



# La maîtrise de la langue dans l'apprentissage du français comme langue seconde

publié le 24/03/2014

---

## Descriptif :

cf. Site EDUSCOL - Table ronde réunissant :

Michèle Verdelhan, professeur des universités, université Paul Valéry, Montpellier III,

Gérard Vigner, chargé de cours à l'université Paris III, inspecteur d'académie, inspecteur pédagogique régional de lettres, académie de Versailles.

Animateur : Francis Tourigny, directeur adjoint du CRDP de l'académie de Créteil

---

## Sommaire :

- Sommaire
  - Introduction
  - FLE, FLS, FLES, FLSCO
  - Visée communicative et axe linguistique : une histoire ancienne
  - Conclusion
  - Questions de la salle / réponses
- 

## ● Sommaire

**Page 2** - Introduction (**François Tourigny**)

**Page 3** - FLE, FLS, FLES, FLSCO (**Michèle Verdelhan**)

page 4 - FLE (français langue étrangère)

page 5 - FLS (français langue seconde)

page 6 - Fles - FLSCO (français langue de scolarisation)

page 7 - Les priorités à renforcer dans le cadre de l'enseignement du français des enfants migrants

**Page 8** - Visée communicative et axe linguistique : une histoire ancienne (**Gérard Vigner**)

page 9 - Comment peut-on dans ces conditions envisager l'acquisition et le traitement de cette langue nécessaire à la scolarisation ?

page 10 - Les relations entre les différents domaines d'enseignement du français

**Page 11** - Conclusion (**François Tourigny, Michèle Verdelhan, Gérard Vigner**)

**Page 12** - Questions de la salle / Réponses

## ● Introduction

*Francis Tourigny*

La maîtrise de la langue française est un enjeu prioritaire pour l'Éducation nationale. Dans le cadre de cette conférence-débat, nous serons amenés à nous interroger sur la notion de "français langue de scolarisation" et les réalités qu'elle recouvre en terme de niveau de maîtrise, méthodes pédagogiques et principes didactiques.

Michèle Verdelhan est professeur de sciences du langage à l'université Montpellier III, elle travaille également à l'IUFM de Montpellier. Elle a écrit un certain nombre d'ouvrages relatifs à la maîtrise de la langue d'accueil chez les nouveaux arrivants. Le dernier s'intitule Le Français langue de scolarisation : une didactique réaliste (Presses universitaires de

France, 2002). Elle s'est également associée à la rédaction de nombreux manuels scolaires de français langue étrangère (FLE) et de français langue seconde (FLS).

Gérard Vigner est IA-IPR de lettres dans l'académie de Versailles et chargé de cours à l'université Paris-III. Il est l'auteur de nombreuses publications et d'articles universitaires sur le sujet qui nous intéresse aujourd'hui.

Michèle Verdelhan interviendra pour clarifier les différences entre les concepts de "français langue étrangère", "français langue seconde" et "français langue de scolarisation". Gérard Vigner traitera plus spécifiquement de l'enseignement du français aux nouveaux arrivants, dans le cadre des méthodes pédagogiques de français langue seconde.

## ● FLE, FLS, FLES, FLScO

*Michèle Verdelhan*

Les difficultés liées à l'enseignement spécifique du français aux enfants nouvellement arrivés en France sont une question complexe et parfois douloureuse ; nous n'en épuiserons pas tous les aspects aujourd'hui. Il n'existe pas de solutions préétablies pour surmonter les problèmes posés aux enseignants et responsables administratifs. Nous avançons de façon empirique pour adapter nos démarches aux réalités du terrain.

De nombreuses appellations circulent : français langue étrangère (FLE), français langue seconde (FSL), français langue de scolarisation... Certains parlent même de français langue scolaire et de scolarisation (FLES). Chacune de ces appellations recouvre des pédagogies et méthodes spécifiques.

Mon propos n'est pas d'entrer dans une guerre des sigles ou des dénominations. Ma problématique sera la suivante : **que peuvent apporter à l'enseignant les concepts de français langue étrangère, français langue seconde et français langue de scolarisation, en termes didactiques, pour l'apprentissage de la langue du pays d'accueil aux enfants primo-arrivants ?**

Dans un premier temps, il convient de définir précisément les contours de chaque notion et de souligner les apports pédagogiques et didactiques qu'elle véhicule.

### ○ Français langue étrangère (FLE)

Cette notion s'emploie quand le français n'a pas de statut particulier dans le pays considéré. Par exemple, l'anglais est langue étrangère en France ; de la même façon, le français est considéré comme une langue étrangère au Royaume-Uni.

### **Apports de la didactique du FLE utiles à la situation des EANA**

Le FLE apporte une vision différente de l'apprentissage et de l'enseignement. Le français ne s'enseigne pas de la même façon à des étrangers qu'aux natifs de langue maternelle : les enjeux, les exigences, les méthodes, les contraintes et les contenus ne sont pas les mêmes. En FLE, l'apprenant dispose déjà du substrat de sa langue maternelle qui pourra influencer positivement (transferts) ou négativement (interférences) sur l'apprentissage du français.

Depuis une cinquantaine d'années, la discipline du FLE a placé la communication au cœur de ses préoccupations, perçue à la fois comme un objectif, mais aussi comme un moyen et une méthode d'apprentissage. Des activités spécifiques ont ainsi été développées comme les mises en situation globales ou encore les jeux de rôle. Ces exercices traduisent la volonté d'inscrire l'enseignement du français dans une perspective communicative.

Dans les premiers temps de l'apprentissage, la communication en FLE est principalement axée sur le développement de la compétence orale. Elle s'accompagne d'un certain équilibre vis-à-vis de l'écrit, mais tient en compte des besoins spécifiques des apprenants.

Le rapport à l'erreur est différent en FLE. Celle-ci est interprétée, non pas comme une faute, mais comme l'indice de l'étape de construction de la langue dans laquelle se situe l'apprenant.

Le FLE prend en compte les liens intimes qui existent entre l'apprentissage d'une langue et la culture d'origine de l'apprenant. Dans cette conception, la culture ne doit pas être seulement entendue au sens classique du terme (culture littéraire, historique, artistique...), mais élargie à la dimension pratique de la culture, c'est-à-dire les pratiques culturelles communes présentes dans les aspects les plus quotidiens de la vie sociale.

Limites de ces apports

Les problématiques abordées par le FLE concernent les enfants nouvellement arrivés en France. Cependant, pour ces élèves, la langue française n'occupe pas du tout la même place que pour les apprenants en français langue étrangère. À la différence du FLE, **la maîtrise du français conditionne la réussite scolaire des enfants primo-arrivants**. Tous les apprentissages s'effectuent dans cette langue. Cette situation n'a rien de comparable à un élève anglais qui apprend le français dans son collège.

Le FLE se préoccupe très rarement de l'apprentissage de la lecture à des débutants. Or **les enfants migrants effectuent bien souvent les premières étapes de l'alphabétisation en France**. L'enfant nouvellement arrivé dispose de très peu de temps pour rattraper le niveau en français de ses camarades de classe. **S'il ne maîtrise pas la langue d'accueil après seize ans, il prend le risque d'être rejeté par l'institution scolaire**. Les conditions d'acquisition de la langue française entre un apprenant en FLE et un élève nouvellement arrivé qui suit sa scolarité en France sont donc radicalement différentes. À cela, s'ajoutent également des exigences sociales accrues puisque l'enfant doit aussi s'approprier les normes et les codes de la vie en société. Le concept de français langue seconde (FLS) complète les réflexions du FLE en tenant compte de ces spécificités.

### ○ Français langue seconde (FLS)

La notion de français langue seconde s'applique quand la langue française dispose d'un statut dans le pays considéré et qui s'accompagne d'une pratique plus ou moins importante par tout ou partie de la population. Par exemple, au Mali, le français est langue seconde puisque c'est à la fois la langue officielle du pays, mais également la langue administrative, politique et économique, et il est parlé par une partie de la population.

### **Apports de la réflexion du FLS utiles à la situation des EANA**

La notion de français langue seconde s'applique non seulement dans les pays francophones, mais aussi sur des portions du territoire français, notamment les Dom-Tom. Ainsi, en Guyane, seul un quart de la population a le français pour langue maternelle. En métropole même, la situation de français langue seconde peut s'appliquer aux populations étrangères nouvellement arrivées et souhaitant y demeurer. Nous devons tenir compte de cette réalité.

Devoir apprendre une langue dans un pays où l'enfant sera amené à vivre n'a pas du tout la même importance que d'apprendre une langue étrangère pour, plus tard, faire éventuellement du tourisme, ou pour bénéficier d'une ouverture culturelle. Les méthodes, les contraintes et les contenus seront adaptés à cette exigence.

La position du FLS est difficile à percevoir puisque, comme pour le FLE, le français n'est pas langue maternelle pour une partie de la population. Cependant, il s'applique sur un territoire où les interactions sociales s'effectuent généralement en langue française. Un élève nouvellement arrivé sera en concurrence avec des élèves qui maîtrisent le français depuis leur plus jeune âge.

De nombreuses études d'ordre sociolinguistique et psycholinguistique ont démontré qu'il était plus difficile de maîtriser le français en langue seconde qu'en langue étrangère. Le poids social et les enjeux sont beaucoup plus grands puisque l'acquisition de la langue du pays d'accueil est un préalable à l'insertion sociale.

De plus, l'acquisition du français langue seconde est liée à une histoire migratoire souvent douloureuse et une arrivée sur le territoire dans des conditions sociales difficiles. Cette situation peut entraîner un rejet de la langue du pays d'accueil si l'apprentissage du français est perçu comme une contrainte imposée au détriment de la préservation de la langue maternelle. Il existe beaucoup plus de risques de conflits linguistiques ou de diglossie en français langue seconde qu'en français langue étrangère. C'est l'une des principales difficultés à surmonter pour l'enseignant.

Cette réflexion sur le français langue seconde, qu'elle soit effectuée sous l'angle socio-politique ou psycholinguistique, amène à percevoir la situation des apprenants étrangers en France d'une façon spécifique en prenant en considération le poids social, l'importance des enjeux et les aspects identitaires.

En revanche, les experts qui se situent dans cette notion s'intéressent peu à la dimension scolaire de ces apprentissages. Cette approche doit être complétée avec le concept de français langue de scolarisation.

### ○ Français langue de scolarisation

Le français langue de scolarisation doit s'entendre non pas comme une méthode didactique, mais comme une fonction attribuée à la langue. Celle-ci est transversale aux différentes situations. Le français n'est pas abordé sous l'angle d'un apprentissage purement linguistique, mais comme un socle commun visant à acquérir les savoirs des autres disciplines recouvrant des concepts, des notions et des méthodes.

## Les apports de cette notion

La langue de scolarisation possède différentes fonctions qui ont des conséquences sur le comportement de l'élève. Les exigences de l'institution vis-à-vis d'un élève étranger qui va poursuivre l'intégralité de sa scolarité en France ne sont pas les mêmes que pour un apprenant de FLE. Par exemple, un adolescent scolarisé dans un collège colombien apprenant le français dans le cadre de son cursus n'a pas à apprendre le fonctionnement de la communication scolaire dans cette langue. À l'inverse, l'apprenant étranger qui vient en France doit apprendre comment l'école fonctionne, quelles sont les attentes de l'institution vis-à-vis de son travail. Cette adaptation est encore plus difficile si l'élève n'a pas été scolarisé précédemment dans son pays d'origine.

Par ailleurs, un cours de FLE est indépendant des autres apprentissages. En revanche dans le cadre du français langue seconde et langue de scolarisation, tous les enseignements seront effectués dans la langue du pays d'accueil.

Malheureusement, les différentes disciplines se préoccupent peu des élèves n'ayant pas le français comme langue maternelle. Les efforts à réaliser dans ce domaine ne doivent pas être uniquement réalisés par l'élève, mais aussi par l'institution scolaire.

Il existe des structures d'accueil temporaires pour les enfants nouvellement arrivés sur le territoire français. Toutefois, ces élèves sont très vite amenés à évoluer dans les mêmes établissements que les natifs. Les enfants primo-arrivants devront suivre les mêmes programmes et seront confrontés aux mêmes systèmes d'évaluation que leurs camarades.

La situation des élèves relevant de la situation de français langue de scolarisation est double : ils sont à la fois en train d'acquérir la langue et mis en concurrence avec des élèves du pays d'accueil.

En conséquence de cette dualité, la méthodologie d'enseignement pour l'apprentissage de la langue des enfants migrants devrait prendre en considération ces aspects et emprunter à la pédagogie du FLE, mais également aux méthodes mises en place pour l'apprentissage du français aux natifs.

Les élèves arrivants se situent dans un entre-deux, ne relevant ni tout à fait du FLE, ni de l'enseignement du français en tant que langue maternelle. Une approche mixte avec des priorités clairement établies peut répondre aux problèmes spécifiques auxquels ils sont confrontés dans l'acquisition de la langue.

### ○ Les priorités à renforcer dans le cadre de l'enseignement du français des enfants migrants

#### Une consolidation de la communication orale

Cette compétence est importante à développer pour deux raisons : l'enfant doit comprendre au plus tôt ce que l'institution scolaire attend de lui ; l'échange constitue un facteur puissant pour motiver un élève dans son apprentissage.

Ces éléments s'apparentent à la réflexion menée par la discipline du FLE. Cependant, à la différence du français langue étrangère, il faut axer davantage l'enseignement sur la compréhension que sur la production et insister davantage sur la communication scolaire. En effet, l'enfant doit d'abord comprendre le discours du professeur et répondre à ses injonctions. De plus, le comportement scolaire attendu en France est parfois différent de celui d'autres pays : les règles sont donc à apprendre.

#### Un travail synthétique sur la langue

Dans le cadre de l'apprentissage en FLE, les priorités sont davantage centrées sur la communication que sur la compréhension. Cette méthode ne peut pas se transposer aux enfants migrants. En effet, ces derniers doivent s'initier au plus tôt au fonctionnement de la phrase : le vocabulaire, la prononciation et la syntaxe. Ces éléments sont indispensables à l'apprentissage de la lecture et au passage à la maîtrise de la langue écrite. Mais cet apprentissage linguistique doit avoir du sens pour l'élève qui a besoin d'en saisir l'utilité dans la communication.

#### Une conséquence interlinguistique

Il est important que l'apprentissage de la langue du pays d'accueil ne s'effectue pas au détriment de la langue maternelle, pour éviter les conflits linguistiques que j'évoquais précédemment. Les enseignants doivent faire comprendre aux élèves que l'acquisition du français est un facteur d'enrichissement personnel et non pas une mutilation.

Il faut favoriser une attitude réflexive sur le rapport entre les différentes langues. Certes, les professeurs ne connaissent pas les langues d'origine des élèves nouvellement arrivés sur le territoire. Cependant, cela ne doit pas empêcher de valoriser les acquis linguistiques de l'enfant dans sa langue maternelle dans le cadre d'un échange ponctuel avec l'enseignant et la classe. Des outils pédagogiques ont été mis en place qui seront étudiés dans le cadre de cette

université d'automne (N. Auger). Favoriser la comparaison des langues est un moyen de diminuer les tensions et d'amener l'enfant à ne pas vivre l'apprentissage de la langue d'accueil comme une contrainte imposée.

Les pistes que j'expose ne sont pas des solutions miracles qui résoudre tous les problèmes auxquels sont confrontés les enseignants. La notion de français langue de scolarisation se superpose à celles de français langue seconde et de français langue étrangère. Il faut arriver à définir une pédagogie mixte pour l'enfant primo-arrivant, partant de la situation de l'élève, de ses besoins, des urgences auxquelles il est confronté. C'est dans cette perspective qu'il nous faut travailler.

### ● Visée communicative et axe linguistique : une histoire ancienne

*Gérard Vigner*

La maîtrise de la langue est une thématique au centre de nombreux débats aujourd'hui, thématique qu'il convient d'articuler en même temps à une réflexion sur la dimension communicative des apprentissages linguistiques. Les élèves doivent apprendre à échanger, à interagir, entre eux et avec le professeur, construire une compétence de communication en rapport avec une compétence linguistique. Mais on ne perdra pas de vue que la priorité ainsi accordée à la dimension communicative constitue un choix pédagogique parmi d'autres et qu'il n'en a pas toujours été ainsi.

Depuis le début du XV<sup>ème</sup> siècle, époque qui voit apparaître les premières tentatives de mise en place d'une approche formalisée du français langue étrangère, deux courants méthodologiques se sont affrontés en permanence : le premier privilégie les formes de la langue pour parvenir aux usages, et le second part des usages pour ensuite en étudier les formes. Le débat comme on le voit n'est pas nouveau.

L'impératif de communication invite les élèves à s'approprier une langue nouvelle qui possède des propriétés particulières distinctes de leur langue d'origine. Toute la difficulté réside dans cette nécessité pour l'élève d'intérioriser les règles de cette nouvelle langue tout en la pratiquant dans le cadre de dialogues, saynètes et autre activités d'expression. Constatons qu'actuellement le souci d'engager les élèves dans la communication l'emporte sur la maîtrise de ce nouvel outil linguistique. Or les élèves ont besoin d'exprimer un sens en attente, sens qui ne peut trouver sa pleine expression et sa pleine efficacité dans l'échange que si le locuteur dispose de la maîtrise de cet outil.

Nous savons pertinemment qu'il ne faut pas réduire la dimension communicative d'une langue à la seule maîtrise de la compétence linguistique, mais on ne peut s'exprimer sans prendre en considération les spécificités de la langue française, et cela d'autant plus que les élèves des classes d'accueil vont prendre place dans un système de formation, celui des collèges, dans lequel la référence à la grammaire et à une grammaire normative est une constante de la formation. Savoir communiquer, ne l'oublions pas, consiste à pouvoir produire automatiquement des énoncés corrects et une déficit lié à l'automatisation des processus liés à la microstructuration de la langue aura des incidences en lecture, écriture, expression orale. La capacité à automatiser un certain nombre de constructions propres au français est le préalable à toute communication réussie. Il appartient au professeur de sélectionner les formes que les élèves devront apprendre à utiliser le plus rapidement possible et à en répartir le traitement selon les leçons, ce que l'on appelle encore une progression.

○ Comment peut-on dans ces conditions envisager l'acquisition et le traitement de cette langue nécessaire à la scolarisation ?

**Deux étapes peuvent être envisagées :**

- 1) L'intériorisation des règles de langue d'abord, apprentissage qui s'effectue de façon pragmatique, empirique, intuitive. Ainsi le jeune enfant, au contact de ses parents, intériorise, à partir des usages langagiers, les règles qui les sous-tendent, sans même avoir conscience de leur nature exacte. Pour un apprenant, cette intériorisation s'effectue à partir de simulations de situations d'échange (dialogues, jeux de rôles, etc.). C'est à travers ce processus que l'élève construit, de façon intuitive, une certaine représentation du français. L'acquisition d'une grammaire intériorisée est la première étape de l'apprentissage dans laquelle le locuteur met en relation ce qu'il croit percevoir en termes de régularité et de structure dans la nouvelle langue, par rapport à ce qu'il connaît dans sa langue d'origine. Dans toutes les méthodes d'apprentissage des langues étrangères (à l'exception cependant des méthodes grammaticales), une place prééminente est laissée au dialogue, à l'échange, pour que l'apprenant puisse progressivement intérioriser un certain nombre de règles de base et se constituer un début d'intuition linguistique en français.

- 2) Le recours aux descriptions grammaticales constitue le deuxième dispositif. Les descriptions grammaticales sont les descriptions que les hommes se sont données pour rendre compte des régularités de la langue. Toutefois, elles sont par essence parcellaires et limitatives. Ainsi les professeurs de français qui ont enseigné à l'étranger (ou auprès de publics étrangers) sont toujours surpris par la capacité des apprenants à proposer des solutions syntaxiques inédites qu'aucune règle grammaticale explicite ne peut infirmer et qui, pourtant, ne peuvent être considérées comme relevant d'un français correct.

Toutefois, si un locuteur se fie exclusivement à son intuition linguistique pour porter un jugement de recevabilité sur telle ou telle forme entendue ou pour produire un énoncé, la qualité de son expression ou de son appréciation dépendront tout à la fois de l'étendue et de la diversité de son exposition à différents environnements langagiers et de ses capacités d'intériorisation, inégalement distribuées chez les individus. La nécessité de prendre conscience de l'existence d'une norme commune à l'ensemble des locuteurs s'impose. Les formes en usage doivent être stabilisées, consolidées. Si l'élève n'est pas en contact constant avec des personnes qui parlent couramment la langue à acquérir, il appartient au professeur de créer chez les élèves les automatismes langagiers nécessaires par le moyen d'outils pédagogiques appropriés, par le moyen d'exercices structuraux le plus souvent. Ces outils qui datent de la fin des années quarante se fondent sur le postulat suivant : il est possible d'automatiser les formes d'une langue étrangère sans passer par la description de ces formes, en faisant de la sorte l'économie de l'explicitation des règles qui en organisent l'usage. Nous situons dans ce que l'on appelle alors l'approche implicite de la grammaire, ce qui constitue donc une autre étape du processus de grammaticalisation, le passage à la grammaire implicite.

## La grammaire

Pour les apprenants qui sont des locuteurs natifs, la "grammaire implicite" ne s'enseigne pas puisque, imprégnés des usages de la langue depuis leur plus jeune âge, ils ont pu, par une pratique régulière et intense, automatiser l'usage des formes de cette langue. Pour ce type de public, le passage à une grammaire explicite permettra à l'apprenant de disposer de capacités d'autocorrection plus fermement établies. Les locuteurs auront recours à une règle de grammaire formalisée quand l'intuition de la langue leur fera défaut sur certains points particuliers.

Les élèves nouvellement arrivés ne disposent évidemment pas de ces acquis. Ils vont devoir passer, en l'espace d'une année, d'une approche de la langue fondée sur l'intériorisation des règles par le simple recours à l'usage à la maîtrise des descriptions grammaticales propres à la langue du pays d'accueil. Or ces dernières se révèlent particulièrement difficiles à faire acquérir. En effet, la France est un pays qui voue un culte tout particulier à la grammaire, culte qui est loin d'être partagé dans d'autres cultures éducatives. Les élèves anglais, chinois n'y accordent qu'un faible intérêt. Passer à un enseignement grammatical, c'est aussi changer, dans certains cas, de culture éducative et il est nécessaire d'y préparer les élèves. L'hétérogénéité des classes d'accueil constitue une source de difficultés supplémentaire. Nous y trouvons des élèves d'âges différents, d'origines sociales et culturelles variées, pratiquant des langues distinctes, apprises selon des méthodes d'apprentissage spécifiques. L'enseignant doit conduire ses élèves à la maîtrise du français par un traitement différencié, adapté à la situation de chacun. Il ne s'agit évidemment pas de demander au professeur de connaître l'ensemble des langues d'origine utilisées par les élèves, mais d'accompagner cependant les élèves dans leur découverte et appropriation du système du français en prenant en compte les grandes familles de langue dans lesquelles ils se situent. Sans vouloir prétendre à l'exhaustivité, nous pouvons signaler ici quelques grandes familles : langues isolantes, langues flexionnelles, langues agglutinantes, pour ne citer que les plus connues. Ainsi dans une langue flexionnelle, où la fonction du mot est signalée par la désinence, la place du mot dans la phrase revêt une importance bien moins grande que dans une langue comme le français où la contrainte de position joue un rôle crucial.

Les leçons de grammaire, fondées sur un principe de transmission d'une description conçue initialement pour des publics de francophones natifs, peuvent dans les phases initiales ne pas revêtir ce caractère de transparence car les outils descriptifs du français n'ont rien d'universel. La question de l'ordre des mots dans la phrase, pour revenir à cet exemple, qui pour un locuteur natif du français n'a pas à faire l'objet de longs développements, peut pour certains élèves allophones mériter un traitement plus attentif.

### o Les relations entre les différents domaines d'enseignement du français

Pour revenir à cette question, je dirai qu'enseigner le français comme langue seconde consiste à passer d'une méthodologie de type français langue étrangère à une méthodologie de type français langue maternelle. Autant les

contours de ce qui relève d'une méthodologie FLE peuvent sembler relativement aisés à cerner, autant une approche du français comme langue maternelle se révèle plus problématique à définir. Je concède mon incapacité à en donner ici une définition claire et rapide. Tentons cependant d'en préciser les caractéristiques majeures. Le français que l'on veut enseigner de la sorte, s'adressant à des locuteurs natifs, ne peut être un français des usages ordinaires, puisque ceux-ci sont déjà maîtrisés, mais un français portant sur la maîtrise de certaines variétés, variété élaborée ou variété cultivée, dans un échange entre locuteurs génériques, essentiellement dans sa forme écrite. C'est-à-dire une forme éloignée des usages ordinaires entre familiers, forme qui implique de la part de l'utilisateur un effort de réflexion, de mise à distance, et cela d'autant plus que le français, langue d'origine savante, s'appuie sur un appareil grammatical et orthographique particulièrement complexe et lourd. Le français est en effet une langue qui s'inscrit dans une très longue tradition grammaticalisante et qui, pour cette raison a induit des pratiques d'apprentissage fondées sur un traitement savant de la langue. De fait, cet apprentissage, qui porte les marques d'une culture pédagogique particulière, requiert une attention poussée des savoirs nouveaux qui s'appuient sur l'expérience langagière initiale de l'élève. Les apprenants en français langue seconde sont souvent déstabilisés par un passage trop rapide d'une grammaire intériorisée à des descriptions grammaticales qui quelque part présupposent une bonne maîtrise du français.

Ce que nous appelons ordinairement "français" est en réalité une abstraction, c'est-à-dire un ensemble de formes et d'usages qui se situent au-delà des pratiques et usages effectifs de la langue dans leur inscription sociale ordinaire, usages et pratiques auxquels sont confrontés les élèves dans leur vie quotidienne. Les élèves doivent se situer entre le "français" enseigné par le professeur et la diversité des usages et progressivement, grâce aux apports de l'enseignant acquérir le sens d'une norme qui leur permettra de devenir des locuteurs reconnus dans cette nouvelle langue.

Pour conclure sur la problématique de la grammaire, nous constatons que durant ces dix dernières années cette dimension des apprentissages n'a plus retenu l'attention comme cela pouvait se faire dans les époques antérieures. Cependant nos élèves, en français langue seconde, ont besoin d'acquérir rapidement un outil linguistique solide pour répondre convenablement aux attentes des professeurs qui accueillent ces élèves dans leur classe et de l'institution scolaire en général. Nous devons donc nous donner la peine d'établir un projet réfléchi sur les activités qui favoriseront chez les élèves l'intériorisation des règles, des formes de base du français et qui leur permettront de passer à un travail de systématisation sur ces formes en prenant en compte leurs langues d'origine, au moins dans leurs caractéristiques majeures. À ces conditions, la maîtrise de la langue peut devenir un objectif raisonnablement accessible pour nos élèves primo-arrivants.

## ● Conclusion

*Francis Tourigny*

J'ai noté un certain nombre de points communs entre les interventions de Michèle Verdelhan et Gérard Vigner. Vous refusez d'opposer les pratiques communicationnelles du langage et les compétences linguistiques. Ces deux aspects ne sont évidemment pas antagonistes, dans la mesure où ils passent tous les deux par une activité cognitive et donc langagière.

Vous avez insisté sur la nécessité d'un travail systématique sur la langue en revalorisant le rôle de la grammaire. Vous vous êtes accordés sur la nécessité d'une approche réaliste et diversifiée dans les méthodes. N'oublions pas que l'école de la République s'est également bâtie dans un contexte où de nombreux élèves ne maîtrisaient pas la langue française, soit parce qu'ils étaient issus de cultures régionales cloisonnées, soit parce qu'ils venaient de l'immigration. Nous sommes aujourd'hui dans une situation proche. Quelle est la langue que nous devons enseigner à nos élèves ? S'agit-il d'un français neutre et passe-partout ? Quels sont les rapports à l'œuvre entre l'apprentissage de l'oral et de l'écrit ?

*Michèle Verdelhan*

La journée ne suffirait pas pour répondre à votre première question. Pour le FLE, nous avons beaucoup de mal à déterminer ce que peut être le français. La multiplicité des usages rend la réalité plus complexe. Il existe une mosaïque de français sur tout le territoire marqué par des clivages géographiques, socioculturels, socioprofessionnels ou même générationnels. Nous n'avons ni le même accent, ni le même vocabulaire ; il n'y a guère que la syntaxe qui soit commune à l'ensemble de la population. Faut-il réduire cette diversité à un français normé, seul à devoir être enseigné ? Dans le cadre du français langue seconde, nous nous trouvons en présence d'une triple contrainte : la langue maternelle n'est pas le français ; la langue de communication dans le cadre familial ou social proche est très différente des

exigences de l'enseignant ; il existe un certain nombre de variétés de français acceptables par l'institution scolaire et d'autres qui seront impitoyablement rejetées.

En FLE, à défaut d'une définition précise de ce que peut être le français à enseigner, les pédagogues se retranchent derrière les expressions de "français courant", "français moyen" ou "français des médias", c'est-à-dire un français susceptible d'être compris par le plus grand nombre d'interlocuteurs.

En français langue seconde, se pose la question de l'acceptation par l'école du français, tel qu'il est parlé dans le milieu d'appartenance culturel, social ou générationnel pour développer les capacités de communication de l'enfant migrant. Pour ma part, j'estime que l'école doit transmettre la langue la plus à même de permettre à l'élève de réussir sa scolarité et son insertion. Toutefois, dans la perspective de mon exposé, j'avais précisé qu'il fallait laisser une place à la langue d'origine dans le cadre du cours à condition que celle-ci ne soit ni prépondérante ni généralisée. Des travaux pédagogiques ont été conduits sur ce sujet. Ce sont des pistes à approfondir.

*Francis Tourigny*

Comment l'enseignant doit-il prendre en compte la variation langagière dans l'enseignement du français ?

*Gérard Vigner*

La question consistant à définir le français que l'école doit enseigner remonte à la fin des années soixante. Un certain nombre d'expressions sont alors apparues pour définir le français indépendamment de ses usages comme une sorte d'abstraction. On a vu fleurir un certain nombre d'expressions telles que "français moyen", "français d'usage" ou encore de "français central"... Si le problème se pose d'un point de vue sociolinguistique, il n'a jamais trouvé de solution d'un point de vue pédagogique, malgré les nombreuses tentatives.

Le français que nous devons transmettre aux enfants migrants n'est pas une langue abstraite. Toutefois, nous devons insister sur la différence entre ce qui se dit et ce qui n'est pas acceptable du point de vue de la règle. Il me semble important d'inculquer aux élèves le sens de la précision derrière les mots et les concepts, et de les accoutumer à une certaine neutralité dans l'expression. Quand un enseignant transmet un savoir, il ne faut laisser aucune place à l'implicite.

### ● Questions de la salle / réponses

*De la salle*

Estimez-vous que les élèves en français langue seconde doivent, avant d'être intégrés dans le circuit scolaire normal, passer un certain temps dans des classes spécialisées ? Actuellement, cela n'est pas le cas dans l'ensemble des établissements scolaires.

*Gérard Vigner*

Il existe certainement des situations très variables d'un établissement à un autre, mais les textes officiels sont très précis. Quand il y a suffisamment d'effectifs pour créer une classe regroupant plusieurs enfants migrants, les élèves bénéficient d'une formation commune d'initiation à la langue tout en suivant, parallèlement, les enseignements communs. Ils ne sont ni tenus à l'écart, ni placés dans une situation d'immersion totale, mais situés dans une étape intermédiaire que nous espérons bénéfique pour l'acquisition future de la langue et plus généralement l'ensemble de leur parcours scolaire.

*De la salle*

Il faut que les enseignants soient également conscients de la nécessité d'adapter le contenu de leurs enseignements à ces enfants arrivés récemment sur le territoire. L'institution doit également faire un pas en direction de ces élèves.

*Gérard Vigner*

Je suis tout à fait d'accord avec vous. Il serait en effet souhaitable que les autres professeurs intègrent les difficultés des nouveaux arrivants en reformulant et en explicitant certains propos trop obscurs pour des élèves qui construisent leur maîtrise de la langue.

*Michèle Verdelhan*

Je pense également qu'un grand effort doit être porté sur les manuels scolaires, en particulier en sciences et en géographie. Il est regrettable que certains énoncés soient rédigés dans une langue excessivement complexe. De même, il convient de réfléchir sur certains supports d'enseignement. Je pense ici aux schémas, aux tableaux ou aux graphiques très largement utilisés dans nos méthodes pédagogiques, mais qui n'ont aucun équivalent dans d'autres cultures.



Certains enfants migrants, confrontés à ce type de documents, sont souvent déstabilisés.

*De la salle*

Faut-il adapter les systèmes d'évaluation du CP à la sixième qui conditionnent le passage d'un cycle à l'autre en tenant compte des difficultés spécifiques rencontrées par les élèves primo-arrivants ?

*Michèle Verdelhan*

J'ai eu l'occasion de travailler sur l'adaptation pour les élèves migrants des dispositifs d'évaluation pour les classes de CP et de sixième. Pour véritablement tenir compte des spécificités propres à leur situation, il convient de reformuler les énoncés avec des mots plus simples, de changer les critères de notation en intégrant le fait que l'apprenant est en train de passer d'un système linguistique à un autre et qu'à ce titre, il ne dispose d'aucune intuition de la langue.

*Gérard Vigner*

Il conviendrait de sensibiliser l'ensemble des professeurs aux difficultés propres aux enfants primo-arrivants. Ce n'est pas encore fait. Nous devons entreprendre cet effort.



**Académie  
de Poitiers**

**Avertissement : ce document est la reprise au format pdf d'un article proposé sur l'espace pédagogique de l'académie de Poitiers.**

**Il ne peut en aucun cas être proposé au téléchargement ou à la consultation depuis un autre site.**