

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR  
Radostin Tonev

L'ARRIVÉE MASSIVE DES IMMIGRANTS ADULTES AU QUÉBEC  
ET L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE SECONDE

DÉCEMBRE 2010

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

## AVANT-PROPOS

Cette recherche a germé dans mon esprit à la suite de la convergence de plusieurs facteurs découlant à la fois de mon immigration au Québec et de mon expérience antérieure en tant qu'enseignant de français langue étrangère. Les changements inévitables survenus après mon arrivée avec toute ma famille au Québec, le désir de me trouver un emploi dans mon domaine professionnel – l'enseignement universitaire, et les inquiétudes face à l'inconnu ont façonné ma motivation et ma persévérance.

Après quelques petits contrats, j'ai eu la chance d'être engagé pour enseigner le français langue maternelle et seconde. J'ai accumulé lentement de l'expérience professionnelle au secondaire régulier (privé et public), à l'éducation des adultes (en francisation et au régulier), et dernièrement, au niveau universitaire. Un concours des circonstances a voulu que j'acquière le plus d'expérience dans le domaine de l'enseignement du français langue seconde aux adultes provenant de l'immigration. Chaque contrat, un vrai défi pour moi, m'a appris quelque chose. Je voulais constamment améliorer mes approches pédagogiques, tout en rencontrant les exigences du niveau auquel j'enseignais. Mes préoccupations étaient d'amener mes étudiants vers l'apprentissage réussi du français, surtout sa mise en pratique dans des situations réelles de la vie.

Tous ces tâtonnements et questionnements professionnels ont nourri ma curiosité intellectuelle et m'ont amené à approfondir mes recherches sur le français langue seconde, son enseignement par rapport au public auquel il est destiné, les approches éducatives suggérées et les repères temporels de l'intégration.

Ce travail de recherche a été rendu possible grâce aux conseils judicieux de la guide exceptionnelle que j'ai trouvée en la personne de Madame Ginette Plessis-Bélair. Elle a été la professeure qui m'a toujours inspiré et guidé patiemment tout au long de ma recherche. Son professionnalisme de haut niveau, sa compétence en la matière et sa disponibilité inconditionnelle durant les longues heures de nos discussions scientifiques, en plus des nombreuses consultations téléphoniques et électroniques, m'ont soutenu et donné la foi que je pourrais et devrais mener à bien le projet auquel je croyais.

Je remercie également mon épouse Donka et mes deux filles Elitsa et Roumyana qui m'ont toujours soutenu et stimulé pendant la création de ce mémoire. Je leur sais gré pour la compréhension qu'elles ont manifestée à mon égard pendant tous les instants qu'on n'a pas pu passer ensemble, et pour l'acceptation des désagréments au quotidien dus à mes constantes préoccupations dans mon travail à temps plein et dans ma recherche à temps partiel.

## TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS .....	ii
RÉSUMÉ .....	ix
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE .....	5
1.1 Présentation du centre d'intérêt .....	5
1.1.1 FLS : pour qui ? .....	6
1.1.2 FLS : pour quoi ? .....	6
1.1.3 FLS : quand ? .....	7
1.1.4 FLS : comment ? .....	8
1.2 Identification du problème .....	9
1.3 Importance de la recherche .....	11
1.4 Questions de recherche .....	15
1.5 Objectifs de la recherche .....	18
CHAPITRE II	
CADRE DE RÉFÉRENCE .....	19
2.1 Les concepts de français langue première, étrangère et seconde .....	19
2.1.1 Français langue première .....	19
2.1.2 Français langue étrangère .....	21
2.1.3 Français langue seconde .....	23

2.2 Apprendre une langue et reconstruire sa vision du monde .....	25
2.2.1 Apprendre à apprendre .....	26
2.2.2 L'apprentissage et l'acquisition d'une langue .....	27
2.2.3 L'andragogie – apprendre aux adultes .....	28
2.2.4 Le rôle de l'enseignant et des méthodes pour la langue seconde .....	30
2.3 Le concept de communication dans l'enseignement du FLS.....	31
2.3.1 L'approche communicative .....	32
2.3.2 Les critiques envers l'approche communicative .....	33
2.4 L'enseignement des langues, la grammaire et la littératie.....	34
2.4.1 La grammaire – définitions et types .....	35
2.4.2 La notion de littératie – de l'analphabétisme fonctionnel à l'illettrisme .....	38
2.4.3 La littératie - définitions .....	39
2.5 L'organisation institutionnelle de l'enseignement du FLS au Québec.....	41
CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE .....	45
3.1 Recherche spéculative et recherche fondamentale.....	46
3.2 Choix d'un corpus de textes.....	48
3.3 Critères de constitution d'un corpus contrasté .....	49
3.3.1 Accès aux sources.....	50
3.3.2 Exhaustivité et intégralité des textes .....	51
3.3.3 Actualité et historicité des textes .....	52
3.4 Modalités de l'analyse méthodologique .....	52
3.4.1 L'analyse conceptuelle et l'analyse inférentielle .....	52
3.4.2 L'analyse critique .....	54



4.2.3 La francisation aux adultes – aspects normatifs.....	97
4.2.3.1 Aspects quantitatifs de l’immigration au Québec.....	97
4.2.3.2 Aspects linguistiques de l’immigration au Québec.....	98
4.2.3.3 Aspects pédagogiques de l’enseignement aux immigrants adultes.....	99

## CHAPITRE V

ANALYSE DES TEXTES SELON LES PARAMÈTRES D’ORDRE PÉDAGOGIQUE ET D’ORDRE SOCIOÉCONOMIQUE.....	100
5.1 Paramètre d’ordre pédagogique.....	100
5.1.1 L’approche communicative.....	100
5.1.1.1 Remise en cause des méthodes audio-orales et audiovisuelles.....	100
5.1.1.2 La compétence de communication.....	102
5.1.1.3 Stratégies d’apprentissage – de la théorie vers la pratique.....	104
5.1.1.4 Les actants dans le domaine de la communication.....	106
5.1.1.5 Les principes de base de l’approche communicative.....	107
5.1.1.6 Les critiques de l’approche communicative.....	109
5.1.2 L’enseignement de la grammaire.....	111
5.1.2.1 La «grammaire» - un terme à multiples facettes.....	111
5.1.2.2 La place de l’enseignant.....	114
5.1.2.3 La place des apprenants.....	116
5.1.3 Acquisition des compétences grammaticales et sociopragmatiques en FLS par les adultes.....	118
5.1.3.1 Acquisition et apprentissage.....	119
5.1.3.2 L’interlangue.....	121
5.1.3.3 La compétence sociopragmatique en langue étrangère.....	124



5.1.4 La littératie et l'intégration des immigrants .....	127
5.1.4.1 La littératie – terme à multiples facettes .....	127
5.1.4.2 Alpha-langue, alphabétisation et francisation .....	130
5.1.4.3 Les adultes et la littératie .....	135
5.2 Paramètres d'ordre socioéconomique.....	137
5.2.1 Poids démographique et économique de l'immigration .....	137
5.2.1.1 Types d'immigration.....	138
5.2.1.2 Données démographiques de l'immigration au Québec.....	139
5.2.1.3 Données statistiques de l'immigration au Québec pour 2010.....	141
5.2.1.4 Les enjeux et les défis liés à l'immigration selon le MICC .....	143
5.2.2 Les immigrants allophones sur le marché du travail.....	145
5.2.2.1 Les immigrants adultes et le marché de l'emploi.....	146
5.2.2.2 L'intégration au marché du travail des immigrants .....	147
5.2.2.3 Les immigrants et le marché du travail québécois en 2008.....	149
5.2.2.4 Vers une solution durable du problème de l'emploi chez les immigrants.....	152
5.2.3 Problématique de l'embauche des immigrants en lien avec leur niveau de littératie .....	153
5.2.3.1 Littératie, scolarisation, scripturalité et embauche des immigrants .....	153
5.2.3.2 La maîtrise du français et l'intégration au sein du monde de travail ....	156
 SYNTHÈSE ET CONCLUSION .....	 159
 RÉFÉRENCES .....	 175

## RÉSUMÉ

Les changements dans la société québécoise depuis la Révolution tranquille ont provoqué un problème de sous-fécondité et de vieillissement de la population. D'un autre côté, l'avancement dans les différentes sphères du savoir humain nécessite l'augmentation du niveau de formation, de connaissances et de compétences professionnelles acquises par plusieurs personnes.

Dans cette situation inquiétante, le gouvernement provincial, de concert avec son homologue fédéral, a élaboré une politique d'immigration qui vise à amener au Québec des spécialistes, de préférence francophones, qualifiés dans différents domaines de l'économie. Cependant, l'arrivée massive d'immigrants allophones dans la province fait resurgir le problème de leur intégration linguistique, professionnelle, sociale et culturelle.

L'apprentissage du français langue seconde par les immigrants et l'enseignement de la grammaire forment le noyau de la présente recherche. Le point sensible de l'enseignement de la grammaire dans les cours de francisation offerts aux adultes allophones est lié au fait que ces cours-là se réalisent dans le courant dominant de l'approche communicative. De plus, l'importance de l'écrit dans les interactions de tous les jours, la littératie, ajoute l'aspect du niveau d'aptitude de compréhension et de manipulation de l'information dans une langue seconde.

C'est le mélange de ces trois notions, notamment la francisation des adultes, la grammaire et la littératie qui sous-tend ma question de recherche principale. Elle traite de la manière dont la composante grammaticale est prise en compte dans le cadre de la francisation des immigrants adultes, en lien avec le développement de la littératie. Le profil de l'enseignement du français langue seconde intégrant la composante grammaticale au sein de la littératie des adultes allophones figure comme question subsidiaire. La croisée des synthèses de tous les textes sélectionnés, lus, analysés et commentés délivre les réponses à mes questions de recherche principale et subsidiaire.

Je me suis inspiré des postulats de la recherche spéculative (Van der Maren, 1996), basée sur la sélection et la collecte du matériel de la recherche, sur la constitution d'un corpus d'énoncés de base et finalement, sur le traitement analytique sous un angle critique des textes sélectionnés selon une grille d'analyse opératoire.

Considérant la teneur des résultats obtenus selon les paramètres de ma grille d'analyse, la réponse à la question de recherche principale pourrait se résumer ainsi – bien que la composante grammaticale soit présente dans les cours de francisation, elle s'y retrouve de manière intégrée (Germain, 1996 ; Defays, 2003) alors que pour les adultes, il serait souhaitable d'en faire un enseignement plus systématique. L'analyse intégrale de tout le corpus indique qu'il y a un besoin d'explicitier la grammaire aux immigrants adultes en français langue seconde pour qu'elle soit assimilée de manière plus formelle. Certaines pistes d'action ont été relevées -

privilégier la discursivité (des exercices à l'oral, l'usage des dialogues toujours en fonction des contextes de communication), tout comme la maîtrise des outils de la langue (les règles grammaticales, le vocabulaire, la syntaxe fonctionnelle) (Vigner, 2001). Cela pourrait se faire également par l'introduction progressive d'exercices grammaticaux considérant les capacités réelles des apprenants, leur expérience linguistique antérieure par rapport à leur interlangue, ainsi que leur motivation à persévérer. La prise en compte de l'influence de l'interlangue à chacune des étapes du développement sociolinguistique des étudiants est primordiale pour l'établissement et l'orientation des activités grammaticales ciblées et concrètes.

De plus, on pourrait prévoir la sensibilisation grammaticale des adultes aux variations sémantiques et sociopragmatiques de la langue (Dewaele et Wourm, 2002). Cela touche à leur compétence de communication en tant que locuteurs réalisant la valeur pragmatique fluctuante des mots en contexte (Dalmasso, 2009).

En ce qui concerne le développement des habiletés en scripturalité (Gillardin, 2008) des immigrants adultes, il a été montré qu'il faut viser le niveau 3 de littératie (compétences comparables à la fin des études secondaires). Le développement de la littératie donne une indépendance plus grande aux immigrants dans différentes sphères sociales – l'emploi, la sédentarisation, la régionalisation, le maintien du consensus sociétal au Québec. Ainsi, la question de l'identité des nouveaux arrivants et la volonté de préserver la langue française au Québec devraient être la clé de voûte de toute la francisation.

Par rapport au modèle d'enseignement du FLS en général, l'analyse du corpus témoigne qu'il serait opportun d'adapter le réseau des centres d'éducation des adultes au sein des commissions scolaires aux nouvelles réalités du volume et du type d'immigration. Les changements pourraient inclure la révision de la durée de la formation des adultes en lien avec le contenu abordé, la prise en considération de l'ensemble des caractéristiques des apprenants tout comme l'introduction de l'écrit à toutes les étapes de la francisation (Gillardin, 2008).

## INTRODUCTION

Le Québec d'aujourd'hui est devenu une véritable terre d'accueil pour environ 50 000 immigrants chaque année (Dubuc, 2010; Chouinard, 2010; Vailancourt, 2004; Fifield, 2004). La problématique entourant les immigrants arrivant au Québec et désirant s'y installer en s'intégrant à la société et à la culture québécoises est percutante ces dernières années. Le problème démographique canadien a pris de l'ampleur depuis une trentaine d'années. La population du Québec vieillit à cause du très faible taux de natalité dans la province. Dans certains secteurs de l'économie, le manque de main-d'œuvre qualifiée commence à se faire sentir, accentué par le départ progressif à la retraite de la génération dite des «baby-boomers» (Boudarbat et Boulet, 2010; Morin, 2010; Gril, 2006).

Devant cette situation inquiétante, le gouvernement québécois (à l'instar des dirigeants fédéraux) se tourne vers l'immigration comme une possible solution aux casse-tête économiques. Cependant, l'arrivée massive des immigrants dans le système social du Québec amène son lot de problèmes également, comme la conversion rapide et réussie des connaissances linguistiques des néo-Québécois.

Ainsi, l'enseignement du français comme langue seconde (FLS) devient-il une priorité pour la société québécoise en changement. Il vise les primo-arrivants tout comme ceux qui se trouvent sur le sol québécois (ou canadien) depuis plusieurs années. En général, l'enseignement du FLS a pour cible les allophones venant des quatre coins du monde, tout comme les anglophones québécois.

Bien parler le français devient le gage de la réussite de l'insertion linguistique des immigrants adultes allophones dans la société, en vue d'une future intégration au marché du travail. Ce processus met à dure épreuve toutes les capacités

intellectuelles, psychologiques et morales des gens qui ont décidé de faire du Québec leur nouvelle terre d'accueil. Il semble que, malgré les efforts réels déployés par les instances gouvernementales au palier provincial et le soutien financier incontestable, l'intégration des immigrants allophones laisse encore à désirer.

Dans cet ordre d'idées, la problématique de la francisation auprès des immigrants devient la source de nombreuses difficultés subjectives (liées à l'origine et aux capacités individuelles) et objectives (l'organisation de l'accueil des immigrants ainsi que de leurs familles, les cours de francisation, la recherche de l'emploi et l'embauche, entre autres). On peut facilement se rendre compte que le français, enseigné aux immigrants adultes comme langue seconde et aux jeunes immigrants comme langue première (d'enseignement), devient la pierre d'achoppement de l'adaptation des nouveaux arrivants.

L'apprentissage d'une langue seconde représente un vrai défi tant pour les apprenants (tous âges, sexes, religions et langues d'origine confondus) que pour leurs enseignants. L'enjeu y est de taille : offrir un enseignement de la langue française de façon à ce que tous les bénéficiaires reçoivent une formation linguistique apte à les rendre autonomes dans leurs démarches d'intégration dans la société québécoise. C'est d'ailleurs l'objectif poursuivi par toutes les mesures gouvernementales (au provincial et au fédéral) pour une immigration raisonnable et centralisée selon les besoins et pour le bon fonctionnement de la société contemporaine au Canada.

Enseigner le français comme langue seconde est une tâche que le gouvernement du Québec, conjointement avec le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), assume depuis plusieurs années, voire des décennies. C'est un travail

continu, sans relâche, exigeant et plein d'embûches tant pour les cohortes chaque année grandissantes d'immigrants allophones que pour leurs formateurs. On est à la recherche d'une variante optimale pour une francisation fonctionnelle et pratique de toute cette population en vue de son intégration dans la société québécoise.

L'enseignement du français langue seconde se transforme en vocation pour un grand nombre d'enseignants, de gestionnaires, de conseillers pédagogiques, de chercheurs en éducation dont le but principal demeure l'amélioration des conditions et de la qualité de l'apprentissage de la langue et de la culture françaises sur le continent nord-américain.

Étant donné tous les paramètres de la situation actuelle dans les cours de francisation aux adultes allophones, dans la présente recherche, je me suis appliqué de trouver une réponse pertinente à mes questions de recherche. Le texte est organisé en six chapitres. Dans le premier chapitre, lié à la problématique, j'expose le centre d'intérêt de la recherche et j'identifie le problème qui existe dans le domaine de l'enseignement du français langue seconde aux immigrants. Plus loin, j'ai cerné ma question de recherche principale et la question subsidiaire, pour arriver aux objectifs concrets de mon étude.

Dans le second chapitre est présenté le cadre de référence. J'y ai clarifié certaines notions de base pour ma recherche, comme le français langue maternelle, étrangère et seconde, les phénomènes d'acquisition et d'apprentissage, tout comme les trois éléments constitutifs de ma question de recherche – la grammaire, la littératie et l'approche communicative.

Les critères de constitution du corpus de textes ainsi que les modalités d'analyse méthodologique sont explicités dans le troisième chapitre concernant la méthodologie de ma recherche. J'y ai précisé également le point de vue retenu en ce qui concerne l'analyse critique des textes et expliqué la constitution de ma grille d'analyse. S'y retrouvent de plus, le tableau qui renferme les paramètres d'analyse, tout comme celui qui regroupe les textes analysés.

Les chapitres quatre et cinq touchent respectivement à l'analyse des textes selon les paramètres d'ordre épistémologique et pédagogique, puis d'ordre scolaire et socioéconomique. Une première synthèse des paramètres est présentée à la suite de chacun de ces derniers. Pour des besoins d'équilibre textuel, j'ai divisé le texte en deux chapitres.

Enfin, à la lumière des éléments mis en évidence durant l'analyse, on retrouve dans le chapitre six une synthèse générale des éléments retenus en réponse à mes questions de recherche ainsi qu'une conclusion permettant de faire voir les limites de cette étude et des pistes possibles pour la mise en place de nouvelles recherches sur le sujet.

## CHAPITRE I. PROBLÉMATIQUE

Apprendre une nouvelle langue n'est pas une chose facile. Tout un chacun qui a osé relever ce défi personnel une ou plusieurs fois dans sa vie, peut comprendre les enjeux de cette entreprise. Le défi est de taille surtout pour les immigrants allophones que la nécessité de communiquer au quotidien incite à maîtriser le plus tôt possible la langue véhiculaire du milieu linguistique qui les accueille.

### 1.1 Présentation du centre d'intérêt

L'apprentissage du français comme langue seconde (FLS) par les groupes d'immigrants allophones (francotropes, créolophones, hispanophones, etc.)<sup>1</sup> installés au Québec est un projet à la fois noble et ardu. Noble puisque, avec le temps, il est normal de se créer de leur part une sensibilité accrue et, à plus longue échéance, un engagement moral de pouvoir se débrouiller dans la nouvelle langue. D'autant plus qu'en arrivant au Québec les immigrants sont censés posséder des notions élémentaires en français<sup>2</sup>. Ardu, puisqu'en même temps que leur insertion sociolinguistique, les immigrants effectuent leur intégration socioculturelle.

Arrivé moi-même au Québec comme immigrant indépendant avec une formation de maître de langues il y a une dizaine d'années, j'ai eu la chance d'être engagé pour enseigner le français langue maternelle et seconde. Avec le temps, j'ai

---

<sup>1</sup> Il s'agit des élèves immigrants «francotropes», c'est-à-dire des allophones ayant en commun avec les francophones une histoire coloniale française. L'éducation des adultes comporte à elle seule 12 % de créolophones, le groupe ethnique le plus fortement représenté, dépassant les hispanophones» (Leroux, 2005).

<sup>2</sup> Selon Soumis (2004), le Canada accepterait dix fois plus d'immigrants parlant anglais que parlant français. Seulement 7 % des résidents permanents maîtriseraient les deux langues. Voir aussi *Rapport annuel au Parlement sur l'immigration (MCIM, 2010)*.



accumulé de l'expérience professionnelle au secondaire régulier (privé et public), à l'éducation des adultes (en francisation et au régulier), ainsi qu'au niveau universitaire. En tant qu'enseignant, je me suis maintes fois questionné au sujet de la pertinence de mon travail auprès des adultes. Entre autres, dans quelle mesure mon approche pédagogique est-elle propice aux façons d'assimiler des apprenants adultes ? Les contraintes de différents ordres (temporelles, didactiques, humaines, institutionnelles, etc.) qui l'accompagnent sont-elles prises en compte ? Le contenu et la forme des cours sont-ils appropriés aux besoins actuels ?

#### 1.1.1 Le FLS : pour qui ?

L'enseignement du FLS a de longues traditions sur le continent nord-américain. Au Canada, il y a deux langues officielles : l'anglais et le français. La langue commune utilisée au Québec est le français et dans une moins grande proportion, utilisée également dans tous les autres provinces et territoires canadiens, dans les regroupements francophones.

L'ouverture du Québec à l'accueil d'immigrants de différents pays remet à l'ordre du jour l'apprentissage et l'enseignement efficaces du FLS. Les cohortes chaque année grandissantes d'immigrants indépendants, de réfugiés ou de demandeurs d'asile politique exigent sans doute une nouvelle appréciation de la démarche utilisée dans le domaine de la francisation et de l'alphabétisation fonctionnelle en FLS.

#### 1.1.2 Le FLS : pour quoi ?

Les immigrants nouvellement arrivés réalisent pleinement que la maîtrise du français est essentielle pour leur insertion réussie dans la société québécoise. Ils sont conscients qu'il est primordial de bien parler la langue de la province d'accueil,

afin de la maîtriser comme langue de communication et de travail. Dans cet ordre d'idées, Dr Reitz, sociologue à l'Université de Toronto, stipule qu'« il n'est pas donné à tous de franchir des mers pour commencer une nouvelle vie dans un pays totalement étranger. Il faut une incroyable volonté. C'est la détermination et la souplesse d'adaptation des immigrants qui leur permettent de recommencer dans un nouvel environnement» (Fifield, 2004).

Inévitablement, avec le temps, les immigrants s'imprègnent de leur nouvelle culture et d'une nouvelle manière de penser et d'agir dans la société d'accueil québécoise régie par les lois nord-américaines (Gabey, 1998). Comme le souligne Charaudeau (1992 : 3), «la langue est le seul moyen dont nous disposons pour nous reconnaître (et être reconnu) comme appartenant à un groupe social. La langue est le garant de notre identité collective ».

### 1.1.3 Le FLS : quand ?

L'arrivée des immigrants au Québec paraît comme une solution concrète à une problématique complexe - le vieillissement progressif de la population et le manque de main-d'œuvre dans certains secteurs de l'économie provinciale. Selon Vaillancourt (2004), la question démographique éveille nombre d'inquiétudes d'ordre social, politique, économique et humain. La chercheuse ajoute que les immigrants viennent grossir les rangs des chômeurs au Québec parce qu'ils ont de la difficulté à faire reconnaître leurs qualifications professionnelles.

L'absence de connaissances des processus de recrutement et d'un réseau de contacts au sein de leur milieu professionnel, tout comme le bas niveau des connaissances linguistiques en FLS, élèvent d'autres barrières à l'emploi devant les nouveaux arrivants. Ceci augmente le temps qui leur est nécessaire pour accéder à un niveau économique comparable à celui des natifs du pays (Béasse et Caron,

2004). Certains immigrants (pourtant francophones d'origine) décident même de quitter le Québec au bout d'un séjour plus ou moins long<sup>3</sup>. Pour enrayer cette perte de main-d'œuvre qualifiée, les institutions provinciales doivent se questionner en ce qui concerne la meilleure intégration<sup>4</sup> linguistique et culturelle des immigrants.

#### 1.1.4 Le FLS : comment ?

Au Québec s'installent des immigrants venant de pays et d'horizons culturels et religieux différents. Ils s'inscrivent aux cours de francisation pour débiter, rafraîchir, continuer ou parfaire leur formation linguistique. Cependant, il y a certains écueils qui influencent la qualité de l'apprentissage du français - l'âge des immigrants, la maîtrise de leur propre langue maternelle, ainsi que leur connaissance de l'apprentissage de base d'une langue (ses structures grammaticales).

Cette situation fait émerger nombre de questions : quelle est la place de l'enseignement de la grammaire en classe de langue seconde et quelles sont les pratiques qui y sont reliées (contenu pédagogique, méthodes et approches préconisées, entres autres), quelle est la spécificité de la grammaire du français ainsi que l'efficacité de son acquisition fonctionnelle dans les nouvelles réalités économiques du Québec. On pourrait s'interroger également sur les retombées sociopolitiques et socioéconomiques visées à la fin de l'apprentissage linguistique par les milliers d'immigrants adultes venus chercher au Québec leur terre promise.

---

<sup>3</sup> Dans le cas de l'immigration provenant de la France, Mansion (2006 : 111) cite un démographe de l'INRS qui affirme que «20 % des immigrants français retournent en France après deux ans et demi, 33 % ne seront plus là après 5 ou 6 ans et 50 % seront partis après 8 ans.»

<sup>4</sup> Que l'on pense, entre autres, à la façon dont on accueille ces personnes, la pertinence du soutien qu'on leur propose, les approches pédagogiques appliquées quant à l'efficacité de leur francisation et à leur acculturation, les mesures prises afin d'assurer leur intégration (à court terme) et leur sédentarisation au Québec (à plus long terme).

## 1.2 Identification du problème

Depuis quelques décennies, le Canada<sup>5</sup> est devenu un centre d'attraction important pour l'immigration mondiale. Le départ progressif à la retraite de la génération des baby-boomers est lié au processus du vieillissement de la population<sup>6</sup>. C'est un fait qui touche inévitablement l'économie et ébranle jusqu'aux assises même la société canadienne y compris la société québécoise. De plus, le poids démographique des gens qui parlent, utilisent ou comprennent le français au sein de la Confédération canadienne ne fait que décroître<sup>7</sup>.

Ainsi, le gouvernement du Québec a convenu d'augmenter de façon considérable le nombre d'immigrants reçus pendant les prochaines années (MICC, 2007a). La hausse du nombre d'immigrants reçus au Québec provoque un changement dans le portrait démographique de la population québécoise. La diversité culturelle et linguistique apportée par les immigrants ne facilite guère cette tâche.

Une fois arrivés au Québec, les immigrants doivent relever plusieurs défis sur le chemin de leur intégration économique, linguistique et culturelle au sein de la société québécoise. Certains chercheurs (Béasse et Caron, 2004; Audet, 1981 cité

---

<sup>5</sup> Selon Ungerleider (2001), l'immigration au Canada est alimentée par 4 sources principales : les individus indépendants, triés sur le volet en ce qui concerne leur formation, leur âge et leurs capacités personnelles de s'intégrer; viennent ensuite les réfugiés choisis selon le degré de dangerosité pour leur vie dans leur pays natal; les immigrants qui ont une famille installée au Canada et enfin, les gens d'affaires. La moitié de toute la population immigrante (environ 250 000 annuellement) choisit la province de l'Ontario, l'autre moitié se répartissant entre les provinces du Québec et de la Colombie-Britannique.

<sup>6</sup> «Une des conséquences les plus lourdes de la sous-fécondité et certainement la plus irréfutable, c'est le vieillissement de la population. On entend par là une modification de la composition par âge favorisant l'importance relative des vieux au détriment de celle des jeunes.» (Mathews, 1984 dans Henripin 1994 : 38)

<sup>7</sup> «Les francophones sont passés en quarante ans de 27 à 23 % de la population.» (Maupied, 2006 ; MICC, 2007a)

par McAll, 1994) indiquent qu'à compétences égales, un immigrant met en moyenne dix ans à accéder au même niveau économique que les natifs du pays et cette période d'intégration aurait tendance à augmenter. En fin de compte, c'est la détermination et la souplesse d'adaptation des immigrants qui rendent réel leur succès de trouver une occupation professionnelle<sup>8</sup>.

La première étape à franchir pour un nouvel arrivant est d'apprendre la langue parlée dans la société d'accueil. Ce processus, qui prend de plus en plus d'ampleur sociale et économique avec les vagues successives d'immigrants reçus chaque année, s'appelle «francisation»<sup>9</sup>.

Depuis une cinquantaine d'années, la francisation des immigrants adultes au Québec est assurée par le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) et par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). La formation est basée sur une approche par compétences, laquelle préconise un enseignement de la grammaire orchestré en fonction des besoins communicatifs réels des immigrants. Ainsi, la communication se trouve-t-elle à la base des programmes et approches pédagogiques en cours.

Parallèlement à l'apprentissage de la langue, les immigrants sont censés effectuer une transition importante vers une nouvelle culture de vie et de travail

---

<sup>8</sup> À la lumière du recensement du 1981, on comprend que les immigrants du sud de l'Europe sont embauchés le plus souvent comme des cols bleus surtout dans le secteur de la construction ; les immigrants originaires de l'Europe du Nord travaillent en recherche ou en administration ; les immigrants antillais, centraméricains et de l'Asie du Sud-est, dans des emplois manufacturiers du secteur secondaire. Les immigrants de la fin des années 70, en provenance de l'Afrique du Nord et de l'Inde, trouvent leurs emplois dans le secteur de la recherche. ( Audet, 1981 dans McAll 1994)

<sup>9</sup> Ce terme pourrait également désigner l'enseignement du FLS aux allophones résidant au Québec.

propre aux pays nord-américains<sup>10</sup>. Travailler au Québec veut dire étudier sa culture, comprendre les mécanismes régissant les rapports quotidiens entre les gens. Ainsi, l'apprentissage d'une langue seconde englobe également la connaissance et l'acceptation d'une culture seconde.

### 1.3 Importance de la recherche

L'arrivée massive d'une grande population immigrante en relativement peu de temps ne fait que fragiliser le consensus politique, social et générationnel au Québec. Face aux constats susmentionnés d'ordre démographique, économique et linguistique qui provoquent un afflux grandissant de l'immigration au Québec, il faut réagir rapidement et proposer aux immigrants un enseignement de francisation adéquat afin que ces personnes se transforment en une valeur ajoutée pour la société québécoise.

De plus, les immigrants qui arrivent au Québec des quatre coins du monde ne constituent pas une masse homogène. Parmi eux, on retrouve des gens très scolarisés, maîtrisant le français ou l'anglais, tout comme des gens qui parlent peu ou pas du tout une des deux langues officielles au pays, sans parler de ceux qui n'ont pas étudié leur propre langue maternelle. Ils sont également de tous âges – des enfants, des immigrants dans la jeune vingtaine ou bien encore des personnes dans la cinquantaine et plus. La diversité générationnelle, linguistique et professionnelle caractérise cette population immigrante et crée une problématique sociale et humaine tout à fait nouvelle pour le Québec.

---

<sup>10</sup> Gabey (1998) affirme que même si on parle français dans la Belle-Province, on pense et on travaille comme en Amérique.

La question de la maîtrise de la langue française s'impose comme facteur primordial de l'intégration rapide et réussie des immigrants dans la société québécoise. Traditionnellement, l'enseignement d'une langue nouvelle est tributaire de la grammaire pour une présentation systématisée et explicite des phénomènes linguistiques. Dans cet ordre d'idées, Germain et Séguin (1998 : 33) traitent des enjeux de l'enseignement de la grammaire dans un cours de langue seconde dans les termes suivants : «Tout plaide en faveur d'un enseignement explicite de la grammaire, conjugué – idéalement – à des activités de communication ainsi qu'à des activités de rétroaction et de maintien des acquis».

La grammaire a trait à l'utilisation des compétences écrites et orales par les apprenants dans un contexte donné, en présence de locuteurs précis, dans une situation de communication particulière. Vigner (2001 : 65) souligne que certains étudiants se sentent désorientés par le manque d'enseignement traditionnel de la grammaire puisqu'ils manifestent des «besoins grammaticaux» explicites liés à la culture grammaticale acquise dans leur langue maternelle.

«On n'oubliera pas cependant que cette grammaire est la grammaire d'une langue seconde, qui se superpose à un dispositif de catégorisation qui est celui d'une langue première et que toute description proposée à l'élève doit forcément se situer par rapport à l'intuition qu'il a de sa propre langue, soit par rapport aux connaissances dont il dispose sur sa propre langue.» (p. 65)

Le point sensible de l'enseignement de la grammaire pendant les cours de francisation réside dans le fait qu'il est effectué dans le cadre de l'approche communicative, omniprésente dans le système éducatif depuis trois décennies. Cette approche a tantôt exclu, tantôt réintroduit la grammaire dans sa pratique, au bénéfice ou au détriment de la communication. Alors, il émerge différentes attitudes dans les pratiques de l'enseignement de la grammaire dans le domaine du FLS.

Dans cet ordre d'idées, l'importance de ma recherche se justifie à deux niveaux. Tout d'abord, elle touche le volet descriptif des pratiques pédagogiques en cours concernant l'enseignement de la grammaire du FLS aux immigrants. Par ailleurs, tout en apprenant le français, les immigrants devraient être également initiés aux mécanismes d'application des valeurs pragmatiques du langage, sans lesquelles ce dernier se verrait privé de sa composante immanente socioculturelle.

La compréhension et l'application du code culturel québécois par les travailleurs allophones influencent la tendance à ne pas embaucher les immigrants à cause de leur méconnaissance de l'aspect pragmatique de la langue seconde. On peut y voir une certaine réticence et lenteur de la part des employeurs qui hésitent à embaucher des immigrants formés hors du Québec. Comme le souligne Gril (2006 : 45), au sujet des employeurs «la plupart du temps, ils montrent du doigt la question des différences culturelles, la méconnaissance des codes culturels en entreprise ou la différence de diplôme et d'expérience de travail».

Ainsi, le deuxième volet de ma recherche étudiera la variation de la compétence sociopragmatique (Dewaele et Worm, 2002) des apprenants, c'est-à-dire, l'étude de la mise en pratique des structures grammaticales du français, en tenant compte des situations de communication et de l'utilisation adéquate des registres de langue, selon le contexte. Pour sa part, Chraudeau (1992) introduit ainsi la notion à facettes multiples qu'est le langage humain :

«Le langage est ce matériau qui permet à l'homme de construire du sens dans le monde tout en entrant en communication avec les autres. Le langage est donc à la fois sens, expression et communication. Il n'est pas l'un et l'autre successivement, mais les trois à la fois». (p. 4)



Ayant perdu ses lettres de noblesse depuis quelques décennies avec l'avènement de l'approche communicative parmi les méthodes d'enseignement des langues, on souhaiterait que la grammaire revienne à nouveau parmi les outils privilégiés utilisés en classe de FLS. Charaudeau (1989) insiste sur le fait que, malgré la prédominance de l'aspect communicatif qui prend le dessus sur les connaissances purement grammaticales, la grammaire a un rôle différent à jouer, à travers une nouvelle façon de l'intégrer au processus de l'enseignement. Il propose de «repenser» la grammaire de façon à ce qu'elle occupe la place qui lui revient dans l'espace «code-communication» (Stern, 1983 cité par Charaudeau, 1989).

À cet effet, on pourrait mentionner l'existence de plusieurs visions au sujet de la grammaire. Germain (1993 : 53), par exemple, parle d'une grammaire d'un nouveau type, «dont la caractéristique est de subordonner la forme linguistique au contenu à communiquer». Charaudeau (1992 : 54) élabore «une véritable grammaire sémantique qui décrit les faits de langage en fonction des intentions du sujet parlant, des enjeux communicatifs et des effets de discours». Weinrich (1989 : 19), quant à lui, fonde sa grammaire sur «la perspective de la linguistique textuelle et de l'anthropologie de la communication» puisque «seuls les messages qui atteignent leur destinataire ont leur pleine signification communicative».

Ainsi, ma recherche sera centrée sur la dimension grammaticale de l'enseignement du FLS. Le phénomène de littératie sera également mis à contribution puisqu'il est connexe à la notion de compétence linguistique. La littératie fait partie d'un domaine cognitif large et complexe qui touche également au culturel et au social.

#### 1.4. Questions de recherche

La réalité au Québec d'aujourd'hui nous fait penser que malgré les efforts réels déployés par les instances gouvernementales au palier provincial et le soutien financier du gouvernement fédéral, le FLS devient la pierre d'achoppement du long processus d'adaptation des nouveaux arrivants. Certains immigrants n'arrivent pas à trouver rapidement leur place de citoyens à part entière au Québec à cause de la maîtrise insuffisante de la langue (Boudarbat et Boulet, 2010; Morin, 2010; Armony, 2007; Adami, 2007, entre autres).

À titre d'enseignant actif de FLS, je me demande ce qui peut être amélioré dans l'apprentissage du français dans le contexte éducatif québécois, de manière à favoriser une intégration linguistique, socio-économique et culturelle plus rapide des apprenants adultes issus de l'immigration. Si le français représente, et peut-être de manière particulière dans le contexte historique québécois, un instrument indispensable de communication, il est également porteur de l'appartenance identitaire de ses locuteurs. La langue française joue le rôle de vecteur d'identification et d'intégration culturelle au sein de l'espace public québécois (Charaudeau, 1992; Archibald et Chiss, 2007).

Considérant les mises en garde et les précisions des chercheurs cités jusqu'à maintenant, il serait primordial d'explorer la place qu'occupe (et que devrait occuper dans la réalité éducative d'aujourd'hui) la grammaire au sein de tout le processus d'enseignement du FLS. Il est connu que pour bâtir de nouvelles habiletés communicatives dans une langue seconde, les apprenants ne commencent pas ex nihilo. La connaissance des structures grammaticales, lexicales et phonétiques de leur propre langue y joue inévitablement un rôle majeur<sup>11</sup>. Besse

---

<sup>11</sup> Ici, j'ai en vue les connaissances intériorisées que possède tout locuteur d'une langue articulée humaine, abstraction faite de son âge, de sa formation ou de la région géographique d'où il provient.

et Porquier (1991) mentionnent que le locuteur d'une langue s'approprie «un système intériorisé» de signes et de significations qui lui permet de produire et de comprendre des phrases dans cette langue. Sur la base des avancées de Chomsky, ces chercheurs avancent également que dans chaque être humain il existe une certaine «programmation génétique» qui rend possible l'acquisition d'une nouvelle langue sur la base de celle qu'il maîtrise déjà.

Dans le cas des immigrants adultes, nous avons encore une spécificité – leur âge, qui influence la manière dont ils acquièrent les connaissances linguistiques. Tout mène à croire que s'ils avaient atteint un niveau de littératie suffisant dans leur propre langue d'origine, l'enseignement / apprentissage du FLS se passerait plus facilement, puisqu'ils ont déjà une structure linguistique de référence. De plus, à la différence des jeunes qui apprennent naturellement par la méthode déductive (des phénomènes linguistiques vers la règle les régissant), les adultes auraient une inclination à partir de la règle grammaticale pour généraliser plus tard les usages communicatifs dans la langue (Challe, 2002; Germain, 1993).

De plus, Dewaele et Wourm (2002 : 137) remarquent que les étudiants en FLS demeurent «monostylistiques» dans cette langue parce que le volet pragmatique de la nouvelle langue pose problème, surtout au niveau du type d'erreurs que les étudiants sont portés à faire, puisque «la compétence pragmatique semble imperméable à l'input<sup>12</sup> de la langue étrangère». Or, pour pouvoir saisir le sens pragmatique en langue seconde, les étudiants sont censés effectuer des analyses pragmatiques en s'appuyant sur leur «conscience métapragmatique», notion introduite par Kasper et Blum-Kulka (1993 cités par Dewaele et Wourm, 2002 : 139).

---

<sup>12</sup> «On appelle input l'ensemble d'informations qui parviennent à un système et que ce système va transformer en information de sortie (ou output)» (Dubois et al., 2007 : 250).

On pourrait être tenté de faire porter l'attention sur le «comment» de l'enseignement de la grammaire aux étudiants adultes dans un contexte communicatif qui favoriserait l'application des éléments grammaticaux appris dans des situations variées s'apparentant le plus possible à la communication réelle de tous les jours. Cependant, les connaissances dans le domaine de la grammaire, de la communication et de l'utilisation pragmatique de la langue sont également tributaires de l'âge des étudiants (jeunes ou adultes) ainsi que de leur niveau de littératie. Cette dernière touche, entre autres, les phénomènes de la compréhension de textes suivis et de textes schématiques ainsi que de la résolution de problèmes (Institut de la statistique, 2003).

À la lumière de ce qui vient d'être énoncé, il me paraît nécessaire, avant même de réfléchir sur le «comment», d'étudier au préalable, dans le cadre de ce mémoire, les écrits sur les liens et les enjeux des dimensions précisées ci-dessus dans le contexte de la francisation d'adultes. Par conséquent, ma question de recherche s'exprime dans les termes suivants :

- comment la composante grammaticale est-elle prise en compte pendant le processus de francisation des immigrants adultes de niveaux différents de littératie?

La réponse obtenue à cette première question me permettra de répondre à une question subsidiaire, à savoir :

- quel serait le profil de l'enseignement du français langue seconde intégrant la composante grammaticale selon les exigences de la littératie effective des immigrants adultes venant d'horizons linguistiques et culturels différents ?

### 1.5 Objectifs de la recherche

Il me semble qu'au croisement de ces perspectives, réside la clé pour l'intégration linguistique réussie des nouveaux arrivants sur le sol québécois. Le but principal de ma recherche sera donc de clarifier les enjeux qui découlent de l'enseignement du français langue seconde aux immigrants allophones adultes. De façon plus spécifique, cette recherche tentera de souligner la place importante que la grammaire devrait tenir au sein de l'enseignement du FLS. Dans un deuxième temps, cette recherche devrait permettre de dégager une esquisse dans le but de faire voir quels seraient les paramètres optimaux de l'enseignement du FLS aux immigrants adultes au Québec ainsi que l'indication des pistes possibles de réflexion et d'action au sein de la culture pédagogique en francisation.

L'examen des écrits pertinents du cadre conceptuel qui vont révéler l'état actuel de la situation devrait permettre de circonscrire les dimensions multiformes des concepts-clés en lien avec l'enseignement du FLS dans le contexte des classes de francisation pour les immigrants adultes allophones au Québec.

## CHAPITRE II. CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans le cadre de référence sont présentées, les dimensions fondamentales du contenu notionnel des concepts suivants : le français langue première (FL1), le français langue étrangère (FLE) et le français langue seconde (FLS). Les concepts apprentissage et acquisition par rapport à l'enseignement aux adultes seront traités. Puis les notions de grammaire, littératie et andragogie, ainsi que leur place dans le contexte des classes de francisation à l'intention des immigrants adultes seront également clarifiées.

Comme l'enseignement/apprentissage en FLS s'appuie sur l'approche communicative depuis quelques décennies, des clarifications à son sujet s'imposent. Le cadre de référence se termine par la présentation de la politique ministérielle du Québec en matière de francisation des immigrants adultes allophones, de manière à bien comprendre le contexte dans lequel s'inscrit la démarche de francisation des immigrants.

### 2.1 Les concepts de français langue première, étrangère et seconde

Puisque ma question de recherche relève de l'enseignement du FLS aux immigrants adultes, il semble nécessaire, d'entrée de jeu, de clarifier les termes de français L1, LE et LS.

#### 2.1.1 Français langue première

Chaque individu acquiert en premier sa langue maternelle au début de son développement psychique et mental. C'est la langue du natif (Robert, 2002), la langue première (Martinez, 2002) ou la langue de référence ou de départ (Dabène, 1994 cité dans Robert, 2002), dans laquelle l'individu structure et nomme la réalité

du monde environnant. La L1 (ou langue source) regroupe trois représentations mentales initiales du signe linguistique, valides exclusivement pour elle : les référents (objets réels ou notions abstraites), les signifiants (suites de mots ou de lettres) et les signifiés (l'idée, l'image des mots). La L1 est la référence de base pour tout apprentissage linguistique ultérieur, chaque nouvelle représentation linguistique se construisant en comparaison avec la source linguistique initiale (Vigner, 2004).

La langue maternelle<sup>13</sup> est liée au développement affectif, cognitif et social de chaque individu. C'est la première langue que l'individu apprend à maîtriser et qui laisse des traces indélébiles sur sa socialisation et sa vision du monde. Il réfléchit, conceptualise et bâtit sa personnalité sur la base de la L1.

Du point de vue ethnosociologique, la L1 réfère aux notions fondamentales d'appartenance communautaire et de construction identitaire. Selon sa dimension sociopolitique, elle est assimilée à la langue nationale du pays d'origine et véhicule des valeurs d'ordre culturel.

Dans le contexte de l'immigration où dans le pays d'accueil domine une langue officielle, la L1 des nouveaux arrivants se limite à l'usage domestique, exclusivement oral. Dabène (1994 dans Robert 2002) l'identifie comme parler vernaculaire, exclusivement utilisé au foyer familial ou dans le réseau communautaire d'origine. Vigner (2001) appelle ce phénomène bilinguisme coordonné<sup>14</sup> : lorsque les allophones s'installent dans un pays francophone, leur

---

<sup>13</sup> Du latin *mater* «mère», la personne qui se trouve constamment dans l'environnement immédiat d'un enfant. Malgré sa dénomination, cette langue pourrait être celle de la nourrice ou du père, ou bien une langue tierce dans le cadre des familles recomposées. Dans les familles mixtes par exemple, l'enfant est exposé à la fois à la langue de sa mère et de son père ; ainsi, il puise dans les deux langues pour créer sa base linguistique de bilinguisme. (Defays, 2003)

<sup>14</sup> Selon Defays (2003), chaque langue parlée dépend de son propre système linguistique distinct, le locuteur passant inconsciemment d'un système à l'autre.

objectif devient la maîtrise du français ainsi que l'intégration au marché du travail. En outre, ils tendent à préserver leur langue et culture dans la réalité de l'immigration.

Pour sa part, Martinez (2002) préfère parler de L1, en ce qui concerne celle que l'individu a acquise en premier, du point de vue chronologique, au moment du développement de la capacité de langage. Pourtant, il ne faudrait pas classer la L1 comme langue prestigieuse et la LS comme secondaire, la raison d'être de cette dernière étant la communication entre les individus ne partageant pas de langue commune.

La langue apprise après la langue première est appelée langue étrangère puisqu'elle est souvent parlée à l'extérieur des limites du pays d'origine de ses nouveaux apprenants et locuteurs.

### 2.1.2 Français langue étrangère

Le concept français langue étrangère se développe vers la moitié du XX<sup>e</sup> siècle, lorsqu'on met les bases de l'apprentissage obligatoire à l'école d'une langue autre que la langue nationale (Defays, 2003). Parallèlement au processus d'émergence et de consécration de ce terme, des filières universitaires spécialisées (Robert, 2002) ont vu le jour dans le cadre de la formation des enseignants. La raison d'être du FLE gagne en popularité dans l'Europe de l'après-guerre.

On comprend donc Martinez (2002) quand il souligne que la LE est apprise après la première, du point de vue purement chronologique, sans qu'un contexte de pratique sociale quotidienne ou d'immersion en accompagne l'apprentissage. Cuq (2003) pour sa part précise que la LE n'est pas utilisée pour la première scolarisation et ses locuteurs ne la connaissent ni ne la maîtrisent au même niveau que la L1.



À la différence de la L1, la LE se caractérise par une distanciation géographique (le pays en question où elle est pratiquée pouvant être proche ou lointain), ainsi que par ses dimensions culturelles et psychologiques (les traditions, les us et coutumes ainsi que les valeurs socioculturelles portées par ses locuteurs). Elle n'est pas la langue officielle du pays. On l'apprend dans de nombreuses institutions françaises à travers le monde (telles les Alliances françaises, les lycées bilingues franco-étrangers, les centres culturels, entre autres) dans le but de l'utiliser un jour, lors des futurs contacts avec les ressortissants des pays étrangers.

Du point de vue de son apprentissage, la LE est étudiée sur une base volontaire et consciente, surtout dans un cadre scolaire. Son apprentissage dessert les intérêts éducatifs d'ordre culturel ou économique de ses apprenants. Par exemple, un locuteur italien apprend le français dans le but de l'utiliser dans une situation de communication réelle. Or, ses besoins communicatifs immédiats exigent une bonne articulation et une bonne prononciation afin de faciliter l'intercompréhension. Dès lors, l'apprentissage du FLE sera centré sur la phonétique et la phonologie, sur les phénomènes d'interférence<sup>15</sup> et d'interlangue<sup>16</sup>, sur les spécificités ethnoculturelles et comportementales locales par rapport à celles des locuteurs francophones.

Du point de vue de l'enseignement du FLE, Rosier (2002) a sans doute raison quand il avance que sa cohérence méthodologique se construit loin de l'empirisme de la pédagogie des langues mortes (latin et grec ancien). D'un autre côté, les grandes orientations méthodologiques du FLE ne se rapprochent pas des pratiques de l'enseignement du français L1 malgré le nombre croissant d'élèves

---

<sup>15</sup> Lorsque les dissemblances entre les langues de la même famille sont minimales et les similitudes s'avèrent difficiles à déjouer, on observe le phénomène de l'interférence linguistique qui nuit à l'apprentissage d'une LE.

<sup>16</sup> D'après Dubois et al. (2007 : 253), «l'interlangue est un système intermédiaire plus ou moins stabilisé fondé sur la présence simultanée d'éléments appartenant à chacune des langues en présence».

(issus de l'immigration) pour qui le français est au mieux une langue seconde de scolarisation. (Chiss, 2002) Le FLE a construit avec le temps sa propre palette de situations d'apprentissage, de notions, d'actes de paroles et de situations de communications simulées, tout cela en respectant les spécificités culturelles locales. (Robert, 2002)

Quand on apprend le français écrit et oral dans le cadre du système éducatif d'un pays non francophone, il représente une LE pour ce dernier. Par contre, quand le français est la langue officielle dans un pays d'accueil, ses apprenants allophones (les immigrants par exemple) l'étudient comme LS. Alors, le français peut être considéré soit comme LE, soit comme LS, selon les conditions sociopolitiques et socioculturelles en question. Dans la province de Québec, le français a le statut de langue commune (et maternelle pour la population locale) tout en étant LS pour les apprenants immigrants allophones.

### 2.1.3 Français langue seconde

Le concept langue seconde (LS) est relativement récent – il fait son apparition après la deuxième moitié du XX<sup>ème</sup> siècle. Longtemps rattaché (et même confondu) à celui de langue étrangère à cause des ressemblances empiriques dans leurs approches méthodologiques, il est désormais envisagé comme une réalité linguistique à part entière, «bien qu'il s'inscrive dans la sphère hétéroclite de la LE.» (Miled, 1998 cité dans Cuq, 2002 : 100). L'apprentissage d'une LS dépasse largement le cadre des compétences enseignées en LE.

Martinez (2002) souligne qu'à la différence de la L1 considérée comme vernaculaire<sup>17</sup>, la LS devient véhiculaire<sup>18</sup>. La LS est utilisée lors des échanges

---

<sup>17</sup>. «Employée dans la région et la communauté d'origine [...], là où elle est langue maternelle.» (Dubois et al., 2007 : 506)

sociaux et culturels de toute la population sur un territoire national, y compris des immigrants allophones.

«Cette langue, qui est enseignée à des apprenants plongés dans la communauté linguistique, est apprise en qualité de langue seconde dans le contexte du pays d'accueil, pour devenir plus tard composante d'un plurilinguisme, voire langue première ; d'autre part, le français est langue d'apprentissage et de scolarisation» (Marcus, 2000 : 55).

Une autre caractéristique importante du FLS, soulignée par Verdelhan-Bourgade (2007), prend en compte la bipolarité de ce concept qui le met au cœur d'une problématique méthodologique toujours actuelle – à l'école, le français ainsi enseigné est à la fois matière (enseignement du français) et vecteur de connaissances interdisciplinaires (enseignement en français).

Cuq (2003) ajoute que le FLS concerne l'enseignement et l'apprentissage du français auprès de populations allophones dont la L1 diffère du français. Ces gens l'apprennent dans le contexte de l'immigration où le terme de langue seconde vient étayer la notion d'intégration linguistique et socioculturelle des nouveaux arrivants. Cuq (1991) donne également la définition qui semble être la plus complète de ce phénomène pédagogique à multiples facettes.

«Le français langue seconde est un concept ressortissant aux concepts de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué. Cette communauté est bi- ou plurilingue. La plupart de ses membres le sont aussi, et le français joue dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié». (p. 139)

---

<sup>18</sup> «Une des langues de la région utilisée d'une manière privilégiée pour l'intercommunication.» (Dubois et al., 2007 : 504)

Dans la société d'accueil, le FLS obtient le statut d'une langue véhiculaire desservant l'intercommunication de la vie courante entre les gens de nationalités et de langues premières variées. Les apprenants se retrouvent dans une situation d'immersion linguistique où la langue française n'est plus considérée comme une langue étrangère comme elle l'était lorsque les immigrants l'étudiaient dans leur pays d'origine. Le FLS joue par conséquent un rôle social primordial d'appartenance culturelle puisqu'il fait la promotion des relations interpersonnelles de ses locuteurs.

Par rapport aux choix méthodologiques, on a élaboré en FLS une approche originale et bien déterminée, basée sur les besoins pratiques immédiats des apprenants dans les conditions d'immigration : appropriation rapide de la langue de la société d'accueil. Pourtant, le FLS se permet d'emprunter certaines de ses méthodes pédagogiques de la sphère du FLE, voire du FL1, selon des dosages variés, en fonction des apprenants<sup>19</sup>.

## 2.2 Apprendre une langue et reconstruire sa vision du monde

Tout apprentissage d'une langue peut être un acte réfléchi qui mène à une recomposition et à une reconstruction de l'image du milieu environnant que l'on a acquise naturellement par l'intermédiaire de sa langue première. Apprendre une langue signifie mettre en question son propre système linguistique en le comparant, inconsciemment, avec celui de la nouvelle langue. En ce sens, Defays (2003 : 91) ajoute : « Apprendre une langue et une culture étrangères oblige à mettre en perspective ses propres langue et culture, donc son identité; en parlant différemment, on peut être amené à penser et à vivre - un peu - différemment».

---

<sup>19</sup> «Les exercices de grammaire par exemple sont empruntés aussi bien au FLE (exercices structuraux) qu'au FLM (exercices d'analyse). Les pratiques de lecture ou de production écrite empruntent beaucoup, mais non exclusivement, au FLM. Les activités d'oral, scènes dialoguées à restituer, expression sur images sont plutôt empruntées au FLE» (Vigner 2001 : 26).

### 2.2.1 Apprendre à apprendre

Au début de son apprentissage linguistique, l'étudiant a exclusivement recours à des connaissances de base, qu'il articule à sa guise, afin d'y avoir accès rapidement. Cette organisation découle des caractéristiques individuelles des apprenants, de leur fonctionnement cognitif, «c'est-à-dire les pensées, les impressions ou les sentiments qui surgissent lors d'une entreprise cognitive» (Poissant, 1998 : 15). Ce processus à la fois intrapsychique et interactionnel est conditionné par la systématisation et la synthétisation de l'information ainsi que par la capacité de rétention volontaire ou passive des nouvelles structures linguistiques. Cela suppose connaître ses habiletés cognitives<sup>20</sup> susceptibles de faciliter l'apprentissage d'une langue.

Le processus d'apprendre à apprendre met en valeur les aptitudes psycholinguistique et culturelle des apprenants, puis la capacité de reconstruire leurs attitudes face aux autres participants à la communication. La perspective d'autrui devient à la fois le moteur et la finalité de l'apprentissage, elle «précède, imprègne, manœuvre le langage» qui vise la rencontre de l'autre (Defays, 2003 : 68). Comme Porcher (2004 : 115) le remarque, «la première disposition qu'il faut développer pour apprendre une langue étrangère est une disponibilité à l'autre et une volonté de communiquer avec lui». Cette dimension interactionnelle engage les apprenants à gérer des changements internes aussi sur le plan culturel.<sup>21</sup> Barthes (1962 cité par Desmon et al., 2008), caractérise le monde de la communication comme un terrain de complicité où chaque parole, geste ou mimique portent un sens, construisent une réalité.

---

<sup>20</sup> Poissant (1998) parle de ces habiletés à propos des personnes analphabètes et leur manière d'appréhender le monde à travers la connaissance. L'auteure mentionne à ce sujet les notions d'attention, de perception, d'observation, de conjugaison, de classification, de sériation, d'analyse, de mémoire, de résolution de problèmes logiques et d'interférences.

<sup>21</sup> Defays (2003 : 73) affirme que dans une société multiculturelle, on peut retrouver trois types de cultures : «la sienne (que je découvre), la mienne (que je redécouvre) et celle que nous construisons ensemble aux cours de nos échanges».

«Ce qui se perd dans la transcription, c'est tout simplement le corps – du moins ce corps extérieur (contingent) qui, en situation de dialogue, lance vers un autre corps, tout aussi fragile (ou affolé) que lui, des messages dont la seule fonction est en quelque sorte d'accrocher l'autre et de le maintenir dans son étau de partenaire». (p. 25)

Par rapport aux mécanismes de l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde, Defays (2003) affirme qu'il ne serait utile ni de reproduire les conditions et les processus d'apprentissage de la L1, ni d'en faire abstraction. L'équilibre dynamique entre ces deux approches pourrait constituer, selon lui, une bonne solution pour le développement de la réflexion métalinguistique et métacognitive des étudiants.

Dans cet ordre d'idées, il faut développer chez les apprenants d'une langue une sensibilité et une réflexion constantes qui les amèneront, comme Maurer (2001 : 57) l'indique, «à peser les différents paramètres de la situation de communication, à prendre conscience de leur propre intention de communication et de celle de leurs interlocuteurs, et à choisir en conséquence les formes linguistiques appropriées».

### 2.2.2 L'apprentissage et l'acquisition d'une langue

Selon Bange, Carol et Griggs (2005), les concepts d'apprentissage et d'acquisition désignent le même phénomène intellectuel et psychologique indissociable. Ces opérations mentales découlent d'un apprentissage conscient (guidé<sup>22</sup>) ou non conscient (non guidé<sup>23</sup>) lors des interactions en LE/LS.

---

<sup>22</sup> Dans ce cas, selon Bange, Carol et Griggs (2005), l'apprenant se voit isolé du monde extérieur et son avancement n'est pas stimulé par ses besoins personnels, professionnels et sociaux.

<sup>23</sup> Cela signifie, d'après Bange, Carol et Griggs (2005), que l'apprenant progresse à son rythme, orienté par ses propres démarches et constructions mentales.

Krashen (1994 cité dans Bange, Carol et Griggs, 2005) défend la position opposée, à savoir que les deux processus sont divergents – l'acquisition d'une langue passe par le subconscient, au niveau implicite, intuitif, tandis que l'apprentissage représente un processus conscient, intentionnel<sup>24</sup> et purement explicite<sup>25</sup>. L'apprentissage se ferait par la voie d'induction/déduction, de généralisation, de discrimination et de consolidation (mémorisation) des savoirs déclaratifs, mais resterait sujet à une réévaluation constante de la part de l'apprenant. Quant à l'acquisition d'une langue, le même auteur la qualifie comme un processus psychologique interne évoluant dans le temps.

Il semble important de souligner que cette divergence qui passe par l'axe acquisition / apprentissage sera au cœur de la discussion lors de l'analyse des textes. De plus, ce qui importerait dans le cadre de l'apprentissage d'une L2 dans un contexte d'immigration massive serait le type des apprenants (des adultes allophones) avec leurs caractéristiques humaines (par rapport à l'andragogie) et le degré de maîtrise de la langue, c'est-à-dire le niveau atteint en communication et compréhension écrite et orale (par rapport à la littératie).

### 2.2.3 L'andragogie – apprendre aux adultes

Le champ disciplinaire qui traite des questions de la réalité de l'enseignement/apprentissage des adultes s'appelle «l'éducation des adultes». Le terme «anthropolescent» (Avanzini, 1996) met l'accent sur l'opposition entre l'éducation offerte aux adolescents et celle destinée aux adultes. De son côté, le terme de «pédagogie des adultes» (Mucchielli, 2006), n'est probablement pas approprié puisque l'étymologie du premier mot renvoie à l'enseignement donné aux

---

<sup>24</sup> Bange, Carol et Griggs (2005) indiquent que ce processus repose sur la mémorisation.

<sup>25</sup> Selon les mêmes chercheurs, ce processus correspond à l'accumulation de savoirs latents.

enfants. Selon une autre proposition, on doit appeler anthropologie<sup>26</sup> «l'éducation permanente de l'être humain en tant que tel». On avance également le terme d'«andragogie»<sup>27</sup>, dont l'objet d'étude est justement le mécanisme d'apprentissage des adultes. D'après cette théorie, l'adulte a tendance à mieux apprendre si les nouvelles connaissances sont rattachées à la vie, de même qu'à ses expériences passées, restées significatives pour lui.

Alors, pour les besoins de cette étude, le terme «andragogie» semblerait le plus propice.

Legendre (2005 : 76) caractérise ce savoir humain comme «la science qui étudie tous les aspects de la théorie et de la pratique de l'enseignement adapté aux adultes.»

Il paraît opportun de citer la définition que donne UNESCO (1997) dans sa Déclaration de Hambourg sur l'éducation permanente:

«L'éducation des adultes désigne l'ensemble des processus d'apprentissage, formels ou autres, grâce auxquels les individus considérés comme adultes dans la société à laquelle ils appartiennent développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances et améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles ou les réorientent en fonction de leurs propres besoins et de ceux de la société. Elle englobe à la fois l'éducation formelle et l'éducation permanente, l'éducation non formelle et toute la gamme des possibilités d'apprentissage informel et occasionnel existant dans une société éducative multiculturelle où les démarches fondées sur la théorie et sur la pratique ont leur place.»

Vigner (2004) énumère et explique l'importance des facteurs liés à l'apprenant, en l'occurrence l'adulte allophone, qui influencent son apprentissage. Ils ont trait à l'âge et aux dimensions culturelles et cognitives. On pourrait y ajouter la

<sup>26</sup> Selon Avanzini (1996 : 18), ce terme construit de toutes pièces signifierait «l'enseignement aux êtres humains» : «anthopos» «homme» et «gogein» «enseigner, guider».

<sup>27</sup> Dans la littérature scientifique, l'andragogie s'utilise par opposition au terme pédagogie (orientée plutôt vers les jeunes apprenants) et à celui de gérontagogie qui touche à l'éducation des personnes âgées (Goguelin, 1975, cité dans Mucchielli, 2006).



curiosité intellectuelle, la motivation et la scolarisation initiale (Linderman, 1926 cité dans Knowles, Holton et Swanson, 2005).

En général, l'andragogie part de l'idée que l'enseignement doit être exclusivement centré sur les besoins immédiats de l'étudiant adulte. Toutefois, dans le cadre de l'enseignement d'une LS, «cette pièce de théâtre à géométrie variable» (Defays, 2003 : 109), le rôle de l'enseignant et des méthodes d'enseignement est complètement repensé.

#### 2.2.4 Le rôle de l'enseignant et des méthodes pour la L2

Chaque enseignant applique telle ou telle méthode d'enseignement et il le fait en toute connaissance de cause, compte tenu de ses croyances personnelles (Germain, 1993). Selon Vigner (2004), il y a trois types d'enseignants – innovants, conservateurs et plus empiriques dans leurs démarches. Ou encore, l'enseignant est «un accoucheur de savoir», un disciple qui introduit ses apprenants au savoir en les amenant à le découvrir eux-mêmes, comme l'indique Cuq et Gruca (2002) :

«Le travail du maître consiste à compresser ses savoirs pour en faire des informations opératoires, qui, traitées par l'apprenant au moyen d'outils théoriques deviendront pour lui des savoirs authentiques si elles se manifestent par des savoir-faire. C'est cette opération que nous appelons coconstruction». (p. 128)

En fait, l'enseignant n'est qu'un facilitateur dont le but est de guider l'apprentissage et de tenir compte des différents styles et rythmes d'apprentissage, des besoins et des intérêts immédiats des adultes. La compétence première à acquérir par les apprenants est «apprendre à apprendre», ce qui permet d'augmenter leur autonomie d'apprentissage. Ainsi, l'évolution de l'apprenant vers une plus grande indépendance linguistique rend indispensable un cheminement similaire chez l'enseignant.

Un professeur efficace de LS aux adultes use de certaines stratégies d'enseignement, par exemple : organiser de manière cohérente le contenu du cours en fonction des besoins des étudiants, du programme imposé, des outils disponibles, de sa culture pédagogique et de son expérience, et surtout du temps qui lui est imparti (Porcher, 2004). De plus, « le professeur aurait intérêt à démêler ce qui relève plutôt de la langue, plutôt de la culture, plutôt de la communication afin de les articuler en connaissance de cause comme elles le sont dans la vie quotidienne» (Defays, 2003 : 63).

En ce qui concerne les manières d'enseignement, adaptées et adaptables au public spécifique, Mucchielli (2006) préconise les méthodes actives comme un moyen de garder l'attention (éveiller la curiosité intellectuelle) et d'augmenter la réceptivité (améliorer l'assimilation des connaissances) des apprenants adultes. Ceci vient indiquer que l'éducation aux adultes ne pourrait profiter des méthodes scolaires traditionnelles puisqu'elles sont inadéquates à la formation des adultes. Le même auteur énumère certaines caractéristiques de l'enseignement par méthode active : activité et motivation des sujets à instruire, le moniteur est plutôt un facilitateur et un contrôleur des individus et des groupes, pour n'en citer que quelques-unes.

### 2.3 Le concept de communication dans l'enseignement du FLS

La communication a pour but de créer un espace de collaboration entre les humains (Defays, 2003). La résolution de problèmes (Westbrook, 1993; Germain, 2001; Defays, 2003) à l'aide de moyens linguistiques adaptés à une situation donnée sert à l'instauration d'un tel espace d'entente. Les interlocuteurs y trouvent leur compte en essayant de trouver les structures linguistiques appropriées et en accumulant des savoir-parler en matière de communication interpersonnelle. Ceci

touche au phénomène de l'«oracity» qui fait partie du niveau atteint en littératie de la part des apprenants (Germain, 1996 ; Vigner, 2001).

Chaque langue humaine est un ensemble conventionnel qui repose sur le savoir réciproque des locuteurs au sujet de leurs routines communes de communication. C'est en communiquant qu'on apprend à communiquer (*learning by doing*), l'acquisition de cette compétence résidant dans son exercice même : « il n'y a d'interaction de communication que s'il y a cognition, et il n'y a d'apprentissage que s'il y a interaction de communication » (Bange, Carol et Griggs, 2005 : 120).

### 2.3.1 L'approche communicative

Dans le cadre de la francisation des immigrants adultes allophones au Québec, l'approche communicative est devenue depuis plusieurs années un instrument privilégié de transfert de connaissances et de compétences variées en enseignement des langues. On définit son noyau notionnel ainsi : « Les structures linguistiques sont analysées dans leur signification fonctionnelle ; le système verbal est regardé comme un instrument d'action humaine » (Neuner, 1981 cité dans Bange, Carol et Griggs, 2005 : 159). On peut également mettre l'accent sur son côté plus pragmatique : « Conçue pour les adultes, l'approche communicative visait des objectifs pratiques d'insertion professionnelle, d'ordre utilitaire à court terme » (Germain, 2001 : 296).

L'interaction à l'oral et la place centrale occupée par l'apprenant caractérisent l'approche communicative. Elle prône également la complémentarité de l'apprentissage guidé (soutien de la part de l'enseignant) et non guidé (développement de l'autonomie des locuteurs). Ainsi, la production d'énoncés grammaticalement corrects en FLS n'est plus suffisante pour l'intercompréhension, il

faut surtout que ces énoncés soient adéquats à la situation et aux intentions de communication spécifiques, ce qui a trait à leur contenu pragmatique. Force est de constater qu'après leurs cours de francisation, les immigrants se débrouillent en français sans toutefois le maîtriser au point de mener une vie professionnelle, sociale et personnelle satisfaisante. (Defays, 2003)

L'objectif principal de l'approche communicative étant l'intercompréhension, il devient pertinent de comprendre de quelle manière la composante grammaticale est prise en compte dans le contenu des cours aux adultes allophones. Cette approche devrait permettre aux allophones de maîtriser suffisamment les structures linguistiques afin d'obtenir l'emploi désiré.

### 2.3.2 Les critiques envers l'approche communicative

Selon Germain (1993 : 94), « l'approche communicative a les défauts de ses qualités»; le code grammatical serait le plus négligé par l'approche communicative qui lui octroierait un rang secondaire par rapport au message à transmettre. Or, la grammaire fait partie intégrante du processus d'enseignement des langues.

Avec la venue de l'approche communicative en tant que démarche pédagogique privilégiée de l'enseignement du FLS, la grammaire a vu baisser sensiblement sa popularité. Comme le souligne Defays (2003),

«On a banni la grammaire des classes de langue où les élèves devaient communiquer, s'exprimer, interagir, mais surtout ne pas faire de grammaire. Elle a fait depuis lors sa réapparition sous forme « d'activités métalinguistiques » qui devraient rester au service des compétences communicatives, mais qui ressemblent parfois fort aux explications et aux exercices traditionnels». (p. 46)

D'un autre côté, le décalage entre l'apprentissage réel (ce que l'apprenant fait effectivement) et l'apprentissage légal (ce que le professeur de langue croit lui enseigner) devient significatif quand l'acquisition des connaissances grammaticales ne s'avère pas suffisante pour la communication (Defays, 2003; Bange, Carol et Griggs, 2005). Avec le temps, la classe de FLS peut devenir un simulacre de communication puisque cette dernière est passée d'objectif final en objet d'apprentissage.

## 2.4 Enseignement des langues, la grammaire et la littérature

Charaudeau (1989) remarque que de nos jours la grammaire nécessite d'être repensée afin de rencontrer les exigences de la communication et de réintégrer le processus éducatif. Elle doit être enseignée au service de la communication et non l'inverse. Puisqu'une règle de grammaire explicite ne constitue pas un opérateur de résolution de problèmes, il est indispensable de procéduraliser<sup>28</sup> les savoirs déclaratifs<sup>29</sup> en passant par l'interaction, par les échanges communicatifs. La consolidation des connaissances grammaticales et leur place ainsi que leur poids réels sont les conséquences légitimes d'une telle procéduralisation.

À ce propos, on se retrouve devant la question de base – enseigner la grammaire de façon implicite<sup>30</sup> ou explicite<sup>31</sup>. Ainsi, la grammaire implicite va décrire les phénomènes grammaticaux par la force de l'induction, tandis que l'explicite va

---

<sup>28</sup> Transformer les compétences métalinguistiques en performances linguistiques ; passer des savoirs aux savoir-faire en matière de langue. (Defays, 2003; Cuq et Gruca, 2002)

<sup>29</sup> Connaissances factuelles, de nature passive que l'on aura mémorisées lors de l'apprentissage d'une langue. Elles correspondent aux compétences métalinguistiques des apprenants. (id.)

<sup>30</sup> Elle correspond à l'accumulation de savoirs déclaratifs, c'est-à-dire de connaissances abstraites, qu'on peut annoncer et formaliser. (Cuq et Gruca, 2002)

<sup>31</sup> Le savoir procédural est «un savoir implicite et qui suppose l'automatisation du savoir déclaratif». (Cuq et Gruca, 2002 : 127) C'est la mise en valeur des connaissances procédurales des apprenants, ce qui facilite leur imprégnation intensive de la langue étrangère. (Bange, Carol et Griggs, 2005)

privilégier la déduction comme approche pédagogique. Les leçons de grammaire formelles relèvent des modes d'apprentissage préconisés pour les adultes (Germain et Séguin, 1998). Entre autres, ces deux chercheurs citent l'exemple d'étudiants danois en anglais langue étrangère, lesquels passent par la déduction pour formuler et synthétiser le point de grammaire étudié. En fait, cela s'avère le processus logique de raisonnement privilégié par ces apprenants allophones.

#### 2.4.1 La grammaire - définitions et types

D'entrée de jeu, il est de prime importance de clarifier le terme grammaire puisqu'il est porteur de plusieurs sens. Tout d'abord, on peut le comprendre comme une connaissance intériorisée que possède chaque locuteur d'une langue. C'est ce qui lui permet de produire et de comprendre cette langue. Cette «connaissance intériorisée» (Germain et Séguin, 1998 : 33) désignerait la «compétence grammaticale» dans une langue. La grammaticalité est un indice de la conformité d'un énoncé aux règles de la langue française, «le fait qu'il soit reconnaissable comme régulièrement productible dans cette langue, indépendamment de critères normatifs ou esthétiques» (Maingueneau, 1996 : 21).

Dans son acception didactique, la grammaire pourrait être qualifiée comme «l'ensemble des règles normatives de la forme écrite ou de la forme orale d'une langue enseignée» (Legendre, 2005 : 719). Dans son sens linguistique, ce terme relève, d'après le même auteur, d'une «représentation abstraite de la structure d'organisation interne d'une langue naturelle ou de sa dimension morphologique et syntaxique». (id.)

Selon une autre définition de la grammaire, elle serait « une description complète de la langue qui comporte différentes parties : une phonologie, une syntaxe, une lexicologie et une sémantique.» (Dubois et al., 2007 : 226) À ce propos, Vigner (2004) avance que les domaines traditionnellement attribués à la

grammaire sont la syntaxe et la morphologie<sup>32</sup>, la phonologie, la lexicologie et la stylistique ne faisant pas partie de ce groupe. En réalité, les limites entre toutes ces disciplines étant bien moins étanches, on voit des approches qui les incluent lors de l'apprentissage grammatical.

Robert (2002) propose une typologie non exhaustive de la grammaire :

« *grammaire générale*, celle qui essaie de retrouver les lois communes à toutes les langues; *grammaire historique*, celle qui étudie l'évolution de la langue dans le temps; *grammaire comparée*, celle qui se propose de confronter les énoncés des différentes langues; *grammaire normative*, celle qui établit les règles de bonne formation des énoncés d'une langue; *grammaire descriptive*, celle qui se donne pour objectif la description de la langue à travers l'étude de ses énoncés. (p. 84)

Sur le plan descriptif, Robert (2002 : 84) distingue la grammaire traditionnelle, qui «repose sur le postulat que connaître la grammaire, c'est savoir parler, lire et écrire correctement une langue.» Sur le plan fonctionnel, cet auteur différencie la grammaire structurale («avec ses exercices de manipulation structuraux»), la grammaire générative («avec son schéma qui représente la structure de la phrase»), la grammaire notionnelle («avec sa description de la langue en actes de parole») et la grammaire textuelle («avec son point de vue sur le fonctionnement des textes»).

Il serait opportun de mentionner également l'existence de la nouvelle grammaire. À la différence de la grammaire traditionnelle dont l'objectif est la maîtrise du système des accords grammaticaux, cette nouvelle vision de la grammaire poursuit la maîtrise de la syntaxe dans le but de faciliter l'expression écrite en français et même l'apprentissage des langues étrangères (Nadeau, 2006). Basée sur le fonctionnement morphologique et syntaxique des constituants de la langue, la nouvelle grammaire cible l'apprentissage par les étudiants d'outils rigoureux, moins complexes et plus logiques pour analyser les structures syntaxiques et les relations entre les accords grammaticaux.

---

<sup>32</sup> Certaines grammaires parlent de «morphosyntaxe».

Pendant les cours de langue, on utilise une grammaire scolaire qui contient des nomenclatures non exhaustives de règles de grammaire, de termes métalinguistiques<sup>33</sup>, de catégories. Elle sert de support au travail des étudiants et de moyen de formation aux maîtres de langue. Son application dépend de l'approche pédagogique de chaque enseignant.

De plus, depuis une dizaine d'années, dans l'enseignement au primaire et secondaire au Québec, on a introduit une réforme de l'enseignement des matières. Elle touche également le français et la manière de présenter la grammaire aux étudiants. Il s'agit de «la nouvelle grammaire». Elle a pour but d'amener les élèves à comprendre le fonctionnement de la langue, de ses structures. La «nouvelle grammaire» fournit des outils précis pour analyser ces structures. Ces mêmes outils, les diverses manipulations syntaxiques, sont également utiles dans l'apprentissage des langues étrangères.

La définition de la grammaire qui tient compte de la dimension enseignement/apprentissage la déterminerait comme : « 1. le résultat de l'activité heuristique qui permet à l'apprenant de se construire une représentation métalinguistique organisée de la langue qu'il étudie ; 2. le guidage par l'enseignant de cette activité en fonction de la représentation métalinguistique organisée qu'il se fait de la langue qu'il enseigne» (Cuq, 1996 cité par Vigner, 2004 : 16).

Il est important de souligner que l'enseignement de la grammaire dans le cadre des langues secondes est lié à l'apprentissage par les étudiants de l'écriture, de la lecture, du calcul et de la communication interpersonnelle à travers les compétences communicatives acquises sur une solide base linguistique. La maîtrise de la nouvelle langue écrite et de l'oral (à des niveaux différents) est au cœur d'une préoccupation pédagogique constante qui place et replace la question de la littératie dans le collimateur du débat social.

---

<sup>33</sup> Selon Cuq (2002), Benveniste et Jakobson soulignent que la langue est un système sémiotique capable de parler de lui-même.



#### 2.4.2 La notion de littératie - de l'analphabétisme fonctionnel à l'illettrisme

La compétence de communication pourrait être divisée en autant d'espèces qui peuvent se résumer en quatre habiletés essentielles : compréhension et production à l'écrit et à l'oral. (Bérard, 1991 cité dans Bange, Carol et Griggs, 2005) Les nouveaux arrivants allophones adultes maîtrisent à des degrés différents ces habiletés. Dans ce contexte, deux notions essentielles sont à considérer pour les besoins de la présente recherche : l'analphabétisme fonctionnel et l'illettrisme.

Dans les années 1960, UNESCO introduit le terme analphabétisme fonctionnel par rapport à l'incapacité d'une personne «de lire et d'écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec sa vie quotidienne» (Fijalkow et Vogler, 2000 : 44). À la fin des années 1970, le Mouvement de l'Aide à Toute Détresse (ATD) Quart Monde<sup>34</sup> tient à distinguer deux situations : «l'illettrisme<sup>35</sup> pour les personnes scolarisées en langue française qui n'ont pas acquis une maîtrise suffisante de la communication écrite pour être autonomes, et l'analphabétisme pour les personnes n'ayant jamais acquis un code écrit» (Barré-De Miniac, Brissaud et Rispaill, 2004 : 35). Par conséquent, les analphabètes ont un degré zéro de maîtrise de la langue écrite, tandis que les personnes illettrées possèdent une certaine compétence en lecture et écriture, mais jugée socialement insuffisante.

Fijalkow et Vogler (2000) ont sans doute raison quand ils soulignent que le terme illettrisme a un caractère descriptif, mais à effet stigmatisant et réducteur. Il fallait donc trouver une dénomination précise des degrés de compétences

---

<sup>34</sup> C'est une organisation non gouvernementale sans affiliation ni religieuse ni politique, qui travaille pour la défense des droits de l'homme dans les pays les plus pauvres. Fondée en 1957 par Joseph Wresinski, elle agit actuellement dans une trentaine de pays en Afrique, en Amérique du Nord et du Sud, dans l'Océan Indien, en Asie et en Europe.

<sup>35</sup> «Par ailleurs, le terme alphabétisation a été abandonné, n'évoquant trop souvent que l'action entreprise avec des travailleurs immigrés. Une situation ignorée exige un vocabulaire nouveau, fût-ce au prix d'un barbarisme.» (ATD, 1979 cité par Fijalkow et Vogler, 2000)

linguistiques chez les allophones, c'est-à-dire un antonyme du mot «illettrisme». Le mot «lettrisme» désignant une école littéraire d'avant-garde, les chercheurs francophones ont donc décidé de franciser le terme américain *literacy*.

Force est de rappeler qu'on introduit le terme «littérisme» comme contrepartie des termes de l'«illettrisme» et de l'«analphabétisme» dans le Journal Officiel (30 août 2005). C'est une «capacité à lire un texte simple en le comprenant, à utiliser et à communiquer une information écrite dans la vie courante.»

Tout en ayant conscience des efforts terminologiques en vue de forger et de consacrer ce nouveau mot selon la réalité linguistique francophone, le terme «littératie» sera privilégié dans la présente étude. Ce mot a obtenu une reconnaissance internationale dans les milieux scientifiques comme un terme intégrateur, à connotation positive, désignant des réalités quantifiables et mesurables selon des critères précis.

La contrepartie notionnelle en français de l'illettrisme serait donc la littératie qui désigne le savoir-lire, le savoir-écrire, le savoir-parler (*oracy*) et le savoir-compter (*numeracy*) (Harris et Hodges, 1981). Cette maîtrise individuelle s'apparente à l'alphabétisation fonctionnelle qui est une fonction de la formation permanente.

#### 2.4.3 La littératie - définitions

Le terme littératie n'a pas encore été codifié officiellement dans les dictionnaires de langue française, bien qu'il soit déjà mis à profit dans la littérature scientifique francophone. C'est l'Organisation de coopération et de développement

économique (OCDE) qui l'a utilisé pour la première fois en 1992. L'OCDE donne la définition suivante au nouveau terme littératie :

«1. (savoir) utiliser des imprimés et des écrits nécessaires pour fonctionner dans la société, atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et accroître son potentiel.

2. capacités de lecture et d'écriture que les adultes utilisent dans leur vie quotidienne, que ce soit sur leur lieu de travail ou dans la collectivité. Dans sa dimension sociale, la littératie inclut le rapport entre les individus et l'application qu'ils font de leurs capacités au sein de la société, et dans sa dimension individuelle, les processus de traitement de l'information dont se sert la personne dans sa vie quotidienne à l'égard de la lecture et de l'écriture» (Espérandieu et Vogler, 2000 : 31).

Ce qui caractérise donc la littératie c'est la préoccupation du milieu de la production de la parole. Le contexte socioculturel<sup>36</sup> conditionne le développement de cette capacité communicative à plusieurs dimensions.

Selon Charaudeau et Maingueneau (2002), la définition du terme littératie

« renvoie à un ensemble de savoirs élémentaires mesurables : savoir lire, écrire, compter. Il désigne les usages sociaux de l'écrit : il s'agit d'apprendre à lire, écrire et contester les écrits. La littératie est conçue comme une culture qui s'oppose à celle de l'*orality*». (p. 349)

Par conséquent, bien que le plus souvent la littératie indique un niveau de base du «savoir lire et écrire», un troisième sens élargit la notion au calcul et à une sorte de savoir-vivre en société impliquant l'utilisation de la parole. On devrait donc appréhender le terme d'*orality* comme un aspect supplémentaire à la notion intégrative de littératie.

---

<sup>36</sup> Selon Barré-De Miniac, Brissaud et Rispaïl (2004), il peut varier d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre et aussi dans le temps.

Par rapport à sa typologie, on distingue deux grandes branches de littératie: fonctionnelle et culturelle, suivant la compréhension que chaque individu «construit, déconstruit et reconstruit différemment les connaissances et participe à un processus ; les différentes connaissances sont le résultat de cette participation dans ce processus» (Masny et Dufresne, 2007 : 219). On mentionne également quelques autres types de littératie : personnelle, scolaire, communautaire, médiatique et critique.

En me basant sur mes observations immédiates dans les cours de FLS que je donne en contexte de francisation, je pourrais avancer que la maîtrise de l'écriture est liée au développement progressif de la lecture et de l'expression orale. Écrire dans une langue signifie donc avoir acquis ou être en cours d'acquisition de catégories et de concepts permettant de penser en cette langue, et qui plus est – de penser le monde à travers cette langue. La lecture y est aussi pour quelque chose. « Lire signifie lire le monde, se lire, et le processus de lecture s'opérationnalise dans un contexte spécifique» (Masny et Dufresne, 2007 : 214).

## 2.5 Organisation institutionnelle de l'enseignement du FLS au Québec

Au Québec, les nouveaux arrivants adultes reçoivent un enseignement linguistique spécifique – francisation, offerte sous différentes formes (mesures spécifiques, classes d'accueil ou de francisation, cours de francisation pour adultes, entre autres). La politique ministérielle quant à l'enseignement du français en contexte d'immigration «tient à la définition d'objectifs généraux (statut, emploi et fonction des langues, implication en matière d'éducation, de formation, d'information et de communication)» (Cuq, 2003 : 196).

Au palier provincial, le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) a mis en place de nombreuses formes d'enseignement du français aux immigrants: cours de FLS dans plusieurs organismes communautaires ainsi que dans le réseau des collèges et des universités. L'enseignement y est organisé en trois niveaux – débutants, intermédiaires et avancés, inspirés en grande mesure par les principes des niveaux de compétences linguistiques (MICC, 2000). Il y a des cours réguliers en communication orale et écrite (à temps plein ou partiel), des cours spécialisés (en santé, génie, droit, administration, entre autres) ainsi que des cours donnés directement dans les locaux des entreprises. Le MICC (2009) indique qu'il met en place des cours en ligne destinés tant aux immigrants potentiels qu'à ceux qui vivent déjà au Québec et désirent parfaire leurs connaissances en français en utilisant les nouvelles technologies.

Avant le début du cours, on procède à une évaluation des connaissances initiales des allophones à partir de leur maîtrise du français à l'oral.<sup>37</sup> À ce propos, le MICC (2000) prévoit mettre en place un système unifié d'évaluation et de reconnaissance des acquis et des compétences langagières des apprenants. Il s'agirait d'un test de classement informatisé et assez convivial.

Le MICC (2008) se pose cinq objectifs principaux :

Objectif 1. Élargir la clientèle rejointe par l'offre de service en francisation.

Objectif 2. Permettre une maîtrise du français à des niveaux de compétence plus avancés.

Objectif 3. Faciliter l'apprentissage du français le plus tôt possible dans le processus d'immigration.

---

<sup>37</sup> L'évaluation initiale à l'oral se fait au moment de l'inscription de l'étudiant. Toutefois, certains immigrants arrivent à parler d'une manière assez correcte, sans avoir acquis des connaissances préalables en grammaire française. À l'inverse, on peut avoir de la difficulté à s'exprimer oralement, tout en connaissant les règles grammaticales de la langue.

Objectif 4. Mieux mesurer et reconnaître le niveau de compétence en français des candidats à l'immigration et des personnes inscrites en francisation.

Objectif 5. Assurer une meilleure cohérence des interventions en matière de francisation, accroître l'efficacité du système et optimiser la capacité d'accueil au plan gouvernemental.

Encore dans son «Plan stratégique 2008-2012», le MICC (2007d) développe les mêmes objectifs : accélérer l'apprentissage du français et accroître la francisation en diversifiant l'offre des services en l'adaptant aux besoins de la population immigrante. C'est dans cette perspective que le Ministère envisage l'augmentation de 5% par année du nombre d'immigrants utilisant les services gouvernementaux de francisation. Il cible en même temps la maîtrise du français à des niveaux de compétences plus avancés, à l'intention d'une clientèle plus scolarisée, et l'ouverture de cours de français visant certains domaines professionnels.

Pour sa part, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS) accorde aussi aux allophones la possibilité de s'inscrire aux programmes de FLS dans les secteurs «jeunes»<sup>38</sup> et «formation générale des adultes»<sup>39</sup>. Il a également lancé quelques projets pour assurer la disponibilité des programmes d'immersion française dans des districts plus petits ou plus éloignés (CPF, 2004).

Le MELS a mis en place un vaste réseau de centres d'éducation des adultes où il offre aux allophones des cours de jour et de soir, destinés à développer les habiletés communicatives en FLS des immigrants allophones. L'enseignement y est réparti en 7 niveaux, dont les modules ont une durée approximative de deux mois. Comme dans les cours du MICC, avant le début de chaque niveau, on procède à une évaluation des connaissances initiales des allophones à l'oral.

---

<sup>38</sup> On a en vue les classes d'accueil au primaire et au secondaire.

<sup>39</sup> Les classes de francisation dans les Centres d'éducation des adultes.

Voici, à titre d'exemple, une partie de l'introduction du programme actuel en francisation sur lequel est basé l'enseignement en français langue seconde dans les commissions scolaires à la grandeur du Québec :

«1. *Groupe cible* – adultes anglophones, allophones et de langues autochtones, dont la scolarité et les traditions varient beaucoup.

2. *Principes directeurs* – le programme de français langue seconde s'appuie sur des données des disciplines suivantes : psychologie, andragogie, sociologie et linguistique.

3. *Objectif global* – amener l'élève à communiquer dans des situations où l'usage de la langue française est nécessaire ou utile.

4. *Caractéristiques des activités d'apprentissage* – les activités proposées devraient : être liées à l'expérience de vie de l'élève, permettre à l'élève d'intervenir selon sa personnalité; rendre l'élève conscient du processus d'apprentissage; s'appuyer sur des documents authentiques; exploiter la classe comme lieu social de communication (entre autres).

5. *Valeurs socioculturelles* – l'élève en situation d'apprentissage du français est exposé aux valeurs socioculturelles québécoises. L'enseignant ou l'enseignante doit aider l'élève à reconnaître ces valeurs et à se situer par rapport à celles-ci. Ceci ne signifie en rien faire abstraction des valeurs socioculturelles d'origine de l'élève» (MELS, 1994 : 11/14 ).

En 2007, le MELS évoque le processus de formation continue dans un contexte de mondialisation et de mouvance. Le partenariat entre le ministère de l'Emploi et Solidarité sociale et celui de l'Éducation donne ses fruits quand on doit aider les travailleurs québécois ou les immigrants au chômage à trouver un emploi. L'Emploi-Québec travaille en partenariat avec les Commissions scolaires en finançant les études en francisation des étudiants adultes à cause des exigences dans leur travail.

Tout comme pour le MICC, les objectifs pédagogiques du MELS stipulent que le système linguistique du français prend toute sa valeur lorsqu'il est employé en tant que moyen de communication où l'on applique les connaissances et les compétences acquises à l'oral et à l'écrit, mais toujours dans un but communicatif.

### CHAPITRE III. LA MÉTHODOLOGIE

Considérant ce qui a été avancé dans le cadre de référence, on peut se demander si l'approche de l'enseignement du FLS aux immigrants adultes se fait de la meilleure façon possible, si l'on tient compte qu'il s'agit d'adultes avec leur propre mode d'apprentissage. La réalité de la francisation aujourd'hui au Québec mise, en grande partie, sur l'approche communicative qui accorde une primauté absolue à l'oralité et met l'accent sur l'adoption de réflexes oraux par les apprenants dans des situations de la vie quotidienne. Cela suppose que les apprenants adultes reçoivent un enseignement composé d'un mélange de règles de grammaire, de lectures, d'exercices de compréhension orale et écrite, mais surtout de beaucoup de communication et d'échanges oraux.

Pourtant, certaines études dans le domaine (Avanzini, 1996; Selman, Selman, Cooke et Dampier, 1998; Defays, 2003; Knowles, Holton et Swanson, 2005; Mucchielli, 2006, entre autres) montrent que les adultes sont enclins à apprendre de manière plutôt déductive, que l'immersion linguistique totale dans une nouvelle langue (sans repères grammaticaux solides) n'est pas toujours le moyen le plus approprié à l'apprentissage d'une langue seconde. Or, comme on l'a vu, les adultes qui apprennent la nouvelle langue n'arrivent pas, pour la plupart, à acquérir les différents savoirs et savoir-faire mesurables par la littératie.

Ainsi, l'intégration linguistique des immigrants allophones prend plus de temps que prévu, ils ne réussissent pas, ou avec difficulté, à trouver leur place sur le marché du travail et à se sentir à l'aise dans leur nouvelle terre d'accueil. Il arrive aussi à plusieurs, de trouver un emploi très en-deçà de leurs compétences professionnelles et de leurs diplômes.



Pour réfléchir sur ces dimensions et approfondir mes réflexions à propos de l'enseignement du FLS aux immigrants adultes, il semble judicieux d'aller plus loin dans l'exploration de la littérature traitant de cette problématique afin de comprendre les lacunes de l'enseignement de FLS aux adultes allophones. Une connaissance solide de la grammaire française ne faciliterait-elle pas l'intégration linguistique plus rapide des immigrants ? Les explications structurées de la grammaire ne devraient-elles pas être illustrées et renforcées par des lectures intéressantes stimulant la pensée déductive et la créativité linguistiques des étudiants adultes ? Rappelons aussi que l'atteinte d'un niveau de littératie fonctionnelle est l'objectif central du processus de francisation des allophones adultes.

Dans ce sens, une étude de textes fondateurs apparaît comme une voie prometteuse d'analyse et de compréhension en profondeur de la problématique et de la recherche de nouvelles propositions à cet effet.

### 3.1 Recherche spéculative et recherche fondamentale

Van der Maren (1996) caractérise un exercice scientifique de cette nature comme une recherche spéculative<sup>40</sup>, un travail de réflexion produisant des énoncés théoriques à partir et à propos d'autres énoncés théoriques. Dans une telle recherche nomothétique<sup>41</sup>, de type fondamental, rappelle Van der Maren (2003 : 24), «le théoricien critique et reformule des théories selon les principes de l'analyse rhétorique et logique ou à partir d'une argumentation s'appuyant sur des faits apportés par d'autres chercheurs». Comme l'affirme par ailleurs Gohier (2004 : 82), dans le cas de la recherche spéculative, son « cadre théorique doit être très élaboré puisqu'il constitue l'objet même de la recherche, à savoir une analyse et une critique

---

<sup>40</sup> «Qui pratique la spéculation, s'occupe de théorie (sans considérer la pratique)» (Le Petit Robert, 2010).

<sup>41</sup> Relatif à une compréhension globale, au fait de pouvoir tirer des lois générales ; du grec ancien «proportion des normes». (<http://fr.wiktionary.org/wiki/nomot%C3%A9thique>)

des théories existantes en vue d'en formuler une autre ou, à tout le moins, certains de ces éléments. » De ce point de vue, cette étude s'apparente à la recherche fondamentale, orientée principalement vers la connaissance et la compréhension de l'univers qui nous entoure.

Legendre (2005) définit la recherche fondamentale comme une recherche pure, théorique, différente de la recherche appliquée qui, elle, vise la résolution de problèmes pratiques. Pourtant, les limites entre ces deux types d'approches dans une recherche scientifique restent floues et difficiles à tracer.

«On reconnaît volontiers que les connaissances fondamentales bénéficient souvent des découvertes faites par des recherches appliquées, et il arrive que la recherche appliquée mette en évidence de nouvelles variables dont la recherche fondamentale cherchera à saisir la portée» (p. 1150).

Angers (1992) spécifie que la recherche fondamentale vise à accroître les connaissances dans un domaine donné en s'appuyant sur un cadre théorique solide.

Quant à la recherche spéculative, elle ne manipule pas des données liées à des mesures, des questionnaires ou des sondages. Elle arrive à des conclusions signifiantes à partir d'énoncés théoriques «générés» par d'autres énoncés théoriques produits antérieurement, mais toujours dans le même contexte<sup>42</sup>.

La recherche spéculative, selon Van der Maren (1996), est basée sur les étapes suivantes : sélection et collecte du matériel de la recherche (des écrits triés sur le volet et porteurs d'information et de significations d'ordre scientifique et

---

<sup>42</sup> Van der Maren (1996, p. 138) fait la distinction entre «le cotexte, c'est-à-dire des éléments graphiques (texte, illustrations, titres, etc.) qui entourent le texte, et le contexte, c'est-à-dire les conditions (environnement historique, socioculturel, relationnel, etc.) dans lesquelles le texte a été produit».

professionnel), constitution d'un corpus d'énoncés de base et finalement, traitement analytique sous un angle critique des textes sélectionnés selon une grille d'analyse valide et opératoire.

### 3.2. Choix d'un corpus de textes

Le choix des textes à analyser s'avère une tâche majeure au début de toute recherche de type spéculatif. C'est l'expérience du chercheur qui peut faciliter cette tâche ou bien la rendre plus ardue. Ainsi, la sélection des textes pour la constitution du corpus de travail, dont Van der Maren (1996) distingue trois types : unique, intertextuel et contrasté, résulte non seulement du sujet de la recherche spéculative, mais également de la perspective que se donne le chercheur avant d'entamer son étude.

On choisirait le corpus intertextuel (Van der Maren, 1996) s'il était opportun de viser une convergence des idées, essayant de dégager à la fois ce qui est commun aux énoncés malgré leurs variations contextuelles et qui souligne la souplesse des formulations autour du même noyau notionnel.

«On parle de corpus intertextuel dans la mesure où le contexte de l'énonciation, tant du point de vue de l'émetteur que du point de vue des récepteurs réels ou envisagés, est considéré comme déterminant aussi bien la forme que le contenu des énoncés. Dans une perspective intertextuelle, le sens de l'énoncé se construit à l'intersection des conditions de l'énonciation». (p. 135)

Par ailleurs, si le noyau de la recherche se formait autour des discours théoriques d'un auteur se rapportant au sujet notionnel de la problématique, cette étude viserait plutôt la constitution d'un corpus unique.

Une logique interne a inévitablement soutenu la sélection des écrits de mon corpus de recherche. L'idée de départ de mon étude était de travailler sur un éventail de textes suffisamment large provenant d'auteurs variés, écrits dans un laps de temps prédéfini. Le but était de dresser une sorte d'inventaire des notions et significations évoluant autour du noyau de ma question de recherche, pour en ressortir les idées majeures, porteuses de sens. Ceci a été rendu possible par l'intermédiaire du corpus contrasté. Comme l'indique Van der Maren (1996),

«Le corpus contrasté est constitué d'énoncés provenant d'auteurs qui ont des options, des préconceptions, des points de vue différents à propos d'une notion ou d'un événement. Les énoncés sont alors recherchés parce que leur différence permet de mieux voir l'éclatement ou les variations des discours». (p. 136)

C'est la visée centrale de la présente investigation scientifique qui mène vers l'option du corpus contrasté des textes. Il a été préféré puisqu'il permet de soumettre, sous un angle critique, la pluralité des discours autour de la problématique – la francisation et l'accélération de l'intégration des immigrants adultes dans la société québécoise.

### 3.3 Critères de constitution d'un corpus contrasté

Une fois arrêté le choix du type de corpus à constituer, mes efforts se sont orientés vers les signes distinctifs au sein des écrits choisis qui m'aideraient à porter sur chaque document un jugement d'appréciation scientifiquement fondé. Tout cela, dans le but ultime de ne sélectionner que des textes pertinents par rapport à la question de recherche.

### 3.3.1 Accès aux sources

La sélection des textes sur lesquels est basée cette analyse critique a été nourrie d'une recension approfondie des écrits. Le choix des textes selon leur représentativité (monographies, livres édités, chapitres d'ouvrages scientifiques, articles, journaux en ligne, etc.) a été effectué par le truchement des références dans les bibliothèques et les banques de données en ligne (ERIC, FRANCIS, Repère). Une logique interne soutenait ma démarche de chercheur. Elle résidait dans la combinaison entre le sujet (les immigrants adultes au Québec et leur intégration sociolinguistique) et la provenance des textes (la scientificité et l'actualité des discours écrits).

La documentation consultée pourrait être divisée en trois groupes suivant la provenance, les auteurs et le lieu de publication : 1. des écrits scientifiques de base, 2. des documents professionnels et 3. des textes officiels d'orientation pédagogique.

Les écrits scientifiques de base représentent les textes qui constituent le noyau de ce corpus. Ce sont pour la plupart des monographies et des livres qui traitent de ma question d'intérêt d'une manière approfondie et apportent des explications de type essentiel. Ils comportent souvent des recommandations ou des suggestions pour le changement des pratiques courantes. Dans ce groupe ont également été répertoriés certains dictionnaires de didactique et d'éducation (en lien avec le FLS).

Les documents professionnels englobent des écrits présentés par des chercheurs ou des enseignants dans le domaine de l'éducation, publiés dans des revues professionnelles d'éducation. Il s'agit d'opinions de personnes qui s'occupent de manière spécialisée de l'une des dimensions de la problématique de la présente

recherche. Ce sont également des documents de type informatif élaborés par des chercheurs professionnels, qui traitent de l'enseignement du FLS aux adultes allophones, ainsi que des articles scientifiques (y compris électroniques).

Les écrits officiels d'ordre pédagogique sont le fruit du travail des ministères œuvrant pour le développement des approches pédagogiques dans le domaine de l'enseignement. Plus spécifiquement, ce sont des documents élaborés par la Direction générale de formation des adultes auprès du MELS ou par les commissions scolaires. Ces discours écrits traitent de l'orientation et des perspectives de l'enseignement du français langue seconde offert aux nouveaux arrivants allophones au Québec. D'après Van der Maren (1996), ils comportent des interprétations et des prescriptions. Il est nécessaire de bien analyser les premières et de tenir compte des secondes afin de comprendre leur contenu.

### 3.3.2 Exhaustivité et intégralité des textes

Plusieurs textes relevant de ma problématique ont été soumis à une lecture flottante, ce qui a servi à identifier certains sous-thèmes récurrents dans le cadre du sujet de recherche principal. Évidemment, il serait impossible de travailler sur la totalité ou l'intégralité des écrits concernant ma problématique. Voilà pourquoi Van der Maren (1996 : 137) spécifie que «le chercheur doit sélectionner les extraits qui se rapportent au problème étudié : l'exhaustivité est donc relative et non absolue».

À la suite de la première lecture, des textes représentatifs pour chaque sous-thème ont été retenus. Dans chaque texte ont été repérés les extraits qui touchent de plus près le sujet. On a pu examiner de cette manière les dimensions théoriques du problème dans le but de mieux le circonscrire et l'analyser. L'objectif final était de sauvegarder le juste équilibre au sein de mon corpus contrasté par rapport au nombre des écrits pour ne pas surexposer une source ou un sous-thème spécifique au détriment des autres.

### 3.3.3 Actualité et historicité des sources

Un autre point primordial de ma recherche était le souci d'actualité et d'historicité des sources utilisées pour la compilation du corpus. Comme le souligne Van der Maren (1996), le matériel du chercheur doit être actuel et refléter les écrits contemporains se rapportant à la notion de recherche.

Cette précaution correspond également au désir de décrire l'état actuel de la question de recherche, soit dans une période flottante de dix ans, allant de 2000 à 2010. Cependant, quelques textes produits hors de cet intervalle ont été retenus puisqu'ils constituent des écrits fondateurs, cités par plusieurs auteurs, et qu'ils s'avèrent pertinents, voire porteurs d'un contenu incontournable pour le sujet de la recherche.

### 3.4 Modalités d'analyse méthodologique

Ayant choisi le type du corpus, établi sa validité et constitué la base des données à explorer, c'est la question des modalités d'analyse envisageables qui s'est posée : à savoir une analyse conceptuelle, inférentielle ou bien d'ordre critique.

#### 3.4.1 L'analyse conceptuelle et l'analyse inférentielle

La problématique de ma recherche visant les modalités de l'approche communicative en francisation et l'insertion sociale des immigrants adultes allophones au Québec, mon objectif principal n'était pas de cerner ce concept ni d'explorer son étendue scientifique. Si une seule notion complexe se trouvait au centre de la recherche, l'analyse conceptuelle (Van der Maren (1996) serait la plus appropriée :

«L'analyse conceptuelle a pour objectif de dégager le sens et les possibilités d'application d'un concept ou d'une notion, en identifiant les constituants du champ sémantique de ce concept ou de cette notion et ses interactions avec d'autres champs. L'analyse conceptuelle tentera de dégager, par diverses comparaisons, quelle est l'intention ou la compréhension du concept et quelle est son extension ou son étendue». (p. 139-140)

Selon les précisions de Van der Maren (1996), il existe un autre processus de développement théorique se réalisant principalement par l'ajout d'éléments théoriques inférés par l'intermédiaire de l'extension interne ou de l'extension externe (appelée transfert) d'une théorie déjà existante et fonctionnelle. Il s'agit de l'analyse inférentielle.

Dans le cas de l'extension interne, «l'analyse inférentielle procède en effectuant un examen de la signification, de l'enchaînement, des implications et des conséquences des concepts et de leurs opérationnalisations ainsi que de la pertinence de ces dernières» (Van der Maren, 1996 : 149). D'une certaine façon, cet examen pourrait être rapproché de l'analyse critique, mais il est construit dans une perspective d'enrichissement, plutôt que dans un effort de jugement des postulats théoriques existants.

L'objectif de la présente étude ne sera pas de développer une théorie en faisant au préalable l'examen de ses concepts de base. L'accent sera plutôt mis sur la pluralité des discours énoncés à propos de la situation actuelle de la francisation des immigrants adultes et de leur intégration dans la société québécoise en tant que citoyens à part entière.



La deuxième perspective de l'analyse inférentielle selon Van der Maren (1996) concerne l'extension externe durant laquelle on procède à un transfert analogique. Un chercheur du domaine A, poursuit Van der Maren, peut percevoir une similitude (ou analogie) avec sa propre théorie soit dans la méthodologie, soit dans les résultats théoriques témoignés dans les travaux d'un chercheur du domaine B. Alors, le chercheur A peut effectuer un transfert hypothétique de la théorie B en reformulant par ce geste sa théorie de base A. Ensuite, il doit éprouver la validité de la théorie A, comme si elle venait d'être créée.

À la lumière de ce qui vient d'être présenté, l'objectif de l'extension externe d'une théorie ne correspond pas à la perspective scientifique du présent travail de recherche. Il n'y a aucun transfert vers un autre domaine scientifique, tant aux paliers interne qu'externe de sa technique d'extension. En tant que chercheur, j'effectue tout simplement une analyse approfondie à visée critique d'un nombre de textes pour en relever les différents aspects pertinents en lien avec ma question de recherche.

### 3.4.2 L'analyse critique

Advenant que le chercheur ait pour but de retenir au niveau de l'écrit les présupposés et les implications ainsi que les éventuelles déficiences des énoncés théoriques déjà connus par la communauté scientifique, il opère une analyse critique. Selon Van der Maren (1996) :

«L'analyse critique a pour fin d'évaluer un ensemble d'énoncés théoriques afin de mettre en évidence ses lacunes, ses contradictions, ses paradoxes, ses conditions, ses présupposés, ses implications et ses conséquences, la plupart du temps non dites par les premiers auteurs. En effet, cette analyse critique a souvent comme objectif ou bien de condamner une théorie pour la remplacer par une autre, ou bien de proposer des améliorations, des reformulations, des compléments qui lui permettraient de paraître plus résistante sur le plan logique et plus crédible d'un point de vue psychologique et sociologique». (p. 146)

Dans cet ordre de pensée, Ricœur (cité dans Gohier, 2005) insiste sur l'importance de l'esprit critique et de la capacité de distanciation portés par les chercheurs pendant toutes les opérations menant à une interprétation scientifique. C'est l'horizon théorique de chaque notion qui est revu sous un angle à la fois critique et argumentatif. Savoie-Zajc et Karsenti (2004 : 113) ajoutent qu'il faudrait «considérer la recherche en cours d'élaboration comme l'expression d'un ensemble de choix raisonnés», ce qui signifie « situer le problème de la recherche, le cadre théorique et la méthodologie dans un ensemble, un système logique et cohérent».

Voici les différentes étapes de la démarche que j'ai suivie en cours d'élaboration de ma recherche. Au tout début, j'ai entrepris une revue de la littérature par le biais d'une lecture flottante afin d'établir l'état de ma question de recherche. Cette étape a été indispensable pour faire une sorte de déblayage qui a nourri en même temps mes questions et mes doutes de chercheur.

Ensuite, j'ai organisé mes lectures autour de pôles d'intérêt découlant des différents discours tenus à propos de la francisation des immigrants adultes et des enjeux corollaires de leur adaptation et de leur intégration dans la société québécoise. Une fois mon corpus de textes bâti, j'ai extrait les caractéristiques pertinentes du concept de la francisation dans les textes sélectionnés par le biais de l'analyse de contenu<sup>43</sup>. Ces paramètres notionnels ont servi à mieux circonscrire et à élucider le sens de certains termes connexes (l'enseignement du FLS, l'intégration linguistique, la littératie, entre autres). Enfin, il y a eu un retour vers les textes sélectionnés au début du corpus contrasté, qui ont été jaugés à partir de ces paramètres. Dans la mesure du possible, le sens général de chaque document identifié a été dégagé et ses implications (directes ou indirectes) à la question de recherche ont été éclaircies.

---

<sup>43</sup> «Ensemble de techniques de recherche dont le but est d'isoler et d'évaluer l'importance quantitative ou qualitative de certains aspects particuliers d'une communication orale, écrite, visuelle ou sonore» (Legendre, 2005 : 63).

Il n'est pas surprenant donc que Van der Maren (1996 : 146), traite le mécanisme de base de l'analyse critique comme «la comparaison avec une théorie formelle ou avec une théorie considérée comme plus forte». Dans le cas de cette recherche, ladite théorie sera représentée par une grille composée d'éléments significatifs identifiés au fur et à mesure des lectures effectuées. Le rôle de ces éléments est crucial pour l'analyse puisqu'ils constituent une première synthèse des discours écrits, ou « la phase de décontextualisation<sup>44</sup>» (Van der Maren, 2003). Le matériel ainsi organisé requiert le statut de données, retenues, classifiées et intellectuellement manipulables par le système conceptuel du chercheur. De ce fait même, ces données revêtent une importance capitale en devenant des garants du fondement de l'argumentation théorique.

Van der Maren (2003) présente la méthode suivante pour la conception d'une grille d'analyse :

«Dans le cas où aucune grille n'est disponible, il faut en construire une par un premier essai de modélisation de la situation dans laquelle le problème se pose. Il s'agit d'effectuer une description fine de la situation, de l'analyser et de tenter de prendre du recul, de multiplier les points de vue sur cette situation, afin de pouvoir se la représenter d'une manière abstraite, plus générale, en termes de facteurs, de variables, de dimensions, d'actions, de processus, de transformations, etc., et non pas sous la forme d'un ensemble d'événements». (p. 166)

Cette grille (remplaçant la théorie formelle) représente l'outil essentiel de l'analyse critique qui, pour sa part, s'avère l'instrument majeur du traitement et de l'analyse de mon corpus de textes. Elle constitue, en d'autres termes, le pivot central de l'axe méthodologique de cette recherche.

---

<sup>44</sup> «Décontextualiser - être capable d'utiliser dans un autre contexte». (Wikipedia)

### 3.5 Paramètres, mécanisme d'analyse et tableau des textes sélectionnés

Aux fins de cette analyse, l'effort de modélisation a abouti à une grille de paramètres, qui est une liste rédigée d'une manière semi-émergente. Il est de mise de préciser que quelques-uns de ces paramètres se sont vite imposés soit par leur pertinence, soit par leur récurrence dans les textes parcourus, encore au stade de sélection des textes. Au fur et à mesure que l'investigation documentaire avançait, certains éléments se sont ajoutés à la liste préliminaire, suivant d'autres aspects de la problématique.

S'étant avérés trop complexes, ces paramètres ont été subdivisés en exigences d'ordre épistémologique, scolaire et normatif, pédagogique, économique et sociologique. Les paragraphes qui suivent illustrent les regroupements de ces paramètres en différentes exigences (3.5.1), ainsi que le mécanisme concret appliqué lors de l'analyse des textes (3.5.2). Le tableau des textes ainsi sélectionnés (3.5.3) ferme le présent chapitre.

#### 3.5.1 Paramètres d'analyse

Rappelons, comme il a été déjà mentionné, que pour arriver à ma grille d'analyse, j'ai procédé à un certain modelage théorique. Son but ultime était de déterminer les unités d'analyse plus petites qui, plus tard, deviendraient des données manipulables dont je me servais lors de l'interprétation. Van der Maren (2003) formule de la manière suivante la notion de grille d'analyse :

«C'est un ensemble de thèmes, de questions ou de rubriques dont on devrait trouver, dans le matériel à analyser, des traces concrètes. Les rubriques et les thèmes doivent être comme des questions auxquelles le matériel recueilli apporte des réponses. (...) Autrement dit, les rubriques et les questions doivent être formulées à un niveau de langage suffisamment proche du niveau d'expression du matériel». (p. 166)

L'accumulation d'éléments prégnants sémantiquement au travers des textes choisis et leur répartition en exigence objective a soutenu le développement de mon argumentaire en vue de présenter le construit final logique et de répondre à mes questions de recherche.

Tableau des paramètres d'analyse

Paramètres	Éléments constitutifs
1. Exigences d'ordre épistémologique	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ La langue – instrument de communication et vecteur d'identification</li> <li>❖ Nature sociale de la langue et du savoir linguistique</li> <li>❖ FLS et ses rapprochements avec FLM et FLE</li> <li>❖ Éducation aux adultes et vérité épistémologique</li> </ul>
2. Exigences d'ordre scolaire et normatif	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Conceptions pédagogiques et andragogie</li> <li>❖ Défis actuels de l'enseignement du FLS aux adultes</li> <li>❖ La francisation aux adultes – aspects normatifs</li> </ul>
3. Exigences d'ordre pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ L'approche communicative</li> <li>❖ L'enseignement de la grammaire</li> <li>❖ Acquisition des compétences grammaticales et sociopragmatiques en FLS par les adultes</li> <li>❖ La littératie et l'intégration des immigrants</li> </ul>
4. Exigences d'ordre socioéconomique	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Poids démographique et économique de l'immigration</li> <li>❖ Les immigrants allophones sur le marché du travail</li> <li>❖ Problématique de l'embauche des immigrants et de leur niveau de littératie</li> </ul>

### 3.5.2 Mécanisme d'analyse des textes

Après avoir effectué la lecture flottante d'une centaine de textes et fait l'analyse d'une soixantaine de ces derniers, le point limite de la récurrence des exigences et des enjeux traités a presque été atteint. Cependant, l'analyse a été poussée plus loin après le moment de la première saturation afin d'enrichir les différents points de vue développés dans la catégorie correspondante. Ainsi, mon corpus contient des textes aussi variés qu'édifiants comme : des articles analytiques à contenu scientifique (de recherche ou de vulgarisation), des articles de revues professionnelles (ou des journaux québécois en ligne), des articles de journaux, des chapitres d'ouvrages, des textes polémiques, des essais critiques pamphlétaires, des rapports de colloques, des mémoires et des thèses de recherche, des publications originales d'auteurs reconnus.

L'analyse approfondie de ces textes selon la grille de paramètres apportera des éléments de réponse à ma question de recherche principale et devrait permettre d'offrir quelques pistes pour l'amélioration de la qualité des cours offerts aux immigrants nouvellement arrivés au Québec, en répondant à ma question subsidiaire.

C'est donc avec raison que Savoie-Zajc et Karsenti (2004) indiquent qu'une telle recherche s'inscrit dans une épistémologie particulière. De simple « répétiteur » de notions et de théories connues, le chercheur se transforme en auteur capable d'exercer un esprit critique, qui produit des énoncés chargés d'une valeur heuristique. Par conséquent, le chercheur œuvre dans une perspective intégratrice, en indiquant la place de ses propres conclusions et réponses auxquelles il est arrivé au sein du savoir partagé des théories existantes en la matière.

## 3.5.3 Tableau des textes sélectionnés

De la centaine de documents écrits consultés lors de la lecture flottante, le tableau ci-dessous présente la soixantaine de textes qui constituent le corpus sur lequel l'analyse subséquente s'appuie.

texte	titre	auteur	type de document	année de publication
1.	Le niveau de scolarisation des migrants: un facteur déterminant dans le processus d'intégration.	Adami, H.	chapitre de monographie	2007
2.	L'éducation des adultes.	Avanzini, G.	monographie	1996
3.	L'apprentissage d'une langue étrangère: cognition et interaction.	Bange, P., Carol, R. et Griggs, P.	monographie	2005
4.	Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2.	Bartning, I. et Schlyter, S.	article de revue	2004
5.	La didactique de la grammaire dans monographie l'enseignement du français et des langues.	Beacco, J.-C.	monographie	2010
6.	L'approche communicative - théorie et pratiques.	Bérard, E.	monographie	1991
7.	Immigration au Québec ; politiques et intégration au marché du travail.	Boudarbat, B. et Boulet, M.	rapport de recherche	2010
8.	Entre le biographique et le curriculaire, l'apprentissage tout au long de la vie.	Bourdon, S.	article de revue	2010
9.	Les cours de francisation : accès, résultats, réinvestissement.	Calinon, A.-S.	chapitre de monographie	2007
10.	Le migrant démuné. Alphabétisation et intégration des immigrants.	Chalom, M.	monographie	1991
11.	Dialogue sur le sens et la place du style d'apprentissage en éducation.	Chevrier, Fortin, Leblanc et Théberge	article de revue	2000a
12.	Problématique de la nature du style d'apprentissage.	Chevrier, Fortin, Leblanc et Théberge	article de revue	2000b

13.	L'intégration des immigrés sur le marché du travail à Montréal : politiques et enjeux.	Chicha, M.-T. et Charest, É.	article de revue	2008
14.	Le français langue seconde en France : aspects institutionnels et didactiques.	Chiss, J.-L.	chapitre de monographie	2006
15.	Langue, statut et identité: quelques réflexions sur les processus et conséquences de l'usage langagier.	Clément, R. et Baker, S.	chapitre de monographie	2006
16.	Du curriculum caché au curriculum explicite: l'exemple de Mayotte.	Cuq, J.-P.	chapitre de monographie	2002
17.	Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.	Cuq, J.-P. et Gruca, I.	monographie	2002
18.	Initiation à la classe de français pour sinophones.	Cyr, P.	rapport de recherche	2002
19.	Étude du lien entre la compétence pragmatique et la compétence grammaticale auprès d'apprenants allophones de français langue seconde.	Dalmasso, N.	mémoire de maîtrise	2009
20.	La politique d'immigration du Québec.	Daniel, D.	chapitre de monographie	2006
21.	Le français langue étrangère et seconde (enseignement et apprentissage).	Defays, J.-M.	monographie	2003
22.	L'acquisition de la compétence sociopragmatique en langue étrangère.	Dewaele, J.-M. et Wourm, N.	article de revue	2002
23.	Grand dictionnaire de la Linguistique et des Sciences du langage.	Dubois, J. et <i>all.</i>	dictionnaire	2007
24.	L'illettrisme	Espérandieu, V. et Vogler, J.	monographie	2000
25.	L'illettrisme dans l'expérience migratoire - le cas de 90 travailleurs turcs rentrés au pays.	Estabilet, R.	chapitre de monographie	2000
26.	Vous avez dit «littératie»?	Fijalkow, J. et Vogler, J.	chapitre de monographie	2000
27.	Alpha-langue seconde : modèle d'intervention.	Flores, L.	rapport de recherche	1992
28.	L'enseignement de la grammaire du français langue seconde à des apprenants adultes immigrants : explications et représentations des enseignants.	Flores, L.	thèse de doctorat	2006



29.	Langue et diversité.	Georgeault, P.	chapitre de monographie	2006
30.	Le point sur l'approche communicative en didactique des langues.	Germain, C.	monographie	1993
31.	Faut-il enseigner la grammaire dans un cours de langue seconde ?	Germain, C.	chapitre de monographie	1996
32.	Le point sur la grammaire en didactique des langues.	Germain, C. et Séguin, H.	monographie	1998
33.	Maîtriser la lecture et l'écriture : méthode pour adultes.	Gillardin, B.	monographie	2008
34.	L'enseignement de la grammaire aux allophones en classe d'accueil au secondaire.	Hardy, M.	mémoire de maîtrise	1998
35.	The Adult Learner	Knowles, M., Holton, E. et Swanson, R.	monographie	2005
36.	Les styles d'apprentissage d'apprenants adultes de français langue seconde et leur relation avec des variables liées à l'appartenance culturelle.	Lamoureux, K.	mémoire de maîtrise	2001
37.	Former en français langue seconde : une pédagogie active.	Launay, C.	monographie	2006
38.	Dictionnaire actuel de l'éducation	Legendre, R.	dictionnaire	2005
39.	Le marché du FLE: un marché de dupes ?	Lemeunier, V.	chapitre de monographie	2003
40.	Relations entre structures grammaticales et tâches communicatives dans l'enseignement du français langue seconde à des apprenants adultes.	Maatouk, J.	mémoire de maîtrise	1999
41.	La grammaire et son enseignement : connaissances grammaticales et représentations de futurs enseignants de français langue seconde	Martineau, Y.	mémoire de maîtrise	2007
42.	Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée.	Maurer, B.	monographie	2001
43.	Une école d'avenir : Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle Québec.	MELS	document électronique	1998
44.	Les immigrants et le marché du travail québécois en 2008 volet 1: Portrait général.	Ménard, P.-O. et Fadel, A.-M.	document électronique	2009
45.	Au Québec pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration.	MICC	document électronique	1990

46.	La planification de l'immigration au Québec pour la période 2008-2010.	MICC	document électronique	2007a
47.	Caractéristiques de l'immigration au Québec. Statistiques.	MICC	document électronique	2007b
48.	Planification triennale de l'immigration 2008-2010.	MICC	document électronique	2007c
49.	Plan stratégique 2008-2010.	MICC	document électronique	2007d
50.	Plan d'immigration du Québec pour l'année 2010.	MICC	document électronique	2009
51.	Fiche synthèse sur l'immigration au Québec. Bref portrait de l'immigration permanente.	MICC	document électronique	2010a
52.	Bulletin statistique sur l'immigration permanente au Québec. 2 <sup>ème</sup> trimestre et 6 premiers mois de 2010.	MICC	document électronique	2010b
53.	De la dynamique entre l'offre de formation et les attentes des immigrants adultes en cours de francisation au Québec.	Moldoveanu, M.	chapitre de monographie	2007
54.	La maîtrise du français : un facteur d'intégration en entreprise pour les migrants ?	Mourlhon-Dallies, F.	chapitre de monographie	2007
55.	Les besoins relatifs à l'apprentissage et à l'usage du français chez les immigrants adultes admis au Québec entre 1992 et 1995 et ne connaissant pas le français (région de Montréal).	Nguyen, H., Plourde, F.	rapport de recherche	1997
56.	Mutation démographique et avenir politique du Québec. Vers une involution tranquille.	Palard, J.	chapitre de monographie	2006
57.	Les styles d'apprentissage chez des apprenants adultes de français langue seconde qui se distinguent par leur langue d'origine/appartenance culturelle et leur sexe.	Pehlivanova, V.	mémoire de maîtrise	1997
58.	The foundations of adult education in Canada.	Selman, G., Selman, M., Cooke, M. et Dampier, P.	monographie	1998
59.	Quelle historiographie pour le français langue étrangère ? Une réalité plurielle.	Spaeth, V.	chapitre de monographie	2003

60.	Le rôle des commissions scolaires dans la francisation des personnes immigrantes adultes.	TRÉAQFP	rapport de recherche	2007
61.	Aperçu de la francisation à temps partiel des immigrants dans les milieux communautaires à Montréal, en 2004-2005.	Valderrama-Benitez, V.	rapport de recherche	2007
62.	Le français langue seconde : un concept des pratiques en évolution.	Verdelhan-Bourgade, M.	monographie	2007
63.	Quelle originalité pédagogique dans un enseignement du français langue seconde ?	Vigner, G.	chapitre de monographie	2002

#### CHAPITRE IV. ANALYSE DES TEXTES SELON LES PARAMÈTRES D'ORDRE ÉPISTÉMOLOGIQUE ET D'ORDRE SCOLAIRE ET NORMATIF

La grille d'analyse présentée dans le chapitre précédent constitue mon principal outil d'analyse des textes choisis. Sa raison d'être a été rendue évidente lors de ma démarche de catégorisation des textes préalablement sélectionnés. De cette manière, le travail d'analyse est présenté par groupes de paramètres. À la suite de l'exploration minutieuse des textes sélectionnés, j'ai noté certains éléments constitutifs, les plus constants et récurrents dans tout le corpus. Il m'est apparu opportun de classer ces paramètres en différentes catégories (exigences) afin de rendre visibles les enjeux entourant la problématique de la francisation des immigrants adultes au Québec.

À chaque sous-section d'exigences, j'ai précisé les noms des auteurs ayant abondé dans la même perspective de recherche. Ensuite, j'ai exposé de façon consécutive une courte synthèse des idées principales relevées au niveau de la catégorie en question. Les paramètres essentiels pour la réponse à ma question de recherche se sont révélés d'ordre épistémologique, scolaire, pédagogique et encore, d'ordre socioéconomique.

Pour des fins d'équilibre du texte, il sera présenté dans ce chapitre les deux premiers paramètres : épistémologique et scolaire. Dans le chapitre qui suivra seront présentés les paramètres pédagogique et socioéconomique, qui complètent cette étude.

#### 4.1 Paramètres d'ordre épistémologique

Dans cette section, je vais considérer la langue comme phénomène social. Les débats liés à cet enjeu épistémologique<sup>45</sup> touchent à quelques sujets linguistiques fondamentaux retrouvés dans la littérature consultée, notamment : le lien entre la langue et l'identité culturelle, la motivation et la volonté de communiquer dans une langue seconde chez les immigrants adultes, le modèle intégrationniste versus le modèle assimilationniste, la nature sociale de la langue. De plus, les textes dépouillés étaient orientés vers l'historiographie du FLE et du FLS, ainsi que le thème général de l'éducation aux adultes au Québec.

##### 4.1.1 La langue – instrument de communication et vecteur d'identification

Clément et Baker (2006) établissent un lien entre motivation, apprentissage (incluant ses aspects linguistiques, culturels et cognitifs) et usage du français dans l'espace public. La motivation dite intégrative se voit modérée par la peur de perdre son identité première chez les adultes allophones issus de l'immigration. La motivation interne personnelle et la volonté de communiquer dans une langue seconde influencent directement la confiance langagière des apprenants. En d'autres termes, les auteurs soulèvent la question de la dynamique complexe de la triade notionnelle: langue, culture et cognition, pendant le processus de l'enseignement/apprentissage du FLS sur le continent nord-américain où le français est en compétition avec l'anglais depuis plus de quatre siècles.

En annexe, Clément et Baker (2006) présentent un modèle pyramidal des six variables qui stimulent la volonté de communiquer dans une langue seconde :

1. la communication (usage de la langue seconde) ;
2. l'intention comportementale de communiquer ;
3. les antécédents situés (le désir de communiquer et la confiance langagière contextuelle) ;
4. les tendances motivationnelles (motivation

---

<sup>45</sup> «Relatif à l'épistémologie, à la théorie de la connaissance» (Le Petit Robert, 2010).

interpersonnelle, motivation intergroupe et confiance langagière générale) ; 5. le contexte affectif et cognitif (attitudes intergroupes, situation sociale et compétence en communication), et 6. Le contexte social et individuel (climat intergroupe et traits de personnalité). Cette représentation schématique montre clairement qu'à la base de toute communication demeure l'usage de la parole, l'utilisation de la langue nouvellement apprise. La volonté et la motivation d'apprendre une nouvelle langue, ainsi que la confiance langagière sont de moindre importance. Les facteurs secondaires influençant in situ l'apprentissage de la nouvelle langue sont les contextes affectif, cognitif, social et individuel.

D'après Clément et Baker (2006), l'identité ethnique des allophones tend à créer l'effet d'une double identification. Quand ils doivent faire un choix de comportement communicationnel, les individus choisissent sciemment celui qui est susceptible de produire la meilleure impression dans la situation donnée. De cette façon, l'individu ne subit aucune pression visant la modification de son comportement. Son identité située est validée. Par conséquent, la théorie de l'identité située concerne l'influence des déterminants contextuels sur l'identité personnelle.

Dans cet ordre d'idée, ces chercheurs soutiennent que les immigrants allophones tendent à choisir une attitude donnant la meilleure impression d'eux-mêmes, en jouissant de l'une ou de l'autre de leurs identités ethniques multiples. Il s'agit, à vrai dire, d'une nouvelle couche identitaire qui se superpose à la leur et à laquelle ils s'habituent à la longue. Ce processus de développement identitaire est conditionné par la pratique de la langue seconde en contexte.

«Faire l'usage d'une langue, c'est faire acte d'identité, l'apprentissage et l'usage de cette langue doivent être compris en relation avec des motivations fondées sur des intérêts (ou des besoins) qui dépassent la simple fonction instrumentale pour rejoindre les besoins d'affiliation et d'appartenance» (Clément et Baker, 2006 : 276).

Ce processus intime de conscientisation linguistique et identitaire provoque une profonde restructuration de la personnalité des locuteurs dans un contexte cognitif, affectif et social influencé par l'utilisation d'une autre langue que la leur, en l'occurrence ici, le français comme langue seconde.

#### 4.1.2 Nature sociale de la langue et du savoir linguistique

Dans cet ordre d'idées, Georgeault (2006) mentionne que le modèle libéral dit intégrationniste tient compte du choix d'une langue commune desservant les besoins communicatifs immédiats des locuteurs en langue seconde. Ce choix joue également le rôle de vecteur d'identification et (plus tard) d'intégration dans l'espace public du pays d'accueil.

L'immigrant nouvellement arrivé au Québec s'insère lentement dans le creuset d'une société multiculturelle. Par la force des choses, il est censé accepter au même titre les modes de fonctionnement des institutions québécoises et faire partie du mode de vie nord-américain - un mélange de plusieurs cultures portant des traits assez spécifiques.

Il serait intéressant de souligner qu'au Canada anglais, selon les recherches d'Armony (2007), on privilégie le modèle multiculturaliste, renvoyant à une mosaïque de communautés vivant ensemble. Quant à la situation au Québec, c'est l'idée de l'interculturalisme qui prévaut, c'est-à-dire l'instauration d'un dialogue entre les communautés, «des groupes fiers de leur identité particulière, qui se rassemblent autour de principes communs : la langue française, la démocratie, l'égalité homme-femme, etc.» (Armony, 2007), «le respect de la diversité et la continuité de la nation québécoise, sur la base des valeurs communes» (Bosset, Leydet, Maclure, Milot et Weinstock, *Le Devoir*, 2010).

Le commissaire Gérald Larose (cité par Georgeault, 2006 : 291) dans son Rapport sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec (2001)<sup>46</sup> propose la définition suivante du processus d'intégration des immigrants allophones dans la réalité québécoise : «Le français, langue officielle et commune de la nation québécoise, s'est mué logiquement en langue de la citoyenneté québécoise. Le patrimoine communautaire et réservé aux seuls francophones a cédé la place à un patrimoine commun et perméable à tous les apports.» Le Québec, fier de son visage multiethnique, se prévaut dorénavant d'un héritage culturel civique.

Le commissaire Larose considère que le patrimoine communautaire francophone si passionnément exhibé dans l'espace public se fait remplacer par un patrimoine commun à tous les membres de la société québécoise et enrichi par les contributions multiculturelles spécifiques. Dans cet ordre d'idées, il mentionne l'espace commun occupé par les locuteurs du français, un espace où les citoyens de toute origine linguistique et culturelle ont la possibilité de se rencontrer, d'échanger leurs idées et de «s'appivoiser».

Selon le modèle intégrationniste, la langue française offre à l'immigrant allophone au Québec l'occasion de se situer clairement par rapport à son identité, ou de s'enraciner dans cet espace social. Georgeault (2006) appelle ce phénomène de migration linguistique, sociale et culturelle « enracinement » et le définit comme un lieu de mémoire, pour s'approcher et s'ancrer, tout comme un lieu de passage pour

---

<sup>46</sup> Les États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec furent mis sur pied par le gouvernement du Québec le 29 juin 2000. Le mandat que lui confie le gouvernement est celui «d'identifier et d'analyser les principaux facteurs qui influencent la situation et l'avenir de la langue française au Québec, de dégager les perspectives et les priorités d'action pertinentes, de procéder à l'examen des articles de la Charte de la langue française mis en cause et, enfin, de présenter des recommandations visant à assurer l'usage, le rayonnement et la qualité de la langue française au Québec» (Wikipedia, *Le français, une langue pour tout le monde*, 2001).



se distancer et s'éloigner<sup>47</sup>. Les allophones peuvent ainsi migrer linguistiquement et intellectuellement vers le système francophone de référence, qui diffère du leur, mais dans un but ultime : contribuer au développement d'une société de langue et de culture françaises.

De cette façon, c'est la langue d'usage public qui assume en fin de compte le rôle de langue d'intégration et de vecteur d'identification à la société d'accueil. La langue d'usage privé (parlée à la maison, entre amis, parents, au sein de la communauté d'origine, entre autres) reste un choix personnel dans lequel, selon Georgeault (2006), le gouvernement n'a pas à intervenir.

Harvey (1994 : 924) lie la question de l'intégration des nouveaux arrivés directement avec la culture : «Intégration ici désigne contact culturel intermédiaire entre l'assimilation et la juxtaposition, tenant compte des deux cultures en contact, celle des arrivants et celle de la communauté d'accueil, et constituant une nouvelle dynamique et une nouvelle synthèse.» Selon lui, l'espace sociopolitique québécois est divisé en sphères d'influence par les adeptes de l'assimilationnisme («à long terme, la culture de la majorité seule doit l'emporter»), de la convergence culturelle («la culture de la communauté d'accueil doit servir de centre de gravité aux cultures immigrées»), de l'intégration pluraliste («le centre de gravité de tous est à chercher en avant»), de la culture publique commune («on exige de tous les arrivants l'acceptation non négociable de la charte des droits de la personne»), du multiculturalisme («toutes les cultures ont des droits identiques») et des partisans des ghettos juxtaposés («les contacts entre la population d'accueil et les immigrants se limitent à des relations économiques»).

---

<sup>47</sup> Cet état de fait tire ses origines du libre choix des immigrants allophones de permettre l'interférence avec leurs propres langue et culture, en s'approchant ou en s'écartant du français au Québec.

D'un autre côté, les adeptes du modèle inclusif assimilationniste concernant les immigrants prônent que la langue d'usage public et privé doit être uniquement le français. Ils établissent de la sorte un lien de causalité linéaire et unidirectionnelle entre la langue parlée à la maison et la langue utilisée dans l'espace public commun. Il n'est pas surprenant que selon les postulats du modèle assimilationniste un véritable francophone puisse être uniquement une personne de langue maternelle française.

Le MICC (1990) précise que le modèle intégrationniste issu du principe dynamique de l'inclusion s'attend à ce que le français puisse (au terme d'une période suffisamment longue de résidence des allophones au Québec) s'introduire dans leur vie privée en devenant la langue d'échange à la maison.

D'ailleurs, la commission Bouchard-Taylor, qui a travaillé en 2007 sur la problématique des accommodements raisonnables et l'identité québécoise, a déposé son rapport en 2008 qui abonde dans le même sens – raffermissement du réseau de l'éducation des adultes comme premier maillon d'une francisation et d'une acculturation réussies au Québec. À ce propos, Bourque (*Le Devoir*, 31.07.2008) avance que cette commission considère les accommodements raisonnables comme «un problème de perceptions qui ne correspondrait pas à la réalité des faits». C'est l'insécurité identitaire des Québécois d'origine canadienne-française qui serait la cause de la crise des accommodements raisonnables effritant le tissu social québécois. Elle aurait d'autres expressions, comme «le braquage identitaire, la peur, l'insécurité, l'incompréhension, l'angoisse, l'émoi, l'émotivité irrationnelle, les inquiétudes identitaires, les malaises, les frustrations, etc.» Bourque (*Le Devoir*, 31.07.2008). Ainsi, voit-on que «la question nationale est retraduite comme une question ethnique d'ordre culturel et essentiellement psychologique». (id)

Dans un autre article, Bourque (*Le Devoir*, 30.07.2008) identifie deux problèmes principaux qui découlent de l'esprit du rapport de la commission Bouchard-Taylor. D'abord, malgré toutes les attentes de la classe politique, la nation québécoise ne rassemble pas tous les citoyens. «Le Québec d'aujourd'hui, souligne-t-il, demeure encore une société plurinationale puisque les acteurs sociaux de toutes origines s'identifient à des nations différentes : québécoise, canadienne et amérindienne.» Le deuxième problème concernerait la dépolitisation de la nation québécoise, ce qui restreint l'analyse de la crise des accommodements raisonnables.

Bosset, Leydet, Maclure, Milot et Weinstock (*Le Devoir*, 03.02.2010), de la hauteur de leur *Manifeste pour un Québec pluraliste* indiquent la voie de la continuité sur laquelle la société québécoise n'a d'autre choix que de s'engager. C'est la «voie de la reconnaissance raisonnable de la diversité (...) qui vise à établir un équilibre, certes toujours mouvant, entre les préoccupations légitimes respectives de la majorité et des minorités culturelles, linguistiques et religieuses (...), ce qui est préalable à la recherche d'un authentique vivre-ensemble».

Il est connu que l'identité (portée par la langue) n'est pas une composante immuable de la personnalité, elle n'est pas donnée une fois pour toutes, elle se construit et se transforme tout au long de l'existence des individus, compte tenu du chemin parcouru et de leur expérience. Selon le gouvernement provincial, il s'agit essentiellement de mettre en place une politique d'intégration civique concrète, qui reconnaisse en tout état de cause que chaque personne habitant au Québec, immigrant ou natif, parlant français dans l'espace public, pourra être considérée à part entière comme francophone.

#### 4.1.3 FLS et ses rapprochements avec FLM et FLE

En étudiant l'intégration linguistique des immigrants au Québec, il est de mise de faire un bref survol historique de l'enseignement du français comme langue étrangère et seconde dans les pays francophones. Si on ne prend pas en considération la disposition sur l'axe chronologique de ce mouvement linguistique, politique et culturel, ayant touché de nombreux pays, on ne saurait circonscrire les efforts de francisation déployés à présent, selon la réalité géopolitique du XXI<sup>ème</sup> siècle.

L'enseignement du français comme langue étrangère et seconde trouve ses fondements vers la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle. Spaeth (2003) indique que le syntagme Français Langue Étrangère (FLE) apparaît après la Deuxième Guerre mondiale, à peu près dans les années 1950, tandis que le terme Français Langue Seconde (FLS) voit le jour au tournant des années 1990. Ce sont deux périodes bien spécifiques - la première coïncide avec la décolonisation et le retrait de la France du continent africain et de l'Indochine, ce qui exige une redéfinition rapide des modes d'intervention en matière linguistique sans l'appui décisif de la politique. Le caractère « centrifuge » du FLE cède progressivement la place à la lente construction des cultures scolaires nationales émergentes. La communauté francophone internationale revoit les objectifs de l'enseignement du français comme langue étrangère au profit de la confirmation du rayonnement culturel et linguistique français.

Les changements considérables dans le tissu politique européen à la fin des années 1990 et la reconquête de la démocratie par les pays européens ex-communistes, ont grandement influencé l'enseignement des langues étrangères, et en particulier du français. La question de l'altérité, de la représentation d'autrui dans

le contexte linguistique social et culturel spécifique pour chaque pays met les bases d'une conception toute nouvelle du type de langue française à enseigner.

Spaeth (2003) souligne que la réflexion méthodologique et didactique à l'égard du français a finalement dressé un tableau de la situation de l'enseignement du français dans le cadre de la francophonie mondiale. Compte tenu de l'éventail assez large de caractéristiques spécifiques dans les pays différents, Spaeth (2003) détermine cette notion plus ou moins comme atomisée selon le statut et la place que tient l'enseignement du français au sein du système éducationnel de chaque pays francophone. De son côté, le terme FLS vient indiquer que le français est désormais enseigné dans des contextes culturels, éducatifs et sociaux spécifiques.

Vigner (2002) se questionne sur l'originalité pédagogique de l'enseignement du FLS par rapport aux paradigmes curriculaires bien définis du français langue maternelle (FLM) et du français langue étrangère (FLE)<sup>48</sup>. Par rapport à la panoplie des exercices utilisés à bon escient par les enseignants en FLS, Vigner (2002) considère qu'il n'y en a aucun qui appartienne exclusivement à la langue seconde. Par exemple, le FLS emprunterait du FLM tous ses exercices qui portent sur des performances grammaticales complexes, tandis que le FLE lui «prêterait» ses « pratiques d'oral, l'usage du dialogue comme procédé d'approche d'une langue nouvelle, l'image comme élément inducteur d'expression, l'exercice structural, le recours à une grammaire implicite» (Vigner, 2002 : 135).

Consciente de la tension que vit présentement le FLS dans ces situations intermédiaires et si particulières, Verdelhan-Bourgade (2007 : 206) note que « le

---

<sup>48</sup> «Entre les méthodes FLM qui mettent la barre très haut et les méthodes FLE qui montrent rapidement leurs limites, le FLS n'arrive pas encore à créer sa propre méthodologie» (Cuq et Davin-Chnane, 2007 : 25).

Cadre Européen Commun de référence veut réunir dans une même logique l'enseignement de la langue étrangère et seconde».

La singularité des approches pédagogiques propres au FLS doit se chercher dans une logique spécifique d'organisation des activités de l'élève plutôt que dans leur originalité. Comme Vigner (2002) le constate, cette logique s'articule autour du croisement de deux axes : les objectifs et les modes d'apprentissage. Les objectifs d'apprentissages caractéristiques pour le FLS touchent à la discursivité («un usage pertinent, fluide, du français dans toutes sortes de situations d'échanges, à l'oral et à l'écrit») et la maîtrise des outils de la langue («capacité à mobiliser les formes adéquates du français») (Vigner, 2002 : 136). Les modes d'apprentissage privilégiés lors de l'apprentissage du FLS concernent l'imprégnation («exposition de l'élève à toutes sortes d'usages du français») et l'instruction («activités délibérées qui permettent à l'élève de découvrir et d'analyser les propriétés particulières du système français») (Vigner, 2002 : 136).

L'arrivée massive d'allophones dans les pays francophones met au centre des préoccupations pédagogiques le volet linguistique de la question (promotion et conservation du français, son développement, entre autres), mais également la construction d'une identité plurielle des personnes qui veulent devenir francophones. Le FLS accorde de l'importance de l'altérité dans le contexte général de la francisation en rapprochant celle-ci de l'histoire et de la mémoire collective du pays d'accueil.

Au Québec le public cible des cours de FLS devient de plus en plus diversifié, d'origines ethniques et d'horizons socioculturels très variés. On observe une pluralité socioculturelle qui prend peu à peu sa place au sein du patrimoine

national. Les étudiants allophones réalisent l'importance de bien maîtriser la langue française au sein de la société québécoise (Lemenier, 2003). Les raisons personnelles ou institutionnelles importent peu au cours de ce processus d'orientation linguistique inéluctable, les apprenants comptant désormais réinvestir immédiatement leurs connaissances linguistiques.

«Le public étant devenu potentiellement multiculturel et plurilingue, il a désormais des besoins communicatifs de plus en plus larges : professionnels et socioculturels, mais aussi relationnels et affectifs. Il ne s'agit donc plus de diffuser seulement des savoirs, mais surtout des savoir-faire et des savoir-être sans pour autant négliger les spécificités du public» (Lemenier, 2003 : 359).

L'enseignement en FLS s'oriente vers le vécu de l'apprenant, vers son héritage socioculturel et vers ses objectifs communicatifs concrets. Cela exige une transformation des méthodes de travail des enseignants. Ces derniers comprennent le besoin d'utiliser davantage le français en situations réelles, nécessitant des réflexes communicatifs authentiques.

Plus loin, Lemenier (2003 : 41-42) arrive à la conclusion que pour le succès du travail en français langue étrangère et seconde dans le groupe classe, il serait nécessaire de constituer un ensemble d'étudiants ayant un objectif commun. Les membres de ce groupe seraient susceptibles de jouir du capital culturel et du capital affectif qu'ils créeraient ensemble. C'est de l'enseignant et de ses compétences en tant qu'animateur-coordonnateur que dépend finalement la longévité du groupe-classe. De la hauteur de sa position de porteur de connaissances et d'expériences linguistiques, habituellement l'enseignant valorise le positif dans l'apprentissage de ses étudiants afin qu'ils puissent faire des progrès et acquérir plus de confiance en eux. Pour Mc Luhan (cité dans Spaeth, 2003), l'enseignement représente un média qui « décourage la participation » sur le vif, au cours de l'interaction; le professeur est censé posséder les techniques pour le rendre accessible aux étudiants qui

s'exprimeraient dans la langue cible sans difficulté et fausse modestie. Ceci implique une métamorphose véritable de la part de la personnalité de l'enseignant de langues, à la recherche d'un équilibre dynamique entre la culture sociétale d'origine de ses apprenants et la culture seconde véhiculée par le français.

#### 4.1.4 Éducation aux adultes et vérité épistémologique

Il y a deux institutions gouvernementales qui prennent en charge l'enseignement des langues aux nouveaux arrivants allophones au Québec – le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Le réseau des Commissions scolaires propose ses services linguistiques aux adultes qui veulent apprendre le français comme langue seconde.

Pour des raisons économiques, la majorité des immigrants qui arrivent au Québec sont adultes. Leur sélection est effectuée selon certains indicateurs socioéconomiques comme l'âge, la formation, la connaissance du français, l'expérience professionnelle, l'adaptabilité, pour ne citer que quelques-uns. Cette population d'immigrants adultes doit apprendre la langue française pour intégrer rapidement le marché du travail. Cette situation exige une adaptation des structures pédagogiques, de la base matérielle et des méthodes d'enseignement à l'éducation aux adultes.

Dans une étude monographique, Selman, Selman, Cooke et Dampier (1998) tracent le tableau historique de l'éducation aux adultes au Canada et au Québec. Avec les changements profonds et incessants dans le domaine des hautes technologies et de l'industrie, on a inévitablement besoin de travailleurs mieux



formés. L'éducation aux adultes propose en effet un perfectionnement et une mise à jour constants des connaissances et des compétences des citoyens.

Le mouvement de l'éducation destiné aux apprenants adultes dans la province du Québec présente des caractéristiques spécifiques, surtout après les transformations entreprises dans la société québécoise à la suite de la Révolution tranquille dans les années 1960 du XX<sup>ème</sup> siècle. Ces transformations touchent le système éducatif - il s'agit de l'élargissement de l'accès aux services éducatifs offerts aux adultes qui voudraient continuer ou bonifier leur formation initiale. À cet effet, on met en place des conditions permettant à un vaste nombre de personnes de mettre à jour ou de compléter leurs connaissances obtenues à l'école.

Dans les années 1940, on a procédé à la création de l'Institut canadien de l'éducation aux adultes, qui s'est transformé en un catalyseur du développement des recherches au sein du réseau et a ouvert la voie à de nouvelles perspectives pour la formation continue destinée aux adultes.

Ce n'est qu'au début des années 1980, à la suite de la déposition du rapport de la Commission menée par Michèle Jean<sup>49</sup> qu'on entreprend une réorganisation du système éducatif québécois. Toutefois, les chercheurs soulignent que la politique gouvernementale à l'époque était dictée plutôt par des objectifs d'ordre économique que par des considérations strictement pédagogiques. Selon la Loi sur l'Instruction publique (LIP) l'éducation aux adultes fait partie intégrante des priorités du système scolaire du Québec.

---

<sup>49</sup> Aussi connue sous le nom de Commission Jean (1980-1982), elle a eu un impact important sur la société québécoise. Cette commission a amené le gouvernement du Québec à élaborer un projet d'éducation permanente et un plan d'action en éducation des adultes en 2001.

Dans l'étude de Selman, Selman, Cooke et Dampier (1998), on indique quatre facteurs majeurs influençant l'éducation des adultes au Québec, dont la pauvreté et le chômage. Le gouvernement provincial désire promouvoir la formation continue comme une issue à cette situation alarmante. En deuxième place, les changements sur le marché du travail représentent un défi de taille pour l'économie québécoise. Le système scolaire du Québec nécessite des sommes considérables en vue d'adapter, d'améliorer et d'innover dans le domaine de l'enseignement aux adultes.

Le troisième défi sur le chemin de la réforme de l'éducation aux adultes découle des perturbations démographiques et sociales au Québec dues à la présence d'une population vieillissante et de plus en plus multiethnique. La demande accrue d'une francisation accélérée devrait être mieux adaptée aux caractéristiques des nouveaux arrivants allophones dont le nombre ne cesse d'augmenter au Québec. Cette demande devrait aller de pair avec une politique gouvernementale d'intégration de la population immigrante dans la culture publique de la société québécoise.

La réorganisation des structures profondes de l'État québécois est le quatrième facteur mentionné par Selman, Selman, Cooke et Dampier (1998). Il ciblerait la réduction de la part de la population inactive vivant sur une aide financière directe du gouvernement. Depuis les travaux de la Commission Jean, l'éducation proposée aux adultes a sans doute changé de statut.

«Formal adult education in Quebec has steadily lost ground since the Jean Commission. A partial explanation for this can be found because much public, journalistic and governmental attention has been focussed on the staggering high-school drop-out rates of the young people just referred to. Anguish has also been expressed concerning the difficulties experienced by the Quebec school system in preparing its graduates to meet the requirements of the rapidly changing job market. In this context, adult education has been largely ignored» (p. 94).

Selon les scientifiques, la politique du MELS par rapport à la francisation aux adultes devrait à nouveau se réajuster, étant donné les changements au sein de la société québécoise en ce début de nouveau millénaire.

En guise de synthèse, on pourrait avancer que la volonté de communiquer dans une langue seconde et d'appréhender le monde à travers elle mène à des transformations profondes de l'identité de l'apprenant. Les immigrants adultes, dont l'objectif principal est de s'intégrer à la société québécoise par l'intermédiaire de la maîtrise du français, ont le libre choix de déterminer le contexte dans lequel ils vont se servir de la langue seconde ou de leur langue première. Ainsi, l'enseignement en FLS comprend deux volets inextricablement liés – le linguistique et l'identitaire. L'éducation des adultes change ses orientations et d'un phénomène purement scolaire se transforme en un courant de socialisation et d'adaptation (en ce qui concerne les adultes allophones immigrants) à la réalité économique du Québec.

#### 4.2 Paramètre d'ordre scolaire et normatif

Dans cette section seront considérées certaines conceptions pédagogiques sur l'enseignement aux adultes. Les notions d'éducation des adultes et d'andragogie seront expliquées et examinées selon plusieurs points de vue. De plus, sera abordé le thème des styles d'apprentissage. Enfin, certains aspects normatifs en ce qui concerne la francisation des immigrants adultes seront également clarifiés.

##### 4.2.1 Conceptions pédagogiques et andragogie

Comme indiqué dans la section première, au siècle précédent, l'éducation offerte après la fin des études secondaires n'avait pas le même rôle que depuis une cinquantaine d'années. Les années 1990 ont été marquées par l'émergence à

l'échelle internationale de la notion d'éducation tout au long de la vie, proposition faite par la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI<sup>ème</sup> siècle (Delors, 1996 cité dans Bourdon, 2010). Les objectifs ont changé, les fins qu'on poursuit ont été modifiées, la société elle-même s'est diversifiée. Dans cette situation, parler de l'enseignement aux adultes signifie prendre en compte les nouvelles réalités. Depuis 2002, la politique gouvernementale au Québec concernant l'éducation des adultes et la formation professionnelle s'inscrit exactement dans ce mouvement de changement des priorités.

Il n'est pas toujours facile de se retrouver dans la terminologie au sein d'un contexte scientifique en mouvement puisque plusieurs appellations sont en fin de compte des traductions de termes étrangers ou bien sont sémantiquement très rapprochées. Prenons, par exemple, la notion de base pour la présente recherche – l'éducation des adultes.

#### 4.2.1.1 Éducation «des adultes» ou «aux adultes»

Il serait opportun de s'arrêter sur certaines réflexions concernant l'appellation du terme « éducation des adultes » car les énoncés multiples qui la caractérisent ne pourraient être considérés comme réductibles ou assimilables, ni susceptibles d'être substitués au hasard. Ceci concerne les déterminants «des» ou «aux» dans cette notion – l'éducation orientée vers les adultes. Les jeunes adultes sans diplôme (après l'âge de 18 ans) s'y inscrivent pour obtenir un diplôme de fin d'études secondaires. Il y a aussi des adultes issus de l'immigration qui suivent des cours de formation linguistique en langue seconde dans le cadre de l'éducation des adultes. Ces derniers se trouvent au centre de la question de recherche de la présente étude.

Legendre (2005) précise que l'éducation des adultes représente

«un ensemble des activités éducatives (...) grâce auxquelles les personnes, définies socialement comme des adultes, développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances et améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles ou les réorientent en fonction de leurs propres besoins ou de ceux de la société». (p. 510/511)

Ce chercheur nous indique que la Cinquième conférence internationale sur l'éducation des adultes, qui s'est tenue en Allemagne en 1997, inscrit ce type d'éducation dans l'optique d'une éducation tout au long de sa vie, ce qui touche de près la sphère sémantique du terme «formation continue». Cependant, sur le site [www.choisirsformation.com](http://www.choisirsformation.com)<sup>50</sup> par exemple, on se réfère au terme «formation pour adulte». Selon toute évidence, on a en vue l'éducation des adultes : proposée dans les commissions scolaires, à l'intention de ceux qui n'ont pas achevé leurs études secondaires<sup>51</sup>. Que ce soit à temps plein le jour ou le soir, on propose un encadrement moins rigide, à l'aide d'une formation faite sur la base de l'utilisation de matériel pédagogique tel que livre et exercices, exigeant une grande motivation et une autonomie certaine de la part des adultes. Dans le cadre de cette formation, les étudiants qui sont revenus aux études peuvent bénéficier d'une aide financière par l'Emploi-Québec.

Résumons : d'une part, l'éducation des adultes comprend toute activité d'apprentissage volontaire effectuée après l'éducation obligatoire de base, visant à augmenter la qualification d'une personne qui cherche sa place sur le marché du travail. D'autre part, l'éducation des adultes est une partie constitutive du système éducatif au Québec ayant pour but d'organiser le développement professionnel des personnes tout au long de leur vie.

---

<sup>50</sup> <http://www.choisirsformation.com/formation-pour-adulte.php> [02/juin/2010]

<sup>51</sup> Qui briguent un diplôme d'études secondaires au Québec (DES).

En ce qui concerne l'éducation «aux» adultes, Legendre (2005 : 508) la rapporte à la « formation continue». D'ailleurs, le terme « éducation aux adultes» n'est pas mentionné ni sur la Toile ni dans les documents officiels des ministères. Par exemple, le MELS (2007) parle d'«éducation des adultes» quand il dresse un tableau complet de l'«Histoire de l'Éducation des adultes» qui va de 1608 jusqu'à la première décennie du XXI<sup>ème</sup> siècle.

Quant au terme «enseignement», il englobe celui d'«instruction» dans n'importe quel domaine du développement humain. Toutefois, l'enseignement aux adultes n'est pas un terme consacré par la littérature scientifique et par conséquent, son utilisation dans ce texte de recherche ne devrait pas provoquer des ambiguïtés par rapport à l'éducation des adultes.

#### 4.2.1.2 Éducation des adultes vs formation des adultes

Avanzini (1996 : 9), quant à lui, part de l'écart notionnel entre la formation «activité précise et prédéterminée, qui peut être professionnelle ou destinée aux loisirs») et l'éducation («pratique sans objectif limitatif, qui s'efforce d'accroître la polyvalence de la personne»). Par la combinaison du contenu notionnel de ces termes, il arrive à une typologie de l'enseignement aux adultes constituée de quatre sous-modèles : la formation permanente et des adultes, l'éducation permanente et des adultes.

La formation permanente, selon Avanzini (1996), concerne l'amélioration de la qualification initiale, en éveillant l'évolution de la personnalité des apprenants, tandis que la formation des adultes porte sur l'accroissement des compétences initiales de la personne dans un domaine précis («reconversion», «recyclage», p.12). Le même chercheur qualifie l'éducation permanente en invoquant son but ambitieux

d'augmenter la polyvalence de l'apprenant, en influant sur sa personnalité. D'un autre côté, l'éducation des adultes poursuivrait l'élargissement de la polyvalence de l'apprenant, sans chercher à modifier son statut.

Considérant ces définitions et mon sujet d'étude qui porte sur les immigrants adultes et leur apprentissage de la langue française, les sous-modèles concernant les adultes (formation et éducation) me paraissent les plus proches de ma recherche. La formation des adultes selon Avanzini (1996) traduirait un besoin d'apprendre en vue de se «reconvertir» professionnellement en fonction de son statut antérieur. L'éducation des adultes est liée au désir d'apprendre pour agrandir les horizons de la connaissance et de la culture de la personne en général. Toutefois, à des fins de continuité notionnelle, j'opterai pour le terme «éducation des adultes».

#### 4.2.1.3 Éducation des adultes ou andragogie

Bourdon (2010) conçoit l'éducation des adultes comme un devoir que les gens s'imposent afin de conserver leurs connaissances acquises lors du parcours d'apprentissage scolaire et de maintenir leurs compétences à jour, et ainsi améliorer leur employabilité à long terme. L'éducation des adultes se transforme en un lieu de rencontre du curriculaire et du biographique. Selon Bourdon (2010 : 3), le curriculum a un sens prescriptif et renvoie à «un ensemble d'activités et à leur contenu tels qu'ils sont offerts dans un programme aux finalités précises et à visée intégrative». La biographie, continue Bourdon (2010 : 3), se rapporte à la mise en récit de la vie d'une personne, «ancrée dans la concrétude des événements, dans l'idiosyncrasie<sup>52</sup>, dans l'anecdotique ; elle insiste sur le singulier, quitte à en réifier la cohérence ou à en exagérer les particularités». En d'autres mots, l'éducation des adultes devrait

---

<sup>52</sup> «Tempérament personnel, ensemble des réactions propres à chaque individu» (Le Grand Robert).

considérer ces deux aspects signifiants pour les personnes en formation : le programme adapté à leurs besoins et l'expérience individuelle de chacun.

Du point de vue de l'âge de la clientèle concernée, Knowles, Holton et Swanson (2005) préfèrent tracer une ligne de séparation entre l'éducation offerte aux jeunes (de type «conventionnel») et l'éducation des adultes. Selon eux, dans le premier cas, ce sont les apprenants qui s'adaptent à l'enseignement et aux méthodes utilisées, leurs enseignants assumant l'entière responsabilité de la poursuite des objectifs d'apprentissage. Dans le deuxième cas – de la hauteur de leur expérience et de leurs besoins immédiats, les adultes manifestent leur choix et peuvent influencer le contenu des cours. Knowles, Holton et Swanson (2005) opposent le terme «andragogie», qui qualifierait la participation des adultes dans leur formation, et le terme «pédagogie», désignant exclusivement l'enseignement prodigué aux jeunes. Les trois chercheurs décrivent de manière assez détaillée le modèle andragogique qui, à leur avis, n'a pas de contenu idéologique en comparaison avec le modèle pédagogique :

«The andragogical model focuses on the education of adults and is based on the following precepts : adults need to know why they need to learn something ; adults maintain the concept of responsibility for their own decisions ; adults enter the educational activity with a greater volume and more varied experiences than do children ; adults have a readiness to learn those things that they need to know in order to cope effectively with real-life situations ; adults are life-centered in their orientation to learning ; and adults are more responsive to internal motivators than external motivators» (Knowles, Holton et Swanson, 2005: 72).

On comprend que le modèle andragogique touche à l'organisation des programmes destinés aux adultes, à la manière dont on forme les enseignants des adultes et aux procédés dont on se sert pour soutenir les adultes dans leurs apprentissages. Ce modèle s'inspire de la conception de Linderman (1926 cité par Knowles, Holton et Swanson, 2005), qui propose cinq caractéristiques clés pour



l'apprentissage des adultes d'après leurs différences individuelles. Selon Linderman (1926), il existerait une forte «déstandardisation» des parcours éducatifs au sein du modèle andragogique, liés au changement rapide du métier, à l'apprentissage d'une langue seconde ou au changement de l'orientation scolaire en vue de dénicher un poste approprié.

#### 4.2.1.4 Éducation des adultes et engagement dans son propre apprentissage

Dans ses «Réflexions sociologiques sur une pédagogie de la liberté», qui constituent la préface du livre de Freire (1978), Weffort (1978 : 11) offre une interprétation de l'affirmation de Freire que «l'éducation est une expérience de liberté». Au début de chaque enseignement / apprentissage, on suppose que la conquête du savoir humain se réalise par le libre exercice de l'esprit critique et avec la participation volontaire et consciente des apprenants. En ce sens, Weffort (1978 : 11) parle d'«une pédagogie pour hommes libres», la liberté étant conçue comme la marque du destin de l'homme contemporain. Or, Weffort (1978 : 11) évoque Freire (1978) qui affirme que «l'éducation est une expérience de la liberté». Il semble que la liberté en éducation signifie avoir une conscience délivrée des préjugés sociaux et orientée vers l'engagement dans son propre apprentissage. Cela comprend une prise de conscience de la situation d'apprentissage. À ce propos Weffort (1978 : 32) indique que « l'enseignant autant que l'élève (...) font leur apprentissage en commun dans la prise de conscience de la situation qu'ils vivent ».

D'un autre côté, toutes les préoccupations des enseignants lors de l'enseignement aux adultes se résument à pouvoir bien comprendre l'apprenant adulte afin de bien l'appuyer dans son assimilation de l'information. L'assimilation de nouvelles connaissances ou le développement des compétences va de pair avec un certain changement de son comportement et du sens que l'on donne à son expérience. Selon les préceptes de la psychologie cognitive, la personne en situation

d'apprentissage joue un rôle actif dans ce processus. Quant à l'approche constructiviste, elle a souligné l'importance de l'acquisition et de l'organisation des connaissances des interactions sociales dans la mémoire humaine (Chevrier, Fortin, Leblanc et Théberge, 2000b).

#### 4.2.1.5 Styles d'apprentissage et éducation des adultes

Dans ce contexte, la connaissance des mécanismes de transmission du savoir et de son stockage dans la mémoire, qui touchent à la manière dont apprennent les étudiants adultes, acquiert une importance majeure. Comme l'indique avec raison Legendre (2005 : 89), «l'apprentissage est le stade actif et la mémoire est le stade passif d'un seul et même processus d'acquisition d'information». Le processus qui concerne l'absorption, la rétention et le traitement de l'information assimilée se trouve au centre du terme «style d'apprentissage». Cette notion jette un pont entre le cognitif et la personnalité (Chevrier, Fortin, Leblanc et Théberge, 2000a).

Ainsi, certains styles d'apprentissage pourraient être partiellement influencés par des facteurs comme la langue d'origine ou l'appartenance culturelle des étudiants (Pehlivanova, 1997). Pourtant, comme le souligne Lamoureux (2001), ces conclusions sur les styles d'apprentissage sont sujettes à d'importantes variations interindividuelles, voire même intra-individuelles. Il s'avère absolument nécessaire de tenir compte du contexte d'apprentissage global des adultes, surtout des différences individuelles spécifiques (Chevrier, Fortin, Leblanc et Théberge, 2000a).

D'entrée de jeu, il paraît primordial de distinguer les notions «style cognitif» et «style d'apprentissage». Legendre (2005 : 1273) nous oriente vers une distinction d'origine et de variabilité – pour lui, « le style cognitif est inné et statique; le style

d'apprentissage peut être acquis et dynamique ». Pehlivanova (1997) affirme que le style d'apprentissage est un concept plus intégratif, englobant les domaines cognitif, affectif et physiologique. Or, on pourrait parler de style d'apprentissage cognitif, sensoriel et affectif.

En ce qui concerne les styles d'apprentissage culturels<sup>53</sup>, Pehlivanova (1997) précise que ceux-ci se forment pendant les années passées au foyer familial et par les récits et interactions d'ordre social. Il ne faudrait cependant pas perdre de vue que l'appartenance culturelle est une émanation du collectif, quoique les styles d'apprentissage soient fonction des caractéristiques individuelles (Nelson, 1995 cité par Pehlivanova 1997).

La définition du style d'apprentissage est sujette à des interprétations diverses dans les milieux scientifiques. Legendre (2005 : 1273) déclare même qu'aucune définition globale ne pourrait exister pour ce concept. Cependant, c'est lui qui stipule que le style d'apprentissage est «un mode préférentiel modifiable via lequel le Sujet aime maîtriser un apprentissage, résoudre un problème, penser ou (...) réagir dans une situation pédagogique.»

«Le style d'apprentissage est d'abord et avant tout un construit hypothétique que les chercheurs utilisent pour rendre compte, d'une part, des régularités dans les conduites d'un apprenant, des conduites qui sont en lien avec les apprentissages (l'étude) que réalise cet apprenant et, d'autre part, des différences entre cet apprenant et les autres apprenants» (Chevrier, Fortin, Leblanc et Théberge, 2000b : 9/10).

Prendre en considération les différents styles d'apprentissage serait, semble-t-il, un élan vers l'instauration (dans un contexte et un temps prédéfinis et avec un contingent d'étudiants spécifiques) des approches éducatives les plus appropriées.

---

<sup>53</sup> C'est une notion ambiguë, qui présuppose que la culture exerce une influence sur la manière d'apprendre de l'étudiant.

Lamoureux (2001) étudie la relation éventuelle qui existerait entre le style d'apprentissage et trois variables sociodémographiques (le sexe, l'âge et le domaine de formation) et six variables ethnodémographiques (indicateurs d'appartenance culturelle et expérience scolaire, entre autres). Prenant l'échelle de Likert<sup>54</sup> comme base d'un questionnaire autoadministré, Lamoureux (2001) travaille sur un échantillon de 386 répondants<sup>55</sup> adultes de profils sociodémographiques variés. La chercheuse est consciente que «les résultats méritent d'être considérés avec prudence avant d'être transposés au contexte d'apprentissage» puisque «la personnalité tout comme le fonctionnement cognitif sont plus complexes que ne peuvent le traduire les instruments de mesure» (p. 126).

Lamoureux (2001) voit le rôle des styles d'apprentissage dans l'enseignement du FLS comme une excellente occasion d'examiner la pertinence des techniques d'enseignement à la lumière des différences individuelles des étudiants visant à comprendre et à mettre à profit leur unicité en tant que sujets d'apprentissage.

Dans cette section a été abordée la notion d'andragogie en tant que science qui s'occupe, entre autres, de la manière dont apprennent les adultes. Les conceptions pédagogiques en lien avec l'enseignement aux adultes touchent, plus précisément, à la question des styles d'apprentissage. L'approche individuelle, basée sur les forces et les faiblesses personnelles des apprenants, peut améliorer considérablement les résultats de l'enseignement offert aux étudiants adultes en FLS. De plus, il a été rendu clair que le savoir humain s'acquiert par le libre exercice de l'esprit critique des apprenants adultes et avec l'engagement volontaire et conscient dans leur apprentissage.

---

<sup>54</sup> Cette échelle mesure les attitudes, les croyances et les jugements des personnes. Elle peut comprendre de trois à onze catégories égales, s'étendant d'une extrémité inférieure à une extrémité supérieure de réponses possibles. (Legendre, 2005)

<sup>55</sup> Lamoureux (2001 : 127) reconnaît que les mesures quantitatives sont forcément réductrices face à un problème aussi complexe que l'appartenance culturelle.

#### 4.2.2 Défis actuels de l'enseignement du FLS aux adultes

Comme il a été mentionné dans les chapitres précédents, le Canada (et le Québec, en particulier) accueille un nombre considérable d'immigrants qui sont pour la plupart des adultes. Alors, la société d'accueil se retrouve devant des défis inconnus auparavant. Il s'agit notamment de l'apprentissage de la langue française (parlée et écrite), de la structure des formations que les immigrants reçoivent, ainsi que de leur insertion sociale et professionnelle – but ultime de tout le processus d'immigration.

##### 4.2.2.1 Le MICC et l'enseignement du FLS aux adultes

Pour accomplir sa tâche de formation linguistique en ce qui concerne les adultes allophones, le ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles (MICC) organise des cours de FLS dans des carrefours d'intégration (anciens Cofis). Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) s'occupe des jeunes immigrants (moins de 18 ans) ou des immigrants adultes allophones (plus de 18 ans) résidant au Québec depuis plus de cinq ans, tandis que les cours dispensés par le MICC sont orientés vers les nouveaux arrivants (moins de cinq ans).

Langtin (2004) fait part de son expérience d'enseignante de FLS dans les carrefours d'intégration régis par le MICC. Elle précise également que le MICC fait des achats de cours dans les cégeps, universités, milieux de travail ou ONG (organisations non gouvernementales) qui fournissent des locaux et un soutien administratif et technique. Les immigrants sont classés généralement selon leur scolarité : ainsi, ceux qui ont fait des études de 16 ans et plus se retrouvent au sein des cours donnés dans les universités; ceux qui en ont 12 et plus sont acceptés dans les cégeps; finalement, ceux qui ont étudié 12 ans et moins vont dans les organismes communautaires.

«Dans les carrefours, les objectifs que les professeurs poursuivent sont non seulement l'acquisition de la langue française, mais aussi que les apprenants sachent l'employer dans des situations de la vie quotidienne et interpréter les règles de comportement social, culturel et économique afin d'agir de façon appropriée. On parle ici d'intégration de ces futurs citoyens à notre société, il s'agit donc de les sensibiliser aux différences culturelles, de favoriser la tolérance et le respect des autres cultures, de transmettre les valeurs de la société québécoise à savoir, une société d'expression française, laïque, civile et ouverte aux autres cultures» (Langtin, 2004 : 6).

Le MICC fait en sorte que « les nouveaux arrivants se retrouvent dans un milieu qui favorise, par les contacts plus nombreux avec la population locale, une intégration plus rapide à leur société d'accueil» (MRCI, 2002 cité dans Langtin 2004 : 5). Il s'agit de sensibiliser les apprenants allophones adultes aux différences culturelles caractéristiques pour la société québécoise, de favoriser la tolérance et le respect des cultures existantes. La langue française est apprise dans ses aspects pratiques dans des situations de la vie quotidienne, selon les normes de comportement social, culturel et économique typiques pour le Québec.

#### 4.2.2.2 Le MELS et l'enseignement du FLS aux adultes

Le MELS (1998 : 7) attire l'attention sur l'importance d'apprendre le français puisque «la maîtrise et l'usage du français permettent de contrer l'exclusion et la marginalisation et favorisent chez les élèves un sentiment d'appartenance à la société québécoise et une pleine participation à l'interaction sociale et culturelle». Les points d'ancrage de cette politique sont la maîtrise du français, la promotion de l'égalité des chances et l'éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte à multiples facettes. Les commissions scolaires (qui relèvent du MELS) assurent l'enseignement aux immigrants primo-arrivants qui viennent au Québec en cours de scolarisation au primaire ou au secondaire (classes d'accueil du secteur jeunes). Le MELS (1998 : 10) indique que «les élèves âgés de plus de 18 ans n'ont plus accès à

l'éducation au secteur des jeunes s'ils ne sont pas diplômés avant l'âge de 19 ans». Alors, ils sont orientés vers le secteur de l'éducation des adultes pour poursuivre leur scolarisation.

L'objectif premier des services de francisation dans les commissions scolaires est de permettre aux non-francophones d'acquérir des habiletés de base en français oral et écrit. Il est à noter cependant qu'il n'y a pas de mesures particulières de soutien linguistique prévues pour ces adultes afin de les appuyer dans leur démarche de formation.<sup>56</sup> Le MELS (1998 : 12) reconnaît que les cours de francisation correspondent à un besoin pratique d'initiation à la langue française, mais qu'«ils sont souvent insuffisants pour ce qui a trait à la langue des métiers ou des professions, ou à la poursuite d'études, particulièrement au collégial ou à l'université». Or, les apprenants de la langue française ont sans doute besoin d'une plus grande adaptation à la réalité linguistique au Québec.

Étant donné que le Canada est un pays bilingue, il est donc probable que les immigrants allophones veuillent également suivre des cours d'anglais à cause de son aspect utilitaire pour l'intégration professionnelle des immigrants. À la suite de son enquête sociolinguistique, Razafimandimbimananana (2005 : 30) reconnaît que l'intégration linguistique des adultes allophones devient «intrinsèquement liée à la connaissance de l'anglais.» Il prétend que certains immigrants peuvent même «montrer des réticences quant à l'assimilation de la variété québécoise » par rapport à l'apprentissage du français (Razafimandimbimananana, 2005 : 31). Il se rétracte cependant en précisant que la langue française prime sur l'anglais en ce qui concerne son utilisation dans la vie privée pour la majorité des Québécois.

---

<sup>56</sup> Cependant, Lambert (2008) fait part d'une passerelle efficace en francisation vers la formation générale et professionnelle – le cours *Lire pour écrire*, du centre *Saint-Michel* à Sherbrooke, donné en complémentarité avec les autres cours au profil de formation des adultes.

#### 4.2.2.3 La TRÉAFPQ et les enjeux de la francisation des immigrants

En 2007, la Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec (TRÉAQFP) met sur pied un comité de francisation composé de représentants de commissions scolaires actives dans la francisation des adultes. La TRÉAQFP (2007) énumère plusieurs enjeux qui découlent de l'équilibre linguistique fragile entre le français et l'anglais en lien avec le poids démographique des francophones dans la Belle-Province. D'après la TRÉAQFP (2007 : 5), le défi de taille face à la francisation c'est «la question identitaire et la volonté de préserver l'usage de la langue française comme langue commune dans l'espace public ainsi que de promouvoir la culture et les institutions québécoises». Certaines commissions scolaires ajoutent d'autres défis d'ordre plus général, comme la concertation entre le MICC et le MELS à propos de l'adéquation des programmes, la qualité, la crédibilité et l'accessibilité de la formation offerte aux immigrants allophones.

La diversité des situations d'immigration amène une multitude d'enjeux et de perspectives qui touchent à la question de l'intégration des immigrants adultes au Québec. En jetant de la lumière sur ces défis, il devient plus facile de concevoir les principaux champs d'action pour contrer leur effet. Par exemple, Armand et Dagenais (2005) témoignent du lien qui existerait entre l'apprentissage des langues, la diversité linguistique et la construction des identités, un amalgame que l'on ne doit pas négliger tout au long du processus de francisation des nouveaux arrivants. Cela sous-entend l'éveil des capacités d'analyse et de compréhension de la réalité québécoise de la part des immigrants, ce qui ramène à une représentation des réflexions sur la langue et ses locuteurs (Armand et Dagenais, 2005).



Pour se faire une idée plus précise des besoins des immigrants adultes, le MICC a confié, en 1995, à la firme Jolicœur le mandat d'effectuer une étude sur l'apprentissage et l'usage du français chez les nouveaux immigrants adultes non francophones.

#### 4.2.2.4 L'étude de Nguyen & Plourde (1997)

Selon cette étude, les défis rencontrés par les immigrants dans les cours organisés par le MICC et le MELS sont passablement les mêmes. Comme chaque nouveau début dans une vie inconnue est éprouvant, la première francisation<sup>57</sup> comporte plusieurs embûches dont la principale est de ne suivre aucun cours de langue. Dans sa recherche au sujet de la population immigrante de la région de Montréal pour la période entre 1992 et 1995, Nguyen et Plourde (1997) affirment que seulement 60% des personnes qui ont participé à l'étude avaient suivi au moins un cours de français.

Dans le même ordre d'idée, Chouinard (*La Presse*, le 28.04.2010) confirme la même thèse avec des données de l'année 2010 : «40 % des immigrants qui ne connaissent pas le français au moment de leur arrivée au Québec boudent toujours les cours qu'offre l'État». Il ajoute que selon les statistiques plus de 70 % des immigrants allophones veulent suivre un cours de francisation pendant la première année. Cependant, au-delà de deux ans après l'arrivée au Québec, il y a très peu de gens qui décident de s'inscrire à un cours pour apprendre le français.

---

<sup>57</sup> C'est le moment où les nouveaux arrivants allophones se soumettent pour la première fois à l'apprentissage organisé de la langue française dans des structures ministérielles. On travaille surtout sur la maîtrise des quatre habiletés en lien avec la littératie, à savoir comprendre, parler, lire et écrire le français. Le MICC utilisait cette expression pour désigner une formation linguistique de premier établissement qui visait à rendre la personne apte à poursuivre de manière autonome ses apprentissages.

Dans l'étude quantitative de Nguyen et Plourde (1997), on révèle la raison la plus souvent invoquée pour ne pas suivre un cours : le travail (52 % des participants occupaient un emploi au moment de l'enquête, tandis que 22 % étaient inactifs). À part le travail, ce sont l'incertitude et la destination, le bilinguisme à Montréal et la mauvaise réputation des cours qui faisaient diminuer l'intérêt des adultes allophones envers la francisation. Les deux chercheurs arrivent à la conclusion que les immigrants dont le degré de scolarité n'est pas très élevé, ou dont la langue maternelle est d'une famille linguistique très éloignée du français, ou bien qui connaissent peu ou pas du tout le français, éprouvent un manque considérable de repères culturels francophones.

Nguyen et Plourde (1997) remarquent un fait intrigant : comme motivation essentielle pour suivre un cours de français, les immigrants évoquent leur désir de communiquer avec l'entourage social québécois. Qui plus est, le bilinguisme (la maîtrise du français et de l'anglais) serait la situation la plus souhaitable pour les adultes allophones. De ce point de vue, l'étude atteste une tendance chez les immigrants à utiliser le français dans leurs interactions quotidiennes pour communiquer avec les francophones. Les chercheurs émettent l'hypothèse qu'on pourrait s'attendre que le recours quotidien au français puisse s'accroître avec les années.

Pour les immigrants, le milieu de travail après les cours de francisation devient un lieu privilégié de l'intégration tant linguistique que culturelle. On comprend donc Nguyen et Plourde (1997 : 15) lorsqu'ils soulignent que «le milieu de travail constitue un lieu d'interaction où la connaissance du français prend toute son importance. À l'instar de l'école pour les jeunes, il permet à l'immigrant adulte de réaliser son intégration sociale». En ce sens, Proulx, Émond et Duchesne (2010 : 384) réfléchissent sur l'amélioration des services linguistiques proposés aux immigrants allophones dans le système scolaire franco-ontarien qui cherchent du

travail. Les auteures considèrent que «tant dans le milieu scolaire que professionnel, un programme de mentorat encouragerait les nouveaux arrivants à une meilleure insertion et favoriserait le développement de modèles de réussite professionnelle».

Selon Nguyen et Plourde (1997), il y aurait un autre facteur qui influence la fréquentation des services linguistiques par les immigrants adultes : l'âge et le sexe. Ils remarquent que les étudiants de moins de 25 ans et entre 35 et 55 ans seraient moins enclins à s'absenter des cours, quelle que soit leur origine. Les femmes seraient plus persévérantes que les hommes en termes de présence aux cours; pourtant, elles s'y inscriraient avec un certain retard.

Les immigrants qui collaborent activement au processus de francisation demandent l'apprentissage d'habiletés plus avancées. Ils voudraient continuer leur formation au Québec ou tout simplement se sentir à l'aise à leur futur poste de travail. Nguyen et Plourde (1997) estiment que les étudiants avancés en FLS expriment leur volonté d'apprendre à parler avec aisance et fluidité et à rédiger des textes plus consistants dans des contextes plus spécifiques. Ceci dépasse les limites de la littératie de base et rejoint les capacités linguistiques proches des locuteurs natifs.

Dans cette section a été éclairci le rôle du MICC et du MELS dans la francisation de la population d'immigrants adultes. Les recherches menées par la TRÉAQFP et par Nguyen et Plourde clarifient les principaux défis en ce qui concerne l'intégration réussie des immigrants. Il importe encore d'examiner les différents aspects de type normatif qui les concernent.

#### 4.2.3 La francisation des adultes – aspects normatifs

Comme cela a déjà été mentionné, la francisation des adultes s'adresse à toute personne âgée de 18 ans (et plus), allophones immigrants ayant le statut de résident permanent, de revendicateur de statut de réfugié ou de détenteur d'un certificat de sélection du Québec et à tout citoyen qui sent le besoin d'apprendre le français dans sa démarche d'intégration au Québec. Les allophones canadiens (les Anglo-Québécois) sont également présents parmi les étudiants auxquels est destinée cette formation linguistique. Dans cette démarche volontaire d'apprentissage de la langue française, les immigrants adultes désirent acquérir et développer leurs habiletés en langue écrite et parlée nécessaires à leur intégration au marché du travail, à la poursuite de leurs études ou à leur intégration dans les milieux sociaux et culturels francophones du Québec. Dans cette réalité, il devient essentiel d'examiner certains aspects normatifs d'ordre quantitatif, linguistique et pédagogique concernant l'immigration.

##### 4.2.3.1 Aspects quantitatifs de l'immigration au Québec

Valderrama-Benitez (2007) dresse un portrait assez détaillé de l'immigration au Québec pour la période 2000-2004. Elle mentionne une augmentation en quatre ans de 36,1 % du nombre d'immigrants admis au Québec, ce qui correspond à environ 44 000 personnes (en 2004). Pour l'année 2010, Chouinard (*La Presse*, le 13 mai 2010) évoque le chiffre de 55 000 personnes (selon des données préliminaires).

La population immigrante se divise, selon Valderrama-Benitez (2007), en deux catégories : immigration temporaire et permanente. Cette dernière comprend les immigrants issus du regroupement familial, de l'immigration économique (entrepreneurs, investisseurs, travailleurs autonomes) et des réfugiés. La chercheuse indique également que l'augmentation du nombre des immigrants

depuis 2000 est causée surtout par l'immigration économique. Le niveau de scolarité des immigrants reçus se retrouve également en hausse, suivant les directives du gouvernement québécois pour un meilleur arrimage entre les besoins économiques du Québec et l'immigration économique. Dans cet ordre d'idées, Valderrama-Benitez (2007) constate que les personnes provenant de l'immigration économique sont en général plus scolarisées que les personnes des catégories du regroupement familial et des réfugiés.

Un autre aspect majeur de la population immigrante qui a un impact sur la francisation c'est la connaissance préliminaire du français. Valderrama-Benitez (2007) signale une nette augmentation (55%) des personnes immigrantes admises sur le territoire québécois en 2004 parlant ou connaissant le français. Il faudrait cependant relativiser ces données en les comparant avec l'augmentation massive du volume d'immigration.

#### 4.2.3.2 Aspects linguistiques de l'immigration au Québec

Dans les travaux du comité de francisation de la TRÉAQFP figure un aperçu historique de la francisation dans les commissions scolaires où l'on précise le terme «francisation». Ce terme est apparu dans le rapport produit par le Groupe de travail externe sur la révision de l'offre de service en francisation (Paradis, 1998) et représente selon ce Groupe « une démarche individuelle dont le but est l'intégration sociale, scolaire ou professionnelle » (TRÉAQFP, 2007 : 6). Plus loin, on cite la définition du MICC au sujet de la francisation : « une activité qui renvoie soit à un processus individuel d'apprentissage du français, soit à des services; le tout se situant dans l'ensemble plus large de la notion d'intégration sociale, professionnelle ou scolaire. La finalité du processus de francisation est l'intégration». Évidemment, le but du processus de francisation consiste à intégrer la personne dans son milieu d'accueil, le Québec.

#### 4.2.3.3 Aspects pédagogiques de l'enseignement aux immigrants adultes

Dans le Rapport Paradis (1998 cité par TRÉAQFP, 2007), on indique, entre autres, qu'il est nécessaire de passer à une révision des programmes d'études ou changer les orientations curriculaires. Le terme «curriculum» revient souvent dans ce rapport. On pourrait considérer la définition qu'en donne Legendre (2005 : 320) : «pluralité des expériences (...) susceptibles d'être réalisées par un apprenant dans un cadre scolaire en vue d'atteindre les buts et les objectifs d'un programme d'études».

Cuq (2002 : 82/83) décrit le curriculum comme « un art libéral; une matière utile, un apprentissage planifié; une expérience holistique; un apprentissage personnel ou comme une expérience et planification interdépendantes.» Il mentionne que dans le cas du FLS, le curriculum a certaines spécificités puisqu'en France on traduit la même charge notionnelle polysémique en utilisant le terme de «plan d'études» ou «parcours éducationnel». Ce chercheur précise que dans le cas d'apprentissage en âge adulte, on devrait parler d'appropriation volontaire parce que consciente et objective.

«Le fait que la langue soit à la fois objet et médium d'enseignement est le paramètre fondamental de la différence entre FLE et FLS du point de vue curriculaire : c'est parce que ce médium n'est pas neutre, mais il est au contraire hyperchargé, positivement et négativement, et que toutes les études de cas montrent que la non-prise en compte de l'environnement anthropologique est source de graves échecs pour l'appropriation de la langue elle-même» (Cuq, 2002 : 84).

Les aspects d'ordre quantitatif, linguistique et pédagogique concernant la francisation des adultes ont été abordés dans cette section. L'arrivée massive des immigrants sur le sol québécois rend nécessaires des changements dans l'organisation de la francisation en général et dans les approches pédagogiques en particulier.

## CHAPITRE V. ANALYSE DES TEXTES SELON LES PARAMÈTRES D'ORDRE PÉDAGOGIQUE ET D'ORDRE SOCIOÉCONOMIQUE

Dans le présent chapitre seront examinés les textes qui ont trait aux deux paramètres suivants de la grille d'analyse : pédagogique et socioéconomique.

### 5.1 Paramètre d'ordre pédagogique

Dans cette section sera abordée la question de l'approche communicative et de l'enseignement de la grammaire en francisation. L'acquisition des compétences grammaticales et sociopragmatiques sera également examinée. Enfin, sera éclairci le lien entre le développement des compétences en littératie et l'intégration des immigrants adultes.

#### 5.1.1 L'approche communicative

Née vers les années 1960 de la convergence de plusieurs idées et réflexions dans le domaine de l'enseignement des langues, l'approche communicative prend le meilleur des différentes écoles de pensées à l'époque. Elle vient à la place des méthodes audio-orales et audiovisuelles qui accordaient la priorité plutôt à la forme qu'au sens véhiculé par la langue. Tournée exclusivement vers les besoins langagiers des apprenants, l'approche communicative a abouti à une prise en compte véritable des besoins langagiers des étudiants.

##### 5.1.1.1 Remise en cause des méthodes audio-orales et audiovisuelles

Dans les années 1950, en Europe de l'après-guerre, on met les fondements de la méthode structuro-globale audiovisuelle.<sup>58</sup> Selon Germain (1993), elle est

---

<sup>58</sup> Germain et Séguin (1998 : 25) nous rappellent qu'«elle a été créée au cours de la Seconde Guerre mondiale afin de répondre aux besoins de l'armée américaine désireuse de former des gens maîtrisant diverses langues».

basée sur la linguistique structurale d'inspiration bloomfieldienne et la psychologie behavioriste. Bérard (1991) définit trois postulats de cette approche : l'élève assimile tout ce que le professeur lui enseigne, la progression des connaissances de l'élève arrive en surmontant les difficultés de la langue, en passant du simple vers le complexe, finalement, l'organisation du contenu et la rigueur de la progression de l'apprentissage supportent l'élève à appréhender le fonctionnement de la nouvelle langue.

C'est Chomsky qui exprime le premier son scepticisme quant à la pertinence de cette approche et de ses applications pour la pratique de l'enseignement/apprentissage de langue. À la suite des recherches et des études comparatives effectuées dans ce domaine, Chomsky (cité dans Germain 1993 : 10) s'exclame : «Je suis, à vrai dire, plutôt sceptique quant à la portée pour l'enseignement des langues, des vues et des conceptions auxquelles on a abouti en linguistique et en psychologie».

Maatouk (1999 : 7) indique qu'à travers les approches structurales les étudiants arrivaient à développer leurs connaissances grammaticales, la maîtrise de la lecture et de la compréhension de textes, tandis que leur capacité communicative restait à un niveau rudimentaire, et «les aspects communicatifs qu'ils démontraient étaient faibles et parfois inexistants.»

Il ne faut pas perdre de vue que les méthodes audio-orales et audiovisuelles étaient conçues exclusivement pour un enseignement intensif d'une langue étrangère à un public adulte et s'adaptaient avec difficulté à une situation scolaire. Bien qu'on constate une évolution vers les années 1970, la communication enseignée en classe reste déconnectée de la réalité linguistique de la langue cible.



Porcher (1981 cité dans Bérard 1991) exprime ses observations sur les échanges oraux artificiels en classe ainsi :

« L'image de la communication n'a rien à voir avec la réalité ; en effet, le type de situation présentée est presque toujours le même : 2 à 4 personnes qui parlent à leur tour sans chevauchement, sans hésitation, sans bruit de fond, sans ratés». (p. 14)

On sentait la nécessité de faire changer les choses, de trouver une manière plus appropriée d'enseigner une langue étrangère et seconde. La solution était la découverte de l'approche communicative qui prônait l'utilisation d'une communication réelle en classe, dans ses registres et usages multiples en contextes différents, une communication qui essaie de présenter la langue de manière intégrée à la culture et à la civilisation du pays.

#### 5.1.1.2 La compétence de communication

L'objectif primordial de l'approche dite «communicative» était de faire découvrir en situation d'apprentissage les procédés de la communication proche de la vraie vie. Cette méthode se tourne vers les besoins langagiers immédiats des apprenants au moment de l'échange verbal. C'est l'article «On communicative competence» de Dell Hymes (1972 cité dans Germain, 1993) qui deviendra le déclencheur d'un mouvement de révision des méthodes en cours en enseignement des langues à la suite du désenchantement ressenti par rapport aux méthodes audio-orales utilisées dans le passé. Hymes s'intéresse plus spécialement aux connaissances qu'un locuteur devrait posséder en fonction de la situation de communication pour être en mesure de communiquer efficacement.

Le linguiste fonctionnaliste Halliday (1973 cité dans Germain, 1993 :28) apporte certaines nuances à la notion de compétence de communication. Il explore

les relations entre la structure interne d'une langue et les utilisations qu'on en fait. Le langage serait marqué, selon ce linguiste, par son fonctionnement social lié à la grammaire. «La grammaire est le mécanisme linguistique qui lie les sélections de sens qui émanent des diverses fonctions du langage et les réalise dans une forme structurale unifiée».

La définition de la compétence de communication fournie par Canale et Swain (1980 cités par Bérard, 1991 et Germain, 1993) inclut trois composantes : grammaticale (connaissance du code linguistique), sociolinguistique (interprétation de la signification sociale et socioculturelle des énoncés) et stratégique (compensation des ratés de la communication par des stratégies verbales ou non verbales).

Pour sa part, Moirand (1982 citée dans Bérard, 1991) identifie quatre composantes de la compétence de la communication : linguistique (aspects phonétique, lexical, grammatical et textuel de la langue), discursive (connaissance et appropriation des différents types de discours en fonction des paramètres de la situation de communication), référentielle (information pour la compréhension de la relation entre les objets du monde) et socioculturelle (connaissance et appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus) (Bérard, 1991).

À travers ces composantes, la compétence de communication se révèle une notion de base puisqu'elle englobe tous les aspects de l'interaction entre les locuteurs.

L'apprentissage d'une langue est motivé par le désir des gens de communiquer avec les autres et de les comprendre. Évidemment, il est également associé aux différentes stratégies d'apprentissage.

### 5. 1.1.3 Stratégies d'apprentissage – de la théorie vers la pratique

L'approche communicative met l'accent sur l'acquisition d'habiletés et de compétences linguistiques – savoir faire des choses avec la langue, par exemple se présenter, poser des questions, réagir à une information, raconter des événements, donner son appréciation aux paroles des autres interlocuteurs, pour ne citer que quelques-unes des possibles réalisations des fonctions langagières. Bref, l'apprentissage de la langue cesse d'être une fin en soi et devient un moyen d'intercompréhension dans les échanges oraux et écrits avec des natifs ou des locuteurs expérimentés (Cyr, 2002).

En appliquant l'approche communicative, les différentes situations d'utilisation de la langue devraient amener les étudiants à réfléchir sur différents paramètres de la communication en ce qui concerne leur intention de communication et celle d'autrui. Concrètement, cela oriente les étudiants à sélectionner le plus précisément possible les formes linguistiques et le registre langagier appropriés.

Maurer (2001 : 51) précise que l'approche communicative, qui se trouve aux antipodes par rapport aux méthodes structurales audio-orales et audiovisuelles vise «le développement de compétences communicatives plus larges, reposant sur l'analyse des faits linguistiques dans une démarche très fortement métalinguistique». On peut constater que la finalité communicative est en principe orientée vers l'élaboration de véritables stratégies personnelles d'apprentissage.

Les stratégies d'apprentissage<sup>59</sup> représentent des éléments de compréhension et de mémorisation propres à chaque individu qui influencent de

---

<sup>59</sup> En anglais : Second Language Learning Strategies.

façon décisive l'apprentissage réussi d'une langue. Cyr (2002 : 9) passe en revue ces stratégies qui servent à soutenir les étudiants adultes sinophones lorsqu'ils se retrouvent en situation de «comprendre (saisir), intégrer (traiter et stocker) et réutiliser (récupérer) la langue cible».

Il analyse entre autres : 1. le recours à la langue maternelle ou à une autre langue connue (on acquiert de nouvelles connaissances à partir de ce qu'on connaît déjà) ; 2. la mémorisation (apprendre par cœur des parties du système linguistique qu'on pourrait combiner afin de créer des messages de sens différent) ; 3. la pratique (exercices de répétition et de systématisation, et ensuite d'imitation) ; 4. la tolérance à l'ambiguïté et l'inférence (s'appuyer sur des indices présents dans la situation de communication qui traduisent l'essentiel du message) ; 5. la prise de risques et l'emploi de questions de compréhension (ne pas avoir peur de faire des erreurs, à travers les bonnes questions, on arrive à reconstituer le sens).

Ces stratégies d'apprentissage qui dépendent de l'expérience linguistique et de la motivation de chaque étudiant découlent du concept même de l'approche communicative qui veut que l'enseignement soit centré surtout sur l'apprenant. Ce dernier devient une force décisive dans le processus d'apprentissage en traitant activement l'information et en essayant de l'appliquer dans ses échanges immédiats. L'apprenant n'est plus censé répéter ou restituer «mot à mot» ce que le maître lui a enseigné ; par contre, on s'attend de lui à ce qu'il réfléchisse et qu'il assume les risques de prise de la parole.

Par ailleurs, l'approche communicative met en cause le rôle de l'enseignant également. Cyr (2002 : 8) signale : « Le professeur de langue est vu comme une personne qui peut guider et aider les étudiants à apprendre la langue. Il choisit les activités de classe en fonction de leur niveau de compétence et de leur rythme

d'apprentissage.» Il devient un facilitateur, un organisateur, un conseiller, un analyste, un co-communicateur, une responsabilité clé qu'il devrait endosser volontiers selon son positionnement dans les interactions interpersonnelles en situation d'apprentissage.

#### 5.1.1.4 Les actants dans le domaine de la communication

La construction de l'espace de collaboration pendant l'acte d'apprentissage ne fait que reconstruire le positionnement subjectif des actants en jeu – les apprenants et les enseignants. Maurer (2001) reconnaît que ce processus de positionnement réciproque a pour seul but la construction d'une image positive de soi tout en évitant d'empiéter sur le territoire d'autrui, en produisant une image trop négative de lui-même. Ce point de vue renvoie aux postulats de Goffman (1974) qui croit que le comportement communicatif d'un individu viserait la recherche de cet équilibre fragile entre «garder sa face<sup>60</sup> et contribuer à la construire en présence d'autrui» et « ménager la face des autres.» On veut se sentir à l'aise et être apprécié par ses interlocuteurs. En même temps, on tient à ce que les autres se sentent aussi à l'aise au cours de l'interaction.

Évidemment, on considère ici une situation idéale, absolue, tandis que chaque communication représente en fin de compte une construction de valeurs pragmatiques portées par les formes linguistiques en vue de tirer des bénéfices de la rencontre avec autrui (Goffman, 1974; Maurer, 2001).

Malgré la malléabilité du concept relatif à l'approche communicative<sup>61</sup>, force est de constater son orientation vers le traitement (à l'oral) de sujets sociaux, qui

---

<sup>60</sup> «Valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier» (Goffman, 1974 : 9).

<sup>61</sup> Selon Maurer (2001 : 49), ceci est révélateur d'«une réflexion inaboutie».

concernent le déploiement de l'autonomie des apprenants par l'intermédiaire de leurs stratégies d'apprentissage. Ils apprennent à développer la capacité d'analyse de la communication dans des situations de communication diverses de la vie quotidienne.

Les principes de base de l'approche communicative sont bâtis, semble-t-il, dans le souci de se rapprocher de l'expression de la réalité de tous les jours, en tenant compte du positionnement des actants, de leurs «faces» et du contexte d'intersubjectivité qui facilite chaque conversation.

#### 5.1.1.5 Les principes de base de l'approche communicative

L'approche communicative a remplacé les méthodes audio-orales et audiovisuelles en intégrant des éléments théoriques parfois disparates par rapport au contenu d'enseignement et aux outils de travail. Elle prend en considération la dimension sociolinguistique, sémantique et pragmatique du langage. La difficulté essentielle qui découle de cette hétérogénéité conceptuelle consisterait, selon Bérard (1991 : 26), «à situer à quel niveau intervient chacun de ces éléments et s'il est concevable d'utiliser des éléments de manière isolée». Malgré cette image hétéroclite de l'approche communicative, elle a apporté des éléments positifs dans l'enseignement efficace des langues.

Selon Bérard (1991), le premier principe de base qui régit le fonctionnement de l'approche communicative est «enseigner la compétence de communication» – en dépit d'absence d'un modèle général de cette compétence, cette approche est orientée vers la construction de la compétence linguistique, sociolinguistique, discursive, référentielle et stratégique<sup>62</sup> de la langue seconde. Charaudeau (1980

---

<sup>62</sup> Elles ont été expliquées dans la section 5.1.1.2.

citée dans Bérard 1991) considère, pour sa part, que la composante stratégique de la compétence de communication coïncide avec la compétence discursive.

Le deuxième principe est de «travailler les différentes composantes de la compétence de communication» – c'est ici que la tâche devient ardue pour le corps enseignant de langue seconde. Bérard (1991) remarque que les différentes composantes de la compétence de communication engendrent des écarts de type différent quand on met en pratique l'approche communicative.

Plus loin, Bérard (1991) aborde le troisième principe «travailler sur le discours», c'est-à-dire intégrer plusieurs niveaux d'analyse qui mettent en relation et comparent les caractéristiques sociolinguistiques des énoncés (oraux ou écrits). Le principe suivant consiste à «privilégier le sens» - en recentrant l'apprentissage sur la valeur sémantique du langage en contexte, l'approche communicative essaie de jeter un pont entre le sens et la syntaxe dans les programmes de langue. Elle vise, par conséquent, à saisir l'implicite, le non-dit (ou ce qui est tu) relevant de l'emploi pragmatique de la langue. Le dernier principe de la méthode communicative évoqué par Bérard (1991) suggère d'«enseigner la langue dans sa dimension sociale», ce qui signifie utiliser les registres de langue selon les rôles sociaux que les interlocuteurs sont prêts à assumer.

Nonobstant la grande diversité théorique en ce qui concerne la compétence de communication dans le cadre de l'approche communicative, on pourrait conclure que celle-ci cible principalement l'enseignement de la communication authentique, l'appréhension du discours dans sa dimension globale en privilégiant toujours le sens véhiculé par les énoncés en contexte selon des combinaisons différentes (Bérard, 1991).

### 5.1.1.6 Les critiques de l'approche communicative

Les hypothèses de Krashen (1985 cité par Germain, 1996), selon lesquelles pour apprendre une langue seconde il n'est pas nécessaire d'apprendre la grammaire, de parler ou d'écrire, mais seulement de s'exposer à des activités signifiantes de compréhension, n'ont pas tenu la vérification du temps. De nos jours, certains chercheurs (Germain, 1993 ; Germain et Séguin, 1998 ; Maatouk, 1999 ; Jean, 2005 ; Dalmaso, 2009 ; Beacco, 2010, pour ne citer que quelques-uns) s'interrogent sur les meilleures façons d'intégrer grammaire et communication, sans retourner aux exercices de grammaire des méthodes grammaire-traduction et audio-orale<sup>63</sup>. On revient donc vers l'enseignement explicite de la grammaire, «pour autant qu'il soit contextualisé» (Jean, 2005 : 523) et «mené de façon réflexive» (Martineau, 2007).

Nul doute que la maîtrise des composantes discursive, sociolinguistique, référentielle et stratégique de la compétence communicative d'une langue est d'une importance majeure. Selon Martineau (2007), la qualité de la langue parlée par les étudiants en classe d'immersion au Canada a contribué à remettre en question l'absence d'enseignement grammatical en classe de langue seconde. Defays (2003 : 255) précise : «On estime actuellement que les adultes dépassent rarement le niveau intermédiaire sans un apprentissage métalinguistique». À la suite de sa recherche dans deux classes concernant l'enseignement du conditionnel présent en français langue seconde au secondaire, Jean (2005 : 536) confirme qu'«une approche explicite de l'apprentissage de la grammaire dans un contexte communicatif aide les apprenants d'une langue seconde à s'exprimer plus précisément».

---

<sup>63</sup> «Cet enseignement peut en effet prendre plusieurs formes ayant des effets très variés sur l'apprentissage de la langue seconde, et ne peut donc être réduit à la simple présentation de règles grammaticales à l'apprenant» (Martineau, 2007 : 17).



Germain (1996) établit les points forts et les points faibles de l'enseignement centré sur la compréhension et la communication (préconisé par Krashen, 1985). Il admet que le degré de compréhension et l'aisance pour communiquer sont évidents et indéniables chez les élèves en immersion ayant suivi la méthode Krashen. Toutefois, on remarquerait : un faible degré de maîtrise des aspects formels de la langue en question (par exemple, ses éléments syntaxiques, lexicaux, le choix de l'auxiliaire au passé, l'usage du genre, le maniement des prépositions), un plus grand risque de fossilisation<sup>64</sup> des erreurs, arrivée à une sorte de plateau dans le développement d'une langue seconde (Germain, 1996 : 431-433). Il faudrait chercher un équilibre entre les deux tendances - «la précision, la justesse ou la correction grammaticale (*accuracy*) et l'aisance ou la facilité de communication (*fluency*)» (Germain, 1996 : 435).

Sur la base de son expérience comme enseignant de français, Lefranc (2006) s'indigne des piètres résultats dans le domaine de l'apprentissage des langues (FLE, FLM ou FLS). Il distingue la performance communicative langagière, la compétence communicative langagière construite et l'aptitude à la communication langagière. Quant aux méthodes traditionnelles d'apprentissage des langues, Lefranc (2006) s'exclame :

«Dans une perspective pragmatique de recyclage, on ne négligera pas l'apport des méthodes traditionnelles. Si on les juge souvent périmées chez nous, elles sont très vivantes en Orient, en Afrique et en Extrême-Orient. Traduire, copier, recopier, écrire sous la dictée, imiter, répéter, réciter ? Pourquoi pas, si ces procédures s'inscrivent dans des activités non autoritaires et non initiatives et si elles exercent, soulagent et encouragent les élèves et les professeurs». (p. 91)

---

<sup>64</sup> «Formes déviantes ou erronées qui continuent de se produire en dépit de la poursuite d'une exposition d'une langue seconde» (Germain, 1996 : 432).

L'approche communicative et son influence sur l'enseignement/apprentissage des langues ont été analysées dans cette section. Le bref rappel historique a montré la raison pour laquelle cette méthode a été acceptée avec plein d'espoirs, mais qui à présent est sujette à des critiques bien fondées. Néanmoins, la compétence de communication, sur laquelle est basé l'enseignement des langues, influence assurément les stratégies d'apprentissage propres aux apprenants.

### 5.1.2 L'enseignement de la grammaire

Le concept de la grammaire et la réalité qu'il désigne restent toujours sujets à diverses interprétations, et ce, depuis l'Antiquité<sup>65</sup>. À lui seul, le terme de «grammaire» est porteur de sens multiples suivant le point de vue des gens de lettres qui voulaient fournir une image simple d'un phénomène complexe. La grammaire et son enseignement restent un domaine à multiples approches puisque combinant plusieurs personnes impliquées de près ou de loin dans ce processus – les enseignants, les étudiants, les rédacteurs de méthodes, les évaluateurs, entre autres. Toujours est-il qu'il y a une distinction à faire, comme le clament Germain et Séguin (1998 : 32), «entre la connaissance des aspects grammaticaux d'une langue et les tentatives de description ou de simulation qu'en font linguistes et didacticiens». Comme l'intérêt de la présente recherche porte sur la place occupée par la grammaire au sein de l'enseignement du FLS aux immigrants adultes, il serait opportun tout d'abord de clarifier le sens de la notion de grammaire, puis de se pencher sur le rôle majeur des agents dans ce processus.

#### 5.1.2.1 La «grammaire» - un terme à multiples facettes

Selon l'acception traditionnelle de la grammaire (Besse et Porquier, 1991 cités par Flores, 2006; Germain et Séguin, 1998; Dubois et al., 2007), c'est un

---

<sup>65</sup> Par exemple, pour les Grecs, cette discipline était associée exclusivement à l'art de bien écrire.

ensemble de connaissances morphologiques et syntaxiques d'une langue, la morphologie faisant référence à la forme des mots et la syntaxe à leur agencement approprié<sup>66</sup> dans la phrase. Avec l'avènement de la grammaire générative-transformationnelle de Chomsky qui la définit comme une connaissance intériorisée que possède un locuteur lui permettant de comprendre et de produire des phrases signifiantes, le sens du terme grammaire s'élargit considérablement – il se rapproche de celui de «linguistique» puisqu'elle comprend déjà la morphosyntaxe, la phonologie (étude des sons) et la sémantique (le sens des mots en contexte). Besse et Porquier (1991 cités par Flores, 2006) adoptent cette vision de Chomsky pour définir la grammaire comme une connaissance intériorisée<sup>67</sup> détenue par l'utilisateur d'une langue.

Cette acception ouvre la voie à diverses interprétations données par les didacticiens de la langue. Selon eux, il est important de mettre l'accent sur le contexte (travail en classe) et sur le contenu grammatical enseigné. Flores (2006 : 21) considère que l'atmosphère de travail en classe est conditionnée par deux agents – les apprenants et leur enseignant. Le contenu grammatical selon la même chercheuse couvre la morphologie, la syntaxe, la phonologie et la sémantique ainsi que les règles d'usage et d'emploi de la langue.

Beacco (2010) se base sur le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) afin de présenter sa définition de la grammaire :

«Par grammaire, nous désignerons [...] la morphologie, laquelle traite «de la structure interne des mots» (radical, affixes, dérivations) et la syntaxe qui traite «de l'organisation des mots en phrases, en fonction des catégories, des éléments, des classes, des structures, des opérations et des relations en cause, souvent présentées sous forme d'un ensemble de règles» ainsi que les phénomènes syntaxiques interphrastiques (dits de cohérence et de cohésion textuelle)». (p. 19)

---

<sup>66</sup> Porteur de sens.

<sup>67</sup> Il s'agit sans doute de la compétence grammaticale.

La diversité des définitions et acceptions du terme «grammaire» ne pourrait éclipser sa portée dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues. Ceci complexifie évidemment l'enseignement d'une langue, à plus forte raison lorsqu'elle est seconde pour les apprenants. Selon plusieurs chercheurs (Germain, 1993 ; Germain et Séguin, 1998 ; Maatouk, 1999 ; Martineau, 2007, entre autres), les occasions signifiantes de faire travailler en profondeur les structures grammaticales expliquées en classe de FLS continuent d'accuser une faille considérable.

Il serait opportun de mentionner le fait que depuis une dizaine d'années, on a implanté le renouveau dans l'enseignement au primaire et secondaire<sup>68</sup> par rapport à la façon d'enseigner les matières. En ce qui concerne le français, le MELS privilégie la nouvelle grammaire, appelée ainsi puisqu'elle met l'accent sur une approche réflexive de la grammaire de la phrase et du texte. Elle vise la reconstruction des connaissances des apprenants sur les phénomènes grammaticaux afin de saisir le fonctionnement de la langue suivant ses régularités morphosyntaxiques.

Étant donné que la présente étude touche à la place de la grammaire dans l'enseignement offert aux immigrants adultes, un choix s'est imposé – prendre en considération la situation présente, dans laquelle les allophones ne sont pas encore engagés sur la voie de l'apprentissage de la nouvelle grammaire. On a donc favorisé les textes et les réflexions concernant la grammaire traditionnelle, telle qu'elle est enseignée dans les centres d'éducation des adultes des commissions scolaires du MELS et dans les cours de francisation du MICC.

---

<sup>68</sup> On n'a pas encore introduit cette réforme à l'enseignement aux adultes.

Kennedy (1996) et Meadows (1993) (cités par Flores, 2006) remarquent que l'enseignant pourrait s'impliquer de près dans l'apprentissage de ses étudiants en classe dans un processus de coconstruction<sup>69</sup> du savoir. D'un autre côté, il est possible également qu'il ne fasse que soutenir l'apprentissage, sans trop s'immiscer dans leur travail, en laissant libre cours à toute initiative de leur part. Dans cet ordre d'idées, Germain et Séguin (1998 : 34) mentionnent qu'«enseigner la grammaire signifie [...] exposer les apprenants à un certain type de description/simulation ou la leur faire découvrir ; apprendre la grammaire d'une langue seconde signifie se familiariser avec une certaine description/simulation de cette langue seconde». Donc, ce processus est réciproque et les efforts déployés vont de l'enseignant vers les apprenants et vice-versa.

#### 5.1.2.2 La place de l'enseignant

Selon Germain et Séguin (1998), l'enseignement de la grammaire en classe de FLS serait le fruit de l'interaction entre enseignants et apprenants. Le modèle de Barnes (1976, 1992 cité par Flores, 2006 : 6) témoigne que les échanges établis en classe sont interprétés selon les propres cadres de référence des apprenants et de l'enseignant, «c'est-à-dire, selon leurs représentations».<sup>70</sup> Ce dernier, en tant que porteur de la langue cible (natif ou non natif) a une représentation de la langue et doit tenir également compte des représentations des étudiants envers la langue qu'ils essaient de maîtriser. Le rôle de l'enseignant est de vulgariser les notions scientifiques apportées par les linguistes et les grammairiens. Par conséquent, son discours doit être composé de « règles grammaticales, de définitions par l'exemple, de mots clés, d'images [...] en accord avec la réalité de ses élèves» (Hardy, 1998 : 27/28).

---

<sup>69</sup> Cuq et Gruca (2002 : 128) qualifient ainsi ce travail de coconstruction – il consiste « pour le maître à compresser ses savoirs pour en faire des informations opératoires, qui, traitées par l'apprenant au moyen d'outils théoriques deviendront pour lui des savoirs authentiques si elles se manifestent par des savoir-faire».

<sup>70</sup> Germain et Séguin (1998) avancent que le terme «représentations» concerne en principe les connaissances, les croyances, les attitudes, les perceptions, les attentes et les modèles d'action et de théories implicites de l'enseignant.

Cuq et Gruca (2002 : 139/140) nomment l'enseignant «un transmetteur» et «un accoucheur de savoir», «un formateur» et gestionnaire de groupe, un interlocuteur et un conseiller des apprenants qui les aide à cultiver leur motivation et leur plaisir de la langue. Pour Defays (2003), ce professeur «chef d'orchestre » aurait les caractéristiques individuelles et pédagogiques suivantes : 1. il est expert en enseignement, en matière d'apprentissage, en communication et en culture ; 2. Il est un modèle pour ses étudiants au niveau linguistique, interculturel, organisationnel et en stratégies d'apprentissage ; 3. Il est un organisateur du contenu, des méthodes et de la programmation dans le temps ; 4. Il est un médiateur entre les apprenants, entre les apprenants et l'institution d'enseignement, entre les apprenants et les ressources de formation extérieures ; 5. il est un instructeur qui assure les meilleures conditions psychologiques d'apprentissage.

Launay (2006) met l'accent sur la façon dont l'enseignant (ou formateur) amène l'étudiant à s'approprier la matière enseignée. Un regard approbateur, un mot d'esprit, un geste opportun peuvent s'avérer d'une importance majeure au cours de l'enseignement et déclencher le processus de l'apprentissage - «appréhender, comprendre, assimiler, s'approprier, réutiliser ailleurs» (Launay, 2006 : 96).

«Le formateur est un passeur, il accompagne un groupe de personnes d'une rive à l'autre de la formation, il pose le cadre ; il a pour mission de révéler chez la personne en apprentissage ses potentialités, et de l'amener à les concrétiser, à les transformer en capacités transférables, à vivre ces moments forts où l'on se sent changer, évoluer, comprendre mieux le monde, participer à la grande aventure de la connaissance». (id.)

Toutes ces qualités identifiées montrent, semble-t-il, que la personnalité de l'enseignant est la pierre angulaire de l'enseignement réussi auprès des étudiants.

### 5.1.2.3 La place des apprenants

Il est évident que le meilleur professeur de langue ne saurait travailler avec une classe démotivée et sans but précis. De ce point de vue, Cuq et Gruca (2002 : 134) établissent une distinction entre élève (celui qui subit un enseignement) et apprenant (celui qui adopte une posture de mobilisation cognitive). Par conséquent, on pourrait considérer l'apprenant d'une langue comme «une personne effectivement impliquée dans l'acte d'apprentissage». Cela détermine sa posture d'apprentissage, qui est une fonction de la motivation interne que chacun cultive dans son cœur.

Legendre (2005 : 915) parle de la motivation dans ces termes : «ensemble de désir et de volonté qui pousse une personne à accomplir une tâche ou à viser un objectif correspondant à un besoin.» Le chercheur indique que dans le domaine de l'apprentissage d'une langue seconde plus spécialement, la motivation agit de concert avec d'autres facteurs psychologiques, culturels et sociaux au cours des activités d'échanges interlinguistiques.

Il ne faut pas perdre de vue que le processus d'apprentissage en classe, surtout en ce qui concerne les adultes allophones, touche au phénomène de «centration sur l'apprenant». (Holec, 1990 cité par Cuq et Gruca, 2002 : 134). Il s'agit des besoins et des objectifs concrets des étudiants pris en compte par l'enseignant.

«Les processus de reconnaissance, de compréhension, de production et de mémorisation de la langue sont subordonnés aux émotions positives ou négatives, activantes ou inhibitrices qu'éprouvent les apprenants quand ils ont plus ou moins confiance en eux» (Lefranc, 2006 : 82).

Les méthodes cognitivistes mettent l'accent sur le mécanisme de l'apprentissage pour et par l'apprenant. Il se trouve au centre des préoccupations de tous les acteurs dans ce processus – enseignants, institutions, employeurs. Defays (2003) précise les différents paramètres caractérisant les apprenants (selon Cyr, 1996) : âge, sexe, personnalité, scolarité, objectifs, attentes, représentations stéréotypes, acquis dans les langues/cultures cibles, langues/cultures sources, styles d'apprentissage, motivations.

L'attention dans la présente recherche étant tournée vers les apprenants adultes, l'âge reste une caractéristique assez signifiante dans leur profil. Cuq et Gruca (2002) signalent également que pour un adulte la période de sa vie où commence le processus d'apprentissage est aussi un facteur différenciateur.

À cet effet, Defays (2003 : 139) indique qu'il existe des facilités (expérience, motivation, connaissance d'autres langues) tout comme des entraves (disponibilité réduite, inhibitions psychoaffectives, perte de l'habitude de l'apprentissage) engendrées par l'âge dans le profil des apprenants. Le chercheur considère que l'enseignement aux adultes se caractérise « par l'autonomie des apprenants, qu'il faut respecter tout en les engageant dans un état psychologique, un processus et des activités d'apprentissage spécifiques et cohérents» (id.).

À part tous ces paramètres qui restent certes de prime importance pour chaque personne qui veut étendre la sphère de ses connaissances langagières, la composition du groupe s'avère primordiale. Comme le souligne Defays (2003), de l'étrange alchimie qui se crée dans un groupe dépendent le bon fonctionnement et les bonnes relations entre les apprenants. Ce serait une nécessité qui réclamerait toute l'attention de l'enseignant. Qui plus est, de par son rôle de participant actif dans l'apprentissage, la classe entretiendrait, selon le même chercheur, des



rapports de force centripètes et centrifuges avec le monde extérieur. Le mouvement est de type centripète puisque la classe de langue est «un microcosme où chaque membre a un rôle sur mesure et une zone franche [...] où l'on s'épanouit, s'exprime, s'apprécie, s'entraide» (Defays, 2003 : 135). Le mouvement est de type centrifuge quand on décloisonne le cours de langue, c'est-à-dire, quand « l'usage de la langue que l'on enseigne dépasse le cadre de la classe» (id.).

La place de la grammaire dans l'apprentissage des langues et ses multiples interprétations ont été examinées dans cette section. Les deux actants principaux dans l'acte d'enseignement/apprentissage – les apprenants et les enseignants ont révélé la valeur de leur coopération mutuelle. Si les apprenants trouvent les conditions optimales de travail au sein d'une équipe, d'un groupe, d'une classe, d'une école, ils se concentrent sur l'acquisition des compétences langagières dont ils se servent pour communiquer dans une nouvelle langue.

### 5.1.3. Acquisition des compétences grammaticales et sociopragmatiques en FLS par les adultes

Atteindre de bons résultats quand on apprend une langue seconde n'est pas une tâche de tout repos. Cette activité touche les domaines cognitif (la mémoire, la mémorisation), affectif (les émotions, le confort), pédagogique (l'organisation du processus lui-même, l'expérimentation, la pratique). Il est incontestable que l'appropriation de connaissances linguistiques (autres que celles qui concernent la langue maternelle) vise un but spécifique – l'acquisition par l'apprenant des habiletés de coconstruction et de coproduction de la parole ainsi que des compétences de nature grammaticale.

### 5.1.3.1 Acquisition et apprentissage

La dichotomie acquisition / apprentissage est un héritage des postulats de Krashen (1981 cité par Martineau 2007). Selon lui, l'acquisition d'une langue renvoie à un processus implicite, intuitif, qui repose sur la sensibilisation à une langue, tandis que l'apprentissage relève d'un processus conscient, explicite et tout à fait intentionnel, reposant sur la mémorisation. (Legendre, 2005 ; Bange, Carol et Griggs, 2005 ; Cuq et Gruca, 2002 ; Defays 2003). Par ailleurs, Germain (1996 : 430) indique que Krashen admet une exception - l'enseignement des adultes. «Dans ce cas, une place cependant réduite peut être accordée à des leçons de grammaire formelle».

Bien que cette conception ne repose sur aucune donnée empirique, elle a eu un impact considérable dans la théorie de l'apprentissage des langues. D'ailleurs, Bange, Carol et Griggs (2005) évoquent deux types d'apprentissage – réel (ce que l'apprenant réalise en effet) et légal (ce que le didacticien croit que l'apprenant réalise). Le décalage entre les deux notions fait en sorte qu'il n'y a pas de point commun entre les règles pédagogiques et les règles cognitives du locuteur-apprenant.

Dans cet ordre d'idée, Vysotski (cité par Bange, Carol et Griggs, 2005) croit que le processus d'apprentissage va «de l'interpsychique à l'intrapsychique», le premier terme renvoyant aux interactions entre l'enseignant et l'élève et le deuxième – à l'élaboration cognitive de l'information par l'apprenant, la cognition et l'interaction étant deux mécanismes inséparables. La cognition dans ce cas concerne le décodage, l'exécution et l'évaluation de l'information ainsi obtenue (Bange, Carol et Griggs, 2005).

Amati-Mehler (2003) examine la question de l'acquisition de la deuxième langue en lien avec la première. La chercheuse évoque les processus délicats d'autodétermination qui s'opèrent dans la conscience de l'apprenant sous l'influence de la structure et de la culture de la nouvelle langue.

«Avec l'acquisition d'une seconde langue ne se produit pas seulement un enrichissement du patrimoine lexical et syntaxique, mais crée aussi une petite révolution interne. Ainsi se modifie également la première langue dans le «système» plus vaste de relations et connexions qui se crée. Sans doute, est-ce précisément ce profond processus de changement qui rend parfois si ardue la lutte contre les résistances s'opposant à l'apprentissage de nouveaux idiomes» (Amati-Mehler, 2003 : 334).

Considérer uniquement l'acquisition comme facteur primordial de l'appropriation réussie d'une langue amènerait, semble-t-il, à un refus d'accepter toute pratique interventionniste (ou pédagogique). Py (1994 cité par Cuq et Gruca, 2002 : 110) soutient même qu'«il n'y a pas d'acquisition pure, sans apprentissage.» De son côté, Beacco (2010 : 75) soumet une succession d'étapes d'appropriation par les étudiants en termes de compétence grammaticale : 1. capacité de reproduction/répétition (utilisation non analytique, mais correcte des éléments) ; 2. capacité précombinatoire (utilisation inégalement correcte et efficace qui pourrait devenir point de départ à des généralisations par analogie) ; 3. capacité combinatoire (utilisation correcte, appropriée à la situation, permettant la production d'énoncés originaux) et 4. capacité combinatoire automatisée (pleine capacité à produire des énoncés inédits).

L'apprentissage comme «acquisition de connaissances et développement d'habiletés» (Legendre, 2005 : 88) possède une base interne et externe. Les conditions internes déterminant l'apprentissage d'une langue touchent à la motivation (facteur psychologique) et au transfert entre langue maternelle et langue cible (Bange, Carol et Griggs, 2005). Les conditions externes prennent en considération la réalité interactionnelle dans laquelle a lieu l'apprentissage (par

exemple, la classe, l'école, la société). Bange, Carol et Griggs (2005 : 79/80) mentionnent qu'à travers l'apprentissage il est possible d'abord d'acquérir un savoir déclaratif<sup>71</sup>, qui ensuite deviendra procédural<sup>72</sup>. Defays (2003) ajoute que le processus de passage des savoirs déclaratifs aux savoirs procéduraux est assez laborieux à cause de la distance entre la théorie et la pratique.

«La particularité de l'apprentissage des langues semble être que le savoir n'y est pas tout simplement directement transmis par l'enseignement et reçu, mais qu'il est un savoir-faire très fin et très complexe qui doit, au moins en partie, être reconstruit implicitement par l'apprenant lui-même au gré d'expériences nombreuses qui exigent un temps fort long» (Bange, Carol et Griggs, 2005 : 98).

Ce transfert entre les deux types de savoirs atteste le passage entre deux états proches, mais totalement différents des connaissances appropriées dans le cadre scolaire.

### 5.1.3.2 L'interlangue

L'apprentissage d'une langue se fait en suivant plusieurs étapes successives qui sont relativement distinctes et cohérentes, transitoires et approximatives. Ce sont des stades cycliques du développement linguistique que traversent des apprenants dans leur parcours vers une meilleure maîtrise de la langue. Germain (1993) présume que la raison en est la formulation d'hypothèses provisoires sur la langue cible à partir des données linguistiques apprises. «L'interlangue n'est donc pas un dialecte social ou communautaire ni une langue maternelle, mais une langue d'apprentissage individuel, graduel, motivant. Elle est donc une langue transitoire,

---

<sup>71</sup> C'est l'apprentissage de faits et de concepts. «Le savoir déclaratif doit être interprétable (...) dans une situation particulière pour permettre une action» (Bange, Carol et Griggs, 2005 : 86).

<sup>72</sup> Le principe de base de l'apprentissage procédural est apprendre en faisant. Or, on apprend à l'aide de savoirs (ré)utilisables dans différentes situations réelles. « Pour devenir utilisable, un savoir nouveau doit trouver son point de départ dans le savoir ancien dont il constitue un remaniement» (Bange, Carol et Griggs, 2005 : 43).

instable, exposée à des processus d'approchement et de régression, voire même de fixation» (Fugazzi, 1991 : 93). Dans cette perspective, les erreurs ne sont plus considérées comme «une source d'inhibition», mais bien comme une manifestation des stratégies d'apprentissage en cours.<sup>73</sup>

L'avancement dans la nouvelle langue provoque les métamorphoses dans l'«interlangue»<sup>74</sup> qui sécurise les apprenants lors de leurs interventions. Les étudiants se construisent cette compétence linguistique par l'intermédiaire de l'accumulation de connaissances métalinguistiques et la réflexion sur les éléments qui leur paraissent signifiants. Le développement de l'interlangue dépend du degré de sécurité et de la motivation des étudiants, ainsi que de leurs particularités individuelles (Defays, 2003). Cela devient une forme de nouvelle création de l'individu (Fugazzi, 1991). L'immigrant crée de nouveau sa personnalité, à partir des éléments dont il dispose, il leur donne un nouveau sens et une nouvelle vie, qui sont une marque de son originalité. Selon Fugazzi (1991), ce processus interne aboutit à un modèle particulier d'«hylémorphisme épistémologique».<sup>75</sup>

Cet itinéraire naturel d'apprentissage tient à la fois de la langue source et de la langue cible, les étudiants ne s'étant pas encore approprié correctement le fonctionnement de cette dernière. Pourtant, cette compétence provisoire présente un caractère de régularité, ce qui pourrait expliquer plus tard la permanence de certaines erreurs et même leur fossilisation. L'apprentissage des langues suit d'habitude un déploiement en spirale – on présente la matière à plusieurs reprises

---

<sup>73</sup> «Quot linguæ, tot gentes.» (De Mauro, 1986 cité par Fugazzi, 1991 : 86)

<sup>74</sup> Beacco (2010 : 20) mentionne d'autres appellations de ce terme : « dialecte idiosyncrasique, idiolecte, compétences transitionnelles, système approximatif ». Selinker (1972 cité par Cuq et Gruca, 2002 : 111) parle de « variété de langue d'un bilingue non encore équilibré ». Toujours est-il que la notion d'«interlangue», probablement à cause du mot «langue » dans son nom, est plus répandue dans la littérature scientifique.

<sup>75</sup> Théorie d'Aristote d'après laquelle les êtres corporels sont le résultat de deux principes distincts et complémentaires, la matière et la forme» (Le Grand Robert).

(niveaux) et à chaque fois avec un degré de complexité croissant. L'accumulation cyclique de connaissances linguistiques entraîne une réflexion en retour sur l'application des règles existantes et permet de les faire évoluer vers les normes conventionnelles (Griggs, Carol et Bange, 2002). À un moment donné, on suppose que l'étudiant va incorporer cette information accumulée dans son interlangue, en la rapprochant du même coup de la langue cible et en l'éloignant de la langue source. Les moyens dont disposent les apprenants sont la formulation et la vérification d'hypothèses fondées sur des éléments connus et la confrontation avec les nouvelles connaissances (Beacco, 2010).

À ce propos, Bartning et Schlyter (2004) considèrent qu'il existe des stades de développement en FLS nommés « itinéraires acquisitionnels » qui représentent « une échelle implicationnelle entre les phénomènes étudiés » (Bartning et Schlyter, 2004 : 285). Les chercheurs partent de la conviction que quand il s'agit d'adultes dont les structures cognitives sont déjà en place, il suffit de prendre en compte ces itinéraires acquisitionnels allant « du développement de la morphologie verbale vers la complexité syntaxique » (Bartning et Schlyter, 2004 : 292) pour arriver à construire la logique interne du développement linguistique. On pourrait rapprocher, semble-t-il, ces parcours acquisitionnels des stades d'appropriation des connaissances linguistiques caractéristiques de l'interlangue.

Il faut mentionner que la notion d'interlangue n'est pas unanimement acceptée par les scientifiques de nos jours d'après Cuq et Gruca (2002). Par contre, elle aurait contribué à la compréhension des mécanismes internes d'apprentissage à travers l'implication raisonnée des apprenants. Étant conscients de l'existence de cet « apprentissage par étapes », les enseignants pourraient mieux structurer le contenu

de leurs interventions. Ce qui amène Defays (2003) à parler de plusieurs paliers linguistiques ou d'interlangues<sup>76</sup> :

«Il faut retenir de la théorie des interlangues que si l'enseignement formel ne peut pas agir directement sur le système de l'interlangue, qui dépend de la communication et fonctionne de manière intuitive, il peut en tout cas favoriser la prise de conscience de l'apport des données [...], faciliter leur intégration dans le système d'interlangues en les structurant, stimuler et évaluer les productions [...], et tenter de convertir les connaissances métalinguistiques en connaissances linguistiques grâce aux répétitions, à l'automatisation». (p. 205-206)

On ne pourrait donc nier l'importance accordée aux compétences linguistiques en voie de constitution des apprenants comme un moyen privilégié de progression cyclique de l'interlangue vers la langue cible, qui est le but final de l'apprentissage.

### 5.1.3.3 La compétence sociopragmatique en langue étrangère

Le langage sert à communiquer et à interagir entre les personnes et entre les groupes de personnes. Les mots prennent tout leur sens en contexte. Leurs forme et place dans le contexte sont secondaires par rapport au sens qui leur est imputé<sup>77</sup>. Austin (1991) considère que les mots nous servent à «accomplir» quelque chose puisqu'ils correspondent à une intention communicative. Certains mots, expressions, constructions syntaxiques ne sont appropriés que dans des contextes spécifiques, devant des actants de communication précis. De par sa valeur, chaque mot nous

---

<sup>76</sup> À chaque étape de l'apprentissage d'une langue seconde, les apprenants développent une sorte de langue intermédiaire, qui change dans le temps si on fait des progrès ou bien si on arrête d'apprendre la langue. Selon Defays (2003) et Vogel (1995), ce sont des étapes normales à franchir dans le développement linguistique d'une personne, difficilement observables et contrôlables de l'extérieur, mais essentielles pour la compréhension des «processus de planification et de traitement des informations qui déterminent l'acquisition d'une langue seconde en vue d'élaborer des aides destinées à améliorer la performance de ces processus d'apprentissage» (Vogel, 1995 : 21).

<sup>77</sup> «What is to say is never enough; it is also necessary to know how to say it [...] using the appropriate register, variety, code, script, formula, tone and formality» (Dewaele et Wourm, 2004 : 301).

permet de poser «un acte de langage» qui est la réalisation finale de nos desseins en matière de communication.

Quand on utilise une langue, on ne se rend pas compte du mécanisme de la parole qui fait partie intégrante de l'interaction humaine, car les mots et leur valeur pragmatique sont maîtrisés de manière automatique, subconsciente. Quand on apprend une langue, il devient nécessaire de mettre l'accent sur l'usage des mots en contexte, c'est-à-dire ce que les personnes font lorsqu'elles utilisent la langue (Delbecque, 2002). À part le côté formel de la langue, il faut enseigner les nuances que les mots (« actes ») transmettent et les facteurs dans la situation de communication qui déterminent leur usage (Dewaele et Wourm, 2002). De plus, la compétence grammaticale et la compétence pragmatique fonctionnent de pair au sein de la compétence de communication dans le cas des apprenants adultes (Dalmaso, 2009).

À la suite des recherches fondamentales de Austin (1991) et de Searle (1979), on comprend que ces actes sont nombreux et de nature variée. Entre autres, ils mentionnent les actions-paroles<sup>78</sup> suivantes : saluer, se présenter, demander une information, décrire, promettre, féliciter, insulter, expliquer, donner un exemple, se plaindre, se moquer. Le langage est vu comme un moyen d'action sur l'autre, mais toujours selon le contexte communicatif qui permet de fournir une interprétation. Toutes ces actions relèvent de circonstances réelles et envisageables dans la vie et peuvent présenter de l'intérêt pour les apprenants, puisqu'elles «correspondent chaque fois à une situation de communication nouvelle à laquelle l'apprenant pourrait être un jour confronté» (Maurer, 2001 : 50).

---

<sup>78</sup> «Les actions que nous réalisons quand nous prenons la parole, porteuses de la dimension de faire qui existe dans le dire» (Maurer, 2001 : 49).



L'apprentissage de la langue dans ses aspects pragmatiques a donc toute sa place dans le développement de la compétence de communication des apprenants. La grande différence qui existe entre deux personnes qui maîtrisent le code d'une langue seconde est située exactement dans la manière (le comment) dont elles appliquent ce code (Dalmasso, 2009).

Pourtant, la variation sociopragmatique du langage à laquelle sont exposés les apprenants en classe de langue, affirment Dewaele et Wourm (2002), est largement insuffisante. En milieu guidé, ils disposent de schémas<sup>79</sup> et de scripts<sup>80</sup> incomplets. Cependant, concluent les chercheurs, les usagers de la nouvelle langue sont incapables de développer suffisamment leur sensibilité aux variations de sens et leur compétence sociopragmatique. Les deux chercheurs s'entendent pour dire que les apprenants doivent «relier l'information morpho-lexicale et sémantique dans la mémoire explicite aux représentations conceptuelles dans la mémoire implicite, adapter leurs schémas et scripts dans la langue cible afin de produire un discours sociopragmatiquement approprié» (Dewaele et Wourm, 2002 : 140).

Dans cette section a été abordée la question de la distinction entre acquisition et apprentissage, ce qui a trait au transfert entre savoirs déclaratifs et procéduraux. Ce passage d'un niveau de connaissance vers un autre, plus élevé, concerne également la notion d'interlangue qui vient expliquer les itinéraires acquisitionnels des apprenants. La compétence sociopragmatique en langue seconde fonctionne de pair avec la compétence grammaticale puisqu'elle touche aux couches de la mémoire implicite et à l'usage précis des mots en contexte.

---

<sup>79</sup> «Ce sont des représentations psychologiques de situations réelles, hypothétiques ou imaginaires. Ils reflètent le savoir pertinent à des situations de communication typiques» (Dewaele et Wourm, 2002 : 130).

<sup>80</sup> «Les scripts représentent des exemples spécifiques et des réalisations de conventions culturelles décrites dans les schémas. Ils sont stockés au niveau conceptuel et varient entre cultures (Dewaele et Wourm, 2002 : 130).

#### 5.1.4 La littératie et l'intégration des immigrants

L'obligation pour les gens d'avoir non seulement un bon niveau d'instruction scolaire et universitaire, mais aussi une capacité de s'adapter dans un monde en changement et de maîtriser des situations nouvelles dans un milieu culturel inconnu s'accroît constamment. C'est le cas précisément des immigrants adultes apprenant une nouvelle langue. Suivant leurs compétences langagières, ils sont divisés en trois grands groupes : alpha-langue, alphabétisation et francisation (FLS). La littératie revêt une importance primordiale à cet égard. Les turbulences d'ordre économique et social, le besoin de nouvelles compétences pour le fonctionnement du marché du travail, l'adaptation aux nouvelles technologies afin d'accroître l'efficacité et la productivité sont autant de défis relevant du niveau de littératie de cette population spécifique.

##### 5.1.4.1 La littératie – terme à multiples facettes

Le mot « littératie » est un néologisme relativement récent<sup>81</sup> qui désigne un phénomène différent de ceux désignés par les mots « analphabétisme » et « illettrisme », pourtant sémantiquement proches. La mise en avant du rôle cognitif, structurant de l'écriture, de ce mode de pensée qui implique l'écrit dans les communications interpersonnelles a causé un glissement de sens entre ces concepts vers la fin du XX<sup>ème</sup> siècle.

Selon Fijalkow et Fogler (2000 : 44), dans les années 1960, l'UNESCO utilisait le mot « analphabétisme fonctionnel » pour nommer l'incapacité d'une personne « de lire et d'écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref en rapport avec sa vie quotidienne ». En 1978, dans une résolution l'UNESCO change son point de vue et parle désormais de personnes « fonctionnellement alphabétisées ».

---

<sup>81</sup> Le dictionnaire « A Dictionary of Reading », réalisé pour le compte de l'International Reading Association, inclut ce terme pour la première fois en 1981 (Harris et Hodges, 1981).

En fait, ce sont des personnes qui ont étudié l'alphabet, mais qui ont perdu progressivement leurs capacités de lire et d'écrire puisqu'ils ne les utilisaient pas.

Les mots «illettrisme» et «analphabétisme» étaient originellement synonymes, car ils caractérisaient la situation où les gens ne connaissent pas l'alphabet et, par conséquent, ne peuvent ni lire ni écrire. Dans son rapport publié en 1984 le mouvement ATD Quart Monde<sup>82</sup> met en circulation le terme «illettrisme», (Fijalkow et Vogler, 2000) considérant que le terme «analphabétisme» porte une connotation péjorative. L'illettrisme s'applique donc à la situation des personnes qui, ayant été scolarisées, ne maîtrisent pas suffisamment le code écrit de la langue. Fijalkow et Vogler (2000) remarquent que ce terme met l'accent sur un manque, un déficit, un dysfonctionnement social tandis que le terme contraire n'était pas encore trouvé.<sup>83</sup>

Comme l'indiquent Espérandieu et Vogler (2000), l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) a organisé en 1994 une Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes dans quelques pays industrialisés<sup>84</sup>. Les rapports de l'OCDE (1992, 1995) fixent le sens du néologisme «littératie», en mettant en exergue de manière positive les compétences acquises par les adultes à un certain niveau. Selon ce rapport, la littératie renvoie à un processus continu et non à une compétence absolue, acquise une fois pour toutes et figée dans le temps. Legendre (2005 : 841) décrit la littératie comme «l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités».

---

<sup>82</sup> Voir 2.4.2 et 2.4.3 de la présente étude.

<sup>83</sup> Le mot «illettrisme» désigne une école littéraire d'avant-garde.

<sup>84</sup> Il s'agit de l'Allemagne, les Pays-Bas, la Pologne, la Suède, la Suisse, le Canada et les États-Unis.

La consécration du terme «littératie» (forme francisée du mot anglais «litteracy», lui-même provenant d'un mot latin signifiant « lettre ») ne s'est pas fait sans encombre au fil des années, probablement à cause des réalités différentes que ce mot évoquait. La littératie est donc utilisée dans quelques acceptions. Espérandieu et Vogler (2000) dénombrent quatre volets de la littératie : 1. lecture ; 2. écriture (seuil minimum pour vivre en société) ; 3. calcul et 4. connaissances dans tous les champs de compétence (l'informatique, les loisirs, les rapports interpersonnels, pour ne citer que quelques-uns).

Par conséquent, la question de l'écrit détermine le savoir minimal pour qu'une personne puisse fonctionner sur une base normale au sein de la société. Par ailleurs, Goody (cité par Chiss, 2006 : 107) attire l'attention sur «la part décisive qu'occupe l'écriture dans la codification des savoirs, au point de se demander si les mathématiques, la géographie, la grammaire auraient été concevables sans la scripturalité». Il la compare à une «activité cognitive permettant l'abstraction, la conceptualisation et la généralisation» des connaissances. Ces activités cérébrales seraient les prémisses de toute accumulation postérieure de savoirs et savoir-faire par la personne.

En 2003, le gouvernement du Canada, le US National Center for Education Statistics (NCES) et l'OCDE ont mené une *Enquête sur la littératie et les compétences des adultes* (ELCA) dans quelques pays participants<sup>85</sup> afin de déterminer les niveaux de littératie des populations par rapport à la compréhension et à l'utilisation de l'information écrite et orale (Rubenson, Desjardins et Yoon, 2007). Cette enquête arrive à dresser le portrait complet de la formation des adultes lié à leur participation à des formes d'apprentissage formel (dans un établissement

---

<sup>85</sup> C'étaient le Canada, les Bermudes, l'État de Nuevo León (Mexique), l'Italie, la Norvège, la Suisse et les États-Unis.

scolaire ou universitaire) et informel (découlant de leurs activités de la vie quotidienne).

Dans le collimateur des chercheurs se trouvaient les domaines de compétences suivants : la compréhension de textes suivis et de textes schématiques ainsi que la compréhension de textes à contenu quantitatif (concernant la numératie<sup>86</sup> et la résolution de problèmes). Selon les conclusions de cette Enquête, il existe cinq niveaux de littératie : 1. compétences très faibles ; 2. lecture de textes simples, explicites ; 3. compétences comparables à la fin des études secondaires ; 4 et 5. compétences nettement supérieures de traitement de l'information (id.). Les résultats de cette enquête indiquent que pour fonctionner de manière socialement acceptable et personnellement gratifiante au sein d'une société, on doit avoir atteint au moins le troisième niveau de littératie. Cependant, les allophones adultes inscrits aux cours de langue au Québec possèdent évidemment des niveaux différents de compétences langagières, ce qui les oriente sur des voies d'apprentissage différentes.

#### 5.1.4.2 Alpha-langue, alphabétisation et francisation

Pour pouvoir référer un adulte allophone vers la voie de la littératie adéquate à son niveau, on doit tenir compte de facteurs mesurables et facilement quantifiables, comme le niveau de scolarité et le degré de maîtrise du français (stade de l'interlangue). L'évaluation des compétences langagières des allophones requiert un cadre commun de référence qui permet de prendre en compte les compétences et les performances acquises par les apprenants.

---

<sup>86</sup> «Les connaissances et les compétences requises pour gérer efficacement les exigences relatives aux notions de calcul dans diverses situations » (Statistique Canada).

Laurier et Lussier (2001) passent en revue plusieurs échelles et en décrivent en détail deux parmi les plus connues en ce qui concerne les niveaux de performance langagière. Les chercheurs indiquent que dans les années 1970, l'American Council of Teachers of Foreign Languages (ACTFL) établit quatre paramètres d'évaluation : les fonctions universelles, la situation de communication, la précision de langue et le type de discours. À la base de ces paramètres, l'ACTFL répartit les apprenants en quatre stades, à savoir novice, intermédiaire, avancé et supérieur.

Les Eurocentres (auprès du Conseil de l'Europe) produisent leur propre cadre de référence qui englobe six niveaux (Laurier et Lussier, 2001 : 160) : 1. «niveau de percée (compétences basées sur l'utilisation de formules toutes faites) ; 2. niveau de survie ; 3. niveau-seuil ; 4. niveau d'indépendance (capacité de donner une réponse appropriée dans des situations courantes) ; 5. compétence opérationnelle effective (niveau approfondi de langue pour les étudiants qui désirent fréquenter les universités françaises) ; 6. maîtrise (niveau plus élevé en lien avec la compétence interculturelle.»

Pour sa part, Flores (1992) commente l'expérience québécoise dans les cours de langue proposés par le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, où l'on répartit les étudiants adultes en deux groupes suivant le nombre d'années d'études : ayant 8 années (ou moins) et 9 années (ou plus) de scolarité. Ce dernier groupe comprend les adultes susceptibles de commencer immédiatement la francisation (ou FLS), puisqu'ils sont capables de lire et d'écrire dans leur langue, mais ont peu ou pas de connaissances en français.

D'après Flores (1992), on observe plus d'hétérogénéité dans les approches en ce qui concerne le groupe d'immigrants ayant 8 années ou moins de scolarité. Ces apprenants prennent trois voies différentes de cheminement. Tout d'abord, en ce qui concerne l'alpha-langue, cette catégorie regroupe les adultes qui, étant débutants<sup>87</sup> ou peu fonctionnels<sup>88</sup> en français, ne maîtrisent pas le code écrit. Ils sont encore au tout début de leur apprentissage ou bien maîtrisent la langue à un degré insuffisant. La chercheuse a ressorti les attitudes observables dans ce groupe d'adultes : difficulté à prendre en charge leur projet d'apprentissage, manque d'habitudes à l'apprentissage scolaire, perception fataliste, incapacité de réappropriation de leurs acquis et conscience métalinguistique très faible.

Par rapport à la démarche éducative préconisée au stade initial de l'alpha-langue, Launay (2006 : 14) précise que «chaque séance de formation est organisée de telle sorte que tous les stagiaires soient sollicités dans les trois domaines de la langue, parler, lire, écrire, avec un temps collectif privilégiant l'oral suivi d'un temps d'individualisation des activités». De cette manière, les apprenants sont constamment stimulés à comprendre et produire (à l'oral et à l'écrit) des énoncés dans la nouvelle langue.

L'étape suivante après l'alpha-langue est celle de l'alphabétisation en tant que telle. Ainsi, l'adulte aura déjà acquis une aisance en français oral et pourrait se tourner vers l'apprentissage plus approfondi des structures linguistiques écrites. Flores (1992) indique que l'alphabétisation concerne les adultes qui sont fonctionnels en français (ils peuvent le comprendre et réagir à de simples consignes et demandes), mais ne maîtrisent pas du tout le code écrit. Dans ce groupe se

---

<sup>87</sup> Cela signifie que l'adulte «ne comprend pas du tout les questions qui lui sont posées et est complètement incapable d'y répondre» (Flores, 1992 : 6).

<sup>88</sup> «L'adulte comprend rarement les questions du premier coup. Il est possible, mais difficile d'obtenir des informations. La plupart de ces réponses sont faites de mots élémentaires, sans phrases. La communication est sommaire» (id.).

retrouvent les immigrants adultes et aussi les citoyens canadiens qui ne maîtrisent pas le français écrit. Leurs habiletés à l'oral influencent le processus d'apprentissage fonctionnel qui vise l'autonomie complète de l'apprenant à travers le développement de sa propre façon d'apprendre à apprendre.

Ceci devient possible, d'après Flores (1992 : 10) grâce à l'intégration de quatre modes fondamentaux d'interaction avec l'environnement : «les émotions, les perceptions, les cognitions et les actions».<sup>89</sup> La chercheuse ajoute que le rôle de l'enseignant est de verbaliser les stratégies d'apprentissage afin d'en rendre conscients les apprenants adultes et pourrait même en faire une démonstration pour donner l'exemple.

Dans cet ordre d'idées, le Conseil atlantique des ministres de l'Éducation et de la Formation (2009) souligne la spécificité de l'enseignement des adultes qui font preuve de capacités cognitives et émotives particulières. Dans la section concernant la formation de praticiens en alphabétisation des adultes, on aborde le sujet de la valorisation des connaissances et des compétences des apprenants adultes. On y donne également des recommandations pour les enseignants en alphabétisation : «Les enseignants de littératie et de compétences essentielles aux adultes doivent élaborer des approches équilibrées de l'enseignement et de l'apprentissage tenant compte du style, du contexte et des objectifs d'apprentissage de chacun» (le Conseil atlantique des ministres de l'Éducation et de la Formation, 2009 : 12).

Si un adulte allophone passe avec succès par les deux premières étapes (l'alpha-langue et l'alphabétisation), il sera prêt pour la troisième et dernière étape – la francisation. Elle englobe non seulement le concept de l'enseignement/apprentissage de la langue, mais aussi l'initiation aux codes culturels

---

<sup>89</sup> Ce qui revient au sens des notions de *ressentir*, *explorer*, *comprendre* et *agir*.



et la familiarisation avec le sentiment d'appartenance à la nation québécoise. C'est l'étape qui est la plus proche de l'intégration, qui amène l'adulte « à interpréter les contenus et les règles de comportement sociaux, culturels et économiques de la société québécoise, pour qu'il puisse agir de façon appropriée» (Flores, 1992 : 19). Le français est identifié comme un facteur de «construction personnelle, d'intégration dans l'environnement socioprofessionnel et d'appartenance civique» (Péret, 2004 : 184).

Lefranc (2006 : 80) mentionne l'appropriation de «langues-cultures», qui est possible grâce à «un puissant dispositif d'acquisition langagier», le «Language Acquisition System» de Chomsky. Toutefois, force est de rappeler que la complexité du processus de francisation dépend de plusieurs facteurs : les apprenants, les enseignants, les méthodes, les supports, les contenus et, en dernier lieu, les objectifs (Defays, 2003).

Les résultats de la recherche qualitative de Challe (2002) menée auprès de trois adultes venus étudier dans une université française spécialisée en économie-gestion, dévoilent les réactions de ces apprenants face à une francisation thématique, structurée, avec des balises concrètes dans les champs de compétences des étudiants allophones, qui maîtrisent à un niveau assez élevée le français. Dans ce type de francisation, Challe (2002 : 15) préconise l'approche fonctionnelle des connaissances langagières de spécialité, c'est-à-dire «l'effacement progressif du formateur au profit des interactions entre les participants, travaux en petits groupes, développement d'un travail individuel en vue d'un apprentissage autonome». Ces conclusions soulignent encore une fois l'importance de l'organisation du travail d'enseignement face à un groupe d'adultes.

#### 5.1.4.3 Les adultes et la littératie

Les immigrants adultes représentent un groupe spécifique dont le cheminement à travers le dédale de l'intégration dans la société d'accueil ne pourrait et ne devrait être qualifié de simple. Chalom (1985) définit le trajet migratoire des immigrants comme un ensemble de trois composantes : la transition physique (le départ, l'arrivée dans le nouveau pays, l'installation), la transplantation (un ensemble de situations anxiogènes liées aux changements psychosociaux et un début de sensibilisation à la société d'accueil), l'absorption (une reprise de confiance en soi et un réajustement de la perception de l'immigrant en ce qui concerne la société d'accueil). L'immigrant est une personne en transition, ajoute-t-il, pas seulement géopolitique, mais individuelle, intime. Elle vacille « entre la mémoire des origines et le devoir d'intégration» (Ollivier, 1991 : 20).

Qui dit intégration, dit appropriation inévitable du code écrit et oral de la société d'accueil au Québec – le français. Pourtant, chez un immigrant adulte, c'est surtout le déracinement ainsi que le choc culturel qui pourraient nuire à son apprentissage. Alors, pour devenir citoyen à part entière de la société d'accueil, il est nécessaire de maîtriser son code linguistique pour devenir autonome dans la vie quotidienne, dans son milieu de travail et dans la société, ce qui veut dire accéder ultimement au pouvoir réel et symbolique de la langue (Fugazzi, 1991). Sinon, l'immigrant risque de s'exposer à des formes diverses d'exclusion (par rapport au travail), de discrimination (à travers le profilage racial ou occupationnel) et d'infériorisation (par la dévalorisation consciente du processus d'adaptation).

Gillard (2008) considère l'éducation des adultes, et surtout la maîtrise de la lecture et de l'écriture, comme un passage vers l'andragogie active centrée sur l'apprenant : rupture avec le système d'apprentissage calqué sur le modèle scolaire et nouveau départ avec la mise en place d'un nouveau système. Il permettrait aux

adultes de reconnaître et de verbaliser leurs voies d'apprentissage, les respecterait et les rendrait acteurs de leur formation en leur fournissant les meilleures chances de réussite. Gillardin (2008 : 9) établit un constat qui pourrait également se rapporter à la francisation: « 1. le temps dévolu aux adultes est très limité et il faut s'en accommoder ; 2. l'adulte s'est forgé progressivement un profil d'apprentissage dont il faut tenir compte ; et 3. en écrit, il n'y a pas de non-savoir total, ni de savoir absolu : on sait plus ou moins ».

À ce propos, Ferrer, Green et Riddell (2004) étudient l'effet de la littératie sur les gains des immigrants, selon les données de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA), menée dans 22 pays (dont le Canada), entre 1994 et 1998 par les Ressources humaines et Développement des compétences Canada. On prend en compte quelques paramètres par rapport aux immigrants : l'obtention des diplômes à l'étranger, l'expérience de travail en dehors du Canada, le niveau de littératie et les écarts salariaux au Canada. Les chercheurs arrivent à la conclusion que «les compétences en littératie ont une influence significative sur leurs gains» (Ferrer, Green et Riddell, 2004 : 33). Cela suppose, d'après les chercheurs, que les niveaux inférieurs de littératie des immigrants et le faible rendement de leur expérience acquise à l'étranger provoquent des écarts salariaux considérables entre les immigrants et les personnes nées au Canada.

Dans cette section, le néologisme «littératie» a été examiné en lien avec la richesse des contextes éducatifs auxquels il se rapporte. Les nombreuses enquêtes internationales (ELCA, EIACA, EIAA, pour n'en citer que quelques-unes) ont révélé les différents aspects de ce terme. Les trois voies de la littératie (alpha-langue, alphabétisation et francisation) ont été clarifiées par rapport aux spécificités de l'apprentissage des adultes allophones. Finalement, les résultats d'une enquête internationale ont clairement évoqué la corrélation directe entre le niveau de littératie et la tendance descendante des gains salariaux des immigrants non francophones au Canada.

## 5.2. Paramètre d'ordre socioéconomique

Dans cette section sera abordée la problématique démographique et économique au Québec en lien avec le nombre des immigrants qui arrivent annuellement dans la province. En se servant des données de la statistique, on va montrer le rôle et la responsabilité des nouveaux arrivants dans notre société en pleine évolution. Leur place sur le marché du travail sera examinée en comparaison avec les défis et enjeux de taille auxquels ils doivent faire face. Enfin, les critères de l'intégration professionnelle réussie telles la littératie, la scolarisation des employés et la francisation au sein des entreprises seront également analysés.

### 5.2.1 Poids démographique et économique de l'immigration

Le vieillissement général de sa population et le faible taux de natalité font en sorte que la province de Québec doit faire face à une diminution du nombre de travailleurs sur le marché de l'emploi. Il est connu, d'autre part, que l'immigration représente un atout majeur pour la société d'accueil. Ainsi, au fil des années, le nombre des immigrants au Québec a rapidement augmenté et s'est grandement diversifié. Les communautés allophones ont donné à notre province un attrait nouveau en y apportant une richesse culturelle, sociale et économique incontestable.

Toutefois, l'intégration de ces communautés de langues, de religions, bref d'horizons culturels différents constitue un enjeu à ne pas sous-estimer pour la société québécoise contemporaine. Il est essentiel que nos institutions soient bien outillées pour affronter tous les écueils possibles. Les recherches statistiques représentent un instrument appréciable dans cette situation.

### 5.2.1.1 Types d'immigrations

Pour arriver à renverser la tendance de diminution des travailleurs par rapport à une augmentation constante des retraités et des gens dépendant du système social, depuis quelques décennies, la société québécoise s'est tournée vers l'immigration. Dans le cadre du Canada, la province de Québec assure la sélection de 74 % des immigrants<sup>90</sup> qui arrivent sur son sol, surtout ceux du volet économique et humanitaire. Le reste de la population immigrante est de la compétence du gouvernement fédéral dont relèvent exclusivement les questions de la santé et de la sécurité de l'État en lien avec les demandes de visas canadiens.

Afin de sélectionner sa main-d'œuvre, le Québec puise dans deux courants migratoires principaux : l'immigration économique et l'immigration humanitaire, le premier étant celui dans lequel le gouvernement québécois choisit ses immigrants permanents, tandis que le deuxième regroupe les personnes que notre province doit accepter selon les conventions mondiales. Selon le MICC (2007c, 2009), on pourrait regrouper les différents volets de la population immigrante de la façon suivante :

- a. L'immigration économique comprend les personnes qui, une fois sélectionnées par le Québec, veulent s'installer sur son territoire en tant que résidents permanents. Étant des travailleurs qualifiés, ils s'orientent principalement vers le marché du travail. S'y retrouvent les travailleurs indépendants et les gens d'affaires.
- b. L'immigration issue du regroupement familial est composée de personnes qui veulent vivre au Québec avec leur parenté du cercle familial immédiat.
- c. Le volet de l'immigration des réfugiés et des personnes en situation semblable comprend les gens qui reçoivent le droit de demeurer au Québec par la force des documents et des lois internationaux auxquels notre province est partie prenante. Ce sont des réfugiés pris en charge

---

<sup>90</sup> Ce sont des prévisions pour 2010 selon le MICC (2007a).

par l'État ou visés par parrainage collectif et des demandeurs d'asile reconnus réfugiés.

- d. Les volets des autres immigrants des admissions non classées ailleurs, par exemple des immigrants admis au Québec pour des motifs humanitaires ou d'intérêt public.

Ayant obtenu le Certificat de sélection du Québec, les immigrants peuvent emprunter différentes voies pour obtenir le droit de demeurer légalement sur le sol québécois. Leur objectif cependant reste immuable – réussir à s'intégrer sur le marché du travail, trouver leur place au sein de la société québécoise et préparer l'avenir de leurs enfants en tant que citoyens canadiens à part entière.

#### 5.2.1.2. Données démographiques de l'immigration au Québec

Le Québec a accueilli près de 363 000 immigrants pendant les dix dernières années, indique le MICC (2007b). Le nombre d'admissions présente une progression depuis 1998 qui a mené vers une augmentation relative de 40 % du nombre d'immigrants reçus.

Le MICC (2010a) trace un bref portrait de l'immigration permanente au Québec dans lequel on signale que durant l'année 2009 le Québec a accueilli 49 489 immigrants, chiffre supérieur à celui de l'année précédente. Plus loin, il constate qu'au premier trimestre de 2010, on observe une augmentation de 15.4 % du nombre d'admissions au Québec, par rapport à la même période de l'année 2009. Le MICC (2009) indique que pour l'année 2010 le Québec vise accueillir entre 52 400 et 55 000 immigrants.

L'arrivée massive de populations immigrantes dont le nombre grandit d'année en année n'est pas aléatoire. Les enjeux démographiques à la grandeur de la province sont importants. Le fameux ouvrage «Naître ou ne pas naître», de Jacques Henripin (1989 cité par Palard, 2006) a provoqué une discussion houleuse au Québec. Le monde industrialisé manifeste une défaillance qui devrait inquiéter – le peu de naissances, donc de futurs travailleurs et citoyens. Les Québécois sont parmi ceux qui manifestent le plus haut taux de sous-fécondité (entre 1.43 et 1.47 selon Palard, 2006).

D'autre part, le faible taux de fécondité voue la province du Québec à un futur peu enviable, d'après Palard (2006) – le «papy-boom», une forte augmentation de la part des personnes de plus de 65 ans au sein de la société québécoise. La crise économique de cette transformation sociétale serait bien plus sérieuse que celle, financière, que nous sommes en train de vivre.

Palard (2006) indique que la situation démographique difficile où se trouve le Québec est due également aux mouvements migratoires (interprovinciaux et internationaux) considérables. Depuis 1985, le solde de ce type de migrations serait positif, ce qui amène à une dépopulation naturelle de certains secteurs de l'économie. «Un quart, voire un tiers des immigrants admis au Québec quittent la province dans les deux à trois ans qui suivent leur arrivée» (Palard, 2006 : 25).

La dimension ethnolinguistique, liée à la place croissante de l'immigration dans toutes les sphères de la vie sociale et linguistique, est une des préoccupations de Palard (2006). Cela signifie que le fait français au Québec serait voué à une décroissance, si on ne trouve pas moyen de contrecarrer cette tendance. Le «poids» démographique et linguistique de la province serait en pleine mutation, selon le chercheur, ce qui aurait une influence sur la dimension politique, institutionnelle,

ainsi que territoriale du Québec. Dans le cadre d'une géopolitique plus large, Palard (2006 : 33) commente la situation du fait francophone québécois selon la «nouvelle topodynamique nord-américaine», liée au «déplacement tendanciel du centre de gravité des populations et des activités économiques, notamment manufacturières, au profit des villes du sud et de l'ouest des États-Unis».

Pourtant, selon le recensement du 2001 (MICC, 2007b), la part de la population immigrée du Québec s'élève à environ 10 %. Par rapport au poids démographique du Québec dans la Confédération canadienne, on constate dans le même document qu'entre 1972 et 2007, Québec a perdu environ 5 % de sa représentativité au sein du Canada à la suite de la diminution réelle de sa population.

#### 5.2.1.3 Données statistiques de l'immigration au Québec pour 2010

Le gouvernement québécois est l'inspirateur de plusieurs recherches quantitatives et qualitatives sur l'immigration et ses enjeux au Québec. Statistique Canada et le MICC assument la réalisation des projets de recherche sur l'immigration et son impact sur la société. Les économistes et les démographes, les politologues et les chercheurs universitaires y trouvent leur source de données instrumentales majeures, afin de monter leurs analyses et leurs prévisions. Quand on se tourne vers cette documentation détaillée, on se rend compte de l'ampleur de la tâche – calculs, comparaisons, prospectives à analyser, à compiler et à commenter.

Le MICC (2009 et 2010b) détermine les objectifs de la sélection d'admissions pour l'année 2010 des différentes catégories d'immigrants – les travailleurs qualifiés, les gens d'affaires, les autres immigrants économiques et les



réfugiés. Afin de faciliter la lecture des données, les chercheurs les réunissent sous forme de tableaux et les transforment en variables chiffrées pour les besoins de la statistique. En s'appuyant sur les données dans ces documents gouvernementaux, on pourrait représenter de la façon suivante la situation avec la sélection de la population immigrante au Québec pour l'année 2010.

- a. Nombre de certificats de sélections visés – pour l'année 2010, on parle d'environ 55 000 immigrants. Au deuxième trimestre de 2010, deux catégories d'immigrants comptent un nombre plus élevé par rapport à la même période en 2009 – les immigrants économiques et les réfugiés.
- b. Groupe d'âge et sexe – pour l'ensemble des six premiers mois de 2010, plus de deux tiers des immigrants sont âgés de moins de 35 ans ; de plus, le nombre des hommes est légèrement supérieur à celui des femmes – 51 % par rapport à 49 %.
- c. Région de naissance – selon la planification, le continent qui va fournir le plus d'immigrants (34 %) est l'Afrique, et celui d'où les immigrants seront les moins nombreux – est l'Europe (19 %). Pendant les six premiers mois de 2010, on observe la même corrélation – 36 % d'admissions en provenance de l'Afrique et 18 % en provenance de l'Europe. On remarque la grande variété des pays d'où proviennent les immigrants québécois. Cependant, un seul continent est représenté de façon symbolique - les représentants de l'Océanie ne comptent que pour 0.1 % des immigrants acceptés au Québec en 2010.

Les travailleurs qualifiés proviennent en plus grande partie de l'Afrique et de l'Europe. Les gens d'affaires, eux, viennent pour la plupart de l'Asie. Les aides familiaux résidants sont essentiellement d'origine asiatique. Les immigrants faisant partie de la catégorie du regroupement familial viennent de tous les continents, les Européens étant les moins nombreux. Les réfugiés demandeurs d'asile proviennent d'Amérique, d'Afrique et d'Asie.

- d. Destination projetée – la plupart des immigrants arrivant au Québec désirent s'installer dans la grande région montréalaise, ainsi que sur l'Île-de-Montréal. La région de la Capitale-Nationale attire le moins d'immigrants pendant le premier trimestre de 2010.
- e. Connaissance du français – la proportion d'immigrants déclarant connaître le français au moment de leur arrivée au Québec, en 2010, s'élève à 79 %, comparativement à environ 60 % d'allophones qui s'exprimaient en français en 2009.
- f. Scolarité – la tendance générale allant vers une hausse de la scolarité des immigrants est maintenue au deuxième trimestre de 2010. On remarque que le nombre d'immigrants possédant au moins 14 années de scolarité augmente par rapport à la même période en 2009. Le nombre des nouveaux immigrants détenant une scolarité universitaire est à la hausse pendant les six premiers mois de 2010.
- g. Profession projetée – 64 % des immigrants nouvellement arrivés veulent intégrer le marché du travail le plus vite possible. Principales catégories de professions visées : les sciences naturelles et appliquées, les affaires, les finances, l'administration publique, les sciences sociales et l'enseignement, entre autres.

#### 5.2.1.4 Les enjeux et les défis liés à l'immigration selon le MICC

Selon Daniel (2006), le Québec commence à voir dans l'immigration un phénomène positif vers le début des années 1960. La Révolution tranquille qui transforme toutes les sphères de la vie sociale dans la province devient la source de projets pour l'épanouissement de la nation québécoise. Cependant, encore à cette époque-là, les élites québécoises montraient leur préoccupation principale par rapport à la conservation et à la pérennité du fait français au Québec. En 1979, le Québec adopte une loi sur l'immigration qui établit un système de pointage pour la sélection et l'admission des immigrants. Cette démarche juridique, qui allait de pair avec les priorités manifestés par le gouvernement fédéral, a donné, selon Daniel

(2006), un nouvel élan à l'immigration au Québec. Elle était désormais considérée comme un bienfait démographique et économique nécessitant un effort politique à long terme.

Le MICC (2007a : 7) dresse un portrait des différents enjeux et défis pour la société québécoise à la fin de la première décennie du nouveau millénaire. On y mentionne les impacts possibles des tendances négatives pour la démographie de la province - «déclin de la population totale, diminution marquée de la population en âge de travailler, rareté de la main-d'œuvre, ralentissement de la croissance économique, pressions accrues sur les finances publiques, baisse du poids relatif du Québec au sein du Canada». L'enjeu à caractère économique concerne l'emploi et l'accès à des postes pour les immigrants afin de combler les besoins en main-d'œuvre qualifiée. La pérennité du fait français est le troisième défi qui touche la vitalité de la langue française dans la province et les efforts de francisation des nouveaux arrivants. Le dernier enjeu découlant de l'immigration est lié, selon le MICC (2007a) à l'ouverture du Québec sur le monde et la contribution au rayonnement de la francophonie québécoise.

Les principaux défis que le MICC (2007a) identifie sont l'intégration des immigrants au marché du travail, la francisation, la régionalisation, le maintien du consensus social et la capacité organisationnelle des structures gouvernementales. Par rapport au marché du travail, le MICC (2007a : 8) indique que «l'insertion en emploi des nouveaux arrivants est parfois difficile, même chez ceux qui possèdent les caractéristiques socioéconomiques recherchées». Une de ces caractéristiques (sinon la plus importante) est la maîtrise de la langue française. À ce propos, on observe une tendance contradictoire - bien qu'en général, les exigences linguistiques de la province de Québec envers ses immigrants potentiels soient à la hausse, «le nombre d'immigrants ne connaissant pas le français à leur arrivée augmente» (MICC, 2007a : 32). Ceci pourrait s'expliquer par la quantité de

personnes acceptées comme immigrants au Québec, qui est en progression depuis quelques années, tandis que le poids relatif des francophones n'augmente pas à la même vitesse.

Le MICC (2007a) vise aussi l'amélioration de la répartition de l'immigration sur le territoire à cause de la forte concentration des nouveaux immigrants à Montréal et aux alentours. Le maintien du consensus social autour de l'immigration toujours grandissante reste une préoccupation constante pour le ministère et le gouvernement à cause de la diversité religieuse, ethnique, culturelle et linguistique qui se profile dans la société québécoise.

#### 5.2.2 Les immigrants allophones sur le marché du travail

Les facteurs démographique et économique qui ont été examinés dans la section précédente se retrouvent certes à la base de la diminution imminente et accélérée du nombre des personnes en âge de travailler disponibles sur le marché de l'emploi et la rareté de la main-d'œuvre. Le ralentissement de la croissance économique et la diminution du niveau de vie seront les corollaires naturels de cette situation inquiétante.

D'un autre côté, le travail est généralement la première condition de réussite de l'immigrant arrivé dans son pays d'accueil. C'est un enjeu de taille puisqu'il est conditionné par d'autres facteurs, comme la maîtrise de la langue seconde, la reconnaissance de la formation et de l'expérience acquises en dehors du Québec, ainsi que la culture de travail.

### 5.2.2.1 Les immigrants adultes et le marché de l'emploi

Chouinard (La Presse, le 13 mai 2010) commente le rapport du Vérificateur général du Québec où l'on admet que « seulement 9 % des candidats sélectionnés en 2009 avaient une formation dans un domaine que Québec privilégie » pour ses futurs immigrants. Ainsi, le problème de l'employabilité chez les immigrants résiderait encore dans la sélection des futurs immigrants. De plus, le Vérificateur général affirme que plus de la moitié de tous les dossiers de sélections des immigrants comporteraient des erreurs et manqueraient de certains éléments nécessaires pour justifier leur sélection.

Lefebvre (24 Heures, le 3 mai 2010) nous fait part de la mise en place de la deuxième phase du programme Défi Montréal du MICC. Ce programme, dont le coût est évalué à plus d'un million de dollars, concerne plus de 700 personnes immigrantes, dont la moitié accèdent avec difficulté au marché de l'emploi, « soit les femmes immigrantes, les minorités visibles et les Québécois d'origine maghrébine. » Défi Montréal aurait pour but de lever à court terme certains blocages et préjugés qui existeraient tant chez les employeurs potentiels que chez les chercheurs d'emploi. Lefebvre (24 Heures, le 3 mai 2010) révèle même que la ministre de l'immigration et des Communautés culturelles, Madame James a dû admettre que « le fait de parler français n'est pas automatiquement un avantage sur le marché de travail ».

Dans leur étude de la population immigrante dans la région de Montréal, Nguyen et Plourde (1997) enregistrent la réelle volonté de la majorité des nouveaux arrivants de s'intégrer au marché du travail. Ainsi, parmi la population ayant participé à l'enquête des deux chercheurs, il y en avait 45 % qui occupaient un emploi, alors que 19 % étaient en procédure de recherche de travail. Par rapport à l'usage du français sur le lieu de travail, Nguyen et Plourde (1997 : 36) mentionnent que 57 %

des immigrants utilisent l'anglais, comparativement au français qui vient en seconde place avec 23 %. Cependant, «les immigrants qui travaillent accordent autant d'importance au français que le reste de la population soumise à l'enquête, en dépit des contextes professionnels qui ne sont pas toujours favorables à l'usage du français».

#### 5.2.2.2 Intégration au marché du travail des immigrants

À la suite de leur recherche sur les politiques et l'intégration au marché du travail des immigrants au Québec, Boudarbat et Boulet (2010 : 2) arrivent à la conclusion qu'en général, «la situation sur le marché du travail des immigrants du Québec est plus problématique que dans les autres provinces canadiennes. Il devient donc pertinent de se questionner sur les causes de ce désavantage».

Boudarbat et Boulet (2010 : 2) indiquent, chiffres à l'appui, qu'en 2006, le taux de chômage des immigrants québécois était plus élevé que celui des natifs. Concernant le taux d'emploi, les natifs au Québec avaient 11,4 points de pourcentage de plus que les immigrants. Les écarts entre les natifs et les immigrants continuent à se creuser davantage, selon les deux chercheurs, par rapport au salaire hebdomadaire moyen. Ainsi par exemple, en 2005, les immigrants touchaient un salaire qui était 14 % inférieur à celui des Canadiens de naissance au Québec.

Toutefois, Boudarbat et Boulet (2010 : 3) constatent qu'en moyenne, «les nouveaux arrivants au Québec sont plus scolarisés, plus jeunes et maîtrisent mieux les langues officielles». Par rapport à la scolarité, les deux chercheurs s'appuient sur les chiffres de Statistique Canada pour déclarer que 51 % des immigrants arrivés au Québec en 2006 détenaient un diplôme de premier cycle universitaire. La connaissance de la langue française, apanage pour chaque allophone désirant

s'intégrer à la société d'accueil, avait atteint 60 % de la population immigrante. Par rapport à leur âge au moment de l'installation au Québec, la plupart des immigrants étaient dans la tranche 25 ans à 44 ans, c'est-à-dire qu'ils ont rejoint les rangs de la population la plus active sur le marché de l'emploi.

Dans leur rapport de projet, Boudarbat et Boulet (2010 : 4/5) ont observé une corrélation entre la région d'origine des immigrants, le lieu d'obtention de leur diplôme et l'âge à l'arrivée dans notre province. Selon les chercheurs, «la région d'origine serait un facteur important à considérer lorsqu'on veut analyser les performances des immigrants au marché du travail.» Les immigrants de certaines régions géographiques ont plus de difficultés de se trouver un emploi. En 2006, c'était le cas des immigrants d'Asie méridionale et de l'Afrique du Nord, concluent Boudarbat et Boulet (2010). Les immigrants détenant un diplôme postsecondaire obtenu au Canada ont un taux d'emploi supérieur à ceux qui avaient fait leurs études à l'extérieur de la province et du pays.

En ce qui concerne l'âge d'arrivée au Québec, Boudarbat et Boulet (2010) ont remarqué que les immigrants arrivés très jeunes ont une meilleure performance sur le marché de l'emploi en comparaison avec les personnes qui sont arrivées à l'âge de 20 ans ou plus. Selon les chercheurs, le plus grand écart dans le taux d'emploi entre les natifs et les immigrants adultes pour l'année 2006 s'observe dans la tranche d'âge 30 ans et plus. Les personnes arrivées au Québec à cet âge-là accusent un retard de 11.4 points de pourcentage de leur taux d'emploi par rapport aux natifs du même âge.

Ayant analysé tous ces paramètres et comparé les chiffres de Statistique Canada, Boudarbat et Boulet (2010 : 6) aboutissent à la conclusion que «la situation des immigrants qui vivent au Québec s'est précarisée au fil des années et elle est plus précaire que dans les autres provinces canadiennes». Les chercheurs désignent trois facteurs : les immigrants eux-mêmes, les employeurs et le gouvernement. La motivation et la persévérance malgré les difficultés pourraient être une solution aux problèmes des chercheurs d'emploi. Du côté des employeurs, continuent Boudarbat et Boulet (2010 :6), on devrait contenir la discrimination à l'égard des immigrants ayant une formation et une expérience professionnelles étrangères. Le gouvernement provincial pour sa part devrait également se charger de la «défaillance ou l'inadaptation des politiques et institution du marché du travail au Québec par rapport au type d'immigrants qui s'installent dans la province et par rapport aux problèmes qui leur sont propres».

#### 5.2.2.3 Les immigrants et le marché du travail québécois en 2008

L'Enquête sur la population active (EPA) commentée par Ménard et Fadel (2009) trace le portrait général de l'occupation professionnelle des immigrants pour 2008, ainsi que pour la période 2006-2008. Cette enquête a pour but l'évaluation de la participation au marché du travail des immigrants nés à l'extérieur du pays. C'est une enquête effectuée dans certains ménages québécois depuis 2006. Elle ne fait que relever des données à propos de l'activité des personnes immigrantes sur le marché de l'emploi et ne concerne que celles qui avaient obtenu le droit de s'établir au Canada.

Dans le premier volet «Portrait général», Ménard et Fadel (2009) n'hésitent pas à se servir de plusieurs variables afin de mieux circonscrire le phénomène de l'emploi chez les immigrants.



- Les immigrants et le marché du travail en 2008 – selon les chercheurs, il y a une faible augmentation (+1,3 %) des emplois pris par les immigrants, ce qui représente 19,3 % de l'ensemble de la croissance des postes de travail. En 2008, 83,5 % des immigrants travaillent à temps plein, leur taux d'emploi étant de 55,3 %. Le taux de chômage en 2008 dans ce groupe de la population a progressé d'environ 1 % et s'est fixé à 11,1 %.

- Les niveaux de participation au marché du travail selon le sexe – Ménard et Fadel (2009) observent qu'en 2008 il y a une augmentation de la création des emplois chez les hommes, tandis que les femmes immigrantes accusent une baisse de 700 emplois. Cette corrélation est d'ailleurs observable dans l'ensemble de la population. Cet écart se fait tangible quant au taux de chômage qui atteint des niveaux plus élevés chez les femmes que chez les hommes.

- Les niveaux de participation au marché du travail selon l'âge – ils varient d'une année à l'autre selon les observations de Ménard et Fadel (2009). Par exemple, en 2008, ce sont les immigrants de 55 ans et plus qui ont bénéficié le plus d'emplois créés, tandis que les 15-24 ans ont subi une baisse. Les écarts entre ces groupes d'âge sont encore plus évidents en ce qui concerne le taux de chômage, qui est plus élevé parmi la population immigrante que chez les natifs. Cependant, avec l'âge le taux de chômage des immigrants diminuerait. Ménard et Fadel (2009) indiquent qu'en général le taux d'activité des immigrants est plutôt faible en début de vie active (15-24 ans), ensuite il augmente lentement à 25-54 ans pour diminuer avec l'approche de la retraite.

- La participation au marché du travail selon le pays d'origine – selon cette étude, ce sont les immigrants originaires des Caraïbes et des Bermudes, de l'Europe occidentale et de l'Afrique du Nord qui sont les plus nombreux sur le marché de l'emploi en 2010. Le taux d'emploi est le plus élevé chez les deux premiers groupes,

tandis que les personnes venant de l'Afrique du Nord et de l'Asie occidentale enregistrent le taux de chômage le plus grand.

- Les niveaux de participation au marché du travail selon la durée de résidence – en général, les chercheurs du MICC (2010a) admettent le fait que la présence sur le marché du travail augmente avec le nombre d'années de résidence au Canada. Ainsi, plus la durée de résidence est longue, plus les taux d'emploi sont élevés. Dans le même sens, le taux de chômage diminue avec l'augmentation du nombre d'années qu'on a passées sur le sol québécois. Les taux d'emploi les plus élevés sont enregistrés chez les immigrants qui sont arrivés depuis 10 ans et plus – ils se rapprochent même des indicateurs de la population native. Au contraire, le taux de chômage le plus sévère est enregistré pour les immigrants qui demeurent au Québec depuis 5 ans et moins – il est 3 fois plus élevé que celui de la population québécoise de souche.

- La situation des immigrants au Québec par rapport aux autres provinces canadiennes – c'est au Québec qu'on enregistre les niveaux les plus bas de participation des immigrants au marché du travail. Ménard et Fadel (2009 : 18) concluent qu'«en ce qui concerne le taux de chômage, au Québec les écarts entre les immigrants et la population native demeurent les plus prononcés». Quant à la situation dans les autres provinces, les chercheurs remarquent le phénomène suivant – plus on va à l'ouest de l'Ontario, plus les différences concernant le taux de chômage entre la population immigrante et la population native deviennent nulles. Dans les provinces maritimes du regroupement «Atlantique», le taux de chômage des immigrants est même inférieur à celui des natifs de la région.

Ménard et Fadel (2009) avancent dans leur rapport quelques hypothèses en guise d'explication de ces écarts considérables sur plusieurs indicateurs économiques observables au Québec par rapport aux autres provinces

canadiennes. Par exemple, c'est au Québec que les immigrants nouvellement arrivés sont les plus nombreux parmi l'ensemble des immigrants qui résident dans la province. Ainsi, les immigrants arrivés au Québec depuis 5 ans et moins (dont le taux de chômage est le plus élevé) constituent 18,7 % de la population totale du Québec en 2008. D'autres avenues comme la connaissance du français, la reconnaissance des acquis ou la discrimination sont étudiées pour trouver l'issue de la situation peu envieuse du Québec au sein de la confédération canadienne.

#### 5.2.2.4 Vers une solution durable du problème de l'emploi chez les immigrants

Chicha et Charest (2008) proposent quelques pistes de réflexion et formulent des recommandations à propos de l'intégration des immigrants sur le marché du travail. Les deux chercheurs mettent l'accent sur le problème de la déqualification : «en 2005, 29,8 % des hommes immigrants récents titulaires d'un diplôme universitaire occupaient un emploi exigeant seulement un DES – 11,5 % pour les natifs». Conséquence – les immigrants diplômés universitaires touchent des gains de 74,4 % de moins que ceux des natifs du même âge sans diplôme universitaire.

Chicha et Charest (2008) circonscrivent les causes qui, selon leur recherche, conditionnent les inégalités sur le marché de l'emploi concernant les immigrants au Québec. Ils mentionnent les compétences linguistiques, l'apprentissage du français (défi qu'ils qualifient de plus important), la nécessité de cours adaptés aux besoins professionnels et la discrimination. Au sujet de ce dernier facteur, Chica et Charest (2008) examinent les cas de discrimination systémique dans les entreprises. Ils distinguent la discrimination directe (agences de recrutement, préjugés<sup>91</sup> et compétences interpersonnelles) et indirecte (recrutement par réseaux, entrevues de sélection non structurées et tests).

---

<sup>91</sup> Certains employeurs, selon Chica et Charest (2008 : 8), auraient des préférences quant à la région d'origine de leurs employés, en privilégiant l'Amérique du Nord (19,2 %) et en négligeant les demandes d'emploi des immigrants de l'Afrique subsaharienne (2,7 %), de l'Europe de l'Est (2,7 %) et du Moyen-Orient (2,7 %).

Les deux chercheurs suggèrent deux volets d'intervention afin de renverser les tendances négatives existant sur le marché de l'emploi au Québec : vision libérale de l'intégration (accueil et aide de première ligne, formation linguistique, développement de l'employabilité et reconnaissances des études et de l'expérience étrangère) et vision plus interventionniste (formation en emploi et stage, interdiction de la discrimination en emploi, mise en place de programmes d'accès à l'égalité et de gestion de la diversité). En guise de conclusion, Chicha et Charest (2008 : 19) avancent que «sans une amélioration significative des politiques actuelles l'augmentation projetée du nombre d'immigrants risque d'augmenter substantiellement les problèmes et les coûts économiques et sociaux à court et à long terme».

### 5.2.3 Problématique de l'embauche des immigrants et de leur niveau de littératie

L'intégration linguistique, économique et sociale des immigrants est un enjeu pour la société québécoise. Un aspect non négligeable de l'intégration réussie des nouveaux arrivants allophones est l'emploi. Les exigences face aux personnes immigrantes qui désirent trouver leur place dans le monde du travail sont devenues plus grandes. Les avancées technologiques, comme l'informatisation croissante des postes de travail, amènent toutes les catégories d'employés à lire et à écrire la langue de la société d'accueil. Au Québec, l'écrit occupe une place relativement importante pour la plupart des emplois de premier niveau d'insertion professionnelle dans les services (Maravelaki et Painchaud, 2007). Avoir un bon niveau de littératie en français devient un gage de réussite durant la recherche d'emploi et après, sur le poste de travail.

#### 5.2.3.1 Littératie, scolarisation, scripturalité et embauche des immigrants

Lorsque les immigrants adultes arrivent sur le sol québécois, ils apportent avec eux un bagage éducatif différent. Ayant suivi des parcours scolaires et

universitaires très variés, obtenu une formation professionnelle hétérogène selon le pays d'origine et qui plus est, une expérience professionnelle et individuelle distincte, ils se retrouvent tous devant le même défi – apprendre la langue française. Dans cette situation, ces adultes doivent faire montre de leurs capacités liées à la littératie.

Dans sa recherche sur le niveau de scolarisation des migrants, Adami (2007) reprend le sujet de la littératie des personnes immigrantes en France. Il rappelle que nombre d'entre elles arrivent avec un bagage scolaire assez limité, même quand il s'agit d'anciennes colonies françaises. Adami (2007) fait le parallèle entre analphabétisme fonctionnel et analphabétisme<sup>92</sup>, tout en précisant que certaines données par pays d'origine sur la possession de diplômes ou de certificats indiqueraient de grandes disparités entre les immigrants de nationalités différentes. Selon ce chercheur, ce sont «les moins dotés en capital culturel et économique qui se retrouvent en difficulté d'insertion sociale dans la société d'accueil» (Adami, 2007 : 74).

Plus loin, Adami (2007) introduit les termes d'«oralité» et de «scripturalité» quand il caractérise «le choc des papiers»<sup>93</sup>, la première rencontre des immigrants avec la réalité sociétale du nouveau pays d'accueil. L'oralité aurait plusieurs dimensions selon lui – linguistique, communicationnelle, culturelle. Selon lui, l'oralité, qui a été conçue et développée avant même l'écriture, a un rapport direct à la réalité et son contexte historique, social, économique, culturel, voire spatio-temporel. Pourtant, c'est à travers les codes symboliques écrits que l'humanité organise son fonctionnement.

---

<sup>92</sup> «Il s'agit dans le premier cas de personnes ayant suivi une scolarité et acquis les rudiments de la lecture et de l'écriture, mais qui ne parviennent pas à mettre ces compétences en œuvre dans les situations courantes de la vie quotidienne» (Adami, 2007 : 73).

<sup>93</sup> Adami (2007 : 77) fait référence aux immigrants qui doivent remplir toutes sortes de paperasse, à la demande «d'une bureaucratie lourde et complexe des sociétés modernes».

«L'écrit permet de stocker et de conserver le savoir, de le diffuser, de le transmettre, il permet de confronter les informations, de les discuter, de les organiser, de les analyser. [...] L'écrit permet de décontextualiser le savoir en l'affranchissant de son contexte de production et d'échange. [...] Toute la société est structurée par l'écrit : administration, école, commerce, services, loisirs, relations interpersonnelles» (Adami, 2007 : 76).

Dans nos sociétés hyperscripturalisées, d'après la terminologie d'Adami (2007), la maîtrise de la langue écrite est une condition *sine qua non* pour une meilleure compréhension de la nouvelle réalité et de son fonctionnement. Le niveau de scolarisation s'avère de prime importance dans les sociétés d'accueil qui vivent selon les codes sémiotiques, directement ou indirectement liés à l'écrit.

D'après l'étude de Maravelaki et Painchaud (2007 : 141), en Grande-Bretagne, les employeurs sélectionneraient les candidats à l'embauche selon leurs capacités scripturales. «La maîtrise de la littérature constitue pour ces employeurs un indicateur de la capacité des candidats à l'emploi à faire preuve de discipline, de régularité, de ponctualité et de logique».

Estabilet (2000) mentionne le cas de 90 personnes – immigrants turcs en France, qui étaient victimes de l'illettrisme dans le contexte français. À travers une recherche qualitative portant sur leurs récits de vie, obtenues à l'aide d'entretiens conduits selon un guide semi-directif, on a essayé de déceler leurs sentiments et de décrire leurs histoires personnelles. En général, l'étude aborde la recherche d'un vrai travail par les immigrants turcs ne parlant pas un mot de français, leur vie hors travail et l'école.

«Les travailleurs turcs sont brutalement immergés dans la langue française, et [...] sont submergés par la langue écrite. Car c'est à elle qu'ils ont affaire en premier, pour lire et remplir les formulaires [...], pour trouver et demander les adresses d'un logement, d'un patron, [...], pour se procurer les produits de base, [...]» (Estabilet, 2000 : 197/198).

N'ayant pas pu s'adapter à la réalité exigeante de l'immigration en France, ces gens sont retournés en Turquie après une période plus ou moins courte. De la distance du temps, les ex-immigrants turcs expriment sans détours toutes les difficultés auxquelles ils étaient confrontés étant des personnes avec une très faible formation en littératie.

#### 5.2.3.2 La maîtrise du français et l'intégration au sein du monde de travail

Calinon (2007) décrit la situation avec les cours de francisation à Montréal, lieu d'installation privilégiée des immigrants, quelle que soit leur période d'arrivée. Elle s'interroge sur le réinvestissement des apprentissages linguistiques obtenus qui sont censés faciliter le début du processus de leur intégration dans la société francophone québécoise. Calinon (2007 : 65) mentionne que «pour certaines personnes interrogées, les cours de francisation manquent de profondeur et les apprentissages acquis sont ténus». La durée de l'apprentissage et le manque de spécialisation des enseignements sont indiqués comme la cause possible de cette situation.

Pour sa part, Moldoveanu (2007) étudie les difficultés d'ordre socio-économique des immigrants au Québec. Elle examine le niveau de satisfaction de 22 personnes de la communauté roumaine de la région de l'Outaouais à travers une recherche exploratoire de type interprétatif. Selon les résultats obtenus, Moldoveanu (2007) a recueilli les opinions des immigrants ayant suivi un cours de francisation avant de chercher du travail. En général, les participants à l'étude mettent en question l'autonomie d'expression dans des situations plus complexes, liées à un contexte professionnel. L'approche communicative, qui met l'accent sur la langue et ses utilisations contextualisées au détriment des aspects grammaticaux, semble, selon les apprenants, appropriée pour une première étape, mais limitative pour des progrès subséquents.

Une sorte de réponse à ces questionnements soulevés par les apprenants du français langue seconde pourrait être la remarque que Calinon (2007) met en guise de conclusion à son étude :

«Les cours de francisation ne sont qu'une feuille de route donnant les prémices linguistiques et culturelles que les nouveaux arrivants devront s'approprier et enrichir pour trouver leur place au Québec. Ainsi, les cours de francisation ne sont que la première étape de l'intégration linguistique avant un très long processus d'intégration sociale et économique». (p. 67)

Ainsi, les nouveaux arrivants doivent être préparés pour le choc culturel, les potentielles difficultés économiques et l'obligation de suivre des cours de français langue seconde. Néanmoins, les immigrants doivent être conscients que les cours de francisation « ne suffisent pas pour voir s'ouvrir les portes de la société québécoise» (Calinon, 2007 : 66).

Il serait opportun d'examiner également la situation de la maîtrise de la langue dans le cadre de l'emploi déjà exercé – lorsqu'un ouvrier ou un employé allophone commence son travail après les cours de francisation, il ne possède pas toutes les habiletés langagières nécessaires. Mourlhon-Dallies (2007) interroge le lien entre la maîtrise de la langue et l'intégration réussie au sein du monde de travail collaboratif, à différents niveaux de qualifications, avec les échanges et les mises au point qui en découlent. La chercheuse mentionne plusieurs manières utilisées par les entreprises ou par leurs employés de contourner la problématique linguistique pour les allophones, en la rapprochant plutôt d'un traitement scolaire que d'une véritable activité formative adaptée au contexte professionnel. L'étude porte sur la situation de salariés migrants arrivés récemment ou installés depuis longtemps en France, qui maîtrisent le français exclusivement à l'oral à cause de leurs postes peu qualifiés et surtout du faible niveau de littératie dans leur langue d'origine.



Ce qui rend difficile la francisation dans le milieu du travail, selon Mourlhon-Dallies (2007) c'est le fait qu'on traite la faible connaissance de la langue comme une incapacité, un manque de compétence général, qui à plus long terme, amène à nier la validité même des diplômes et des qualifications que les immigrants avaient obtenus dans leurs pays. Afin de trouver une issue favorable aux employés et à l'entreprise, la chercheuse propose de considérer les publics d'allophones concernés à partir de leurs savoir-faire en situation de travail et non à partir de critères didactiques qui sont inadaptés au contexte professionnel. La littératie, la formation linguistique continue en entreprise doivent traiter la langue, le discours, «où les mots naissent et vivent dans des situations et des intentions spécifiques en fonction des environnements relationnels qui les cadrent» (Mourlhon-Dallies, 2007 : 115).

Dans cette dernière section de l'analyse ont été examinées les questions du poids démographique de l'immigration et de son rôle dans la situation économique d'aujourd'hui au Québec. Certaines données statistiques de l'année 2010 concernant l'immigration ont été mises à contribution. Les défis et les différents enjeux, dont celui lié aux changements identitaires, ont été clarifiés. Ensuite, on a analysé la situation de l'emploi des immigrants et leur part sur le marché du travail. Certaines solutions durables à l'embauche des immigrants ont été avancées. La scripturalité, caractéristique dynamique du monde moderne, devient une condition nécessaire, sinon principale de l'intégration des immigrants au marché de l'emploi. Alors, on a étudié la place de l'écrit et de la littératie en général dans le processus de placement professionnel des immigrants.

Il a été rendu clair que les cours de francisation ne constituent que la base, la première étape sur le chemin du développement professionnel et de l'affirmation des nouveaux arrivants en tant qu'acteurs sociaux actifs. Évidemment, la scolarité, la maîtrise de l'écrit, la motivation à réussir sont également de mise dans leur volonté d'améliorer leurs connaissances et leur statut dans la société.

## SYNTHÈSE ET CONCLUSION

La réalité démographique et économique au Canada a toujours stimulé l'immigration au pays. Les changements au sein de la société postindustrielle moderne depuis la fin de la Deuxième guerre mondiale, comme le développement des nouvelles technologies, l'avancement dans les différents domaines du savoir humain (la chimie, la biologie, la robotique, entre autres), nécessitent le travail en commun de plusieurs personnes dans le but de faire avancer le pays sur la scène internationale. Le niveau de leur formation et de leurs connaissances acquises (leur littératie) s'avère primordial dans cette situation. D'un autre côté, les sociétés des pays les plus développés manifestent un problème de sous-fécondité et de vieillissement de la population. Afin de faire fonctionner l'économie et augmenter le bien-être collectif, ces pays ont besoin de main-d'œuvre qualifiée et idéalement bien intégrée dans le tissu sociétal.

La province de Québec ne fait pas exception de ces tendances négatives qui caractérisent les pays les plus développés. Sa politique d'immigration vise précisément à amener des spécialistes qualifiés dans différents domaines de la science ou maîtrisant des métiers recherchés pour faire avancer son économie. L'arrivée massive d'immigrants allophones dans la province fait resurgir cependant une autre problématique – celle de leur intégration linguistique, professionnelle, sociale et culturelle. En ce qui concerne la langue française dans une société basée sur l'immigration comme la nôtre, elle représente également un vecteur identitaire et culturel (Chareaudeau, 1992; Archibald et Chiss, 2007).

Selon différents auteurs traitant de cette problématique (Adamy, 2007; Armony, 2007; Chicha et Charest, 2008; Ménard et Fadel, 2009; Morin, 2010, entre autres), on se rend compte qu'encore une fois le premier volet de l'intégration des adultes allophones – l'apprentissage de la langue française - se transforme en pierre

d'achoppement et influence tout le processus d'installation et de sédentarisation des immigrants au Québec. La raison de cet état de fait réside dans le croisement de plusieurs facteurs, dont celui de l'âge des immigrants, de leur littératie, de leur formation scolaire, de leur expérience professionnelle, ainsi que de leur motivation et de leur volonté de persévérer dans la société d'accueil.

En tant qu'enseignant de français langue seconde en éducation des adultes et mû par un simple désir d'améliorer mes pratiques éducatives, je me suis maintes fois posé des questions concernant les manières de faire dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde à un auditoire d'adultes d'origines linguistiques et culturelles très variées. Afin d'assouvir ma curiosité intellectuelle à propos de l'amélioration des résultats de mes pratiques éducatives, la recherche de type fondamentale m'a paru propice à répondre à mes interrogations.

La problématique de l'enseignement de la grammaire en général et l'apprentissage du français langue seconde par les immigrants, en particulier, forment le noyau de ma recherche. Le point sensible de l'enseignement de la grammaire dans les cours de francisation offerts aux adultes allophones est lié au fait que ces cours-là se réalisent dans le courant dominant de l'approche communicative. Or, les deux positions me semblent antinomiques – enseigner le côté oral, communicatif de la langue tout en pensant à ne pas sous-estimer son côté formel, structurel, relevant de la grammaire. De plus, la littératie, un concept de base soulignant l'importance de l'écrit dans les interactions de tous les jours, ajoute un autre aspect à la problématique de l'immigration – celui du niveau d'aptitude de compréhension et de manipulation de l'information écrite atteint par les apprenants d'une langue seconde.

La littératie s'intéresse plus précisément à l'usage social de la langue et de la communication écrite (Legendre, 2005). Ainsi, l'apprentissage et l'utilisation du français dans l'espace social de la province d'accueil représentent pour les Néo-Québécois un facteur individuel d'identification à la culture dominante (Harvey, 1994; Georgeault, 2006; Bosset, Leydet, Maclure, Milot et Weinstock, 2010).

C'est du mélange de ces trois notions, à savoir la francisation des adultes, la grammaire et la littératie, qu'est née ma question de recherche principale. Elle traite de la manière dont la composante grammaticale est prise en compte dans le cadre de la francisation des immigrants adultes, en lien avec le développement de la littératie. Comme question subsidiaire, c'est le profil de l'enseignement du français langue seconde intégrant la composante grammaticale au sein de la littératie des adultes allophones qui est revisité.

Avant de concrétiser les mesures d'action visant l'amélioration de la situation de l'enseignement du français langue seconde auprès des immigrants adultes au Québec, il m'a semblé opportun de revenir aux sources documentaires, de les analyser pour alimenter les réflexions et de nous orienter vers une solution possible du problème de l'intégration linguistique des immigrants. À défaut de quoi, ils ne seraient pas capables de joindre le marché du travail et de se sentir de vrais citoyens de notre province. C'est soutenu par les conceptions théoriques de Van der Maren (1996, 2003) à propos de l'analyse critique des textes dans le but d'en ressortir les paramètres signifiants et porteurs de réponse à la question de recherche, que je me suis mis à la sélection des documents à étudier.

J'ai misé sur la pluralité des discours énoncés à propos de la situation actuelle de la francisation des immigrants adultes et de leur intégration linguistique dans la société québécoise en tant que citoyens à part entière. La polyphonie

idéologique des documents qui proviennent d'auteurs d'allégeances politiques différentes, par exemple les visées intégrationnistes par rapport aux visées assimilationnistes (Harvey, 1994) ou le modèle multiculturaliste vs le modèle interculturaliste (Armony, 2007), pour ne citer que quelques-uns, rend mon travail passionnant dans le contexte d'une recherche de type qualitatif où l'horizon théorique de chaque notion a été revu sous un angle à la fois critique et argumentatif. C'est à la croisée des synthèses de tous les textes commentés et analysés que se retrouvent les réponses à ma question de recherche principale et à ma question subsidiaire.

Après avoir sélectionné, lu, analysé et résumé les différents éléments des textes choisis préalablement, il s'agit maintenant de rassembler et de présenter les éléments pertinents obtenus afin de tenter de répondre à ma question principale de recherche. Pour arriver à la synthèse de tous ces éléments porteurs de connaissance que j'ai manipulés dans les deux chapitres précédents, il faut me baser sur ma grille d'analyse conçue à la suite d'un certain modelage théorique. Ainsi, en effectuant une analyse approfondie à visée critique d'un nombre de textes, j'ai pu déterminer les unités d'analyse plus petites (les paramètres), transformées en données manipulables dont je me sers ci-dessous.

En ce qui concerne *les paramètres d'ordre épistémologique et d'ordre scolaire et normatif* de ma grille d'analyse, j'ai fait ressortir le lien entre la langue, la culture et la cognition. De plus, il a été observé que l'usage de toute communication en langue seconde ajouterait une nouvelle couche identitaire à celle qui existe depuis la naissance. Cette prise de conscience commencerait par l'apprentissage volontaire et assidu de la nouvelle langue malgré les difficultés dans la société d'accueil. Pour les besoins de l'enseignement du FLS, il est nécessaire d'abord d'éveiller la volonté de communiquer en langue seconde chez les apprenants. Cette volonté les soutiendra lors des transformations au niveau identitaire qui les attendent

au stade de leur enracinement (Georgeault, 2006) au sein de la communauté francophone québécoise. Selon la théorie de «l'identité située» (Clément et Baker, 2006), les éléments contextuels, par exemple le milieu social, le réseau des connaissances, entre autres, influencent les paramètres de l'identité des immigrants nouvellement arrivés. L'identité n'étant pas immuable, elle est sujette à des reconstructions compte tenu du chemin parcouru et de l'expérience des gens.

D'ailleurs, selon le modèle intégrationniste qui part du principe dynamique de l'inclusion culturelle et linguistique, les personnes immigrantes devraient avoir libre choix quant à la détermination du contexte où elles vont se servir de la langue seconde ou alors de leur langue première. Chose certaine - cette liberté de décision les aidera à traverser les différentes étapes de leur socialisation et de leur adaptation au vivre-ensemble de notre province (Bouchard et Taylor, 2008).

La langue de même que l'éducation à la citoyenneté sont des notions complémentaires dans la réalité québécoise. De plus, selon les textes analysés quand on commence une formation linguistique à l'âge adulte on est censé être conscient des enjeux en lien avec l'intégration linguistique, culturelle et identitaire (Cuq, 2002).

En ce qui concerne le rapprochement naturel entre le français langue seconde et le français langue maternelle et étrangère dans le cadre de l'immigration, le français est enseigné dans un contexte culturel, éducatif et social spécifique. (Spaeth, 2003; Lemenier, 2003). Et pour cause – le Cadre Européen commun de référence voudrait réunir dans une même logique l'enseignement du FLS et du FLE (Verdelhan-Bourgade, 2007).

Le système de l'éducation des adultes dans la province de Québec propose un perfectionnement et une mise à jour des connaissances et des aptitudes professionnelles des apprenants. Cela viserait la réduction de la population inactive

dans la province et ciblerait par exemple les immigrants adultes qui voudraient intégrer le marché de l'emploi.

Par rapport aux paramètres *d'ordre scolaire et normatif*, les textes analysés ont montré que le programme d'études (ou curriculum) devrait être adapté aux besoins immédiats des adultes allophones et prendre en considération leur expérience linguistique individuelle (Bourdon, 2010). Selon les préceptes de l'andragogie (Avanzini, 1996; Knowles, Holton et Swanson, 2005), les étudiants adultes devraient avoir leur mot à dire au cours de leur formation, dont le but principal est leur reconversion professionnelle. Le modèle andragogique présenté par les chercheurs relève de l'organisation des programmes destinés aux adultes, de la formation de leurs enseignants et des procédés de soutien des adultes dans leur apprentissage. D'ailleurs, certains chercheurs (Pehlivanova, 1997; Chevrier, Fortin, Leblanc et Théberge, 2000a ; Lamoureux, 2001) préconisent la prise en compte des styles d'apprentissage des adultes.

Dans cet ordre d'idée, l'arrimage aux nécessités des apprenants adultes allophones du programme d'études actuel proposé par le MICC et le MELS se ferait à la lumière de la compréhension des variations interindividuelles afin d'adapter les approches andragogiques à la réalité scolaire. Cela a trait aux enjeux de la francisation (Armand et Dagenais, 2005), notamment la diversité linguistique et la construction des identités. Quant aux divers aspects normatifs de l'enseignement du FLS aux adultes, les chercheurs s'intéressent aux côtés pédagogique et linguistique de la question.

Par rapport au deuxième chapitre de l'analyse des textes, regroupant les paramètres qui touchent précisément aux *ordres pédagogique et socioéconomique*, la notion clé y devient la compétence de communication avec ses composantes linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle (Moirand, 1982 citée par Bérard, 1991). Les stratégies d'apprentissage propres aux étudiants adultes deviennent un repère dans ce mouvement vers la conscientisation grammaticale

puisqu'elles recentrent l'attention surtout sur l'apprenant et ses aptitudes linguistiques.

Le rôle des deux actants principaux dans le domaine de l'enseignement – l'étudiant et l'enseignant, devient décisif et exige une compréhension du processus d'acquisition et d'apprentissage (Hardy, 1998 ; Defays, 2003; Launay, 2006). Si on arrivait à réfléchir sur les itinéraires acquisitionnels (Bartning et Schlyter, 2004) caractéristiques de chaque apprenant, cela pourrait aider à accéder à la logique interne du développement linguistique de ces personnes.

L'approche communicative est l'approche dominante présentement dans l'enseignement des langues secondes. Les recherches montrent qu'elle tient compte de la dimension sociolinguistique, pragmatique et sémantique du langage. Cette approche préconise la construction de la compétence sociolinguistique, discursive, référentielle et stratégique (Bérard, 1991) de la langue seconde. Cependant, certaines critiques de l'approche communicative (Germain, 1996 ; Defays, 2003 ; Lefranc, 2006 ; Martineau, 2007, entre autres) déplorent le faible degré de maîtrise de certains aspects formels de la langue, le risque accru de fossilisation des erreurs, le manque de structure et de précision quand on évoque les éléments grammaticaux, par exemple. Toujours est-il qu'elle est encore en première ligne de l'enseignement des langues secondes.

En ce qui concerne les visions de Krashen (1981) sur la dichotomie acquisition / apprentissage, il considère la première comme un processus implicite, qui se passe sans le désir réel de l'apprenant, tandis que l'apprentissage est un processus conscient, reposant sur le travail conscient de mémorisation. À la différence de Krashen (1981) qui préconise plutôt l'acquisition comme voie d'accès aux connaissances d'une langue seconde, nombre d'auteurs (Bange, Carol et Griggs, 2005 ; Amati-Mehler, 2003 ; Beacco, 2010, entre autres) stipulent que l'acquisition ne pourrait pas exister sans l'apprentissage.



Quand on évoque la composante grammaticale en lien avec les principes de la littératie, il ne faudrait pas perdre de vue que l'interlangue, cette progression individuelle cyclique des structures linguistiques temporaires vers la langue cible, est un phénomène capable d'aider les enseignants à comprendre l'évolution des connaissances de type déclaratif, procédural et conditionnel des apprenants. À présent, le contenu théorique à chaque stade d'apprentissage de FLS est enseigné sous forme de spirale (MELS, 1994) – du plus simple, facilement assimilable vers le plus complexe, qui exige davantage d'efforts de généralisation et de mémorisation. On compte finalement sur le fait que les étudiants apprendront en évoluant entre des structures de vocabulaire et de syntaxe connues ou facilement identifiables pour se diriger vers des constructions plus complexes, selon leur niveau de maîtrise de la langue.

L'interlangue, ce système interne intuitif, élaboré par chaque apprenant d'une langue, essaie également d'explicitier la manière dont l'apprentissage des étudiants fonctionne (Vogel, 1995; Griggs, Carol et Bange, 2002) il dépend du degré de motivation et des particularités individuelles des personnes. Avec le temps, sous l'effet de cumulation des connaissances et des compétences linguistiques, cette interlangue se rapprocherait de la langue cible, tout en délaissant les structures de la langue source.

Dans ce chapitre, on mentionne également des apprenants adultes dans leur démarche de sensibilisation grammaticale aux variations sémantiques et sociopragmatiques de la langue en contexte (Dewaele et Wourm, 2002). Cela appuie l'épanouissement de leur compétence de communication en tant que locuteurs réalisant la valeur pragmatique fluctuante des mots en contexte (Dalmasso, 2009). À titre d'exemple, il s'agit de la reconnaissance de la valeur sémantique en contexte d'un conditionnel par rapport à un présent ou un futur, ou bien la différence de sens et d'emploi du passé composé et de l'imparfait, entre autres.

D'un autre côté, l'enseignement linguistique proposé aux immigrants adultes devrait viser le niveau 3 de littératie, c'est-à-dire l'atteinte de compétences comparables à la fin des études secondaires (ELCA, 2003). Alors, tout allophone ayant atteint le niveau 3 est censé pouvoir fonctionner de manière socialement acceptable et personnellement gratifiante au sein de la société d'accueil. Cela favoriserait l'égalité des chances de tout immigrant qui voudrait continuer sa formation, ou la reconvertir, dans un établissement d'enseignement francophone.

Selon le niveau de littératie atteint au moment de l'arrivée au Québec, les immigrants allophones passent par trois étapes d'apprentissage de la langue : alpha-langue, alphabétisation et francisation, cette dernière étant pour les étudiants qui ont une bonne base de connaissances de leur langue maternelle. Une fois passée cette étape, les immigrants adultes peuvent continuer leur formation au niveau collégial ou universitaire.

En ce qui a trait *aux paramètres d'ordre socioéconomique*, on devrait souligner le fait que selon les statistiques, le besoin de l'immigration pour la société québécoise est primordial pour sa survie à long terme (problèmes démographiques et économiques). D'un autre côté, la francisation se retrouve au sein de la formation d'accès à l'emploi des personnes immigrantes. On a mentionné les types d'immigrations (immigrants économiques, immigrants issus du regroupement familial, réfugiés, immigrants humanitaires ou d'intérêt public) et plusieurs données sur la démographie et sur les critères de sélection des personnes désirant faire du Québec leur terre promise.

Les défis et les enjeux de la société québécoise par rapport à l'intégration des immigrants au marché du travail, à leur apprentissage du français (à propos de la vitalité de la langue française dans notre province) et à leur inclusion culturelle (MICC, 2007a) demandent divers changements dans les approches éducatives utilisées à l'heure actuelle, par exemple la mise en place de cours de langue spécialisés à l'école et en milieu de travail, l'aide à l'obtention du premier emploi, le

soutien communautaire par rapport à l'installation et à l'adaptation des nouveaux immigrants. Il s'avère nécessaire de préparer les immigrants pour le choc culturel imminent qui les attend, pour les potentiels contretemps économiques au moment de leur installation au Québec. Un gage pour la pérennité du fait français est l'obligation (et la fierté) de suivre des cours de francisation (Calinon, 2007).

D'ailleurs, la population immigrante devrait manifester un bon niveau de connaissance du français pour qu'elle puisse mieux s'arrimer aux exigences professionnelles. La littératie en entreprise devrait être une voie normale d'acquisition de savoirs linguistiques et de savoir-faire communicatifs, le but ultime de l'immigration étant l'insertion de nouvelles personnes dans le marché du travail.

Considérant la teneur des résultats obtenus selon les paramètres de ma grille d'analyse, mes observations critiques des textes sélectionnés visaient ma question de recherche principale : *comment la composante grammaticale est-elle prise en compte pendant la francisation des immigrants adultes en lien avec le développement de la littératie*. La réponse obtenue pourrait être exprimée ainsi – la composante grammaticale est présente dans les cours de francisation concernant l'amélioration de la littératie des immigrants. Mais la grammaire s'y retrouve de façon intégrée (Germain, 1996 ; Defays, 2003) dans les activités en lien avec l'approche communicative.

Or, ce qui ressort de l'analyse intégrale de tout le corpus, c'est le besoin d'explicitier la grammaire aux adultes de sorte qu'elle soit assimilée de manière plus formelle par les apprenants. Cela pourrait se faire par l'introduction progressive d'exercices grammaticaux prenant en compte les capacités réelles des apprenants, leur expérience linguistique antérieure par rapport à leur interlangue, ainsi que leur motivation à persévérer. Il suffirait de prévoir l'influence de l'interlangue à chacune des étapes du développement sociolinguistique des étudiants pour établir et orienter les activités grammaticales ciblées et concrètes.

De plus, l'approche individuelle, fondée sur les forces et les faiblesses personnelles des étudiants (Lamoureux, 2001) ou sur leurs styles d'apprentissage (Chevrier, Fortin, Leblanc et Théberge, 2000a) pourrait améliorer considérablement les résultats de l'enseignement linguistique aux immigrants adultes. Le développement des habiletés en littératie, quant à lui, touche à des sphères sociales plus globales – l'emploi, la sédentarisation, la régionalisation, le maintien du consensus sociétal au Québec.

Quant à l'inclusion plus approfondie de la composante grammaticale pendant l'enseignement de la littératie auprès des immigrants allophones, il serait de mise de prendre en considération le rapprochement imminent des approches en FLS et FLE préconisé par le Cadre Européen commun de référence (Verdelhan-Bourgade, 2007). Cela suppose de privilégier la discursivité (des exercices à l'oral, l'usage des dialogues toujours en fonction des contextes de communication), tout comme la maîtrise des outils de la langue (les règles grammaticales, le vocabulaire, la syntaxe fonctionnelle) (Vigner, 2001).

Les stratégies d'apprentissage propres aux étudiants adultes sont un autre repère dans ce mouvement vers la conscientisation grammaticale. Évidemment, il serait indispensable de garder le juste équilibre entre la précision grammaticale (les aspects formels de la langue) et la facilité de communication (les aspects plus généraux liés au sens des énoncés en contexte) (Germain, 1996; Jean, 2005).

L'enseignement des langues ne se passe jamais de manière isolée par rapport à l'éducation à la citoyenneté. Il faudrait avoir en vue la conscientisation linguistique et identitaire qui s'opère à travers la communication structurée. La question de l'identité des nouveaux arrivants et la volonté de préserver l'usage de la langue française devraient être la clé de voûte de toute la francisation au Québec. Après avoir accepté la diversité ethnique, linguistique, politique et religieuse dans la province, notre société doit travailler pour cultiver chez les immigrants un sens d'appartenance à la culture québécoise.

En ce qui concerne ma question de recherche subsidiaire, à savoir *quel serait le profil de l'enseignement du français langue seconde intégrant la composante grammaticale*, la réponse pourrait également présenter plusieurs aspects (Clément et Baker, 2006). Pour arriver à un modèle optimal d'enseignement du FLS en général, l'analyse du corpus montre qu'il serait opportun de consolider le réseau des centres d'éducation des adultes, un endroit où l'on pourrait acquérir, développer ou parfaire ses habiletés en littératie, tout en concentrant ses efforts sur le côté communicatif de la langue seconde.

Ces centres, qui se trouvent au sein des commissions scolaires, doivent être adaptés aux nouvelles réalités du volume et du type de l'immigration. Ce serait la première étape d'une acculturation et d'une francisation réussies de toutes ces personnes allophones au Québec.

À la lumière de l'analyse des textes, le profil présent de l'enseignement du FLS auprès des adultes nécessite une réorientation vers les aspects plus formels de la langue (la grammaire). Ces changements pourraient inclure la révision de la durée de la formation des adultes en lien avec le contenu abordé, la prise en considération de l'ensemble des caractéristiques des apprenants (concernant leur style et leurs stratégies d'apprentissage), ainsi que l'introduction de l'écrit à toutes les étapes de l'enseignement (Gillardin, 2008).

Bien présentées, la scripturalité et l'oralité pourront devenir la base d'une littératie réussie auprès d'une population de capacités scolaires hétérogènes. Il faut, bien sûr, doser l'application de ces composantes selon les circonstances, le progrès effectué et le niveau linguistique atteint par les étudiants.

En conclusion, le facteur immigration au sein de la réalité démographique canadienne et québécoise revêt un caractère autrement significatif ces dernières décennies – c'est par l'intermédiaire de la population immigrante et les capacités professionnelles de la main-d'œuvre formée ailleurs que la société moderne du Québec entend trouver un des moyens de préserver son intégrité politique, économique et linguistique. Sous cet angle, dans l'arrivée massive des cohortes d'immigrants, il n'y a rien d'aléatoire ni de spéculatif – ce sont les lois sévères du renouvellement et de l'accroissement de la population, tout comme du fonctionnement de l'économie qui dictent l'augmentation chaque année du nombre des Néo-Québécois.

Dans cette situation, il devient nécessaire de préparer le terrain pour que ces populations venant d'horizons géopolitiques, linguistiques, culturels et religieux très variés puissent trouver leur place au sein de la société et de l'économie de notre province. L'adaptation réussie et la sédentarisation des immigrants au Québec seront certainement quelques-uns des grands défis du gouvernement québécois.

La première chose qui rapproche une personne allophone du milieu d'accueil est la langue. La possibilité de communiquer avec les autres membres de la société et, entre autres, avec ses collègues dans son lieu de travail est le gage de la réussite de tout le processus de l'immigration. Comment traverser l'étape indispensable et si cruciale du premier contact avec un peuple et sa culture ? Comment se sentir à l'aise en utilisant la langue locale ? Pourquoi s'appliquer à apprendre la langue officielle de la province d'accueil ? Ce sont sans doute certaines des questions qui occupent les nouveaux arrivants.

En tant que chercheur et enseignant actif, je me suis posé des questions en lien avec mon enseignement. La consultation d'une littérature aussi vaste qu'hétérogène sur la problématique de l'andragogie, de la littératie, de la francisation et de l'enseignement de la grammaire m'a convaincu de la pertinence de mon sujet de mémoire. L'étude de la manière timide dont la grammaire est prise en

considération dans l'enseignement du français langue seconde tombe vraiment à propos en cette fin de la première décennie du XXI<sup>e</sup> siècle, où une littératie de niveau 3 constitue le minimum pour un fonctionnement adéquat en société. Les débats fortement médiatisés autour de la commission Bouchard-Taylor (2008), la problématique épineuse et souvent houleuse autour des accommodements raisonnables de ces dernières années viennent montrer que la société québécoise, à l'instar d'autres sociétés de pays misant sur l'immigration, éprouve le besoin d'analyser, de comprendre et probablement d'accepter le changement qui s'impose.

Cette sensibilité de la population québécoise en ce qui concerne la problématique entourant les immigrants et leur intégration dans la société se cristallise finalement autour de la question de la maîtrise de la langue et de l'identité québécoise par lesquelles chaque adulte allophone devrait se sentir interpellé. Il en va de la sécurité économique des Québécois, de la préservation de leur héritage linguistique et de l'exploitation réussie de leurs ressources naturelles.

En ce qui concerne ma question de recherche principale, on est arrivé à la conclusion qu'on apprendrait mieux une nouvelle langue si ses aspects formels (liés à la grammaire) étaient pris en compte de façon plus formelle pendant la francisation. Chose certaine – «l'alliage» des concepts de base que j'ai établi pour ma recherche, à savoir : la grammaire, la littératie et la francisation, ainsi que leur étude critique à travers un corpus de textes présélectionnés a mené à une réponse multi aspectuelle de la question de recherche principale et de la question subsidiaire.

L'analyse des textes sélectionnés a été rendue possible grâce à la grille de paramètres bâtie à la fin de mes lectures préliminaires. À travers cette grille d'analyse on a fait une lecture spécifique des textes. Le corpus englobe des documents variés, de périodes historiques et économiques différentes. Toutefois, le fil conducteur qui unissait le noyau notionnel de chaque texte mène vers une meilleure compréhension de la francisation des adultes – notion à plusieurs facettes.

Les réponses auxquelles a abouti ma recherche signalent clairement que la composante grammaticale a sa place au sein de l'enseignement de la littératie offerte aux immigrants adultes. Cependant, depuis l'avènement de l'approche communicative qui prédomine depuis plus de vingt ans, la grammaire a occupé une place de deuxième rang, sans lien avec la réalité des apprenants d'âge adulte, possédant une formation dans leur langue d'origine.

La question de la composante grammaticale dans l'apprentissage des langues fait partie d'une entité socioéducative plus liée de manière générale aux objectifs et au profil de l'enseignement du FLS aux immigrants adultes dans la réalité socioéconomique du Québec. Toutefois, il ne faudra pas perdre de vue qu'on pourrait favoriser d'autres traitements de cette problématique. Je suis conscient des limites de la présente recherche, par exemple, il s'agit d'une étude de type qualitatif, basé strictement sur la littérature scientifique traitant de ma question de recherche.

Par conséquent, de nouvelles pistes d'action concernant ma question de recherche sont possibles – par exemple faire passer des entrevues aux enseignants et aux étudiants concernant leur vision de l'apprentissage de la grammaire dans le cadre de la francisation. Une autre piste d'action serait de faire des observations en classe de FLS quant à la place de la grammaire dans la structuration des connaissances procédurales des apprenants. On pourrait également se tourner vers l'étude de cas d'un nombre de personnes de la population immigrante. On pourrait examiner l'influence sur les résultats des examens des activités explicatives de la grammaire pendant les cours de francisation.

Même la meilleure recherche qualitative ne pourrait qu'apporter des pistes de réflexions à propos de la réalité éducative dans les classes de français langue seconde pour allophones. Il existe beaucoup d'entraves sur le chemin de la francisation au Québec - l'âge des immigrants adultes, l'organisation scolaire des groupes nombreux, souvent hétérogènes, la base matérielle, la précarité de l'emploi du corps enseignant ne constituent que quelques exemples.



Apprendre le français langue seconde dans la réalité de l'immigration représente un acte sublime de rapprochement avec la culture et l'histoire du Québec. «On n'habite pas un pays, on habite une langue», s'exclame Emil Cioran, un écrivain roumain du siècle passé. À titre d'immigrant, il me semble que maîtriser la façon d'être de la population d'accueil relève de la noblesse et de la liberté d'esprit. S'identifier à la population de souche est l'expression la plus extraordinaire de l'appartenance individuelle.

## RÉFÉRENCES

- Adami, H. (2007). Le niveau de scolarisation des migrants : un facteur déterminant dans le processus d'intégration. Dans J. Archibald et J.-L. Chiss (Dir.), *La langue et l'intégration des immigrants*. Paris: L'Harmattan.
- Amati-Mehler, J. (2003). La migration, la perte et la mémoire. *Revue de didactologie des langues-cultures*, 3 (131), 329-342
- Angers, M. (2005). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines* (4 éd.). Québec: Les Éditions CEC.
- Archibald, J. et Chiss, J.-L. (Dir.) (2007). *La langue et l'intégration des immigrants. Sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique*. Paris: L'Harmattan.
- Armand, F. et Dagenais, D. (2005). Langues en contexte d'immigration : éveiller au langage et à la diversité linguistique en milieu scolaire. Thèmes canadiens. *Revue de l'Association des études canadiennes (numéro spécial printemps)*, 110-113.
- Armony, V. (2007). *Le Québec expliqué aux immigrants*. Montréal: VLB Éditeur.
- Austin, J. L. (1991). *Quand dire c'est faire*. Paris: Les Éditions du Seuil.
- Avanzini, G. (1996). *L'éducation des adultes*. Paris: Anthropos.
- Bange, P., Carol, R. et Griggs, P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère: cognition et interaction*. Paris: L'Harmattan.
- Barré-De Miniac, C., Brissaud, C. et Rispaïl, M. (2004). *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris: L'Harmattan.
- Bartning, I. et Schlyter, S. (2004). Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. *French Language Studies*, 14, 281-299.
- Beacco, J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris: Les Éditions Didier.
- Béasse, M. et Caron, L. (septembre-octobre 2004). Le Québec, terre d'accueil. *Nouvelles CSQ*, 25, 8-9.
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative - théorie et pratiques*. Paris: CLE International.

- Besse, H. et Porquier, R. (1991). *Grammaire et didactique des langues*. Paris: Didier.
- Bosset, P. ; Leydet, D.; Maclure, J. ; Milot, M. et Weinstock, D. (3 février 2010). Pour un Québec pluraliste. *Le Devoir*. Récupéré en juillet 2010 de <http://www.ledevoir.com/societe/actualites-en-societe/282309/manifeste-pour-un-quebec-pluraliste>
- Bouchard, G. et Taylor, C. (2008). *Fonder l'avenir. Le temps de la conciliation*. Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles (CCPARDC), Gouvernement de Québec. Récupéré en 2010 de <http://www.accommodements.qc.ca/documentation/rapports/rapport-final-integral-fr.pdf>.
- Boudebat, B. et Boulet, M. (2010). *Immigration au Québec : Politiques et intégration au marché du travail*: Centre interuniversitaire de recherche en analyse des organismes (CIRANO). Récupéré en juillet 2010 de <http://www.cirano.qc.ca/pdf/publication/2010RP-05.pdf>
- Bourdon, S. (2010). Entre le biographique et le curriculaire, l'apprentissage tout au long de la vie. *Éducation et francophonie*, XXXVIII(1), 1-10.
- Bourque, G. (30 juillet 2008). Bouchard-Taylor: un Québec ethnique et inquiet. *Le Devoir*. Récupéré en juillet 2010 de <http://www.ledevoir.com/non-classe/199693/bouchard-taylor-un-quebec-ethnique-et-inquiet>
- Bourque, G. (31 juillet 2008). L'insécurité d'un groupe ethnique. *Le Devoir*. Récupéré en juillet 2010 de <http://www.ledevoir.com/non-classe/199755/l-insecurite-d-un-groupe-ethnique>
- Calinon, A.-S. (2007). Les cours de francisation : accès, résultats, réinvestissement. Dans J. Archibald, J.-L. Chiss (Dir.), *La langue et l'intégration des immigrants* (p. 55-70). Paris: L'Harmattan.
- Challe, O. (2002). *Enseigner le français de spécialité*. Paris: Economica.
- Chalom, M. (1991). *Le migrant démuné. Alphabétisation et intégration des immigrants*. Québec: Liber.
- Charaudeau, P. (1989). La grammaire, c'est pas du bidon ! *Bulletin de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde*, 10 (3-4), 5-10.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette Éducation.

- Charaudeau, P. et Maingueneau, D. (Dir.) (2002) *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Les Éditions du Seuil.
- Chévrier, J.; Fortin, G.; Leblanc, R. et Théberge, M. (2000a). Dialogue sur le sens et la place du style d'apprentissage en éducation. *Éducation et francophonie*, XXVIII (1), 1-13.
- Chévrier, J.; Fortin, G.; Leblanc, R. et Théberge, M. (2000b). Problématique de la nature du style d'apprentissage. *Éducation et francophonie*, XXVIII (1), 3-19.
- Chicha, M.-T. et Charest, É. (2008). L'intégration des immigrants sur le marché du travail à Montréal : politiques et enjeux. *Choix*, IRPP, vol. 14, p. 64. Récupéré de en juillet 2010 de <http://www.irpp.org/fr/choices/archive/vol14no2.pdf>
- Chiss, J.-L. (2002). *Le français langue étrangère, langue seconde et langue nationale face à la diversité des contextes linguistiques, éducatifs et culturels*. Rapport : Français langue étrangère et français langue seconde en France et à l'étranger.
- Chiss, J.-L. (2006). Le français langue seconde en France : aspects institutionnels et didactiques. Dans V. Castellotti. et H. Chalabi (Dir.), *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte* (p. 320). Paris: L'Harmattan.
- Chouinard, T. (28 avril 2010). 40 % des allophones continuent de bouder les cours. *La Presse*, p. A10
- Chouinard, T. (13 mai 2010). Des lacunes dans la sélection et l'intégration des immigrants (Rapport du vérificateur général du Québec). *La Presse*, p. A8.
- Clément, R. et Baker, S. (2006). Langue, statut et identité: quelques réflexions sur les processus et conséquences de l'usage langagier. Dans P. Georgeault et M. Pagé (Dir.), *Le français, langue de la diversité québécoise: une réflexion pluridisciplinaire* (p. 257-279). Québec: Québec Amérique.
- Conseil atlantique des ministres de l'Éducation et de la Formation (2009). *La littératie : une clé d'apprentissage et une voie vers la prospérité. Plan d'action 2009-2014 pour le Canada atlantique*. Récupéré en juillet 2010 de <http://www.gnb.ca/0105/Literacy/literacy-keytolearningf.pdf>
- Canadian Parents for French (CPF) (2004). *L'état de l'enseignement du français langue seconde dans le Canada de l'an 2004*. Ottawa.
- Cuq, J.-P. (1991). *Le français langue seconde*. Paris: Hachette.

- Cuq, J.-P. (2002). Du Curriculum caché au Curriculum explicite: l'exemple de Mayotte. Dans P. Martinez (Dir.), *Français langue seconde : apprentissage et curriculum* (p. 71-85). France: Maisonneuve & Larose.
- Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. France: Presses Universitaires de Grenoble.
- Cuq, J.-P. (Dir.) (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
- Cuq, J.-P. et Davin-Chnane, F. (2007). Français langue seconde : un concept victime de son succès ? Dans M. Verdelhan-Bourgade. (Dir.), *Français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution* (p. 11-29). Bruxelles: De Boeck.
- Cyr, P. (1996). *Le point sur les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*. Québec: Les Éditions CEC Inc.
- Cyr, P. (2002). *Initiation à la classe de français pour sinophones*. Montréal: Direction des politiques et programmes de francisation.
- Dalmaso, N. (2009). *Étude du lien entre la compétence pragmatique et la compétence grammaticale auprès d'apprenants allophones de français langue seconde*. Mémoire de maîtrise, UQAM, Montréal.
- Daniel, D. (2006). La politique d'immigration du Québec. Dans J. Crête (Dir.), *Politiques publiques: le Québec comparé*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Defays, J.-M. (2003). *Le français langue étrangère et seconde (enseignement et apprentissage)*. Belgique: Mardaga.
- Delbecque, N. (2002). *Linguistique cognitive: Comprendre comment fonctionne le langage*. Bruxelles: De Boeck, Duculot.
- Desmons, F., Ferchaud, F., Godin, D., Guerrieri, C. (2008). *Enseigner le FLE. Pratiques de classe*. Paris: Belin.
- Dewaele, J.-M. et Wourm, N. (2002). L'acquisition de la compétence sociopragmatique en langue étrangère. *Revue française de linguistique appliquée*, VII (2), 139-153
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, Ch., Marcellesi, J.-B. et Mével, J.-P. (2007). *Grand dictionnaire de la Linguistique et des Sciences du langage*. Paris, Larousse: 514.

Dubuc, A. (3 novembre 2010). Le Québec n'a jamais accueilli autant d'immigrants depuis 1957. *La Presse*, p. 9.

Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (ELCA) (2003). Apprentissage et réussite : Premiers résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes. Ottawa et Paris : Statistique Canada et OCDE. Récupéré en juillet 2010 de <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-603-x/2005001/pdf/4281713-fra.pdf>

Espérandieu, V. et Vogler, J. (2000). *L'illettrisme*. Paris: Flammarion.

Estabilet, R. (2000). L'illettrisme dans l'expérience migratoire - le cas de 90 travailleurs turcs rentrés au pays. Dans V. Leclerc et J. Vogler (Dir.), *Maîtrise de l'écrit : quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui ?* (p. 191-205). Paris: L'Harmattan - Contradictions.

Ferrer, A.; Green, D. et Riddell, W. (2004). *Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes. L'effet de la littératie sur les gains des immigrants*. Statistique Canada et Ressources humaines et Développement des compétences Canada. Récupéré en juillet 2010 de <http://dsp-psd.pwgsc.gc.ca/Collection/CS89-552-12F.pdf>

Fifield, W. (novembre-décembre 2004). Leur histoire est une épopée. *Contact COSTCO*, 17, 22-23.

Fijalkow, J. et Vogler, J. (2000). Vous avez dit « littératie » ? Dans V. Leclerc et J. Vogler (Dir.), *Maîtrise de l'écrit : Quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui?* (p. 43-57). Paris: L'Harmattan.

Flores, L. (1992). *Alpha-langue seconde : modèle d'intervention* (1ed.). Montréal: Commission des écoles catholiques de Montréal, Service des études, Secteur de l'éducation des adultes.

Flores, L. (2006). *L'enseignement de la grammaire du français langue seconde à des apprenants adultes immigrants : explications et représentations des enseignants*. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.

Freire, P. (1978). *L'Éducation : pratique de la liberté*. Paris: Les Éditions du Cerf.

- Fugazzi, B. (1991). L'interlangue ou le dialecte d'un cheminement. Dans É. Ollivier (Dir.), *La marginalité silencieuse* (p. 81-103). Québec: CIDIHCA.
- Gabey, E. (septembre 1998). Un bout d'Amérique en version française. *Réussir à l'étranger*, p. 14-21.
- Georgeault, P. (2006). Langue et diversité. Dans P. Georgeault et M. Pagé (Dir.), *Le français, langue de la diversité québécoise: une réflexion pluridisciplinaire* (p. 283-325). Québec: Québec Amérique.
- Germain, C. (1993). *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*. Québec: CEC.
- Germain, C. (1996). Faut-il enseigner la grammaire dans un cours de langue seconde ? Dans S. G. Chartrand (Dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (2 éd., p. 427-447). Québec: Les Éditions LOGIQUES.
- Germain, C. et Séguin, H. (1998). *Le point sur la grammaire*. Paris: CLE International.
- Germain, C. (2001). Le communicatif et le culturel. Dans C. Cornaire et P. M. Raymond (Dir.), *Regards sur la didactique des langues secondes* (p. 312). Québec: Les Éditions LOGIQUES.
- Gillardin, B. (2008). *Maîtriser la lecture et l'écriture : méthode pour adultes*. Paris: Retz.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris: Éditions de Minuit.
- Gohier, C. (2004). Le cadre théorique. Dans L. Savoie-Zajc et T. Karsenti (Dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (p. 81-108). Québec: Éditions du CRP.
- Griggs, P.; Carol, R. et Bange, P. (2002). La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères. *Revue française de linguistique appliquée*, VII (2), 25-38
- Gril, E. (mars - avril 2006). Rencontres du troisième type. *Joboom*, 7, 45-46.
- Hardy, M. (1998). *L'enseignement de la grammaire aux allophones en classe d'accueil au secondaire*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Harris, T. et Hodges, T. E. (Dir.) (1981) *A Dictionary of reading*. Newark: Del. IRA.

- Harvey, J. (1994). L'intégration des immigrants. Dans D. Fernand, S. Langlois et Y. Martin (Dir.), *Traité des problèmes sociaux* (p. 923-944). Québec: Institut de recherche sur la culture.
- Henripin, J. (1994). L'hypofécondité et son contexte. D. Fernand, S. Langlois et Y. Martin (Dir.), *Traité des problèmes sociaux* (p. 25-46). Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Institut de la statistique du Gouvernement de Québec (2003). *La littératie au Québec en 2003 : faits saillants*. Récupéré en août 2010 de <http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/litque/litque.pdf>.
- Jean, G. (2005). Intégration de la grammaire dans l'enseignement des langues secondes : le cas des exercices grammaticaux. *La revue canadienne des langues vivantes*, 61 (4), 519-541.
- Journal officiel (2005) *Commission générale de terminologie et de néologie. Vocabulaire de la culture - littérisme*. Récupéré en juillet 2010 de <http://www.culture.gouv.fr/culture/dqjlf/coqeter/litterisme.htm>.
- Knowles, M. ; Holton, E. et Swanson, R. (2005). *The adult learner* (6 éd.). Les États-Unis: Elsevier Butterworth Heinemann.
- Lambert, L. (2008). Lire pour écrire, une passerelle effective en francisation vers la formation générale et professionnelle. *Retour (TRÉAQFP)*, 2
- Lamoureux, K. (2001). *Les styles d'apprentissage d'apprenants adultes de français langue seconde et leur relation avec des variables liées à l'appartenance culturelle*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal.
- Langtin, G. (2004). *Contribution des TIC à l'apprentissage du français langue étrangère aux immigrants adultes*. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Launay, C. (2006). *Former en français langue seconde : une pédagogie active*. Paris: L'Harmattan.
- Laurier, M. et Lussier, D. (2001). Du développement de niveaux de compétence à la mise au point d'instruments de mesure pour les apprenants immigrants adultes en contexte canadien. Dans C. Cornaire et P. M. Raymond (Dir.), *Regards sur la didactique des langues secondes* (p. 153-182). Québec: Les Éditions LOGIQUES



- Lefebvre, M. (3 mai 2010). Défi Montréal : intégrer 600 immigrants au marché du travail. *24 Heures*. Récupéré en mai 2010 de <http://www.24hmontreal.canoe.ca/24hmontreal/actualites/archives/2010/05/20100502-132832.html>
- Lefranc, Y. (2006). FLE, FL«M», FLS : les apprenants, leur faculté de langage et la classe de langue. *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, 1(141), 79-95
- Legendre, R. (2005) *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal : Guérin
- Lemeunier, V. (2003). Le marché du FLE: un marché de dupes ? Dans D. Groux et H. Holec (Dir.), *Une réalité plurielle : mélanges offerts à Louis Porcher* (p. 355-368). Paris: L'Harmattan.
- Leroux, G. (janvier-février 2005). Deux problèmes majeurs à l'éducation des adultes. *Nouvelle CSQ*, 25, 30.
- Maatouk, J. (1999). *Relations entre structures grammaticales et tâches communicatives dans l'enseignement du français langue seconde à des apprenants adultes*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal.
- Maingueneau, D. (1996). *Aborder la linguistique*. Paris: Éditions du Seuil.
- Mansion, H. (2006). *Guide de survie des Européens à Montréal*. Québec: Agence Serendipity.
- Maravelaki, A. et Painchaud, G. (2007). Compétences langagières, perceptions du marché du travail et aspirations professionnelles des jeunes issus de l'immigration. Dans J. Archibald et J.-L. Chiss (Dir.), *La langue et l'intégration des immigrants*. Paris: L'Harmattan.
- Marcus, C. (2000). Le français langue seconde - présentation du document d'accompagnement pour l'enseignement du français en classe d'accueil. *VEI Enjeux, hors série (3)*, 54-58.
- Martineau, Y. (2007). *La grammaire et son enseignement : connaissances grammaticales et représentations de futurs enseignants de français langue seconde*. Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Montréal.
- Martinez, P. (2002). *La didactique des langues étrangères*. Paris: Presses universitaires de France.

- Masny, D. et Dufresne, T. (2007). Lire au 21 siècle: la perspective des littératies multiples. Dans A.-M. Dionne et M. J. Berger (Dir.), *Les littératies: perspectives linguistique, familiale et culturelle* (p. 209-223). Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Maupied, N.(auteur/réalisateur). (2006). Pourquoi le Canada fait-il rêver ? Dans TV5 (producteur), *Un œil sur la planète*. France.
- Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée*. Paris: Bertrand-Lacoste.
- McAll, C. (1994). Racisme et ségrégation ethnique. Dans D. Fernand, S. Langlois et Y. Martin (Dir.), *Traité des problèmes sociaux* (p. 655-672). Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Ministère de la Citoyenneté, de l'Immigration et du multiculturalisme, Gouvernement du Canada (MCIM) (2010). *Rapport annuel au Parlement*. Récupéré en juillet 2010 de <http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/publications/rapport-annuel2010/index.asp>.
- Ménard, P.-O. et Fadel, A.-M. (2009). *Les immigrants et le marché du travail québécois en 2008 volet 1: Portrait général*. Récupéré en juillet 2010 de [http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Immigrants MT Volet1.pdf](http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Immigrants_MT_Volet1.pdf).
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. (MELS) (1994). *Programme d'études French Second Language*. Récupéré en juillet 2010 de [www.mels.gouv.qc.ca/DFGA/disciplines/french/pdf/programme/38-7625.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/DFGA/disciplines/french/pdf/programme/38-7625.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. (MELS) (1998). *Une école d'avenir : Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Récupéré en juillet 2010 de [http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/int\\_scol/Bro\\_f.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/int_scol/Bro_f.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. (MELS) (2007). *Une histoire de l'éducation des adultes*. Récupéré en juillet 2010 de <http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/liste/pdf/41-7018.pdf>
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, Gouvernement du Québec (MICC) (1990). *Au Québec pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*. Québec, Récupéré en juillet 2010 de <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/ministere/Enonce-politique-immigration-integration-Quebec1991.pdf>

Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, Gouvernement du Québec (MICC) (2000). *Niveaux de compétence en français langue seconde pour les immigrants adultes*.

Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, Gouvernement du Québec (MICC) (2007a). *La planification de l'immigration au Québec pour la période 2008-2010*. Récupéré en juillet 2010 de <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/planification/0810-planification-niveaux.pdf>

Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, Gouvernement du Québec (MICC) (2007b). *Caractéristiques de l'immigration au Québec. Statistiques*. Récupéré en juillet 2010 de <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/planification/0810-caracteristiques-immigration.pdf>

Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, Gouvernement du Québec (MICC). (2007c). *Planification triennale de l'immigration 2008-2010*. Récupéré en juillet 2010 de <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/planification/Planification-triennale-immigration-2008-2010-quebec.pdf>

Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, Gouvernement du Québec (MICC) (2007d). *Plan stratégique 2008-2010*. Québec : MICC.

Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, Gouvernement du Québec (MICC) (2008). *Pour enrichir le Québec : Franciser plus, intégrer mieux*. Québec: MICC.

Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, Gouvernement du Québec (MICC) (2009). *Plan d'immigration du Québec pour l'année 2010*. Récupéré de <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/planification/Plan-immigration-2010.pdf>

Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, Gouvernement du Québec (MICC) (2010a). *Fiche synthèse sur l'immigration au Québec. Bref portrait de l'immigration permanente*. Récupéré en juillet 2010 de [www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/FICHE\\_syn\\_an2009.pdf](http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/FICHE_syn_an2009.pdf)

- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles du Gouvernement du Québec (MICC) (2010b). *Bulletin statistique sur l'immigration permanente au Québec. 2ème trimestre et 6 premiers mois de 2010*. Récupéré en novembre 2010 de [http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/BulletinStatistique\\_2010trimestre2\\_ImmigrationQuebec.pdf](http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/BulletinStatistique_2010trimestre2_ImmigrationQuebec.pdf).
- Moldoveanu, M. (2007). De la dynamique entre l'offre de formation et les attentes des immigrants adultes en cours de francisation au Québec. Dans J. Archibald, J.-L. Chiss (Dir.), *La langue et l'intégration des immigrants* (p. 117-136). Paris: L'Harmattan.
- Morin, M.-C. É. (novembre 2010). Terre d'écueils. *Jobboom*, 11, 12-13.
- Mourlhon-Dallies, F. (2007). La maîtrise du français : un facteur d'intégration en entreprise pour les migrants ? Dans J. Archibald, J.-L. Chiss (Dir.), *La langue et l'intégration des immigrants* (p. 105-116). Paris: L'Harmattan.
- Mucchielli, R. (2006). *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes* (10éd.): ESF.
- Nadeau, M. (2006). *La nouvelle grammaire au primaire : la comprendre, l'enseigner*. Montréal: Gaétan Morin.
- Nguyen, H. et Plourde, F. (1997). *Les besoins relatifs à l'apprentissage et à l'usage du français chez les immigrants adultes admis au Québec entre 1992 et 1995 et ne connaissant pas le français (région de Montréal)*, Québec: Ministère des Relations avec les citoyens et de l'immigration, Gouvernement du Québec.
- OCDE. (1992). *L'illétrisme des adultes et les résultats économiques*. Paris: Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.
- OCDE. (1995). *Littératie, Économie et Société*. Paris.
- Ollivier, É. (1991). Vers un nouvel alphabétisme : Plaidoyer pour une reconnaissance de la spécificité de la formation des adultes migrants analphabètes. Dans É. Ollivier. (Dir.), *La marginalité silencieuse* (p. 19-40). Québec: CIDIHCA.
- Palard, J. (2006). Mutation démographique et avenir politique du Québec. Vers une involution tranquille. Dans J. Crête (Dir.), *Politiques publiques: le Québec comparé*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.

- Commission Paradis. Groupe de travail externe sur la révision de l'offre de service en francisation (1998). *Pour une francisation et une insertion sociale réussies des nouveaux arrivants et des non francophones*. Québec: Ministère des Relations avec les citoyens et de l'immigration.
- Pehlivanova, V. (1997). *Les styles d'apprentissage chez des apprenants adultes de français langue seconde qui se distinguent par leur langue d'origine/appartenance culturelle et leur sexe*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal.
- Péret, C. (2004). Le français dans l'enseignement adapté. Dans M.-M. Bertucci et C. Corblin (Dir.), *Quel français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*. Paris: L'Harmattan.
- Poissant, H. (1998). *L'alphabétisation*. Québec : Les Éditions LOGIQUES.
- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris: Hachette Éducation.
- Proulx, L. ; Émond, I. et Duchesne, C. (2010). Formation des adultes d'immigration récente en contexte francophone : défis et perspectives, *CASAE* (p. 383-384). Montréal.
- Razafimandimbimanana, E. (2005). *Français, franglais, québé-quoi ? Les jeunes Québécois et la langue française: enquête sociolinguistique*. Paris: L'Harmattan.
- Robert, J.-P. (2002). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris: Orphys.
- Rosier, J.-M. (2002). *La didactique du français*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Rubenson, K. ; Desjardins, R. et Yoon, E.-S. (2007). *Apprentissage par les adultes au Canada : une perspective comparative : Résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes*. Récupéré en juillet 2010 de <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-552-m/89-552-m2007017-fra.pdf>
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2004). La méthodologie. Dans L. Savoie-Zajc et T. Karsenti (Dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 109-121). Montréal: Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Searle, J. R. (1979). *Expression and meaning studies in the theory of speech acts*. Angleterre: Cambridge University Press

- Selman, G., Selman, M., Cooke, M. et Dampier, P. (1998). *The foundations of adult education in Canada* (2 éd.). Toronto: Thompson Educational Publishing, Inc.
- Soumis, L. (2004). Et la langue ? *Le Journal de Montréal*.
- Spaeth, V. (2003). Quelle historiographie pour le français langue étrangère ? Dans D. Groux et H. Holec (Dir.), *Une réalité plurielle : mélanges offerts à Louis Porcher* (p. 499-512). Paris: L'Harmattan.
- TRÉAQFP. (2007). Le rôle des commissions scolaires dans la francisation des personnes immigrantes adultes. Québec. Récupéré en juillet 2010 de [http://www.treagfp.qc.ca/106/PDF/Historique\\_francisation\\_25sept07\\_final.pdf](http://www.treagfp.qc.ca/106/PDF/Historique_francisation_25sept07_final.pdf)
- UNESCO (1997) *Cinquième conférence internationale sur l'éducation des adultes. La Déclaration de Hambourg sur l'éducation permanente*, Récupéré en juillet 2010 de [www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/hambourg.htm](http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/hambourg.htm)
- Ungerleider, C. (auteur/réalisateur). (2001). *L'immigration au Canada* [Film], Classroom video.
- Vaillancourt, C. (automne 2004). Cul-de-sac démographique. *BAHU*, 12-15.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie - des modèles pour l'enseignement* (2 éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Valderrama-Benitez, V. (2007). *Aperçu de la francisation à temps partiel des immigrants dans les milieux communautaires à Montréal, en 2004-2005*. Conseil supérieur de la langue française.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2007). *Le français langue seconde : un concept des pratiques en évolution*. Bruxelles, De Boeck.
- Vigner, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. CLE International.
- Vigner, G. (2002). Quelle originalité pédagogique dans un enseignement du Français, Langue Seconde ? Dans P. Martinez (Dir.), *Français langue seconde : apprentissage et curriculum* (p. 133-149). France: Maisonneuve & Larose.

Vigner, G. (2004). *La grammaire en FLE*. Paris: Hachette FLE.

Vogel, K. (1995). *L'interlangue : la langue de l'apprenant*. France: Presses universitaires de Mirail.

Weffort, F. C. (1978). Réflexions sociologiques sur une pédagogie de la liberté Dans P. Freire (Dir.), *L'éducation : pratique de la liberté* (p. 7-33): Les Éditions du Cerf.

Weinrich, H. (1989). *Grammaire textuelle du français*. Paris: Didier / Hatier.

Westbrook, R. B. (1993). John Dewey. *Perspectives - Revue trimestrielle d'éducation comparée*, XXIII(1-2), 277-293