

## Avez-vous dit « besoins langagiers »?

Pierre-Michel Laguerre

Number 77, Spring 1990

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/44665ac>

[See table of contents](#)

### Publisher(s)

Les Publications Québec français

### ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

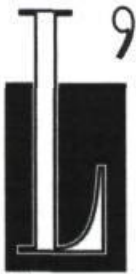
[Explore this journal](#)

### Cite this article

Laguerre, P.-M. (1990). Avez-vous dit « besoins langagiers »? *Québec français*, (77), 38–40.

# Avez-vous dit «besoins langagiers» ?

Pierre-Michel LAGUERRE



Émergence, ces dernières années, d'une société québécoise en pleine mutation technologique nécessitant de plus en plus une main-d'œuvre qualifiée a amené un nombre important d'adultes immigrants dans les services de formation des commissions scolaires. Dès lors, s'est imposé, au tout premier plan, le caractère d'urgence que revêtait leur connaissance de la langue, noyau dur autour duquel gravitent les différents apprentissages. Qu'on interpelle cette situation en termes de constats ou en termes de prospective, il s'agit d'une problématique peu abordée et dont les implications immédiates et lointaines sont évidentes.

L'approche d'une telle problématique ne peut s'effectuer qu'à travers une analyse d'ensemble qui recoupe en même temps la description de ce public et les éléments de clarification des termes «d'allophone» et de «besoins langagiers». En effet, il importe tout à la fois de définir le terme allophone; de prendre en compte l'ensemble des paramètres reliés à une définition de l'adulte allophone dans le contexte politico-linguistique du Québec; de tenter une analyse des besoins langagiers de cette clientèle en regard des données du marché linguistique et des impératifs socio-pédagogiques du système éducatif. Ces divers éclairages devraient aider à dégager les axes d'une intervention andragogique en direction de cette clientèle.

## *L'allophonie : un monde à définir*

Bien que le terme «allophone» soit de plus en plus d'usage courant dans le discours politique, dans les recherches de nature sociolinguistique et dans les différents textes émanant de l'appareil éducatif au Québec, il n'en demeure pas moins vrai que l'allophone reste pour beaucoup de gens un EVNI (Être vivant non identifié). Une telle situation vient du fait que chacun veut assigner un contenu à cette désignation en fonction de la grille de lecture qu'il se donne pour appréhender cette nouvelle réalité

démolinguistique dans la société québécoise. Pourtant, ce terme créé par analogie avec ceux plus connus de francophone, anglophone, hispanophone, lusophone... c'est-à-dire locuteur du français, de l'anglais, de l'espagnol, du portugais... est loin d'avoir une épaisseur sémantique considérable. Au fait, à quoi se réfère-t-on quand on utilise le terme allophone ?

Il s'agit tout d'abord d'un terme fréquemment employé par les linguistes avec le sens de «variante combinatoire d'un phonème» ou encore «réalisation d'un même phonème pour des contextes différents».

À cette définition linguistique du terme allophone, le *Petit Larousse* illustré de 1989 en ajoute une de nature plutôt sociolinguistique. En effet, «l'allophone est la personne dont la langue maternelle n'est pas celle de la communauté dans laquelle elle se trouve». En invoquant le critère de «langue maternelle», une telle définition porte, entre autres, un dur coup à la francophonie, qui compte un nombre important de locuteurs qui n'ont nullement le français comme langue maternelle. Autrement dit, les ressortissants de l'Afrique ou des Antilles francophones qui maîtriseraient parfaitement le français au même titre qu'un Québécois, par exemple, seraient des allophones au Québec, par la seule raison qu'ils n'ont pas la langue de la communauté québécoise comme langue maternelle. Voilà ce qui dénote une fois de plus combien la problématique liée à la notion de langue maternelle est «variable, instable, voire confuse et parfois sans valeur pratique» (Mackey, 1984).

En ce qui concerne l'appropriation du terme allophone dans le contexte québécois, sa définition varie. Tantôt, se référant à la réalité sociolinguistique du Québec global, l'allophone est celui dont la langue maternelle est une langue autre que le français, l'anglais, l'inuktitut ou l'une des langues amérindiennes. Tantôt, s'arrêtant au caractère officiellement bilingue du Canada, il est limité à ceux dont la langue maternelle n'est ni

le français ni l'anglais. Enfin, les partisans d'une homogénéisation linguistique «pure et dure» font tomber dans l'allophonie tous ceux qui n'ont pas le français comme langue maternelle<sup>1</sup>. Cette pluralité de définitions, si elle peut assurer le confort des positionnements idéologiques ou servir dans la comptabilisation démolinguistique du Québec, est loin néanmoins d'apporter un certain éclairage pour l'action pédagogique. D'ailleurs la définition que donne Van Overbeke (1972) de l'allophone, «parlant et comprenant des langues diverses», fait de chacun de nous un allophone chaque fois que nous nous trouvons en présence de quelqu'un qui ne parle ni ne comprend notre langue.

En définitive, il paraît à nos yeux que, pour être opératoire dans le système éducatif, une définition de l'adulte allophone pourrait retenir les critères définitifs suivants : être adulte au sens de la loi sur l'instruction publique; ne pas avoir comme langue maternelle une des langues légitimées dans l'espace politico-linguistique du Québec et ne pas avoir une compétence langagière jugée suffisante pour suivre le programme de formation pour laquelle on fait la demande.

Ceci nous amènerait donc à considérer comme adulte allophone toute personne non assujettie à l'obligation de fréquentation scolaire dont la langue maternelle n'est aucune des langues légitimées dans l'espace politico-linguistique du Québec (c'est-à-dire le français, l'anglais, l'inuktitut, ou l'une des langues amérindiennes) et dont la connaissance de la langue pour laquelle il fait une demande de formation est jugée insuffisante. Cette définition assortie d'un seuil de compétence peut, sur le plan de l'action pédagogique, éviter de faire réapprendre aux adultes en formation ce qu'ils savent déjà. Car les acquis langagiers antérieurs ne sont pas lettre morte; leur réactivation peut jouer véritablement sur la motivation. C'est donc dire que les chemins vers la maîtrise de la langue sont variables et déterminent des «types d'apprenants» différents, aux capacités variées.

## Les adultes allophones : un monde à découvrir

La présente description n'entend pas revenir sur la comptabilité de la démographie scolaire, qui a déjà largement fait état de la mosaïque d'ethnies et de la massivité de la population adulte allophone comme composante importante et en croissance dynamique dans les centres de formation. Il s'agit ici d'une première approche descriptive de cette clientèle.

La collectivité de la population adulte allophone est loin de former un ensemble homogène. En effet, elle se caractérise par des traits ethniques divers, des usages de langues appartenant dans certains cas à des familles éloignées des langues officielles ou encore des caractéristiques socioculturelles qui prennent des variantes en fonction du pays d'origine (pays européens versus pays du Tiers Monde) et du capital culturel de départ (degré de scolarisation). De là, parler d'un hypothétique «adulte allophone», c'est partir d'une vision dangereusement réductrice. Autrement dit, les allophones n'ont pas seulement des problèmes et des blocages, mais ont des acquis et des savoir-faire dont l'action pédagogique ne peut se passer. C'est donc sur ces prémisses que nous proposons une typologie. Cette typologie que nous présentons ici est construite à partir de certaines variables, notamment le *niveau de scolarité*, le *degré de connaissance d'une des langues secondes (anglais, français)*, la *maîtrise de l'alphabet latin*, retenues pour leur aspect d'utilité pratique en vue d'une réponse efficace à l'urgence pédagogique (ou andragogique).

— Le type 1 est l'étudiant non scolarisé, *analphabète dans sa langue d'origine* et qui ne maîtrise que l'oral de sa/ses langue(s) d'origine.

— Le type 2 est l'étudiant non scolarisé *analphabète dans sa langue d'origine* qui a acquis depuis le pays d'origine ou après un séjour au Québec une *maîtrise des situations simples de communication orale* (anglais ou français) se rapportant à la vie quotidienne.

— Le type 3 est l'étudiant *peu ou moyennement scolarisé dans sa langue d'origine* (latine ou non latine) et n'ayant aucune expérience d'apprentissage d'une des langues (français, anglais) en milieu naturel ou institutionnel.

— Le type 4 est l'étudiant *peu ou moyennement scolarisé dans sa langue d'origine* (latine ou non latine) qui a fait l'apprentissage *de l'oral ou de l'écrit* d'une des langues (français ou anglais) en milieu institutionnel et dont la compétence se limite à la *production* ou la *compréhension de situations* de communication *simples* de la vie quotidienne.

— Le type 5 est l'étudiant *moyennement scolarisé dans sa langue d'origine* (latine ou non latine) ou l'étudiant *très scolarisé dans sa langue d'origine* (latine ou non latine) qui a fait l'apprentissage *oral ou écrit du français ou de l'anglais* en milieu naturel ou institutionnel et qui possède une *bonne maîtrise* des situations de *communication orale ou écrite* liées à la vie quotidienne.

— Le type 6 est l'étudiant *très scolarisé dans sa langue d'origine* (latine ou non latine) qui a fait l'apprentissage *oral et écrit du français ou de l'anglais* en milieu institutionnel et dont la compétence se limite à la *compréhension et à la production de situations de communication* plutôt orientées vers la *vie quotidienne* qu'à leur tâche professionnelle.

— Le type 7 est l'étudiant *peu ou moyennement scolarisé en français ou en anglais* dans un *contexte* où ces langues jouissent d'un *statut de langue d'enseignement* sans être la langue maternelle de la population concernée. Cas type : les *étudiants* venant des *aires francophones* (Haïti, Liban, Vietnam...) ou *anglophones* (Jamaïque, Trinidad...).

Bien entendu, cette typologie n'a pas la prétention d'épuiser tous les cas de figure en ce qui concerne les acquis langagiers chez les adultes allophones. Étant donné que toute typologie n'est jamais une fin en soi, mais de préférence un point de départ pour se donner une vision, une orientation face à une réalité que l'on veut cerner dans sa dimension structurelle, c'est à ce point particulier qu'il faudrait s'interroger sur les besoins langagiers de ce public.

### Quels besoins langagiers et pour quoi faire ?

Les projets de formation d'adulte ne se passent plus aujourd'hui de ce qu'il est courant d'appeler la recherche et l'ana-

lyse des besoins. Le sens et l'orientation que l'on donne à cette démarche dans un projet de formation linguistique seront donc fonction non seulement des caractéristiques du public cible, mais aussi de l'état de la situation du marché linguistique.

En effet, les besoins langagiers ne s'analysent pas dans un *vacuum*, mais à l'intérieur d'un canevas qui interpelle un ensemble de «composantes politico-psychosocio-pédagogico-linguistiques» (Billy, L., 1986, p. 31). Le Québec, de toute évidence, est déterminé à accorder une place importante à la question linguistique, comme peuvent en témoigner l'abondante énergie dépensée pour la protection de la langue et les différentes interventions du pouvoir législatif par le biais des mesures, des lois et règlements (bien qu'il y ait encore certains vides majeurs à combler). De plus, la mise en place d'un accompagnement lourd en terme de formation, particulièrement actualisé dans les programmes de francisation, atteste d'un objectif nettement louable, soit d'offrir à l'ensemble des citoyens vivant sur son territoire la capacité de communication dans une société majoritairement francophone.

À ce premier volet d'analyse des besoins langagiers inscrit dans un déterminisme instancié dans le projet de société du Québec, s'ajouterait un second volet dit de «besoins subjectifs». Il semble à tout le moins constatable que l'adulte allophone participe à une activité de formation pour la simple gratuité de se donner une formation. De même, nul n'a besoin de conduire une enquête pour comprendre que l'apprentissage de la langue n'est pas ici le fait d'un luxe culturel, puisqu'il s'agit bien d'une langue pour la négociation des actes liés à la vie quotidienne et pour la poursuite de la formation dans un milieu institutionnel. «Les nécessités professionnelles, les besoins d'insertion sociale (relations avec l'administration...), les souhaits de communication psycho-sociale et inter-individuelle, définissent globalement le champ de l'apprentissage», souligne Porcher (1978, p. 8).

Enfin, un troisième niveau d'analyse situe la problématique en termes de «besoins objectifs» ou encore des «besoins non ressentis». En effet, ce que l'adulte allophone a besoin d'apprendre ne saurait se réduire uniquement à ses attentes. La langue est avant tout un outil de pratique sociale. Dès lors, l'idée de «besoin langagier» sous-tend qu'il faut absolument dépasser l'aspect purement

linguistique, traditionnellement en demande dans les projets de formation, pour s'ouvrir sur les aspects socio-culturels, d'ailleurs considérés comme partie intégrante de tout processus communicatif qui s'inscrit dans le canevas de la mise en scène de la vie quotidienne, scolaire, sociale, politique et économique.

### En forme de conclusion

À la lumière de nos différentes analyses, il émerge clairement que les besoins langagiers des adultes allophones ne peuvent se passer des impératifs d'une société québécoise qui bascule déjà dans la post-modernité. D'ailleurs, quels que soient les besoins inventoriés, leur reformulation en termes pédagogiques doit tenir compte de cette dimension. Si donc, les lieux de formation doivent participer à la production de la société, il serait trop limitatif de s'en tenir aux seuls besoins langagiers dits subjectifs, sans considérer en même temps l'orientation politico-linguistique de la nation. Dès lors, le Québec de demain, qui déjà aujourd'hui exporte les produits d'une haute technologie (ex. : l'hydro-électricité) ne peut plus se contenter de dire à l'adulte allophone : «Jetez-vous à l'eau pour montrer quelle nage vous souhaiteriez apprendre» ! ●

<sup>1</sup> Si la dernière définition porte sur la réflexion de certains intervenants du milieu scolaire, par contre, les autres définitions sont tirées des documents suivants : Conseil de la langue française, *Vivre la diversité en français : Le défi de l'école française à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal*, Québec, Conseil de la langue française, Collection «Notes et Documents n° 64, 1987, p. 15 (9).

A. Beauchesne et H. Hensler, *L'école française à clientèle pluriethnique de Montréal : Situation du français et intégration psychosociale des élèves*, Québec, Dossier du Conseil de la langue française, 1987, p. 10.

### Bibliographie

Billy, L., «La notion de besoin : un piège pour les enseignants ou une réalité incontournable» *Didactique en question*, Québec, Les Éditions la lignée, 1986.

Ducrot et Todorov, *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Seuil, 1972.

François, F., (dir.), *Linguistique*, Paris, PUF, 1980.

Mackey, W., «Langue maternelle et enseignement : problèmes et perspectives», *Perspectives*, UNESCO, vol. XIV, n° 1, 1984.

Overbeke Van, M., *Introduction au problème du bilinguisme*, Bruxelles-Paris, Nathan, 1972.

Porcher, L., «Interrogation sur le public, la langue, la formation» in *Études de linguistique appliquée*, avril-juin, 1978, 30 : p. 5-17.

# La langue, indicateur d'intégration des immigrants ?



l'intérieur de la problématique générale de l'analphabétisme dans les sociétés industrialisées apparaît une thématique spécifique, celle du migrant analphabète qui, à la différence de l'analphabète local, vit un processus d'intégration à une société étrangère et dont il doit décoder et apprendre les référents culturels. Tout en reconnaissant que l'analphabète local ne participe pas pleinement à la vie sociale et culturelle de la société, on doit dire qu'il en connaît tout au moins les règles et les codes de fonctionnement.

Ce début de processus d'intégration crée un ensemble de changements psychosociaux et de transformations chez le migrant, qui l'amènera à rejeter et parfois à modifier certaines de ses valeurs propres. Aucun migrant n'échappe à cette situation, quelle que soit sa motivation initiale à immigrer, quel que soit le type de société dont il est issu, ou quelle que soit la réalisation ou la non-réalisation de ses attentes par rapport à la société d'arrivée. La société d'accueil est elle-même confrontée à la question des modes d'insertion des migrants. Peut-elle les intégrer et comment les intégrer ? L'une des réponses à ces questions se trouve, entre autres, dans le rôle que joue le système éducatif de la société d'accueil à l'égard des immigrants.

Conscient de cette réalité, le Québec a énoncé dès 1978 une politique de développement culturel et a mis sur pied un ensemble de programmes éducatifs ayant comme objectif l'intégration harmonieuse des migrants. La mise en place de ces services se justifie tout particulièrement du fait que la période initiale de l'adaptation conditionne en grande partie leur mode ultérieur de participation à la vie québécoise. Du point de vue de la société d'arrivée, l'intégration des migrants adultes semblait aller de soi. Il suffisait pour cela qu'ils respectent les

Maurice CHALOM

«us et coutumes» du pays, qu'ils apprennent la langue de la majorité, et la société les intégrerait. Pour ce faire, un ensemble de programmes d'alphabétisation leur était offert, tant dans les COFI (Centres d'orientation et de formation des immigrants) que dans les commissions scolaires et les organismes communautaires.

Tout en étant conscient que la connaissance et la maîtrise de la langue cible ne sont pas les seuls indicateurs de l'intégration, qu'il suffise de penser à l'emploi ou à la participation dans les sphères socio-culturelles ou politiques de la société d'arrivée, il n'en reste pas moins que, pour le migrant analphabète en particulier, l'acquisition du code linguistique conditionne en grande partie le développement ultérieur de son insertion.

Au Québec, depuis une dizaine d'années, plusieurs études ont été réalisées en ce qui concerne l'alphabétisation du migrant. Rappelons, entre autres, l'étude de D'Anglejan *et al.*, en 1978, qui abordait cette question dans les COFI, celle d'Ollivier en 1982, qui avait trait aux organismes communautaires haïtiens d'alphabétisation ou encore celle de Painchaud *et al.*, en 1984, qui s'intéressait plutôt aux commissions scolaires.

Pour notre part, nous avons réalisé en 1988 une étude relative à l'alphabétisation de migrants analphabètes en processus d'intégration. La question de l'intégration était abordée à partir de trois indicateurs, soit l'acquisition du code linguistique, les habiletés relatives au marché du travail et l'acquisition de codes culturels de la société québécoise. Il s'agissait d'une étude exploratoire portant sur 72 migrants qui achevaient un programme d'alphabétisation, soit dans un COFI, soit dans une commission scolaire, soit dans des organismes communautaires. Nous présentons ici