'agit de concevoir des documents intercalaires qui auraient pour but de mener progressivement au document brut. Prenant l'exemple de l'écoute d'une boîte vocale téléphonique d'un organisme d'aide sociale à laquelle les apprenants ont affaire régulièrement. L'objectif est de comprendre et de suivre les instructions que donne la boîte vocale pour accéder aux informations concernant les services de cet organisme. Sur la base de ce document brut, des documents réalistes pourraient dans un premier temps être conçus : ils ne reprendraient par exemple le texte de la boîte vocale que partie par partie. Ces documents pourraient être des « copiés-collés » d'extraits du texte initial. Pour suivre les indications de la boîte vocale il faut en effet savoir ce que l'on cherche. Le document réaliste, par le fait qu'il reconstruit le document brut, offre à l'apprenant la possibilité d'entrevoir dans sa continuité le cheminement logique des informations que la boîte vocale lui donne et des options qu'il choisit. Au document réaliste pourrait succéder un document pastiche qui reprendrait cette fois le texte intégral mais en modifiant éventuellement le débit par exemple ou en accentuant légèrement les mots-clés. Le travail sur la base de ces documents intercalaires a pour objectif de repérer les caractéristiques linguistiques et discursives de ce type de texte dans des conditions plus favorables pour l'apprenant. La dernière étape est bien sûr le travail sur le document brut du texte d'origine ou sur d'autres textes du même type, c'est-à-dire d'autres boîtes vocales. En adoptant cette démarche, nous voulons montrer qu'il existe des voies médianes qui doivent être explorées pour ne pas en rester aux positions de principe. Il n'existe pas qu'une alternative entre les documents bruts et les documents fabriqués mais des démarches qui s'adaptent aux apprenants et à leurs besoins. Si l'accès direct au document brut peut effectivement parfois poser problème, il est illusoire de penser que le document fabriqué, « simplifié », constitue par lui-même une étape vers la réalité non didactique. Ce passage doit être pensé dans le cadre d'une démarche globale et graduée de façon rigoureuse en multipliant les étapes.

Conclusion

Les terrains didactiques et leurs complexités imposent toujours une grande prudence en ce qui concerne les positions de principe qui ne reposent ni sur une réflexion théorique achevée ni sur une expérimentation systématique. L'utilisation de

2. C'est une expérience menée avec Emilie Rayot, étudiante de Master à Nancy qui prépare un mémoire sur l'utilisation des documents bruts avec les adultes migrants en formation et avec l'aide des formateurs d'un organisme de formation, l'AEFTI Lorraine-Alsace.

documents bruts avec les adultes migrants est ainsi rendue nécessaire en raison des besoins des apprenants et des contraintes institutionnelles et sociales et non en fonction d'une position dogmatique. Ceci étant, rien, dans le principe, ne doit interdire l'utilisation d'autres types de documents. Ce qui est incontournable en revanche, ce sont les besoins des apprenants. Pour parvenir à les satisfaire, tous les moyens didactiques sont bons. Mais ces moyens ne peuvent être uniquement appliqués et testés empiriquement. C'est le rôle de la recherche en didactique des langues que de défricher la voie avec et pour les praticiens par l'examen rigoureux et détaché des éléments toujours complexes et enchevêtrés du terrain. Les moyens seront meilleurs et plus rapidement efficaces s'ils ont fait préalablement l'objet d'analyses, d'expérimentations systématiques et de mesure de leur efficacité.

BIBLIOGRAPHIE

ADAMI, H., 2007. « Le niveau de scolarisation des migrants : un facteur déterminant dans le processus d'intégration. » In J. Archibald & J.L. Chiss (éds.), *La langue et l'intégration des migrants*. Paris : L'Harmattan.

BARBOT, M.J., 2000. *Les auto-apprentissages*. Paris : Clé International.

CALVET, L.J., 1999. *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris : Hachette-Littérature.

CLANCHE, F., 2002. « Langues régionales, langues étrangères : de l'héritage à la pratique. » *Insee Première*, 830.

CUQ, J.P. & I. GRUCA, 2002. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

DEPREZ, C., 1994. *Les enfants bilingues : langues et famille*. Paris : Didier, collection Crédif-Essais.

DEPREZ, C., 1999. « Les enquêtes micro : pratiques et transmissions familiales des langues d'origine dans l'immigration en France. » In L.J. Calvet & P. Dumont (éds.), *L'enquête sociolinguistique*. Paris : L'Harmattan.

DUDA, R., J.P. LAURENS & S. REMY, 1973. L'exploitation didactique de documents authentiques. *Mélanges pédagogiques*, p. 1-24.

GAJO, L., 2001. *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Didier, collection LAL.

GOLOPENTJA, S., 1988. « Interaction et histoire conversationnelle. » In J. Cosnier, N. Gelas & C. Kerbrat-Orecchioni (éds.), *Echanges sur la conversation*. Paris : Editions CNRS.

HARDING-ESCH, E. & P. RILEY, 2003. *The Bilingual Family: A Handbook for Parents*. Cambridge: Cambridge University Press.

HERAN, F., A. FILHON & C. DEPREZ, 2002. « La dynamique des langues en France au fil du 20^e siècle. » *Population et sociétés*, 376.

HOLEC, H., 1990. « Des documents authentiques, pour quoi faire ? » *Mélanges pédagogiques*, p. 65-74.

LECONTE, F., 1997. *La famille et les langues : une étude sociolinguistique de la deuxième génération de l'immigration dans l'agglomération rouennaise*. Paris : L'Harmattan.

NOIRIEL, G., 2006. *Le creuset français : histoire de l'immigration, XIX^e-XX^e siècle*. Paris : Le Seuil.

TRIBALAT, M., 1995. *Faire France : une grande enquête sur les immigrés et leurs familles*. Paris : La Découverte.

VERONIQUE, D., 1984. « Apprentissage naturel et apprentissage guidé. » *Le français dans le monde*, p. 185.

VERONIQUE, G.D., 2005. « Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère : quelques pistes de travail. » *AILE*, 23.