

Des moyens d'enseignement du FLS au collège

1 - Problématique et hypothèse

Notre problématique pose le problème du clivage et du continuum entre le français langue étrangère (FLE) et le français langue maternelle (FLM) dans la scolarisation au collège des élèves - primo-arrivants¹ - dont le français n'est pas la langue maternelle. Nous avons déduit après examen de leur situation sociolinguistique et psycholinguistique que le français pour eux est une langue seconde (FLS). En effet, si nous prenons en considération deux des critères développés par J.-P. Cuq (1991), « Il [le FLS] 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 octroyée ou revendique », les nouveaux arrivants sont, alors, en situation de FLS parce qu'ils sont dans un pays où le français est langue officielle et nationale, ce qui valide le premier critère. Quant au second critère, celui du degré de la pratique de la langue, il est valable aussi parce que l'individu est dans un milieu francophone homoglotte où le français est la langue pratiquée par tous les citoyens dans un système de tradition monolingue. D'où l'importance des interactions avec le monde social grâce l'aide apportée par les médiateurs et les passeurs qui vont permettre au nouvel arrivant la construction de nouvelles connaissances et la réalisation de pratiques langagières dans une nouvelle langue. Cette dernière véhicule des savoirs scolaires issus d'une culture à la fois anthropologique et cultivée et de savoirs expérientiels que le nouvel élève ne possède pas encore. Donc, l'entrée dans cette nouvelle communauté discursive (Bernié) scolaire fera appel à la langue de l'école, le français, langue de scolarisation (Vigner, 2001, Verdelhan, 2002) qui permet aux nouveaux arrivants l'accès au savoir.

Or, si en France nous avons un texte de savoirs pour enseigner le français comme langue maternelle à des natifs et comme langue étrangère à des étrangers, nous n'avons pas encore de textes de savoirs pour enseigner le français langue seconde hormis les recommandations officielles (2000), quelques bulletins officiels² et une page dans l'accompagnement des programmes qui classe cet enseignement dans les « actions particulières ». Les enseignants ne disposent donc pas de méthodologie propre au FLS mais de celle du FLE, ni de méthodes comme en FLE, ni de manuels comme en FLM, ni de programme, de référentiel ou de syllabus en raison de l'hétérogénéité maximale des élèves. Il est certes vrai que cette dernière est un obstacle, mais nous la retrouvons également dans des classes ordinaires d'établissements, ZEP ou non, ce qui n'empêche pas les élèves de bénéficier d'une culture scolaire commune. Il est vrai aussi que les résultats dans les quartiers défavorisés ne sont pas satisfaisants mais cela est beaucoup plus lié à des problèmes de rapport aux savoirs (Rochex & Bautier) qu'aux savoirs eux-mêmes.

Ainsi, en l'absence d'une proposition didactique institutionnelle, nous avons tenté de définir des savoirs susceptibles de répondre aux problèmes des élèves primo-arrivants afin de les aider à s'intégrer progressivement dans les classes ordinaires. Nous pensons que cette phase d'intégration scolaire, sociale et culturelle est très importante pour l'élève et qu'il ne faut pas la négliger au risque de le faire basculer dans la déscolarisation passive s'il n'arrive pas à comprendre et à suivre, ce qui risque d'avoir comme conséquence par la suite l'échec scolaire et la déscolarisation active.

En partant, alors, de notre conclusion lors d'une recherche antérieure (2000) qui révèle une rupture didactique entre la classe d'accueil et la classe ordinaire où sont scolarisés des primo-arrivants, des résultats de l'évaluation nationale d'entrée en 6^{ème} et du bilan des compétences effectué au début de l'année scolaire, nous avons élaboré des moyens d'enseignement en rapport avec les problèmes posés par les besoins des élèves qui sont ceux d'une langue de communication, de scolarisation et de socialisation. Cela va évidemment poser le problème de la légitimité du savoir (Chevallard) mis en place que nous considérerons comme une demande sociale. Toutefois, pour argumenter notre choix nous avons auparavant comparé des contenus officiels, ceux du FLM et des contenus ne relevant pas

¹ Cuq, J.P. (dir.), « Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde ». Clé International, 2003

² BO n° 10 du 25 avril 2002

d'une discipline scolaire mais universitaire en France, le FLE. A partir de cette première description, et en décloisonnant ces deux domaines, nous avons donné vie à un nouveau-né, le FLS au collège, que nous avons intégré dans la scolarisation des primo-arrivants. Nous avons inscrit l'enseignement de l'ensemble de ces trois domaines, FLM- FLE- FLS, dans le cadre d'un dispositif d'accueil et d'intégration (DAI) éducatif et pédagogique mis en place au collège E. Quinet à Marseille. L'objectif étant de faire passer, progressivement, selon un temps didactique spécifique (Mercier, 1999), les élèves non francophones d'une classe de FLE à une autre de FLM par une passerelle, le FLS.

Notre hypothèse est qu'avec la création de moyens d'enseignement et l'introduction d'objets d'étude empruntés à la fois au FLE qui demeure le socle et au FLM qui est l'objectif final, peut contribuer à la construction d'un savoir à enseigner spécifique permettant l'enseignement de la langue orale et écrite à des élèves allophones. Si oui, cela signifie le décloisonnement des deux didactiques légitimes et la circulation de leurs savoirs, ce qui suppose la mise en place d'une méthodologie plurielle et adaptée. Dans ce cas, une continuité dans l'enseignement-apprentissage du français est assurée entre la classe de FLE et celle du FLM par une passerelle³ - le FLS - ce qui permet aux élèves d'approcher progressivement la langue « cultivée » de l'écrit et de l'écriture tout en maîtrisant simultanément celle de l'oral.

2. - Enseignement de l'oral, de l'écrit et des outils de la langue

Selon le découpage des Instructions Officielles, trois domaines de compétences devraient être privilégiés : l'oral, l'écrit, et les outils de la langue. C'est ce que nous avons choisi afin de développer chez les élèves primo-arrivants une compétence communicative orale et écrite.

2.1 - Vers une compétence de communication orale

L'approche communicative recentre l'enseignement de la langue étrangère sur la communication, un concept clé créé par Dell Hymes (1973, trad. française, 1981). Pour lui l'objet de travail est l'ethnographie de la communication : « les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence de deux types : un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, une connaissance conjuguant de normes de grammaire et de normes d'emploi ». La notion de compétence de communication est mise en place à partir de la notion de compétence linguistique, mais, d'après Hymes, qui a beaucoup critiqué les notions de compétence et de performance chez Chomsky, pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique : il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social. Donc, ce n'est pas parce qu'on possède une compétence orale et linguistique qu'on possède une compétence communicative. L'environnement socio-culturel et la situation d'énonciation demeurent en effet un facteur déterminant. Car posséder une nouvelle langue, c'est aussi acquérir des usages sociaux, en fonction de plusieurs facteurs comme le statut social des partenaires de la communication, le sujet, le thème, les conditions de l'échange (qui ? à qui ? quand ? où ?...) et l'intention de celui qui parle. Sophie Moirand (1982, p.20) identifie quatre composantes pour communiquer : une composante linguistique, une composante discursive (connaissance et appropriation des différents types de discours), une composante référentielle (la connaissance des domaines de d'expérience et des objets du monde et de leur relation) et enfin une composante socioculturelle (la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et les relations entre les objets sociaux). La langue conçue ainsi peut devenir d'abord un outil de communication, et de socialisation dans la classe puis dans la société et par la suite un outil au service des apprentissages dans la discipline « français » et les autres disciplines. Un double statut sur lequel insistent les I.O.(1996)

Pour développer une telle compétence, nous avons privilégié les actes communicatifs, soumis à une convention sociale et fondée sur le fait que « dire c'est faire » (Austin, 1970), ou actes de langage dans le sens où parler c'est « accomplir des actes selon des règles » (Searle, 1972), les jeux de rôles et la simulation globale (Debyser et Caré, 1995, Yaiche, 1996) que nous avons empruntés au français langue étrangère afin de favoriser les échanges et les interactions entre les élèves et le professeur d'une part, les élèves entre eux d'autre part, et leur permettre de développer une autonomie de locuteurs. Les

³ Davin-Chnane, F. « Le français langue seconde en France : appel à l'interdidacticité ». Etudes de linguistique appliquée n° 133, 2004

travaux didactiques élaborés par le Conseil de l'Europe « Niveau Seuil » et ceux de Maurer (2001) d'une part, les travaux sociolinguistiques de Bautier (1995) d'autre part, nous paraissent incontournables.

2.2 - Pour une compétence de l'écrit

« Le développement du langage écrit ne reproduit nullement celui du langage oral » (Vygotski, 1998) d'où la nécessité de faire entrer également l'élève primo-arrivant dans le monde de l'écrit par l'intermédiaire d'un nouveau système linguistique, celui du français. En effet, la langue écrite n'est pas la transcription de la langue orale, et il existe un code écrit et un code oral, et donc une norme orthographique pour passer de l'oral à l'écrit. Car l'orthographe n'est pas seulement un code ou une institution sociale, mais une combinaison syntaxique de trois parties du système linguistique : le phonème, le graphème et le lexème.

En fait, l'orthographe qui est indissociable de la langue, mais n'est pas la langue, reste l'un des objectifs de la scolarisation des enfants à l'école et au collège. Écrire un texte sans erreur reste un objectif essentiel de l'apprentissage scolaire. Or, « l'adulte qui sait écrire peut retrouver l'oral sous l'écrit, l'enfant qui est en apprentissage ne peut pas, dans bien des cas, trouver l'écrit à partir de l'oral » (Pothier, 1996). Le système est assez complexe pour les natifs, et l'est encore plus pour ceux qui sont d'origine étrangère : « l'orthographe du français est une orthographe difficile, et le restera. » (Catach, 1978) et « un sujet moyen, moyennement motivé, devra compter quelque douze ans avant de maîtriser moyennement le système orthographique du français. » (Primeau, 1977).

Nous considérons que deux objets dans l'acquisition d'une compétence de l'écrit méritent qu'on leur accorde une importance particulière : la lecture (situation de réception) et l'écriture (situation de production) (Moirand, 1979).

La lecture : l'accent est mis sur la découverte du livre, la familiarisation avec le manuel, l'approche globale de la page, le repérage d'indices, l'identification des types de textes, la manipulation du dictionnaire et aussi la lecture-compréhension de paragraphes, ou de textes courts, qui alliera prononciation correcte et repérage des graphèmes.

La production écrite : il s'agit d'entraînement à l'expression écrite par le biais d'une familiarisation progressive avec les types d'écrit - entraînement à la rédaction collective puis individuelle de textes narratifs, descriptifs, explicatifs et argumentatifs. Nous avons accordé une place fondamentale au problème du sens dans les écrits pour habituer l'élève à écrire non pas seulement d'une façon correcte mais aussi intelligible. Ceci dans le but d'une interaction lecture-écriture. Nous nous sommes appuyée sur les travaux issus du FLE et du FLM tels que Bucheton, 2002, Bernardin, 1997, Goody, 1986, Moirand, 1979, Vigner, 1982 et d'autres.

Cependant, comme le confirment Santori et Rousset (1993), la maîtrise de la syntaxe orale nécessite un *apprentissage*, et s'il y a apprentissage il y a aussi évaluation de la langue et réinvestissement des acquis des normes grammaticales dans des moments de communication spontanée. Cela est valable aussi pour acquérir une compétence de l'écrit. Ainsi, pour accéder à une compétence communicative orale et écrite, nous paraît-il nécessaire de développer également et simultanément une compétence linguistique.

2.3 - Pour une compétence linguistique

« La notion de compétence linguistique, telle que les linguistes l'utilisent, est cette connaissance intériorisée des mécanismes de construction (et par conséquent de reconnaissance) des énoncés d'une langue » (Gérard-Naef, 1987). La maîtrise de ces mécanismes permet à chacun de communiquer en formant des énoncés corrects linguistiquement et de pouvoir juger si les énoncés des interlocuteurs sont corrects ou pas du point de vue de l'appartenance à la langue en question, et à ses règles. Ainsi, si un Français entend une phrase telle que « *Moi fait le manger », il comprendra que c'est un énoncé qui n'appartient pas à sa langue puisque les règles syntaxiques n'ont pas été respectées. De même pour cet autre exemple, lexical, « Cette voiture est *très splendide » où il y a un pléonasme, puisque « splendide » est déjà un superlatif. Ou encore lorsque le locuteur natif entend quelqu'un prononcer « Je *vis partir au *Marouc », il diagnostique immédiatement une prononciation défectueuse au regard des normes phonologiques du français. Donc, posséder une compétence linguistique c'est connaître

l'ensemble des règles qui régissent la formulation correcte des énoncés de la langue, c'est-à-dire les règles de la grammaire du français (Cuq, 1996, Vigner, 2004).

Pour amener l'élève à connaître le fonctionnement du système linguistique français, nous travaillons les outils de la langue : la phonétique, la morphosyntaxe, le lexique, l'orthographe. Et pour faciliter l'appropriation de notions et de métalangage, les documents choisis sont étroitement associés aux objectifs de communication de la séquence, à la lecture, à l'écriture et aux activités orales de façon à mettre l'accent sur l'acquisition progressive d'un lexique adapté. L'orthographe à l'écrit (lexicale et grammaticale) restant transversale.

2.4 - Le langage métalinguistique

Pour comprendre le fonctionnement de la langue seconde, l'élève apprend, en plus du langage usuel pour communiquer, le métalangage linguistique qui lui permet de se repérer dans la nouvelle langue. Ayant déjà pratiqué cela dans sa langue maternelle, il ne devrait pas rencontrer trop de problèmes. Nous pensons que l'enseignant serait encore plus efficace s'il parlait ou disposait d'informations sur les langues maternelles de ses élèves. Cette connaissance lui permettra de repérer les obstacles épistémologiques qui peuvent entraver l'apprentissage.

Une référence de base linguistique nous paraît donc nécessaire à l'élève qui doit l'utiliser avec fréquence et pertinence tout en s'interrogeant sur le fonctionnement du nouveau système linguistique. Savoir distinguer un groupe nominal d'un groupe verbal, identifier un relatif ou un conjonctif, analyser un complément ..., c'est comprendre comment fonctionne la langue et comment l'utiliser, tout en la comparant au fonctionnement du système linguistique déjà acquis en langue maternelle.

Conclusion

Il s'agit dans cette recherche, dont les résultats sont en cours, de suivre les mêmes élèves pendant deux ans (en 6^{ème} et en 5^{ème}) pour confronter les moyens d'enseignement mis en place et les productions orales et écrites des élèves et chercher des traces de transfert des apprentissages afin de développer une double compétence de communication, orale et écrite, tributaires toutes les deux d'une compétence linguistique.

Face à l'échec scolaire d'une grande partie de nouveaux arrivants en France, mal orientés dans des classes ordinaires, nous pensons que mettre en place des moyens d'enseignement adaptés à leur niveau et leur permettant d'entrer progressivement dans la langue orale et écrite est une solution. L'entrée par la variable didactique avec une optique de décloisonnement du FLE et du FLM qu'on pourrait désigner par «re-transposition» didactique en empruntant le concept à Chevallard (1980), est alors une façon d'approcher les savoirs des élèves et de modifier leur rapport à ces derniers. L'école aujourd'hui s'est fixée comme objectif la maîtrise de la langue, au sens de bien parler bien écrire et d'entrer dans les formes orales et écrites du discours. Dans ce cadre didactique du FLS, l'oral et l'écrit iront de pair pour faire entrer l'élève dans la langue de communication, de scolarisation et de socialisation.

Le primo-arrivant au collège est un élève qui est appelé à devenir un citoyen et nous sommes responsables de sa formation. Il est appelé également à suivre dans un système scolaire qui dispense une culture cultivée et transmet un héritage culturel historique nécessaire pour toute intégration scolaire, sociale et culturelle. Cependant si la langue d'origine n'est pas prise en compte à l'école dans un système monolingue, la culture d'origine est introduite en FLS dans le cadre d'une pédagogie interculturelle afin d'éviter toute rupture brutale qui pourrait avoir comme conséquence des réactions violentes et un rejet dus à une mauvaise orientation et à la non reconnaissance du passé scolaire de l'élève. Un travail d'interdisciplinarité est également mis en place puisque le français est la langue véhiculaire de tous les apprentissages, donc le facteur dont dépend la réussite des élèves dans toutes les disciplines⁴.

⁴ Davin-Chnane, F. et Faïta, D. « Enseigner En français et enseigner Le français en ZEP ». Recherche et Formation n° 44, 2004