

## La langue indicateur d'intégration des immigrants?

Maurice Chalom

Number 77, Spring 1990

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/44666ac>

[See table of contents](#)

---

### Publisher(s)

Les Publications Québec français

### ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

---

### Cite this article

Chalom, M. (1990). La langue indicateur d'intégration des immigrants? *Québec français*, (77), 40-42.

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 souhaitez 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

## Acquisition du code linguistique à la suite d'un programme d'alphabétisation

Questions	Réponses			
	OUI	PEU	NON	TOTAL
Connaissance du français	23 31,9%	46 63,9%	3 4,2%	72 100%
Capacité à lire	5 6,9%	60 83,3%	7 9,7%	72 100%
Capacité à écrire	5 6,9%	55 76,4%	12 16,7%	72 100%
Capacité à parler	7 9,7%	61 84,7%	4 5,6%	72 100%
Capacité à comprendre	11 15,3%	55 76,4%	6 8,3%	72 100%

les données synthèses se rapportant au code linguistique, les principales raisons évoquées par les répondants qui expliquent la situation ainsi que quelques pistes de réflexions pour les formateurs et les organismes œuvrant auprès de cette clientèle d'apprenants.

### Alphabétisation et acquisition du code linguistique

Rappelons que le premier indicateur retenu du processus d'intégration est l'acquisition du code linguistique. Par code linguistique, nous entendons les diverses dimensions de l'apprentissage d'une langue, c'est-à-dire l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de la communication à la fois sous l'angle de l'expression orale et de la compréhension.

Pour cet indicateur, nous nous sommes intéressé à trois éléments : tout d'abord, nous voulions connaître l'évaluation des répondants quant à l'influence du programme d'alphabétisation sur leur connaissance du français. Ensuite, nous voulions savoir ce que les répondants entendaient par la connaissance du français. Est-ce savoir lire et écrire le français, savoir communiquer ? Est-ce toutes ces habiletés ou autre chose ? Enfin, nous nous sommes intéressé à connaître dans

quel contexte et à quelles occasions plus particulièrement ils pratiquent le français. Le tableau ci-dessous nous informe quant à l'auto-évaluation des répondants sur cet aspect.

Dans leur grande majorité, les répondants affirment *connaître peu le français à la fin de leur programme*. Selon eux, les principales raisons pour expliquer cette situation sont de deux ordres : des raisons reliées à la langue. Il s'agit tout d'abord de leur *connaissance limitée du code linguistique*. Ils estiment avoir du mal à écrire en français, connaître peu de vocabulaire, ce qui les empêche de s'exprimer et de comprendre correctement. Également, ils éprouvent de la difficulté à lire et à comprendre des productions écrites. Il y a également des raisons reliées à la *nature même de la langue française*. Ils considèrent le français comme une langue complexe, difficile à apprendre et très différente de leur langue maternelle.

Des raisons davantage reliées à des facteurs psychologiques : à *l'individu*. Les répondants se disent trop âgés pour apprendre une nouvelle langue. Ils ont des pertes de mémoire, de la difficulté à se concentrer et n'osent pas s'exprimer en français. De plus, en dehors des cours d'alphabétisation, ils pratiquent peu ou



pas le français. Finalement, ils sont conscients de leur insuffisance et de leurs faibles capacités en français à la suite de leur programme d'alphabétisation.

Nous tombons sur une difficulté de taille. En effet, comment expliquer qu'à la fin de leur programme d'alphabétisation les répondants aient une aussi faible connaissance de la langue ? Il y a lieu de considérer au moins deux dimensions pour interpréter ces résultats : la dimension linguistique, c'est-à-dire l'individu en situation d'apprentissage d'une langue seconde; et la dimension de la pratique de la langue, c'est-à-dire les occasions courantes d'utilisation de la langue cible.

### La dimension linguistique

Il semble que l'on doive tenir compte de l'orientation et des contenus des programmes d'alphabétisation. Rappelons que l'accent est surtout mis sur l'expression orale et la communication, et moins sur les autres aspects du code linguistique.

Ce choix semble correspondre à une préoccupation de la part des organismes de formation qui est de permettre à l'apprenant d'acquérir des capacités communicatives considérées comme nécessaires à un comportement fonctionnel dans la société québécoise (Nadeau, 1987). D'autant plus, comme le soulignent différents auteurs qui travaillent

sur les questions d'acquisition d'une langue seconde, que presque tous les programmes d'enseignement sont centrés sur le développement de la communication et que celle-ci occupe de plus en plus de place dans la didactique des langues secondes (D'Anglejan *et al.*, 1978; Krashen et Terrell, 1983; Moirand, 1982).

Il y a donc rien d'étonnant à ce que l'enseignement de la lecture, de l'écriture, des règles de grammaire de la langue cible soit planifié en prolongement de celui de l'expression orale. En d'autres termes et compte tenu des besoins des répondants, l'apprentissage de l'expression orale et de la communication servirait de tremplin ou de porte d'entrée à l'apprentissage du français. Cela semble d'autant plus logique que l'adulte passerait de 40% à 50% de son temps de communication à écouter, et de 20% à 30% à parler (Gilman et Moody, 1984). Ajoutons à cela que les répondants ne s'alphabetisent pas en vue de retourner à l'école, mais pour être en mesure de fonctionner et de s'intégrer à la société d'accueil. Il semble donc cohérent que les programmes et les organismes de formation répondent avant tout à ce type de besoins.

Mais si telle est la situation, on aurait pu s'attendre à ce que ce groupe de sujets «performant» à l'oral et en communication. Pourtant, la situation est autre. À moins que, comme d'Anglejan *et al.* (1978), on soit amené à questionner cette notion de communication.

*Ce que l'on entend par communication ne correspond que très rarement à ce qui pourrait passer pour une définition acceptable du terme en dehors du lieu de classe [...] Il est rare que le professeur et l'étudiant aient des choses vraiment importantes ou intéressantes à se dire; quant aux préoccupations du professeur qui concernent plutôt la forme que le contenu des énoncés, elles ne favorisent guère des échanges spontanés initiés par l'apprenant.* (p. 33)

Comme on peut le constater, il peut y avoir méprise sur cette notion de communication, ce qui pourrait expliquer que, pour la dimension linguistique, on se trouve devant une impasse: les répondants ne peuvent s'exprimer correctement en français. Il semble que les programmes d'alphabetisation, tels que connus présentement, ne peuvent per-

mettre l'acquisition du code linguistique. Il serait intéressant de concevoir des contenus de programme qui tiennent compte des caractéristiques propres à cette clientèle, mais également en fonction d'une finalité: permettre l'apprentissage de la langue dans toutes ses dimensions.

### *La dimension de la pratique de la langue*

Une seconde dimension pourrait nous aider à mieux comprendre pourquoi ces répondants connaissent peu le français. C'est le fait que l'apprentissage de la langue se réalise en vase clos.

L'usage du français à la maison et à l'extérieur favorise l'apprentissage de la langue seconde en fournissant à l'individu des occasions réelles d'utiliser la langue dans des situations de communication. Cette idée de situations de communication est également développée par Dittmar (1978): c'est ce qu'il appelle le «bain de langue». Il y aurait au moins une condition à l'apprentissage d'une langue seconde, que celui-ci se réalise de façon naturelle et non dirigée, c'est-à-dire que l'immigrant apprenne la langue à travers des contacts fréquents avec la population locale. Pour ce bain de langue, le milieu de travail représenterait l'endroit où la plus grande partie des connaissances de la langue étrangère est acquise. L'idée intéressante, finalement, serait que le lieu-classe devienne le lieu d'intégration d'acquisitions faites essentiellement à l'extérieur. Plus encore, que le milieu naturel soit le prolongement de la classe.

Dans la situation qui nous intéresse, il y a comme un vacuum. Les apprentissages réalisés en classe, aux dires des répondants, ne semblent pas être réinvestis à l'extérieur tout comme les apprentissages «autonomes» non dirigés ne semblent pas être intégrés en classe. Il y aurait comme une rupture, en ce qui concerne la langue, entre les lieux de formation et le milieu environnant.

En guise de conclusion, on pourrait dire que cette insuffisance de la connaissance du français se trouve exacerbée par certains aspects psychologiques ou certaines raisons liées à l'individu, par des contenus et des approches qui ne tiennent pas compte de tous les aspects du code linguistique et par une pratique de la langue en vase clos.

Sans pour autant remettre en question la pertinence de l'alphabetisation dans un cadre scolaire pour ce type de clientèle, nous pouvons au moins dire que cet aspect du problème nécessite une *pédagogie appropriée de la part des organismes*. La pédagogie actuelle ne favorise pas l'apprentissage formel et conscient chez l'étudiant faible et il y a raison de croire que cela peut gêner l'acquisition spontanée de la langue cible.

Serait-il possible de concevoir un enseignement qui, d'une part favoriserait l'acquisition de tous les aspects du code linguistique et, d'autre part, soit conçu pour susciter l'immersion dans la langue, un peu comme le suggère Dittmar (1978), en sortant l'alphabetisation des lieux de formation pour favoriser au maximum des contacts entre immigrants et locaux?

On pourrait également, par une pédagogie appropriée, concevoir des programmes qui prendraient en considération le trajet migratoire de l'apprenant, les migrants analphabètes n'étant pas tous forcés au même point quant aux apprentissages réalisés. ●

### *Bibliographie*

- D'ANGLEJAN, A., R. M. ARSENAUT, A. M. LORTIE et C. RENAUD, *Les difficultés d'apprentissage dans les C.O.F.I. Rapport de recherche*, Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 1978.
- DITTMAR, N., *L'apprentissage non-dirigé de l'allemand par des travailleurs espagnols et italiens: une étude socio-linguistique*, Unesco, 1978.
- GILMAN, R. A. et L. M. MOODY, What practitioners say about listening: Research implications for the classroom, dans *Foreign Language Annals*, 17, 4, 261-275, 1984.
- KRASHEN, S. D. et T. D. TERRELL, *The natural approach*, Oxford, Pergamon Press, 1983.
- MOIRAND, S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1982.
- NADEAU, M., Alphabetiser en langue seconde, dans le *Bulletin de l'A.Q.E.F.L.S.*, 8, 3, 32-40, 1987.
- OLLIVIER, E., L'alphabetisation des immigrants haïtiens à Montréal, dans *Alpha 80*, Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, 1982.
- PAINCHAUD, G., A. D'ANGLEJAN et C. RENAUD, *Acquisition du français par des immigrants adultes au Québec. Rapport de recherche*, Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 1984.