Revue TDFLE

actes n° 1 | 2019
Désir de langues, subjectivité et rapports au savoir : les langues n'ont-elles pour vocation que d'être utiles ?

Contextualisation et hyperspécialisation en didactique des langues

Les formations linguistiques aux adultes « migrants » en France et en Suisse

Coraline PRADEAU

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/actes-1/313-contextualisation-et-hyperspecialisation-en-didactique-des-langues
DOI : numerev_1329
Date de publication : 15/11/2019

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : PRADEAU, C. (2019) Contextualisation et hyperspécialisation en didactique des langues. *Revue TDFLE*, (actes n°1). https://doi.org/10.34745/numerev_1329

Résumé

Cette contribution propose une réflexion sur la contextualisation et l'hyperspécialisation en didactique des langues (DDL), en s'appuyant sur le marché institutionnel des formations linguistiques aux adultes dits « migrants », en France et en Suisse. Des documents de cadrage ont été élaborés pour apporter une expertise légitime à ce secteur éducatif « spécifique », ou tout du moins « particulier ». Leur objectif est d'encourager l'intégration des populations migrantes à leur nouvelle société d'accueil par l'apprentissage de la langue, comme l'indiquait le titre du référentiel français « Français langue d'intégration » (FLI). L'enjeu de cet article est de déterminer si la contextualisation et l'hyperspécialisation en DDL induisent nécessairement une meilleure prise en compte des individus dans l'enseignement et dans l'apprentissage. Il est question d'analyser des documents de référence pour les formations linguistiques, en considérant les préconisations didactiques, les objets de cet enseignement et la répartition pédagogique des savoirs pré-calibrés pour l'intégration.

Coraline PRADEAU
Université Sorbonne Nouvelle Paris 3

Mots-clés :
Français langue d'intégration, Hyperspécialisation, Français fonctionnel, Contextualisation, Fide, Contrat d'intégration républicaine

---

Introduction

Cette contribution s'inscrit dans le contexte du marché des formations linguistiques aux adultes dits « migrants », en France et en Suisse. D'un côté, ces deux gouvernements exigent une certaine « maîtrise » de la langue pour l'accès au territoire, la résidence permanente et la nationalité ; de l'autre, ils mettent en place des formations pour permettre aux ressortissants étrangers d'atteindre ces prérequis linguistiques.

Des documents de cadrage institutionnels ont été élaborés pour apporter une expertise légitime à ce secteur éducatif. Leur objectif est bien d'encourager l'intégration des populations migrantes à leur nouvelle société d'accueil par l'apprentissage de la langue, comme l'indiquait le titre du référentiel français « Français langue d'intégration » (FLI)

piloté par l'ancienne Direction de l'accueil, de l'intégration et de la citoyenneté (DAIC, 2011).

Cet enjeu de contextualisation de la didactique des langues et du français va de pair avec une tendance à l'hyperspécialisation de la discipline, puisque la connaissance d'un contexte particulier est supposée répondre à une expertise didactique et scientifique « spécialisée » (Debono et Pierozak, 2015). C'est dans cette dynamique que, parallèlement à la publication du référentiel FLI, on a pu trouver, dans le domaine de la recherche française, des voix pour tenter de définir un champ de la didactique du Français langue étrangère (FLE) spécifique ou tout du moins particulier : le Français langue d'insertion (Bretegnier, 2011) ou le Français langue d'intégration et d'insertion (Adami et André, 2012).

L'enjeu de cet article est de déterminer si la contextualisation et l'hyperspécialisation en didactique des langues induisent nécessairement une meilleure prise en compte des individus dans l'enseignement et dans l'apprentissage. Il est question d'analyser des documents de référence institutionnels (DAIC, 2011 ; OFII, 2015a ; De Ferrari, 2016 ; Lenz *et al*., 2009, SEM, 2012-2019) en considérant les préconisations didactiques, les objets de l'enseignement et la répartition pédagogique des savoirs pré-calibrés pour l'intégration. Adopter un regard croisé sur les contextes français et suisse permettra de soulever un débat épistémologique sur la discipline.

1. Présentation des documents et de leur contexte institutionnel de production

Des spécialistes de la didactique des langues ont été mandatés par les institutions gouvernementales française et suisse chargées de l'intégration des populations adultes migrantes pour réaliser des documents de référence pour la formation linguistique. La production de ces documents s'inscrit dans un phénomène de structuration progressive de la formation linguistique aux adultes « migrants » dans les deux contextes observés.

En France, le premier jalon posé est certainement le nouveau cadre imposé à partir de 1995 par le Fonds d'action social, par lequel les organismes de formation ont dû adapter leurs propositions de formation aux exigences institutionnelles pour recevoir des subventions (Leclercq, 2012). La généralisation du contrat d'accueil et d'intégration (CAI) en 2007, la mise en place du label FLI pour les organismes de formation en 2012[1], puis l'instauration du contrat d'intégration républicaine (CIR) en 2016 ont complété ce processus de structuration de l'offre de formation aux primo-arrivants.

L'article s'appuie sur un corpus de trois documents institutionnels français qui ont accompagné cette structuration. Le premier est le référentiel FLI (DAIC, 2011), adjoint au décret portant création d'un label du même nom. Le second est le référentiel réalisé sous l'égide de l'Office français de l'immigration et de l'intégration pour accompagner la mise en place du CIR (OFII, 2015a). Le troisième document de référence, réalisé à partir de ce dernier référentiel, a été conçu par Mariela de Ferrari en 2016, experte pour le

Centre international d'études pédagogiques (CIEP). Il comporte un vadémécum et trois « outils » : une charpente méthodologique, un tableau de distribution des contenus et des déroulés pédagogiques[2].

En Suisse, il y a eu également une impulsion du Gouvernement fédéral pour structurer les offres d'intégration sur tout le territoire. Á partir de 2008, l'ancien Office fédéral des migrations (ODM) a conclu avec chaque canton des contrats-cadres qui constituent la base et la condition des financements alloués par la Confédération. Á partir de 2014, les contrats-cadres ont été remplacés par des programmes d'intégration cantonaux.

C'est dans ce contexte que le Conseil fédéral charge l'ODM de fournir un concept-cadre en vue d'assurer une meilleure coordination dans le domaine de la promotion des langues auprès des étrangers. Son élaboration a été confiée à l'Institut de plurilinguisme de l'Université de Fribourg. Le *Curriculum-cadre pour l'encouragement linguistique des migrants* a été publié en 2009 en français, allemand et italien (Lenz *et al.*, 2009). Le dispositif fide « Français en Suisse – apprendre, enseigner, évaluer » de l'actuel Secrétariat d'État aux migrations en a été issu en 2012. Il compte aujourd'hui des formations de formateurs certifiantes, un label qualité pour les offres de cours ainsi que des ressources didactiques, disponibles sur leur site internet (SEM, 2012-2019).

On trouvera résumé dans le tableau ci-dessous le corpus sur lequel va s'appuyer l'article :

Tableau 1 : Les documents de référence institutionnels français et suisse pour la formation linguistique aux adultes « migrants »

France	Suisse
• Référentiel FLI (DAIC, 2011) • Référentiel - cadre du Marché FL16 (OFII, 2015a) • Documents de référence pour le CIR (De Ferrari, 2016) : vadémécum, charpente méthodologique, tableau de distribution des contenus et déroulés pédagogiques	• Curriculum-cadre pour l'encouragement linguistique des migrants (Lenz *et al.*, 2009) • Ressources didactiques fide (SEM, 2012-2019)

Trois stratégies institutionnelles sont mises en œuvre pour structurer et centraliser l'offre de formation linguistique pour les populations migrantes :

- les cours de langue sont donnés dans le cadre de dispositif ou de parcours d'intégration, au sein desquels un crédit horaire de formation est éventuellement alloué à chaque apprenant ;

- ces formations sont proposées par des organismes labellisés et/ou accrédités, qui doivent donc répondre à un cahier des charges ;

- des niveaux de langue sont attendus de la part des apprenants à la fin du parcours (et/ou dans le cadre légal) pour rester durablement sur le territoire, ce qui suppose une obligation de résultats de la part des organismes et des formateurs.

Les documents de référence cités dans le tableau n° 1 répondent à la fois à un enjeu de d'harmonisation des savoirs à enseigner et de professionnalisation des pratiques enseignantes dans les formations institutionnelles accréditées ou labellisées. Ils ne visent pas les mêmes objectifs, listés dans le tableau ci-dessous, si bien que les documents ne pourront pas tous être mobilisés pour les différentes entrées de l'analyse.

Tableau 2 : Comparaison des objectifs des documents de référence institutionnels français et suisse pour la formation linguistique aux adultes « migrants »

	France		Suisse	
	Référentiel FLI	Documents de référence pour le CIR	Curriculum-cadre	Ressources didactiques fide
Approches théoriques et méthodologiques recommandées	X		X	
Savoirs à enseigner	X	X		X
Objectifs d'apprentissage		X		X
Supports didactiques				X
Critères qualité pour l'offre de formation	X		X	

2. La formation aux « migrants » : un enseignement « spécifique »

Cette seconde partie s'intéresse aux recommandations didactiques formulées dans le *Référentiel FLI français* (DAIC, 2011) et le *Curriculum-cadre* suisse (Lenz *et al*., 2009). Le FLI s'adresse à un « public *spécifique* », illustre une « finalité *particulière* », à savoir l'intégration des « migrants » à la société d'accueil et représente une « construction didactique *spécifique* » qui nécessite des « dispositifs *spécifiques* de formation ». Enfin, le Référentiel liste les « objectifs et contenus spécifiques d'une formation FLI » (DAIC, 2011 : 22, nous soulignons). Quant au Curriculum-cadre, il y est fait référence « aux spécificités des migrants ». Il y est question encore de formuler des « objectifs d'apprentissage *spécifiques* à la population migrante », de tenir compte des « besoins de communication *spécifiques* des migrants » ou encore de définir des « tâches de communication importantes que les membres des groupes-cibles (et/ou les participants au cours) sont *spécifiquement* appelés à exercer » (Lenz *et al*., 2009 : 29-31, nous soulignons). Il s'agit de considérer si la prise en compte de la « spécificité » du public-cible, de la finalité de l'apprentissage linguistique et des besoins langagiers des

apprenants présupposent une individualisation de leur parcours d'apprentissage.

2.1 Les « migrants » : un public spécifique dans son hétérogénéité

Il est intéressant de relever que ces documents réfèrent au public d'apprenants très majoritairement comme des « migrants », dans la tradition du « français aux migrants » (Colombier et Poilroux, 1977 ; Cuq, 1989).

Tableau 3 : Occurrences des références aux « migrants » dans le Référentiel FLI français et le Curriculum-cadre suisse

	Occurrences dans le Référentiel FLI	Occurrences dans le Curriculum-cadre
« migrants »	54	120
« adultes migrants »	9	0
« population migrante »	0	8
« publics migrants »	7	0
« migrants adultes »	1	4
« publics adultes migrants »	3	0
« apprenants migrants »	3	0
« migrants apprenant(e)s »	1	0

Le fait de classer les « migrants » comme un public spécifique n'est pas chose nouvelle en didactique des langues. L'approche fonctionnelle considérait déjà tout public d'apprenants comme spécifique. Ainsi, en 1987, dans *Champs de signes*, Louis Porcher reconnaissait que les « migrants » forment un « groupe spécifique » (Porcher, 1987 : 19). Denis Lehmann admettait également en 1993 que les « migrants » demandent une « réflexion particulière » et « un traitement pédagogique spécifique » (Lehmann, 1993 : 53).

L'enjeu auquel se confrontent le Référentiel FLI et le Curriculum-cadre est de caractériser ce public-cible dit « spécifique ». Les deux documents s'essayent à cet exercice, bien que le danger de « décrire le [un] domaine par le biais des publics d'apprenants qu'il embrasse » ait déjà été soulevé (Lehmann, 1993 : 40). Le Référentiel FLI propose trois « spécificités » de ces apprenants :

- il s'agit de personnes qui sont en situation d'immersion linguistique dans la société d'accueil […] ;

- ces personnes ont le projet de s'installer durablement ou définitivement en France et leurs rapports à la société française sont très différents de ceux des étudiants étrangers de passage et des expatriés […] ;

- certaines d'entreelles sont faiblement ou peu scolarisées et leur rapport à l'écrit, notamment, est difficile en français mais également dans leurs langues d'origine (DAIC, 2011 : 9).

La première « spécificité » ne distingue pas *a priori* le public-cible du FLI de celui de tous les cours de français donnés en milieu homoglotte. La deuxième présume que les étudiants et les expatriés ne sont pas des « migrants » et que ceux-là sont amenés à « rentrer » dans leur pays d'origine, ce qui revient à décider pour les individus de leurs projets migratoires et de leurs projets de vie (Goï et Huver, 2012 : 32-33). Quant à la troisième spécificité, si l'on peut admettre qu'une des particularités du public du « migrants » est de compter des apprenants peu, elle ne peut suffire à le définir dans son entièreté.

Les deux documents s'accordent sur le fait que ce public se caractérise avant tout par la diversité de profils des apprenants. Le Curriculum-cadre suisse va jusqu'à établir une typologie des hétérogénéités du public-cible. Dix-sept entrées sont recensées, telles que le pays d'origine, le répertoire linguistique, l'expérience professionnelle, la motivation et les intérêts pour apprendre la langue (Lenz *et al*., 2009 : 12). En conclusion, les deux documents concèdent que la réalité de la formation linguistique des adultes ne se réduit pas à la dichotomie migrants / non migrants et natifs / non-natifs. Ainsi, dans le cas suisse, il est question d'intégrer – autant que faire se peut – le public-cible à des offres de formation linguistique déjà existantes et de mêler les « migrants » à des apprenants de FLE non issus de la migration[3]. Dans le cas français, le Référentiel FLI reconnaît que les « migrants » sont amenés à côtoyer les « natifs » dans des dispositifs d'insertion sociale et professionnelle (DAIC, 2011 : 9).

La prétendue spécificité des « migrants » est donc à questionner. Ce débat semble d'autant plus important qu'à « spécifier » un public d'apprenants, et à formuler des propositions didactiques qui sont censées leur être contextualisées, le risque existe de les stigmatiser. Premièrement, prendre le parti qu'il existe des publics « spécifiques » suppose que « d'autres publics ne le sont pas, sont conformes à un modèle ''standard'' » (Bretegnier, Etienne et Adami, 2011 : 21-22). Deuxièmement, justifier qu'il est possible de regrouper des personnes sous la catégorie « migrants » laisse entendre qu'elles sont porteuses de différence, que celle-ci soit ethnique, sociale, culturelle, linguistique, identitaire, didactique ou juridique (Castellotti, 2009 : 110-11).

2.2 La langue française, parée d'une vertu et d'un but spécifiques : l'intégration

Les auteurs des documents institutionnels français et suisse s'accordent à écrire que l'enseignement et l'apprentissage de la langue d'accueil visent à encourager et à faciliter l'intégration des populations migrantes. Le Français langue d'intégration aurait-il donc pu s'appeler « Français sur objectifs d'intégration » ? La réponse s'avère négative, car l'intégration ne correspond pas à un objectif d'apprentissage, selon la terminologie de René Richterich (1985), mais plutôt à un but :

> c'est-à-dire « un énoncé définissant de manière générale les intentions poursuivies soit par une institution, soit par une organisation, soit par un groupe, soit par un individu, à travers un programme ou une intention déterminée de formation » (Chnane-Davin et Cuq, 2009 : en ligne, citant Hameline 1979 : 97-100).

En évoquant la notion de « but », il est difficile de ne pas se référer une fois de plus au français fonctionnel, dont l'enjeu est résumé par Louis Porcher : « Le français fonctionnel est celui que l'on enseigne en fonction d'un but » (Porcher, 1976 : 16). L'appellation FLI laisse entendre que la langue française est synonyme d'intégration, que les immigrés qui « maîtrisent » la langue française sont nécessairement intégrés. Celle-ci se voit parer d'une vertu spécifique, d'une utilité certaine. La langue française est « le premier facteur de l'intégration » (DAIC, 2011 : 3), « le moyen et la fin d'une intégration sociale, économique et citoyenne des personnes qui ont choisi la France comme terre d'accueil » (DAIC, 2011 : 7), ou encore « la langue vectrice d'intégration sociale, économique et citoyenne » (DAIC, 2011 : 13)

Mais, rappelons-le, il n'existe pas « une » intégration, ni un processus ou parcours unique que tous les adultes migrants suivent linéairement dès leur admission dans leur société d'accueil, mais autant de parcours d'intégration que d'individus (Schnapper, 2007). L'intégration, ou mieux les intégrations, sont des processus complexes qui ne peuvent être réduits à une seule dimension linguistique (Calinon, 2013). Aussi, lorsque l'intégration est associée à la « maîtrise » de la langue, celle-ci tend à devenir « un prétexte pour masquer une conception à sens unique de l'intégration, dont une langue et une seule serait le vecteur principal » (Castellotti, Huvert et Leconte, 2017 : 427). Finalement, comme l'écrit Emmanuelle Huver :

> Il existe vraisemblablement autant de « FLx » qu'on peut identifier d'objectifs liées à l'histoire et aux projets de ces personnes : français langue d'insertion, français langue professionnelle, français langue du quotidien, français langue universitaire, … (Huver, 2010 : 346).

Comment appréhender cette hétérogénéité de « parcours de vie, de travail, de scolarisation » dans la formation (DAIC, 2011 : 9) ? Pour répondre à ce défi, les documents proposent de prendre en compte les besoins langagiers des migrants.

2.3 Des besoins langagiers « spécifiques » au quotidien

Le public migrant aurait « des besoins de communication spécifiques », comme l'avance le Curriculum-cadre suisse (Lenz et al., 2009 : 30). Pourtant, les deux documents s'accordent sur le fait que les besoins des migrants se reportent aux situations de communication et aux tâches qu'ils sont amenés à rencontrer dans leur quotidien. Faut-il donc entendre que leur quotidien est si particulier ou « spécifique » qu'il ne peut être

comparable à celui d'autres apprenants d'une langue étrangère ?

En 1976, Louis Porcher écrivait avec malice contre ceux qui se targuaient d'avoir identifié un nouveau public d'apprenants, « les travailleurs migrants et leurs familles ». En acceptant que les besoins langagiers des « migrants » puissent paraître particuliers en comparaison d'autres publics de FLE, ceux-ci ne leur sont pas nécessairement exclusifs :

> [Cette analyse] repose sur la conviction lentement acquise que les publics « marginaux » de l'enseignement du français ne doivent plus être considérés comme tels ni toujours différentiellement par rapport à ceux qu'on s'imagine mieux connaître. Bien plutôt, on doit tout à la fois affirmer la spécificité de ces groupes d'apprenants et soutenir que les problèmes qu'ils posent ne leur sont pas propres mais se sont trouvés négligés, voire évacués, à propos des apprenants « normaux ». Du coup, ces derniers peuvent prendre, à leur tour, un petit air de marginalité (Porcher, 1976 : 192).

La solution semble reposer sur le recueil individuel des besoins langagiers. Cette démarche est revendiquée par le dispositif fide, qui s'appuie sur un recueil des besoins des migrants dans la vie quotidienne, collectés en consultant un échantillon de migrants, des spécialistes d'intégration cantonaux et des prestataires de formation. L'enquête menée fait écho au propos de Daniel Coste : « *Qui* a besoin de *quelle langue étrangère* par rapport à *quel interlocuteur*, dans *quelles circonstances*, dans *quel but*, à propos de *quel objet*, à l'aide de *quels moyens* et de *quelles formes linguistiques* ? » (Coste, 1977, cité par Vigner, 1980 : 28). Ce recueil de besoins a permis dans un second temps l'élaboration des contenus d'enseignement fide, disponibles sur leur site internet et qui servent de modèle pour les formateurs. Cette démarche est louable même si elle comporte une tension intrinsèque. La notion de besoin langagier, telle qu'elle a été pensée par René Richterich, doit être exploitée « pour chaque couple individu-environnement » et permet de « repérer ces enchaînements d'objets-buts ainsi que les interactions qu'ils autorisent et mettent en jeu » (Richterich, 1985 : 95). En définitive, les besoins langagiers ne peuvent être attribués par les institutions à un groupe d'individus sous forme de liste préétablie.

3. Des savoirs pré-calibrés pour l'intégration

Cette deuxième partie questionne la nature des savoirs à enseigner afin d'intégrer des « migrants » à leur société d'accueil. Pour le contexte français, il s'agira de se pencher sur le Référentiel - cadre de l'OFII (2015) et sur les outils de référence développés sous l'égide du CIEP (De Ferrari, 2016). Pour le contexte suisse, il sera question de prendre en compte les ressources didactiques fide, disponibles sur leur site internet (SEM, 2012-2019).

Les contenus didactiques proposés sont modélisés sur une distinction pragmatique des

besoins, des compétences et des objectifs traduits en actes de paroles (ou tâches communicatives), dont le découpage est typologisé selon les niveaux de progression du CECRL. Cette organisation pré-calibrée des contenus d'enseignement laisse-t-elle de la place pour la dimension subjective de l'appropriation d'une langue étrangère ?

3.1. Contextualisation ou universalisme ?

Les documents de référence du CIR et les ressources didactiques fide « compartimentent » ou « thématisent » les objectifs opérationnels en différents domaines et situations. Ainsi, le Référentiel – cadre de l'OFII propose trois prescriptions thématiques (vie pratique, publique et professionnelle) dans lesquelles sont imbriqués douze thèmes. Pour ce qui est du dispositif fide, les domaines d'utilisation de la langue ont été dissociés en onze champs d'action, dont chacun est censé représenter un domaine de la vie quotidienne.

Bien que la contextualisation de l'enseignement aux besoins des populations migrantes soit la notion clef des documents de notre corpus, les différents domaines d'utilisation de la langue privilégiés en France et en Suisse sont sensiblement similaires.

Figure 1 : Les domaines d'utilisation de la langue proposés dans le CIR et dans le dispositif fide

A l'origine, « la contextualisation didactique a été initialement pensée comme une ''machine de guerre'' contre l'universalisme méthodologique » (Debono, 2014 : 134). Pourtant, contextualiser l'enseignement ne prémunit pas contre une forme d'universalisme. Je partage ainsi l'avis de Marc Debono lorsqu'il écrit que derrière la contextualisation peut se cacher un « universalisme qui avance masqué » (2014 : 136) et qu'elle peut induire un risque de « figement culturaliste » (Debono et Pierozak, 2015 : 7).

Les documents institutionnels pour l'enseignement du français aux « migrants » présentent un exemple intéressant de cette tension entre « contextualisation » et « universalisme ». D'un côté, ils identifient un public, des besoins langagiers et des objectifs d'enseignement « spécifiques » ; de l'autre, ils sous-tendent un certain universalisme, en proposant des domaines d'utilisation de la langue transversaux à la France à la Suisse, en homogénéisant les publics, leurs parcours, leurs besoins et leurs objectifs d'apprentissage

3.2 Une culture fonctionnelle d'intégration

Les éléments culturels de nos documents de cadrage s'adossent à ce qu'on pourrait appeler une « culture fonctionnelle » d'intégration pour reprendre une formule de Daniel Coste (1976), soit une culture enseignée dans un but d'intégration. Les éléments culturels sont introduits dans la réalisation d'actes de parole, scénarisés par domaine et situation de communication, et entrent dans une logique d'enseignement fonctionnel.

La différence majeure entre les documents de référence du CIR et les ressources didactiques du dispositif fide suisse est que le Référentiel de l'OFII (2015) préconise l'enseignement des « valeurs » de la société d'accueil, qui se distingue des paramètres sociolinguistiques liés à l'utilisation de la langue, de la prise de conscience interculturelle et des savoirs socioculturels. Ces valeurs sont regroupées dans la thématique « vie publique », parmi lesquelles se trouvent les symboles de la vie publique, la République française, les droits et devoirs induits par les valeurs de la France. Comparé aux deux autres prescriptions thématiques « vie pratique » et « vie professionnelle », c'est d'ailleurs celle qui représente le plus grand nombre d'heures de formation prévues par l'OFII. Déjà dans le cadre du FLI, l'ancienne DAIC avait édité un livret intitulé *Enseigner les valeurs de la France dans le cadre du Français Langue d'Intégration (FLI)* (2012). Le document présentait alors vingt-deux valeurs à enseigner conjointement à la langue française.

4. Des modèles fonctionnels de formations

4.1 Des formations et des savoirs millimétrés

Selon Daniel Coste, Robert Galisson est l'un des précurseurs de la « charge contre l'intrusion de l'économie dans l'éducation » (Coste, 2013 : 50). D'autres didacticiens, tels que Louis Porcher et René Richterich, ont également soulevé l'incompatibilité de l'économie et de l'éducation, en arguant que l'approche fonctionnelle favorise la logique de marché. Plus récemment, Patrick Anderson rejoint cette position en écrivant que la communication est souvent réduite à sa dimension instrumentale (2002). Il est vrai que l'emprunt de la notion d'acte de parole de la didactique de langues à la pragmatique a permis un découpage « commode » ou « pratique » du matériau à enseigner (Debono, 2013 : 427 ; 430).

L'étude des déroulés des scénarios fide et de la formation de niveau A1 du CIR illustre bien cet enjeu. L'organisation et la répartition des objets de l'enseignement dans le dispositif fide s'inscrit une nouvelle fois dans la tradition fonctionnelle, pour laquelle l'objectif était de partir d'opérations sociales précises comme point de départ d'élaboration d'activités. Les situations de communications choisies dans le déroulé des champs d'actions sont nommées des scénarios. Plus de cent scénarios sont proposés, eux-mêmes détaillés en différentes étapes et tâches communicatives, compétences langagières et opérationnelles, et connaissances socioculturelles.

Dans le contexte français, les signataires du CIR sont dirigés vers trois parcours de formation de 50, 100 et 200 heures[4], selon leur bagage scolaire et leur niveau de littératie. Le Référentiel de l'OFII attribue une tranche horaire de formation aux douze thèmes des trois prescriptions thématiques. Suivant cette première répartition, les contenus à enseigner et les objectifs opérationnels sont distribués par séquence didactique de vingt heures dans les « outils » de référence développés sous l'égide de l'OFII (Ferrari, 2016)

La prise en compte des besoins des individus par l'institution ne s'est pas avérée

suffisante. Plus de la moitié des apprenants du CIR suivant le parcours de 200 heures n'ont pas validé le niveau A1 en 2017[5] :

Tableau 4 : Atteinte du niveau A1 au terme du CIR en 2017

Forfait linguistique	Atteinte du niveau A1
50 heures	86 % des inscrits
100 heures	75 % des inscrits
200 heures	45 % des inscrits
Total	66 % des inscrits

Il convient de préciser que le crédit de 200 heures n'est pas transposable aux formations linguistiques hors CIR conduisant aux niveaux A2 et B1. Ainsi, les candidats peu scolarisés qui ont « épuisé » leur crédit de formation dans le parcours conduisant au niveau A1 ne peuvent pas accéder aux parcours supérieurs.

4.2 Assurance qualité et rentabilité

Cette structuration des formations va de pair avec la création de labels et autres accréditations à destination des organismes qui délivrent des cours de langue. En France, le label qualité FLI a été mis en vigueur le 1er janvier 2012, et a perduré jusqu'en juillet 2018. Dans le cadre du CAI, puis désormais du CIR, les organismes de formation linguistique sont choisis sur appel d'offres des marchés publics par l'OFII. En Suisse, le concept qualité fide, expérimenté entre 2015 et 2017 et piloté par le SEM, peut être délivré à des offres de formation linguistique.

Cet « univers de la gestion » (Huver, 2016 : 217) se traduit dans les standards didactiques « communicatifs/actionnels » à respecter pour obtenir ces labels. Pour obtenir le label fide, les responsables de formation doivent par exemple s'assurer que « les tâches communicatives travaillées pendant les cours apparaissent dans un contexte actionnel dans le cadre d'un enchaînement d'étapes opérationnelles », ou que « les apprenant-e-s utilisent les moyens langagiers acquis pendant le cours dans des situations de communication axées sur la pratique, directement orientées sur leur environnement de vie » (Secrétariat fide, 2018 : 5-6). Pour obtenir le label FLI, les formateurs devaient « repérer les situations de communication et d'action les plus courantes et en analyser le contenu actionnel, pour pouvoir proposer des tâches d'apprentissage en adéquation avec les situations de la vie quotidienne des migrants » et « repérer le contenu sociolangagier pertinent pour "extraire" les formes sociolinguistiques pragmatiques et linguistiques appropriées à la conduite de ces interactions » (DAIC, 2011 : 25). Ces exemples montrent que l'approche communicative (et actionnelle) n'est pas incompatible à la logique de marché des formations linguistiques et à ses exigences de rentabilité.

Cette logique exclue d'autres types de structures qui ne favorisent pas la rentabilité immédiate (et certifiante) des formations. Dans le contexte français, Véronique Leclercq (2012 : 186-189) et Emilie Lebreton (2014 : 98) ont pointé la disparition et la

marginalisation des associations qui n'ont pas pu s'inscrire dans le système des appels d'offres et devenir des organismes de formation. Claude Springer a récemment écrit un plaidoyer pour ces associations « mises en danger par la rationalisation de la commande et de l'offre institutionnelle pour les migrants » (2017 : 37). Le chercheur prend comme exemple le tissu associatif marseillais qui illustre une « formation solidaire formelle et informelle » et conclut : « L'offre institutionnelle est bien trop normative, avec pour conséquence d'exclure ce type de pédagogie de l'accompagnement et de la solidarité » (Springer, 2017 : 37).

Conclusion : Une didactique institutionnelle de l'intégration, produit des politiques linguistiques d'immigration

Un fil conducteur existe entre la critique des excès de la contextualisation, de l'approche pragmatique en didactique des langues et de la marchandisation de l'« éducation aux langues-cultures » (Galisson, 1998) : la perte du sujet et de sa diversité.

Ces préconisations didactiques institutionnelles sont à situer dans leur contexte de production politique et idéologique. Les documents étudiés sont le reflet d'une circulation des pratiques en matière de politique linguistique, qui influent sur la production de savoirs scientifiques et didactiques. Ceux-ci répondent à des enjeux politiques et présentent les caractéristiques d'une « didactique institutionnelle » de l'intégration, pour reprendre le terme de Danièle Bailly (1997). Il apparaît de notre responsabilité (Coste, 2013) en tant que chercheurs de prendre en compte les argumentaires discursifs des institutions qui ont commandé la production de ces documents de référence. Il faut alors aller du côté de l'analyse des textes officiels, en consultant la législation linguistique et leurs argumentaires disponibles dans les exposés des motifs et message de lois (Pradeau, 2018). C'est ainsi que l'on peut prévenir l'éventuelle récupération institutionnelle des recherches et discours en didactique (Debono, 2013).

On retrouve alors que l'intégration des migrants à la communauté nationale se mesure selon différents niveaux, ce qui justifie la multiplicité et la hiérarchisation de ses critères d'appréciation dans le cadre légal. On retrouve également que les ressortissants étrangers ont le devoir de témoigner de leurs efforts d'intégration par leur connaissance de la langue. Aussi, plus les droits conférés par le statut juridique sont importants, plus les niveaux de langue requis sont élevés. Cette tendance se justifie par l'idéologie que la « maîtrise » de la langue est proportionnelle au temps passé sur le territoire. Enfin, les migrants doivent connaître l'histoire et/ ou les valeurs de leur société d'accueil pour être naturalisés. Peu de cas est fait du plurilinguisme, de la langue de ces populations, de l'apport de leur propre patrimoine et culture à leur société d'accueil.

L'analyse de ces documents de référence institutionnels a illustré le risque de la contextualisation et de la spécialisation en didactique des langues, qui tend à mener

vers une forme d'universalisme et d'homogénéisation des publics. Tout comme il faudrait penser les politiques en partant du sujet et de l'individu, il faut privilégier une didactique qui a pour cœur de cible les individus. Pour cela, des propositions ont déjà été faites. La contextualisation peut être pensée mais si on appréhende « la spécificité de chaque situation à travers la multiplicité des fonctions que remplit ou ne remplit pas le français » (Chiss, 2013 : 14), ou encore si l'on « pens[e], fondamentalement, la diversité humaine constitutive des situations d'appropriation » (Castellotti, 2014 : 122). Quant à l'hyperspécialisation, il est préférable de penser la didactique des langues comme un ensemble afin de mieux appréhender la complexité et la diversité des situations, en opérant des passerelles entre les apports théoriques et méthodologiques du FLE, FLS, FOS, FOU et autres « FLx » (Huver, 2010) afin de ne pas attribuer des besoins préétablis aux différents apprenants, de respecter leurs parcours, leur individualité et ne pas stigmatiser une prétendue différence.

Références bibliographiques

ADAMI, Hervé et Virginie, ANDRÉ, « Vers le Français Langue d'Intégration et d'Insertion (FL2I) », dans Hervé Adami, Virginie Leclercq (dir.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueilâ¯: acquisition en milieu naturel et formation*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2012, p. 277â289.

ANDERSON, Patrick, « «â¯Nous avons les moyens de vous faire parlerâ¯»... ouâ¯: ce que devient la pragmatique linguistique en didactique des langues », *Semen*, n°14, 2002, [En ligne : https://journals.openedition.org/semen/2537?&id=2537], Consulté le 17 juillet 2019.

BAILLY, Danielle, *Didactique de l'anglaisâ¯: Objectifs et contenus de l'enseignement* (Volume 1), Paris, Nathan, 1997.

BRETEGNIER, Aude, Sophie, ETIENNE et Hervé, ADAMI, « Définir le champ de la formation linguistique en contextes d'insertion », dans Aude Bretegnier (dir.), *Formation linguistique en contextes d'insertionâ¯: compétences, posture, professionnalité, concevoir un cadre de référence(s)*, Bernâ¯; Berlinâ¯; Bruxelles [etc.], Peter Lang, 2011, p. 13â30.

BRETEGNIER, Aude, « Formation linguistique en contextes d'insertionâ¯: Vers un cadre de référence(s) en matière de professionnalité des acteurs », Aude Bretegnier (dir.), *Formation linguistique en contextes d'insertionâ¯: compétences, posture, professionnalité, concevoir un cadre de référence(s)*, Bernâ¯; Berlinâ¯; Bruxelles [etc.], Peter Lang, 2011, p. 213â242.

CALINON, Anne-Sophie, « L'«â¯intégration linguistiqueâ¯» en question », *Langage et société*, vol. 2, n°144, 2013, p. 27â40.

CASTELLOTTI, Véronique, Emmanuelle, HUVER et Fabienne, LECONTE, « Demande institutionnelle et responsabilité des chercheursâ¯: langues, insertions, pluralité des

parcours et des perceptions », dans Jean-Claude Beacco, Hans-Jürgen Krumm, David Little, Philia Thalgott (dir.), *L'intégration linguistique des migrants adultesâ¯: les enseignements de la recherche*, Berlin; Boston, De Gruyter Mouton, 2017, p. 425â431.

CASTELLOTTI, Véronique, « Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégoriesâ¯? », *Le français aujourd'hui*, vol. 1, n°164, 2009, p. 109â114.

CASTELLOTTI, Véronique, « Contexte, contextualisation, cultures éducatives. Quels usagesâ¯? Pour quelles orientations de la recherche en DDLâ¯? », dans Sophie Babault, Margaret Bento, Laurence Le Ferrec, Valérie Spaëth (dir.), *Contexte global, contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues*, 2014, p. 111â124, [En ligne : fipf.org/sites/fipf.org/files/actes_colloque_contexte__global_et_contextes_locaux_sorbonne_nouvelle_paris_3_2014.pdf], Consulté le 17 juillet 2019.

CHNANE-DAVIN, Fatima et Jean-Pierre, CUQ « FOS – FLSâ¯: des relations en trompe l'œilâ¯? », *Le français aujourd'hui*, vol. 1, n°164, 2009, p. 73â86.

CHISS, Jean-Louis, « La didactique du français entre conceptualisation et contextualisation », dans Maria Lúcia Jacob Dias De Barros, Márcio Barbosa, Christianne Rochebois (dir.), *Recherches en didactique des langues étrangères. Thèmes majeurs*, Belo Horizonte, Presses universitaires de l'UFMG, 2013, p. 13-26.

COLOMBIER, Pierre, et Jean, POILROUX « Pour un enseignement fonctionnel du français aux migrants », *Le Français dans le monde*, n°133, 1977, p. 21â28.

COSTE, Daniel, « Enseigner et apprendre le françaisâ¯: par-delà le culturel et le fonctionnel », dans Marc Blancpain, André Reboullet (dir.), *Une langueâ¯: Le français aujourd'hui dans le monde*, Paris, Hachette, 1976, p. 162-201.

COSTE, Daniel, « La didactique des langues entre pôles d'attraction et lignes de fracture », dans Jean-Claude Beacco (dir.), *Éthique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*, Paris, Didier, 2013, p. 36â74.

CUQ, Jean-Pierre, « Français langue secondeâ¯: essai de conceptualisation », *L'Information Grammaticale*, n°43, 1989, p. 36â40.

DEBONO, Marc et Isabelle, PIEROZAK « Enjeux et limites de la contextualisation en didactique diversitaire des langues-cultures. Réflexions en lien avec le projet Diffodia », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, vol. 12, n°1, 2015, [En ligneâ¯: http:// journals.openedition.org/rdlc/275], Consulté le 17 juillet 2019.

DEBONO, Marc, « Pragmatique, théorie des actes de langages et didactique des langues-cultures. Histoire, arrière-plans philosophiques, conséquences et alternatives », dans Véronique Castellotti (dir.), *Le(s) français dans la mondialisation*, Bruxelles, E.M.E, 2013, p. 423â447.

DEBONO, Marc, « La «â¯contextualisationâ¯», une dynamique «â¯glocalisanteâ¯»â¯? Tribulations de deux notions, de leurs reprises et détournements », dans Sophie Babault, Margaret Bento, Laurence Le Ferrec, Valérie Spaëth (dir.), *Contexte global, contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues*, 2014, p. 125â□□139, [En ligne : fipf.org/sites/fipf.org/files/actes_colloque_contexte__global_et_contextes_locaux_sorbonne_nouvelle_paris_3_2014.pdf], Consulté le 17 juillet 2019.

GALISSON, Robert, « À la recherche de l'éthique dans les disciplines d'intervention », *Études de linguistique appliquée*, n°109, 1998, p. 83-127.

GOÏ, Cécile et Emmanuelle, HUVER, « FLE, FLS, FLMâ¯: continuum ou interrelationsâ¯? », *Le français aujourd'hui*, vol.1, n°176, 2012, p. 25â□□35.

HUVER, Emmanuelle, « Former à (s')insérerâ¯? Enseignants et intervenants auprès de publics migrants en Franceâ¯: pour une formation réflexive et contextualisée », dans Lucile Cadet, Jan Goes et Jean-Marc Mangiante *(dir.), Langue et intégration :* dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire, Bernâ¯; Berlinâ¯; Bruxelles [etc.], Peter Lang, 2010, p. 333-348.

HUVER, Emmanuelle, « L'évaluation linguistique des adultes migrantsâ¯: contrôle, preuve, technicisation », dans Fabienne Leconte (dir.), *Adultes migrants, langues et insertions socialesâ¯: dynamiques d'apprentissage et de formations*, Paris, Riveneuve Éditions, 2016, p. 191â□□224.

LEBRETON, Emilie, « Les formations linguistiques au prisme de la logique de marché » *Savoirs et formation, Recherches et pratiques*, n°4, 2014, p. 92â□□103.

LECLERCQ, Véronique, « La formation des migrants en France depuis l'alphabétisation des années 60 », dans Hervé Adami et Véronique Leclercq (dir.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueilâ¯: acquisition en milieu naturel et formation*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2012, p. 173â□□196.

LEHMANN, Denis, *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1993.

PORCHER, Louis, « Monsieur Thibaut et le bec Bunsen », *Études de linguistique appliquée*, n°23, 1976, p. 6â□□17.

PORCHER, Louis, *Champs de signesâ¯: états de la diffusion du français langue étrangère*. Paris, Didier, CREDIF, 1987.

PRADEAU, Coraline, *Politiques linguistiques d'immigration et didactique du français pour les adultes migrantsâ¯: Regards croisés sur la France, la Belgique, la Suisse et le Québec*, Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, 2018.

RICHTERICH, René, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette,

1985.

SCHNAPPER, Dominique, *Qu'est-ce que l'intégrationâ¯?*, Paris, Gallimard, 2007.

SPRINGER, Claude, « Migrants connectés, intégration sociale et apprentissage/certification en languesâ¯: prendre en compte la nouvelle donne numérique », dans Jean-Claude Beacco, Hans-Jürgen Krumm, David Little et Philia Thalgott (dir.), *L'intégration linguistique des migrants adultesâ¯: Les enseignements de la recherche*, Berlin, Boston, De Gruyter Mouton, Conseil de l'Europe, 2017, p. 27â44.

Documents institutionnels

DIRECTION DE L'ACCUEIL, DE L'INTÉGRATION ET DE LA CITOYENNETÉ (DAIC), *Le référentiel Français langue d'intégration*, Paris, 2011, [En ligne : https://www.christianpuren.com/fli/r%C3%A9f%C3%A9rentiel-fli/], Consulté le 17 juillet 2019.

DAIC, *Enseigner les valeurs de la France dans le cadre du Français Langue d'Intégration (FLI)â¯: Recueil de fiches portant sur les principes, les valeurs et les usages de la société française,* Paris, Haut conseil à l'intégration (HCI), 2012.

DE FERRARI, Mariela, *Outils de références pour le contrat d'intégration républicaine : vadémécum, charpente méthodologique, distribution des contenus, déroulés par thématique*, Paris, Centre international d'études pédagogiques (CIEP), Direction de l'accueil, de l'accompagnement des étrangers et de la nationalité (DAAEN), 2016.

LENZ, Peter et ANDREY, Stéphanie et Bernhardt, LINDT-BANGERTER, *Curriculum-cadre pour l'encouragement linguistique des migrants*, Fribourg, Office fédéral des migrations (ODM), 2009, [En ligneâ¯: https://www.fide-info.ch/doc/01_Projekt/fideFR01_CurriculumCadre.pdf], Consulté le 17 juillet 2019.

OFFICE FRANÇAIS DE L'IMMIGRATION ET DE L'INTÉGRATION (OFII), *Référentiel - cadre du Marché FL16*, Paris, DAAEN, 2015a.

OFII, « Rapport d'activitéâ¯: Les missions », 2015b, [En ligneâ¯: http://www.ofii.fr/IMG/pdf/2_-_OFII_RA_2015_Les_missions.pdf], Paris, DAAEN, Consulté le 17 juillet 2019.

TACHÉ, Aurélien, *72 propositions pour une politique ambitieuse d'intégration des étrangers arrivant en France*, Paris, La Documentation française, 2018, [En ligneâ¯: www.ladocumentationfrancaise.fr/docfra/rapport_telechargement/var/storage/rapports-publics/184000099.pdf], Consulté le 17 juillet 2019.

SECRÉTARIAT FIDE, *Concept qualité fide. Principes et standards*, Zurich, Secrétariat d'État aux migrations (SEM), 2018, [En ligneâ¯:

https://www.fide-info.ch/doc/07_Qualitaetslabel/fideFR07_GuideDuLabelDeQualite.pdf], Consulté le 17 juillet 2019.

Sitographie

SECRÉTARIAT D'ÉTAT AUX MIGRATIONS (SEM), *fide - Français en Suisse – apprendre, enseigner, évaluer*, 2012-2019, [En ligneâ¯: http://www.fide-info.ch/fr/], Consulté le 17 juillet 2019.

---

[1] Á noter que, depuis juillet 2018, l'appellation FLI n'existe plus institutionnellement, puisque les labels n'ont pas été renouvelés.

[2] Contrairement au référentiel FLI, ces divers documents ne sont accessibles qu'aux organismes ayant remporté les lots du marché de l'OFII. Nous remercions Agnès Foyer, chargée de programme au CIEP, Mariela de Ferrari et Isabelle Ayrault, cheffe de bureau de l'apprentissage linguistique et de la citoyenneté pour le ministère de l'Intérieur, d'avoir accepté de me les communiquer pour analyse.

[3] Exception faite des apprenants « sans parcours scolaire » qu'il est recommandé d'orienter vers des « cours spéciaux » (Lenz. *et al*., 2009 : 13).

[4] Un arrêté ministériel du 25 juillet 2017 autorise à délivrer 40 heures de formation supplémentaires pour les candidats qui en ont besoin.

[5] Ce tableau est repris d'un rapport du député Aurélien Taché (2018 : 38). En comparaison, en 2015, lorsque la formation linguistique prescrite dans le cadre du CAI visait le niveau A1.1 au terme de 200 heures de formation, le taux de réussite au DILF était de 94,1% (OFII, 2015b : 13).