
DIDACTIQUE
DES LANGUES
ÉTRANGÈRES

Enseigner le français
comme
langue seconde

GÉRARD VIGNER

CLE
INTERNATIONAL

DIDACTIQUE
DES LANGUES
ÉTRANGÈRES

Enseigner le français comme langue seconde

GÉRARD VIGNER



CLE
INTERNATIONAL

Sommaire

Présentation	3
--------------------	---

PREMIÈRE PARTIE

ASPECTS GÉNÉRAUX

CHAPITRE 1 Histoire(s) du français	6
CHAPITRE 2 Lieux et modes de mise en place	9
CHAPITRE 3 Quelles compétences viser?	19
CHAPITRE 4 Une pédagogie du français langue seconde	26

DEUXIÈME PARTIE

PRATIQUES DE CLASSE

CHAPITRE 5 S'exprimer à l'oral	34
CHAPITRE 6 Le savoir lire	39
CHAPITRE 7 La maîtrise de la langue	60
CHAPITRE 8 Savoir écrire	73
CHAPITRE 9 Activités de perfectionnement et niveaux avancés	89
CHAPITRE 10 Les disciplines non linguistiques	97
CHAPITRE 11 Progressions et organisation du travail en séquences	106
CHAPITRE 12 Manuels et méthodes	120
Pour conclure	125
Bibliographie	127

© CLE International 2001 – ISBN 2-09-033342-1

Présentation

L'enseignement d'une langue comme langue seconde ne s'applique pas au seul cas du français. L'anglais dans les pays d'Afrique anglophone ou en Inde, l'espagnol dans les pays de l'Amérique andine, en Bolivie ou au Pérou par exemple, auprès des populations amérindiennes, le portugais au Mozambique ou en Angola, partagent cette particularité d'être enseignés à des populations d'élèves qui ont une autre langue et une autre culture d'origine et pour lesquelles cette langue, sans être une langue étrangère au sens ordinaire du terme, n'est pas pour autant une langue d'emblée familière, le *sermo maternalis* du Moyen Âge, cette langue acquise dans les jupes de la mère. Au mieux une langue paternelle, celle d'un père autrefois redouté, car ces langues, on l'aura bien compris, ont quelque chose à voir avec ce que furent les empires, coloniaux ou autres¹. Les empires ont reflué, mais ces langues, allogènes, sont restées, trouvant leur place dans de nombreux pays, en dépit de tous les pronostics, et une nouvelle pédagogie est née, incertaine quant à son identité véritable, peu assurée de ses méthodes, mais bien réelle pourtant par les problèmes qu'elle a à résoudre.

Les méthodes et manuels aujourd'hui ne manquent pas, tant pour l'école primaire que pour l'enseignement secondaire, qui témoignent de l'effort engagé par des équipes d'enseignants pour proposer des supports, des activités correspondant aux situations d'enseignement ainsi identifiées. De nombreuses enquêtes de nature sociolinguistique ont permis de situer la place des langues dites secondes dans l'ensemble des pratiques linguistiques d'un territoire donné et de faire apparaître la variété des modes d'implantation. Mais cette variété des profils d'usage du français dans les sociétés trouve-t-elle des réponses pédagogiques

1. On ne peut manquer de citer à cette occasion la dédicace de Patrick Chamoiseau, dans le second volume de ses souvenirs d'enfance, *Une enfance créole*, ainsi rédigée : « Petites personnes, des Antilles, de la Guyane, de la Nouvelle-Calédonie, de la Réunion, de l'île Maurice, de Rodrigues et autres Mascareignes, de Corse, de Bretagne, de Normandie, d'Alsace, du Pays basque, de Provence, d'Afrique, des quatre coins de l'Orient, de toutes terres nationales, de tous confins étatiques, de toutes périphéries d'empires ou de fédérations, qui avez dû affronter une école coloniale, oui vous qui aujourd'hui en d'autres manières l'affrontez encore, et vous qui demain l'affronterez autrement, cette parole de rire amer contre l'Unique et le Même, riche de son propre centre et contestant tout centre, hors de toutes métropoles, et tranquillement diverselle contre l'universel, est dite en votre nom. »

aussi différenciées dans les classes ? Rien n'est moins sûr, dans la mesure où la forme-école tend à homogénéiser les pratiques selon des modèles qui font moins écho à la géographie sociale et politique des langues qu'au jeu de contraintes qu'impose l'espace scolaire au maître (nombre d'élèves, organisation de l'espace de la classe, découpage des activités en séances de courte durée, etc.). Sa marge de manœuvre est ainsi considérablement réduite, même si les traditions culturelles font que les enseignants établissent avec leurs élèves des modes de relation propres à un pays donné.

Aussi peut-on, doit-on, tenter de définir les grandes lignes de ce que peut être une pédagogie du français langue seconde (désormais FL2) à partir de quelques catégories fondamentales, forcément réductrices, mais dont la visée n'est pas de soumettre ici toutes les formes d'activités pédagogiques susceptibles d'être proposées dans les classes, le volume de l'ouvrage ne l'autorise pas, mais de signaler le caractère propre d'un enseignement du français comme L2, et cela d'autant plus que sur les marges existent deux domaines pédagogiques concurrents, l'enseignement du français comme langue maternelle et l'enseignement du français comme langue étrangère, qui risquent d'absorber cet hybride pédagogique qu'est le FL2. L'ouvrage ne cherche donc pas à couvrir des domaines d'enseignement attachés à une zone géographique ou institutionnelle particulière, il s'adresse à toutes celles, à tous ceux qui, à un moment ou à un autre, estiment que leur enseignement s'adresse à des publics pour lesquels le français n'est pas leur langue d'origine, mais devient une langue de travail à l'école, une langue de scolarisation au sens le plus large du terme. Chacun aura ainsi à rapporter les problèmes posés, les solutions suggérées à sa situation propre d'enseignement.

L'ouvrage s'organise en deux grandes parties, la première étant consacrée aux aspects généraux de l'enseignement du français ; l'objectif est de cerner ce qui fait tout à la fois l'originalité et la difficulté de cet enseignement. La seconde, plus développée, passe en revue, par grands domaines d'enseignement et de pratiques (parler, lire, écrire, maîtriser les outils de la langue...), les problématiques, les usages propres à chacun des domaines considérés. Nulle prétention d'exhaustivité, comme on peut le constater, dans un secteur d'enseignement aussi largement répandu dans le monde et qui pose d'une certaine manière tous les problèmes de l'école et de l'enseignement du français à l'école. Simplement le souci d'aider à mieux comprendre ce qui est en jeu dans les classes, à mettre en perspective des pratiques dont la raison d'être et les rituels qui s'y rattachent risquent parfois d'être perdus de vue.

PREMIÈRE PARTIE

Aspects généraux

Histoire(s) du français

L'expression « français langue seconde » est d'origine récente.

J.-P. Cuq (1991) la date de 1969 environ, au moment où, dans les anciennes colonies françaises, le développement extrêmement rapide de la scolarisation amène dans les classes des publics d'élèves issus de milieux soit ruraux, soit urbains, provenant des quartiers les plus populaires, où les familles n'entretenaient aucun lien particulier avec le français. Les pratiques qui jusqu'alors avaient réussi auprès des publics soigneusement sélectionnés, susceptibles de fréquenter l'école, se révélaient inopérantes. Une nouvelle pédagogie était à inventer. Les moments d'intense innovation – et la fin des années 60 fut particulièrement riche en ce domaine – sont cependant peu propices à l'exercice de la mémoire et la volonté de marquer une rupture nette avec les pratiques antérieures pouvait faire croire que la situation que l'on vivait à ce moment-là était inédite. Or, rien n'est moins sûr. Ces apprentissages, sous des appellations différentes et dans des formes qui ne l'étaient pas moins, étaient attestés au début de ce siècle dans les colonies, plus tôt encore, en France même.

En effet, si la dénomination de français langue seconde est récente, son usage est fort ancien et fut appliqué d'abord en France même, dès le milieu du XIX^e siècle. La France n'est un pays majoritairement francophone que depuis un siècle, un siècle et demi à peine. Eugen Weber (1983) notait qu'en 1835 encore, les deux tiers des départements français n'étaient pas francophones. Et les inspecteurs primaires de ce temps ne cessaient de se plaindre des mauvaises conditions d'enseignement du français dans les campagnes, auprès d'enfants qui très souvent ne comprenaient ni ce qu'ils lisaient, ni ce qu'ils récitaient. Rappelons qu'un inspecteur général, Irénée Carré, lança en 1886 une mission pédagogique en Basse-Bretagne pour diffuser un nouveau mode d'enseignement du français auprès de petits Bretons « patoisants », la *méthode maternelle*, transposition de la méthode directe utilisée auprès de publics étrangers. Ce

n'est certainement pas un hasard non plus si ce même Irénée Carré publiait dans le *Bulletin* édité par l'Alliance française, en 1891, un article intitulé « De la manière d'enseigner les premiers éléments du français aux Indigènes de nos colonies et dans les pays soumis à notre protectorat¹ ». En France, auprès des populations rurales, comme dans les colonies, se posait la question du choix de la démarche la plus appropriée pour faire acquérir ce que Renée Balibar a appelé le français national². L'enseignement du français à l'école primaire en Alsace, dans le nord de la Lorraine, dans le département du Nord, en Bretagne, nous venons de le voir, dans les années 1850-1860, se pose en des termes qui ne sont pas éloignés de ce que l'on peut appeler aujourd'hui l'enseignement du langue seconde.

Nous n'insisterons pas ici sur une histoire comparée qui mériterait d'être plus largement développée, car elle contribuerait à réévaluer la notion d'enseignement du *français, langue maternelle*, dont l'implantation dans le système éducatif français est bien plus tardive qu'on ne le pense. En revanche, il est intéressant de noter, par cette origine commune, des traits qui sont encore présents dans les manières d'enseigner le français. Tout d'abord, l'omniprésence de l'écrit. Face à un oral qui pouvait toujours porter trace de ses origines locales et s'éloigner des normes d'un français central, oral dont la volatilité rendait le travail de correction toujours plus difficile, l'écrit, trace stable, transcendant la variété des usages locaux et sociaux, pouvait servir de langue de référence. Langue dont l'élève devait s'imprégner et qu'il devait soigneusement imiter. Les récitations, les dictées, les phrases à copier, les items des exercices constituaient les éléments d'une phraséologie à partir de laquelle l'élève allait pouvoir écrire et parler. Aussi ne faut-il pas s'étonner si, en France comme dans ses anciennes colonies, les élèves « parlaient comme des livres ». La démarche était commune. Le choix de la méthode directe ensuite. Les langues d'origine étaient ignorées, ou tolérées, tenues à la marge. On essayait de faire passer directement les élèves des choses à leur dénomination, d'abord à partir des actions conduites en classe, puis à partir de tableaux d'images. De ci de là, des ajustements furent apportés par des maîtres et des inspecteurs soucieux de rendre cet enseignement plus efficace et d'élaborer une pédagogie originale. Enfin, tel qu'il était enseigné, le français n'avait pas pour finalité de servir à communiquer, concept complètement étranger aux pédagogues d'avant-guerre, mais de

1. Voir Valérie Spaëth, 1998.

2. Sur la diffusion et l'enseignement du français à l'école primaire en France abordés dans une perspective historique, on se reportera avec profit à Pierre Boutant, 1996, et Jean-François Chanet, 1996.

représenter le monde par le moyen de savoirs spécifiques et de codes rhétoriques particuliers. Mais le chemin fut long et difficile à parcourir. Il ne concerna, dans tous les cas, que les publics de l'enseignement primaire. L'enseignement secondaire, dans les anciennes colonies françaises, peu répandu, resta à l'écart de ces mouvements.

Les indépendances apportèrent de substantielles modifications. L'introduction de démarches empruntées à la pédagogie des langues étrangères constitua le fait marquant, à la fin des années 60 et au début des années 70. L'enseignement secondaire fut plus largement impliqué dans un effort de rénovation pédagogique qui jusqu'à ce moment-là avait surtout concerné l'enseignement primaire. L'oral fut revalorisé dans sa fonction de communication. Un apprentissage de la grammaire sur le mode implicite fut favorisé, le recours aux images plus intense. De grands ensembles méthodologiques furent mis au point, mais dont la lourdeur de fonctionnement et l'importance des coûts d'acquisition et de fonctionnement ne manquèrent pas de poser très vite problème. On peut ici songer aux opérations telles que celles engagées par le CLAD à Dakar³ ou le Télé-Enseignement à Bouaké en Côte d'Ivoire.

On perçoit alors mieux les origines d'un débat et de choix pratiques qui n'ont pas encore été véritablement tranchés. Enseigner le français selon les normes de l'école, langue scolaire centrée sur des objectifs d'acquisition des savoirs, ou le français approché comme langue vivante, destinée à faciliter les échanges entre les multiples locuteurs du monde francophone, empruntant au FLE ses techniques les plus efficaces ? Les méthodes et démarches en usage aujourd'hui hésitent sur les choix à faire, opèrent des arbitrages plus ou moins heureux. L'époque des grands débats, des grands affrontements sur ces questions est révolue. Nul ne semble plus croire à l'existence d'une théorie majeure qui embrasserait tout ce qui relève de l'apprentissage du français dans les limites d'un seul modèle. La vision des choses n'est plus aussi claire qu'elle pouvait sembler l'être il y a vingt-cinq, trente ans. Au panorama d'autrefois, peut-être faut-il substituer la pluralité des approches, des niveaux d'analyse, des regards eux-mêmes qui, autant que la réalité, contribuent, par leur point d'origine, à construire une représentation propre. L'école, la pédagogie ne constituent plus un bloc homogène, encore moins quand on prétend, comme ici, circuler dans des univers d'apprentissage présents dans toutes les régions du monde. L'affaire n'est pas simple. Raison de plus pour aller y voir.

3. Voir Daniel Peraya, 1989.

C H A P I T R E 2

Lieux et modes de mise en place

Nous ne reprendrons pas ici l'excellente description entreprise par J.-P. Cuq (*op. cit.*) sur les situations où le français, sous des formes variées, peut relever du statut de langue seconde. Ces situations peuvent d'ailleurs

Zone géographique	Contexte	Visée	Mode d'introduction
Afrique noire francophone	en contexte multilingue partiellement francophone	scolarisation	immersion/monolingue
Maghreb	en contexte bilingue partiellement francophone	accompagnement	bilinguisme successif
Établissements à sections bilingues langue nationale/langue française	en contexte exolingue	accès plurilingue aux savoirs	bilinguisme simultané
DOM/TOM France	en contexte francophone bilingue	intégration scolaire	immersion/monolingue
CLIN et CLA France + classes de migrants en pays francophones	en contexte francophone monolingue	intégration scolaire	immersion/monolingue
Établissements français à l'étranger	en contexte exolingue	intégration scolaire	immersion/monolingue
Québec	en contexte francophone	intercompréhension communautaire	immersion
Océan Indien	en contexte multilingue partiellement francophone	accès plurilingue aux savoirs	bilinguisme successif

se transposer à d'autres langues, on peut ainsi songer à l'enseignement de l'allemand comme langue seconde dans les écoles du Valais, canton francophone, en Suisse. Au-delà du français, d'autres langues s'inscrivent dans cette problématique et il serait certainement tout à fait opportun de mieux les connaître. Nous nous contenterons de situer les publics et les modes de mise en place correspondants, pour dégager, d'un point de vue à la fois sociolinguistique et pédagogique, les traits communs à l'ensemble de ces situations.

1. LES POPULATIONS D'ÉLÈVES

La variété des situations géographiques et leur apparente hétérogénéité recouvrent en réalité un nombre plus limité de situations d'apprentissage qui ne sauraient être confondues dans leurs caractéristiques proprement pédagogiques.

a) Les élèves en situation d'immigration qui s'installent dans un pays francophone ou majoritairement francophone, dans une approche successive de deux langues : langue d'origine + français. G. Ludi et B. Py (1986) parlent ici d'un *bilinguisme composé*. Le passage au français est lié à un changement de contexte. Chaque langue correspond à une expérience de vie particulière. Ce sont les élèves qui sont scolarisés en France dans des classes dites classes d'initiation (CLIN) à l'école élémentaire, et classe d'accueil (CLA) dans l'enseignement secondaire. Des classes de cette nature, sous d'autres dénominations, existent en Suisse romande, en Wallonie ou au Québec. Ces élèves vivent dans un milieu massivement francophone et l'objectif est de leur permettre d'intégrer le cursus scolaire du pays. La visée est donc bien une visée d'intégration scolaire.

b) Les élèves vivant en contexte bi/multilingue (créole majoritaire + autres langues + français) et intégrant le système scolaire français. C'est le cas des élèves scolarisés dans les DOM/TOM (Antilles, Guyane, Réunion, Nouvelle-Calédonie, Polynésie). Les élèves disposent de plusieurs langues pour vivre, décrire et parler un même monde. *Bilinguisme coordonné* pour reprendre la terminologie de G. Ludi et B. Py, mais qui dans un territoire et une structure scolaire français tendent vers un monolinguisme scolaire, la langue d'origine (créole ou autre) restant limitée aux usages non formels.

c) Les élèves vivant dans des pays où la langue d'origine est enseignée, mais où le français est introduit à un moment donné de la scolarité, pour

permettre une appropriation plurilingue des savoirs et pour pouvoir jeter sur un même monde un regard différencié. C'est le cas des pays du Maghreb, des pays de l'océan Indien, comme Madagascar. Nous sommes toujours dans une situation de *bilinguisme coordonné*, les élèves évoluant au quotidien dans des milieux partiellement francophones.

d) Les programmes d'immersion québécois pourraient s'inscrire dans une telle logique, à ceci près que les élèves peuvent revenir à leur système éducatif d'origine, monolingue anglais.

e) Les élèves vivant en contexte exolingue, non francophones d'origine, mais qui, pour tout (établissements français à l'étranger) ou partie (lycées bilingues), accomplissent leur scolarité en français (lycées d'Europe centrale par exemple, ou « classes bilingues » ouvertes au Vietnam). On se trouve ici en présence d'un bilinguisme purement scolaire, puisque l'élève, une fois sorti de l'école, se retrouve dans un milieu social ou familial exolingue (par rapport au français).

f) Enfin, les élèves qui vivent en contexte multilingue, mais qui effectuent la totalité de leur scolarité en français, ce qui est le cas d'un très grand nombre d'élèves d'Afrique noire. Autre cas d'un *bilinguisme coordonné* qui permet à des élèves, largement plurilingues au quotidien, de découvrir une langue qui a partiellement sa place dans les usages du pays, notamment dans les usages formels, et qui sera la langue exclusive de travail de l'école.

Face à des publics si différemment dotés en capital social et culturel, on peut se demander s'il existe des réponses pédagogiques communes à ranger sous l'étiquette enseignement du français, langue seconde.

En fait, on peut distinguer les élèves :

- qui vivent dans un contexte où le français est utilisé, à des degrés divers de formalisation et de valorisation, mais qui assure à l'élève une expérience non scolaire intense de la langue, ce qui correspond à des cas tels que : classes d'intégration/d'accueil ; élèves des DOM/TOM ;
- qui vivent dans des pays dits francophones, mais où les pratiques du français sont limitées à des milieux ou à des usages précis : Maghreb ; Afrique noire, océan Indien ;
- qui vivent en milieu totalement exolingue et qui ont une pratique du français essentiellement scolaire : établissements français à l'étranger ; sections ou classes bilingues.

L'expérience extrascolaire de l'élève en matière d'usage du français constitue un facteur tout à fait favorable à l'apprentissage du français. Nous venons de voir que certains publics d'élèves évoluent en milieu partiellement ou totalement francophone. On saura tirer parti des res-

sources ainsi offertes en matière d'exposition de l'élève au français pour donner à l'apprentissage du français un tour plus actif. Pour les autres publics, la relation entre français et disciplines non linguistiques (DNL) devra être renforcée pour donner à l'élève la possibilité d'élargir le champ d'usage et de perfectionnement du français hors des limites ordinairement tracées par la discipline.

2. LES MODES D'INTRODUCTION DU FRANÇAIS

À côté de ces variables de contextes, il convient de prendre en compte les modes d'introduction du français.

Trois modes pour l'essentiel :

a) un enseignement monolingue de français qui s'adresse à des publics dont la langue d'origine est autre et qui n'est pas, au moins officiellement, prise en compte dans les apprentissages (Afrique noire, DOM/TOM, classes d'accueil ou d'intégration) ;

b) un enseignement bilingue simultané où le français est appris en même temps que la langue d'origine des élèves, les élèves apprenant généralement le français comme discipline, puis comme support des autres apprentissages (calcul, etc.), à partir de la troisième ou de la quatrième année ;

c) un enseignement bilingue différé où la langue d'origine fait d'abord l'objet d'un apprentissage dans ses différentes formes, orale et écrite, avec la mise en place des premiers éléments d'une grammaire explicite (cas de l'apprentissage de l'arabe au Maghreb par exemple). Le français est introduit à partir de la troisième ou de la quatrième année, comme discipline spécifique. La langue d'origine reste dans ce cas de figure dans une position dominante.

Dans tous les cas de figures, et c'est là une des caractéristiques de l'apprentissage des langues comme langue seconde, cette introduction s'effectue au niveau de l'enseignement primaire. Ces choix ne sont pas neutres d'un point de vue pédagogique et d'une certaine manière dictent des choix méthodologiques que nous décrivons brièvement. Ils seront repris plus loin s'agissant du détail des apprentissages :

– dans le premier cas, et selon le degré de distance des élèves par rapport au français et à ses lieux d'usage, une démarche de type FLE dans les premières phases est certainement pertinente. Elle permet d'acquérir dans de très brefs délais les automatismes nécessaires à la maîtrise des opérations de base et de se constituer les premiers éléments d'une grammaire intériorisée du français ;

– dans le second cas, la démarche est plus complexe. Il s'agit de permettre à l'élève de différencier les langues d'un point de vue lexical et syntaxique, sachant cependant que l'une des langues, langue d'origine, est déjà connue, pratiquée de l'élève, et que la seconde, généralement le français, ne l'est pas du tout ou de façon très restreinte. Une démarche de type FLE pour le français peut aussi être envisagée. On sera cependant attentif au fait que les situations de communication proposées doivent aider l'élève à différencier les langues. Dans cette hypothèse, un des apprentissages doit progresser plus rapidement que l'autre, puisque l'une des deux langues a la charge des apprentissages non linguistiques, mais les deux peuvent s'épauler mutuellement. Il n'y a jamais qu'un seul enfant qui apprenne, qui recherche les régularités dans chacune des deux langues et qui compare les solutions adoptées.

– dans le troisième cas, la construction de l'apprentissage ne saurait être la simple transposition des démarches évoquées précédemment. Chaque langue, selon l'ordre dans lequel se situe son apprentissage (L1, L2, L3, etc.), génère une approche spécifique. Le modèle FLE classique ne semble plus approprié, même si certaines des techniques de référence peuvent se révéler utiles, notamment pour tout ce qui relève de la mise en place des automatismes langagiers. Mais le contexte scolaire et les besoins de communication qu'il génère, l'activité de prise de conscience des fonctionnements linguistiques acquise à propos de la L1, le passage à l'écrit déjà entrepris, donnent à l'élève des capacités d'analyse de la chaîne sonore, de distinction entre signifiant et signifié, qu'il importe de prendre en compte. Les progressions ne sauraient donc être établies en termes identiques à ceux adoptés pour le français en position de monolingue initial.

3. LES VISÉES

On peut distinguer les **visées extensives** : faire de la L2 une langue d'intégration scolaire, à visée éducative, au sens le plus large du terme. Ainsi des *Programmes de langue française et de littérature pour le second cycle camerounais* (juin 1994) :

« Afin d'éviter l'hiatus entre l'école et la vie, l'enseignement du français doit permettre à l'élève :

– d'acquérir un savoir, un savoir-faire, un savoir-être transférables dans des situations nouvelles ;

– d'acquérir la culture nécessaire à la vie professionnelle et à la vie en société ;

- de devenir un homme instruit, c'est-à-dire capable d'exercer son jugement, son esprit critique, son esprit d'analyse et de synthèse, ses facultés créatrices ;
- de comprendre le milieu dans lequel il est appelé à vivre et de participer aussi pleinement à la vie de son époque ;
- de former sa personnalité, d'exprimer sa culture et de comprendre celle des autres, grâce à des activités qui assurent son ouverture d'esprit : lectures, théâtre, cinéma. »

Des visées plus restreintes : assurer une ouverture, sans pour autant marginaliser la langue d'origine. Ainsi de l'article 1^{er} des *Programmes de français pour l'enseignement secondaire tunisien* (15 juin 1998) :

« Le français est la première langue étrangère étudiée par les élèves tunisiens. Cet apprentissage commence en 3^e année de l'enseignement de base et se poursuit jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire.

Pour ces élèves, la langue française est un moyen complémentaire :

- pour communiquer avec autrui ;
- pour découvrir d'autres cultures, en particulier la culture française ;
- pour accéder à l'information scientifique et technique. »

De ces visées dépendent l'horaire accordé à l'enseignement du français et la plus ou moins grande valorisation que l'institution scolaire et les familles lui accordent, valorisation qui retentira forcément sur la motivation des élèves.

L'éventail des situations reste très largement ouvert et l'on pourrait aisément introduire, dans chacun des domaines inventoriés, de nouvelles distinctions. Mais ce serait de la sorte faire progressivement perdre de vue ce qui peut constituer, dans la perspective qui est la nôtre ici, une communauté de vues dans le domaine pédagogique. Quelques traits communs peuvent être retenus :

- des publics d'élèves qui disposent à l'origine d'une compétence, native ou acquise, dans une ou plusieurs langues, autre(s) que la langue française ;
- des élèves pour lesquels ces langues, et les cultures qui y sont associées, restent constamment présentes et pratiquées dans leur vie sociale, familiale et souvent scolaire ;
- des usages du français qui dépassent cependant une visée exolingue classique et qui sont intégrés au cursus général de l'élève. D'où une importance de l'enjeu dans l'apprentissage qui dépasse de beaucoup celui d'une langue étrangère ;
- une introduction généralement précoce de la L2, entreprise à l'école élémentaire, voire à l'école maternelle ;

- en revanche, les modalités d'articulation réciproque des langues peuvent très largement varier : enseignement monolingue en français ; enseignement bilingue simultané ; enseignement bilingue successif ; avec ou non prise en charge par le français des DNL.

De tels constats n'engendrent pas automatiquement des solutions pédagogiques, d'autant plus que l'on peut, que l'on doit se demander dans quelle mesure l'école, avec les moyens qui sont les siens, a la capacité à donner à tous les élèves ce niveau de compétence par rapport auquel se situent, théoriquement au moins, tous les programmes de français. D'où deux questions qu'il convient de se poser :

- quel niveau de compétence viser auprès d'élèves dont les conditions d'exposition au français sont très variées ? Former un locuteur bilingue équilibré, dont le français serait une des deux composantes, est-il un objectif envisageable ?
- quelle pédagogie globalement envisager ? L'immersion, le bain de langue scolaires peuvent-ils suffire ? Faut-il envisager au contraire un enseignement fortement organisé, mais de quelle manière ?

4. L'ÉLÈVE APPRENANT

Considérer l'élève dans sa relation à la langue, dans les différentes étapes de son développement intellectuel et personnel, constitue un aspect de l'apprentissage que l'on ne saurait négliger. Le problème est complexe, puisqu'il prend en compte tout à la fois la dimension proprement développementale de l'acquisition (les capacités d'assimilation à 6 ans ne sont pas celles d'un adolescent de 15 ans) et le rôle que jouent le développement de la personnalité et le passage à l'adolescence dans l'apprentissage du français. Les enseignants de français n'aiment guère, en général, traiter de ces questions, dans la mesure où elles tendent à brouiller l'image d'un apprentissage que l'on voudrait plutôt fondé sur la description de la langue dans ses caractéristiques les plus générales.

Or, les facteurs proprement didactiques ne sauraient suffire à expliquer la réussite d'un apprentissage. Ceux liés à la motivation de l'élève, à son attitude, interviennent de façon tout aussi déterminante. Au départ, l'enfant entre dans une langue qui lui est imposée par l'institution, la société, la famille. Il acquiert à l'école la capacité à dire le monde par une autre catégorie de signes, par une autre syntaxe, ceux de la langue seconde. Il se conforme à la demande des adultes, aux usages de la langue qui lui sont proposés. Adolescent, il émerge à la personne, à la conscience sociale. Il prend conscience de son histoire personnelle, de son identité

culturelle. Africain, Maghrébin, il découvre que sa langue de travail est une langue venue d'ailleurs. En même temps, il entre en conflit avec son entourage, avec l'institution, veut affirmer son identité et recherche de nouvelles formes de socialisation. Dans sa relation à la langue, l'adolescent ne veut plus se conformer à la demande de l'adulte, il va vouloir négocier ses acquisitions, c'est-à-dire s'approprier la langue selon une démarche qui lui soit propre. Les élèves, dans certains pays, se fabriquent des argots, des langues intermédiaires qui leur servent de refuge provisoire (on peut signaler l'élaboration du *camfrançais*, mélange de français et de pidgin english par les lycéens camerounais au début des années 90). De nouvelles conduites langagières, et un usage du français qui est souvent marqué de mésusages délibérés, témoignent d'un passage à l'adolescence qu'une didactique trop étroitement centrée sur la mise au point d'objets linguistiques d'apprentissage a tendance à ignorer. Deux ordres de contraintes interviennent ainsi dans l'apprentissage du français :

- à l'école primaire, l'apprentissage est placé sous la dépendance de facteurs à la fois cognitifs et développementaux ;
- au collège, les facteurs d'ordre socioculturel semblent l'emporter, c'est-à-dire ceux liés à l'image de la langue que se font les élèves (valorisée dans certains milieux, dénigrée dans d'autres), ainsi qu'à la signification que peut revêtir son apprentissage.

5. SAVOIR DISTINGUER LES LANGUES

Les situations de bi- ou multilinguisme ne se traduisent pas forcément par la maîtrise chez le sujet de deux ou plusieurs langues soigneusement distinctes, dans le cadre d'un bilinguisme équilibré, où le locuteur manifeste une compétence équivalente dans toutes les langues dont il peut faire usage.

Dans les formes de bi- ou multilinguisme émergent se manifestent au contraire des pratiques que l'école réproouve, mais qu'elle ne sait guère corriger, sinon sous la forme d'injonctions peu efficaces ou au prix, pour l'élève, de tâtonnements longs et souvent décourageants. On peut constater les pratiques suivantes :

- *l'alternance codique* : l'élève peut changer de langue selon les phrases ou à l'intérieur de la même phrase. Ces pratiques, courantes dans la vie sociale, ne sont généralement pas admises à l'école ;
- *le semi-linguisme* : situation dans laquelle l'élève n'atteint le niveau du locuteur natif ni dans sa langue d'origine, ni dans la langue 2, et où se

manifestent toutes sortes d'interférences entre les deux langues, aussi bien dans le domaine lexical que syntaxique.

Deux formes d'élaboration d'une interlangue qui, au lieu de constituer un moment dans l'apprentissage, risquent de se figer à ce stade et d'empêcher toute évolution ultérieure. De nombreux enseignants constatent, sans que l'on parvienne à une situation aussi inquiétante, des phénomènes d'inclusion linguistique, c'est-à-dire la présence à l'intérieur du français de constructions fautives, induites par la langue d'origine, qui se révèlent quasiment impossibles à éliminer.

En la matière, il n'existe pas de solution miracle qui, par le moyen de séries d'exercices appropriées, permettrait de faire disparaître de telles constructions. Pour autant, des stratégies peuvent être mises en œuvre, mais qui ne sauraient faire ressentir leurs effets que sur un temps long. Ces risques de confusion, souvent constatés, ne traduisent pas forcément la volonté des élèves de mêler les langues, dans la mesure où ils sont généralement persuadés de parler le français, même lorsque cette langue est émaillée de termes et de constructions empruntés à leur langue d'origine ou à d'autres utilisées dans leur milieu de vie. Toute la difficulté est de leur faire prendre conscience de la norme d'un français standard et de les aider à dissocier les langues, à différencier les codes. Deux cas doivent être envisagés.

Premier cas : la langue d'origine n'est pas enseignée à l'école.

L'élève est scolarisé d'emblée en français. Il importe de sélectionner un certain nombre de points de langue (constructions et lexique) et d'apprendre aux élèves à distinguer ce qui relève de leur langue de départ et ce qui relève d'un français standard. Autrement dit, leur donner conscience de l'existence, dans leur langue d'origine, de constructions propres, distinctes du français. Ce qui d'une certaine manière passe par l'introduction, à certains moments, de ces langues à l'école (à l'oral, mais éventuellement à l'écrit quand une transcription existe). On peut proposer aux élèves de restituer verbalement une histoire, avec un récit en images par exemple, en français, puis dans leur langue d'origine, pour se livrer à un travail de comparaison et d'analyse. Travail de longue haleine, mais qui peut se effectuer à intervalles réguliers tout au long de la scolarisation primaire, comme être repris dans l'enseignement secondaire. Les élèves voient de la sorte légitimer leur langue d'origine, dans son identité propre. Ils savent qu'ils parlent une langue distincte, un vernaculaire dont on a tenté d'identifier les formes ; à côté existe un français qui, dans sa version standard, le français de l'école, s'organise selon ses

normes propres. Ces démarches peuvent s'appliquer aux élèves créolophones, comme aux élèves africains dont la langue, utilisée uniquement à l'oral, n'est pas introduite à l'école. Elle peut d'ailleurs s'appliquer, dans certains cas, aux élèves qui, dans un pays comme la France, ont une pratique fortement dialectalisée du français ou marquée par des sociolectes tels que le *français des cités* ou *français des banlieues*.

Deuxième cas : la langue d'origine est enseignée à l'école.

Il semble, dans ces conditions, que l'exercice de la traduction, même si pendant longtemps la pratique en a été fortement reprobée, puisse porter ses fruits, en obligeant les élèves à comparer et distinguer les deux langues, chacune dans leur caractéristiques propres. De même, la lecture de livres bilingues peut se révéler productive dans cette perspective. En effet, même si on développe un enseignement tout en français, on ne pourra empêcher l'élève, pour son propre compte, d'entreprendre une analyse et une comparaison, fortement empirique, des deux langues. Mieux vaut l'aider à entreprendre ce travail.

S'agissant des constructions fautives qui peuvent subsister fort longtemps, voire ne jamais disparaître, même au terme de la scolarité, on ne peut que recommander la combinaison de plusieurs modes d'intervention :

- les pratiques d'exercices, sous forme d'exercices structuraux, mais mis en contexte, pour donner sens à la pratique de ces constructions, pour favoriser l'acquisition d'automatismes ;
- l'analyse, chaque fois que l'occasion se présente, en lecture, en production de texte, des formes utilisées ou observées, pour favoriser le développement de stratégies attentionnelles chez l'élève. Les pratiques d'écrit sont certainement plus favorables à ce type de remédiation qu'une pratique orale qui favorise un traitement automatisé du langage qui peut se fonder sur des habitudes erronées.

En revanche, la leçon, au sens traditionnel, ne peut qu'être d'une faible efficacité. Forte consommatrice de temps, elle favorise l'acquisition d'un savoir qui n'entraîne pas forcément la modification d'une pratique.

3

C H A P I T R E

Quelles compétences viser ?

La mesure de la compétence acquise en FL2, quand elle se fait, produit le plus souvent des résultats peu satisfaisants ou, du moins, qui ne semblent pas se situer à la hauteur des efforts engagés. La déploration est fréquente, avec, en corrolaire implicite, l'idée que si l'enseignement était dispensé en LM, les résultats seraient infiniment supérieurs et que le statut de langue allogène du français, sa faible antériorité historique dans le pays, sont responsables d'acquis aussi fragiles.

Pour autant, de tels constats, fondés dans leurs résultats immédiats, ne posent jamais deux questions essentielles :

- quel niveau de compétence souhaite-t-on faire atteindre en français par les élèves ? Est-ce celui du **locuteur natif** ou bien s'agit-il d'une compétence spécifique, liée aux besoins et usages du français dans le pays ?
- dans les langues dites maternelles (le terme de langue nationale ou de langue de scolarisation semble en fait plus approprié), le niveau atteint peut-il être considéré comme satisfaisant ? Autrement dit, à côté du facteur allogène, n'y aurait-il pas des facteurs plus généraux concernant l'appropriation par les élèves des langues de scolarisation ?

Ceci non pas pour exonérer le français de toute responsabilité dans les difficultés liées à son enseignement et aux faibles résultats souvent constatés, mais pour mieux situer les déterminants exacts de la réussite ou de l'échec des élèves à l'école, et de la place qu'y jouent les langues, qu'elles soient indigènes ou allogènes.

1. DU LOCUTEUR NATIF AU LOCUTEUR BILINGUE

Le modèle de locuteur natif, modèle implicitement adopté dans de très nombreux programmes d'enseignement des langues, se donne pour objectif de former un élève capable d'intervenir :

- dans les quatre habiletés reconnues : production, réception à l'oral et à l'écrit ;

- dans les situations d'échanges les plus variées : capacité à situer (se situer) avec les interlocuteurs, potentiels ou effectifs, les plus variés, dans différents contextes sociaux et culturels ;
- dans différents domaines d'usage de la langue : professionnel, éducatif, public général, privé individuel.

Cet idéal, celui du locuteur adulte, cultivé, natif du pays, modèle du **locuteur fort**, est en fait rarement atteint, car il ne répond jamais complètement ni aux besoins immédiats des apprenants, ni aux conditions effectives d'enseignement du français.

Le modèle du **locuteur bilingue** semble plus conforme aux réalités et besoins de l'apprentissage. Le locuteur bilingue est en effet celui qui, disposant de deux langues, en fait un usage où la recherche de la complémentarité entre les deux langues l'emporte sur celui d'une simple superposition. Un locuteur bilingue manifeste toujours un déséquilibre entre les deux langues, avec une répartition des compétences qui peut s'organiser selon certains champs d'usage.

Considérons donc que ce modèle du locuteur correspond peut-être mieux à ce que l'on est en droit d'attendre d'un apprenant en FL2, locuteur qui, à côté de sa langue d'origine ou de sa langue de plus grand usage, fait usage du français dans un nombre limité de situations. Le profil de cette compétence peut se présenter de la manière suivante :

- 1) réception à l'oral → discours du maître,
consignes de travail diverses
- 2) réception à l'écrit → œuvres, textes, documents à lire
- 3) production écrite → devoirs, exercices, prise de notes
- 4) production orale → échange dans la classe / discours de régulation, le domaine d'usage étant le domaine éducatif.

L'échange oral dans sa composante pragmatique ne constitue pas un objectif prioritaire, comme il peut l'être auprès de certains publics de FLE. Le souci d'une parfaite correction phonologique y est moindre, dans la mesure où conserver l'« accent » d'origine de son pays est aussi une autre manière de s'approprier le français.

On voit de la sorte se dessiner un profil de compétence propre au FL2 qui met prioritairement l'accent sur les compétences de réception portant sur des matériaux langagiers complexes, en référence à la maîtrise de la langue dans des formes élaborées, c'est-à-dire un usage du français où la fonction de **transmission des savoirs** l'emporte sur celle de **communication**, au sens que l'on donne ordinairement à cette fonction dans l'échange. Echange entre **locuteurs virtuels** plus qu'avec des locuteurs individuellement identifiés. La visée pragmatique, à effet immédiat, ne

constitue pas un objectif prioritaire, l'apprenant disposant d'une autre langue, sa langue d'origine, pour assurer ce type d'échange.

Les attentes en FL2 doivent donc se situer dans cette perspective, celle d'un français qui est d'abord la langue de l'école.

2. QUEL NIVEAU D'EXIGENCE ?

Le constat très souvent fait d'une insuffisance de niveau en français (mais rarement mesuré à partir de tests précis, même s'il ne faut pas songer à mettre au point des batteries de tests normalisées qui permettraient des comparaisons interpays ; chaque système éducatif constitue un dispositif original où la réussite scolaire se mesure à chaque fois de façon différente) laisse entendre généralement deux choses :

- qu'un niveau supérieur de compétence pourrait être atteint si l'on disposait de moyens supplémentaires, si les professeurs étaient mieux formés, si l'on disposait de méthodes appropriées, etc. ;
- qu'en langue maternelle/nationale le niveau est supérieur.

Or, la qualité de l'enseignement dispensé dans une école donnée n'est pas forcément placée sous la dépendance de la qualité des enseignements dans chacune des disciplines, et notamment du français, mais relève de bien d'autres déterminants qui fondent la qualité de l'éducation dans un système éducatif donné. Ainsi les travaux entrepris par deux chercheurs, Rémi Glignet et Bernard Ernst (1995) sur l'école à Madagascar montrent bien, par leurs résultats, que la performance en malgache, légèrement supérieure à celle du français, ne s'en distingue pas pour autant par un écart considérable et que le caractère de plus ou moins grande proximité ou distance de langue n'engendre pas un écart significatif de performance. Des facteurs contextuels que les auteurs passent en revue (environnement matériel des écoles, formation des maîtres, bases matérielles de vie des familles des élèves, etc.) jouent un rôle certainement plus déterminant sur l'ensemble des disciplines que les caractéristiques propres à une discipline.

Dans une monographie consacrée à l'école malienne, fondée sur l'observation détaillée de deux écoles de la région de Ségou, Thierry Tréfaut (1999) a fait passer des tests en français et en bambara aux élèves de ces deux écoles pour mesurer notamment les compétences effectives des élèves dans l'écrit de leur langue maternelle au moment où ils abordent la langue française, c'est-à-dire la 3^e année (3^e partie, chap. II). Les résultats s'avèrent peu probants s'agissant de la réussite

des apprentissages. La lecture courante en bambara est loin d'être acquise au terme de la 3^e année. Un test d'expression écrite conduit en français et en bambara fait apparaître pour les élèves de 5^e année une réussite extrêmement basse, en français comme en bambara (p. 175). Méthodes adoptées en classe (pédagogie très pauvre, à base de répétition collective, puis individuelle en lecture, hors de toute prise en compte du sens), précarité extrême des moyens matériels ont un effet infiniment plus fort que ceux liés à l'origine de la langue.

Ce qui ne signifie pas que le français, introduit dans des lieux où il est étranger aux pratiques sociales ordinaires de l'échange langagier, ne soit pas source de problèmes, mais que, comme langue de l'école, il ne réussit pas moins bien que toute autre langue, dès lors que cette langue devient langue de l'école.

Dans l'autre sens, c'est-à-dire dans une analyse comparée des performances en français d'élèves africains et d'élèves français, les écarts ne sont pas aussi marqués que l'on pourrait s'y attendre. Une étude, déjà ancienne puisqu'elle remonte à 1986-87, menée par deux chercheurs de l'IREDU, J.-P. Jarousse et A. Mingat (1993), sur l'école togolaise, a porté notamment sur l'administration de tests communs de français à des élèves togolais et des élèves de classes de Côte-d'Or, près de Dijon, en France. Résultats que les auteurs analysent ainsi :

« Si on constate un écart de niveau moyen non négligeable en français (100 pour le Togo, 122 pour les élèves étrangers en France et 128 pour les élèves de nationalité française), on observe que cet écart se limite aux résultats d'épreuves portant sur la pratique quotidienne de la langue (usage de conjonctions, formes négatives, passages des formes nominales aux formes verbales, etc.). Les scores obtenus dans les matières plus scolaires (dictées, compréhension de textes, etc.) sont pour leur part relativement proches. » (p. 19).

Ce qui tend à confirmer que la forme-école a tendance à homogénéiser les performances des élèves, quelles que soient les langues pratiquées, et que la transformation d'un outil fonctionnel d'échange, ce qu'est une langue dans la société, en discipline scolaire, a pour effet d'en rendre l'accès plus difficile aux élèves. Sinon, comment expliquer que dans un pays comme la France, les résultats aux tests d'évaluation de français administrés aux différents niveaux de la scolarité (entrée CE2, entrée 6^e, entrée 2^{de}), à des populations d'élèves francophones d'origine, quotidiennement exposés aux usages les plus variés du français, se traduisent par des performances aussi inégalement réparties ?

3. UNE PÉDAGOGIE SOUS CONTRAINTE

Pour une grande partie de ses publics, le français comme L2 est enseigné dans des pays aux ressources limitées, auprès de populations d'élèves dont le capital culturel transmis par les familles n'est que faiblement compatible avec celui attendu par l'école. Facteurs qui interviennent comme facteurs limitants d'une réussite aux attentes forcément modestes. Pour ne citer que les plus visibles d'entre eux :

- une durée annuelle de formation insuffisante. Des rentrées fréquemment tardives, des sorties placées très tôt dans l'année, qui n'accordent pas aux élèves la durée indispensable à l'assimilation du programme. Le redoublement constitue alors la seule variable d'ajustement disponible ;
- des classes à double vacation. Les élèves n'ont classe qu'une partie de la journée, pour laisser la place à un autre groupe, faute de locaux en nombre suffisant. Contrainte qui, conjuguée à la situation précédente, a pour effet de limiter le temps d'exposition de l'élève au français ;
- des maîtres insuffisamment formés et souvent mal encadrés, qui n'ont comme ressource que le manuel et les indications pédagogiques qui l'accompagnent. La volonté d'innover n'est pas dans ces conditions au premier plan des préoccupations ;
- un matériel pédagogique insuffisant, tant en quantité qu'en qualité. Rares sont les bibliothèques d'école, peu de livres en dehors des manuels, qui ne sont d'ailleurs pas toujours présents dans les classes ;
- des effectifs souvent élevés (s'agissant de la pédagogie des grands groupes).

Bref un ensemble de conditions qui placent l'enseignement du français dans un environnement peu favorable.

On sera donc attentif à proposer des modes opératoires qui soient compatibles avec l'environnement scolaire dans lequel ils vont être appliqués et selon des attentes à la mesure des moyens mis en œuvre. Aucun volontarisme pédagogique ne pourra contrebalancer l'influence de facteurs sociaux et matériels, quand ceux-ci sont orientés négativement. Être capable d'apprécier la marge de manœuvre effective dont dispose le pédagogue par rapport aux aptitudes individuelles des élèves, par rapport aux différences de capital économique et culturel, par rapport à l'allocation de ressources aux écoles, constitue une compétence diagnostique essentielle pour toute mise en place ou révision d'un plan de travail portant sur le français. Le réalisme doit prévaloir, ce qui ne signifie pas que l'on renonce à toute ambition, mais que l'on recherchera des solutions pédagogiques dans des voies qui jusqu'à présent n'ont pas été explorées.

Pour mieux apprécier l'incidence de ces facteurs sur les pratiques, nous examinerons, rapidement, ce qu'il en est de l'enseignement du français dans des classes à effectifs élevés.

4. LA PÉDAGOGIE DES GRANDS GROUPES

Une des particularités de l'enseignement du français dans un certain nombre de pays où il est enseigné comme langue seconde est de l'être dans des classes à effectifs élevés, plus particulièrement dans l'enseignement primaire et plus particulièrement encore en Afrique noire, encore que le phénomène soit aussi attesté dans un certain nombre de classes urbaines du Maghreb, mais dans des proportions moindres. Il n'est pas rare en effet de rencontrer des classes de CP en Afrique noire de 150 élèves (l'auteur de ces lignes ayant même observé une classe de 256 élèves au CP2, au Cameroun, tenue il est vrai par trois maîtres). Cette situation est une source incontestable de fragilité pour un enseignement qui, dans son modèle de base, a été conçu pour des effectifs singulièrement plus limités. Le fait est aussi attesté dans des classes de l'enseignement secondaire, en Afrique et au Maghreb.

Cette question est d'autant plus délicate à traiter que le rôle de la taille de la classe sur l'acquisition des élèves dans la pensée commune est analysé sous le seul angle d'une relation positive entre le degré des acquisitions et le faible nombre d'élèves. Or il est vrai qu'un tel lien n'est pas avéré. Entre 15 et 25 élèves, la variation des effectifs n'a que peu d'effets. On peut cependant estimer qu'autour de 100 élèves, le problème se pose différemment.

Certaines situations extrêmes existent, en plus grand nombre qu'on ne le pense d'ailleurs ; il faut rechercher ce qu'on peut y apprendre dans les meilleures conditions, avec des exigences en matière d'acquisition qui tiennent compte de ces données.

Et pourtant, ils apprennent

Si déstabilisant que puisse être pour l'observateur habitué aux classes de 25 à 30 élèves le fait de voir des élèves apprendre à parler, à lire et à écrire en français, dans de telles conditions, ce qui remet en question tout ce que l'on croit savoir sur les démarches pédagogiques les plus appropriées pour l'apprentissage des langues, on considérera comme vraies les propositions suivantes :

– les élèves peuvent apprendre une langue sans forcément intervenir dans toutes les séances sous forme de réponse à une question ou de

reprise d'un item d'exercice. Un élève apparemment silencieux peut fort bien opérer mentalement sur le langage ;

– la leçon, quand elle prend la forme d'un cours magistral, peut aussi être dotée d'une certaine efficacité, dès lors qu'un certain nombre de conditions sont remplies, ou que le dialogue entre le maître et l'élève se limite à quelques individus.

Le corollaire de ces constats est qu'à tout prendre, mieux vaut recourir à une pédagogie expositive bien conçue que mettre en œuvre une pédagogie active que la pléthore des effectifs rend d'emblée inopérante. Pour ce faire :

– multiplier les canaux d'information : distribuer un plan de travail au début de la classe ou des documents complémentaire aidera les élèves à mieux situer le propos du maître ou du professeur, facilitera son effort de mémorisation ;

– savoir se servir du tableau : en ces temps de développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication, la référence au « tableau noir » peut revêtir un caractère désuet, mais dans de nombreux pays, il constitue le seul instrument de travail collectif disponible. Un usage rationnel de l'espace d'écriture ainsi constitué peut servir à marquer les étapes du cours, signaler les éléments à retenir, présenter les supports d'exercices ou de la situation-problème, etc. ;

– simuler une classe dialoguée devant l'ensemble du groupe-classe placé en position d'observateur ;

– organiser son exposé de façon à permettre à l'élève de sélectionner plus aisément l'information pertinente (intonation, pause, passage à un degré supérieur de généralisation dans l'exposé des conclusions, reformuler son propos, etc.) ;

– concevoir des manuels adaptés à ce genre de situation, format plus grand que le manuel ordinaire, pour être utilisé par deux élèves, ou plus, pour se prêter à une lecture collective.

Autrement dit favoriser une pédagogie de la réception, ce qui jusqu'à présent a été une démarche peu explorée, tant le postulat d'une pédagogie de la production comme vecteur préférentiel de l'apprentissage a été constamment réaffirmé.

Une pédagogie du français langue seconde

Pouvoir caractériser différenciellement ce qu'est en définitive une pédagogie du FL2 constitue une interrogation récurrente chez tous ceux qui ont à intervenir auprès de ces publics. Deux critères s'imposent qui devraient nous aider à mieux cerner une identité pédagogique encore incertaine.

D'abord, le FL2, à la différence du FLM ou du FLE, n'a pas engendré d'exercices ou de familles d'exercices qui lui soient propres. Il ne vit que d'emprunts. Les exercices de grammaire par exemple sont empruntés aussi bien au FLE (exercices structuraux) qu'au FLM (exercices d'analyse). Les pratiques de lecture ou de production écrite empruntent beaucoup, mais non exclusivement, au FLM. Les activités d'oral, scènes dialoguées à restituer, expression sur images, sont plutôt empruntées au FLE. Cette incapacité à générer des formes qui lui soient propres n'est pas le signe d'une quelconque incapacité à exister par soi-même, mais signifie que l'originalité du FL2 est moins à chercher dans le détail d'une séance particulière, organisée selon des techniques immédiatement reconnaissables, que dans un mode général d'enchaînement des activités organisées selon un parcours qu'il est certainement nécessaire de tracer de façon plus précise.

Ensuite, le statut composite du FL2 l'oblige à prendre en compte des impératifs pédagogiques, sinon opposés du moins peu compatibles. Deux grandes séries de variables doivent être prises en compte :

- une première portant sur les modes d'apprentissage ;
- une seconde sur les objectifs visés.

Deux modes d'accès à la langue prévalent quand celle-ci est acquise, partiellement ou totalement, en milieu scolaire. Le premier se fonde sur l'**imprégnation**. Exposé aux formes et usages les plus variés du fran-

çais, l'élève s'efforce d'extraire du flux langagier un certain nombre de régularités, d'élaborer les bases d'un système à partir d'hypothèses qu'il met en œuvre et qu'il teste dans l'échange qu'il peut établir soit avec ses camarades, soit avec le professeur. C'est aussi le mode d'apprentissage de l'enfant dans son milieu familial. Il bénéficie de l'activité d'étayage de l'adulte qui l'aide à ajuster son propos, reprendre une formulation, reformuler un énoncé en fonction de l'objectif visé dans l'échange, etc. Cette activité d'imprégnation s'effectue aussi au contact de pairs (camarades de jeux) et, aujourd'hui plus particulièrement, au contact des médias. La langue ne constitue pas un système qui est acquis indépendamment de ses situations d'usage, mais un ensemble de règles de fonctionnement et d'usage qui sont progressivement induites par l'enfant de l'ensemble des activités langagières qui ont été les siennes. De la sorte, l'enfant se construit une grammaire intériorisée dont l'étendue du champ d'application dépend de son degré d'expérience langagière et de la qualité de l'étayage de l'adulte. En même temps, il acquiert les règles d'usage de la langue dans le cadre des conventions sociales de son milieu (usage du *tu* et du *vous* par exemple).

Apprentissage en milieu naturel, de nature procécurale, appropriation diffuse, auquel s'oppose un apprentissage délibéré, l'**instruction**, c'est-à-dire celui par lequel un enseignant, par le moyen d'un métalangage approprié, entreprend de décrire les unités constitutives de la langue (ou du langage) et d'énoncer les règles qui président à leur usage, apprentissage de type déclaratif. L'enseignement du FLM est celui qui s'appuie de la façon la plus délibérée sur les capacités spontanées d'apprentissage de l'élève. L'extraction des régularités relève pour l'essentiel de sa responsabilité, l'institution scolaire, avec ses programmes, mettant l'accent sur un nombre limité de points. Si l'on ne devait en effet disposer que des seules règles énoncées dans les livres de grammaire pour s'exprimer, la compétence ainsi acquise serait singulièrement déficiente. Ce qui prouve qu'il existe bien d'autres règles, acquises par d'autres voies que celle d'un enseignement explicite. L'école s'efforce, en confrontant l'élève à des échantillons de discours répondant à des normes d'usage plus strictement établies et définies (textes littéraires par exemple) et portant sur des domaines particuliers de l'expérience humaine, de favoriser cette activité d'imprégnation, la fonction du maître étant d'assurer la transition entre les acquis et pratiques empiriques de l'élève et les usages plus élaborés. Par cette activité d'étayage, on pense pouvoir favoriser chez l'élève l'acquisition des structures sémantiques et syntaxiques et d'en permettre le réinvestissement dans les champs discursifs les plus

variés. Pédagogie qui attend beaucoup de l'élève, qui dépend beaucoup aussi de ses compétences spontanées et dont les résultats ne sont jamais pleinement assurés.

Le FLE, à l'opposé, constitue le domaine d'enseignement où le travail d'instruction est porté à son maximum d'intensité, même si l'explicitation des modes et formes de fonctionnement de la langue est quasiment absente des phases initiales de l'apprentissage. On crée de toutes pièces un environnement langagier qui, par le moyen de fonctions discursives aisément identifiables, permettra de grammaticaliser progressivement un certain nombre de ces visées pragmatiques et d'élaborer les caractéristiques linguistiques d'une langue aux différents niveaux : phonologique, lexical, syntaxique, discursif. Au lieu d'attendre que l'élève n'induisse par son seul effort les propriétés du système, on accélère le processus par le moyen de techniques de focalisation de l'attention, on facilite les démarches de structuration mises en œuvre par l'élève.

Le FL2 ne peut exclure aucune de ces démarches, mais il doit les combiner : la démarche d'imprégnation, même si elle ne saurait être mise en œuvre dans des conditions identiques à celle d'un élève apprenant le français dans un pays francophone monolingue (Suisse romande, France, Québec, Wallonie par exemple), est pertinente auprès de pays de FL2, à la fois parce que le français peut être présent hors de l'école (dans les pays où il est la langue officielle, la langue de l'économie moderne ou de certains médias) et participe d'un environnement langagier dont les effets sur l'acquisition d'une compétence par l'élève sont loin d'être négligeables ; parce que le français peut être présent dans les disciplines non linguistiques (DNL désormais) et qu'il constitue un champ de réinvestissement immédiat, un domaine de pratique qui peut enrichir la compétence de l'élève. Les pratiques d'immersion relèvent de cette logique d'apprentissage. Mais en même temps, un travail d'instruction particulièrement intense s'impose pour compenser le caractère aléatoire de l'exposition de l'élève aux usages sociaux du français et permettre à l'élève d'accélérer sa vitesse d'apprentissage.

En fait, ces deux grands modes d'apprentissage sont inséparables d'une réflexion sur les objectifs que l'on se donne dans l'acquisition de la compétence. Objectifs qui ne sauraient être véritablement dissociés, mais qui dans leur traitement pédagogiques génèrent des familles d'activités qui ne sauraient être confondues. La première de ces visées est l'acquisition de ce que nous appellerons la **discursivité**, cette fluidité nécessaire dans les usages du français, cette capacité du locuteur à s'adapter au contexte de l'échange, à gérer un discours en construction,

c'est-à-dire à l'oral un discours qui peut évoluer dans le temps, comme un discours hors situation, à l'écrit, s'adressant à des locuteurs fictifs. Sans la maîtrise de cette compétence discursive, l'échange n'est que balbutiements, énoncés stéréotypés comme l'on en trouvait autrefois dans les manuels de phraséologie. Cette fluidité, au moins dans certains domaines d'usage, s'acquiert spontanément en langue maternelle dans le cadre des interactions ordinaires. En FLE, elle peut être amorcée par le moyen de techniques spécifiques (activités de communications, simulations, moments de conversation) et peut se développer au contact de locuteurs natifs de la langue. En FL2, cette visée des apprentissages est toujours la plus délicate à atteindre, car par nature elle est d'essence sociale et ne trouve pas toujours à s'exercer dans l'environnement immédiat de la vie de l'élève. Les modes les plus ordinairement pratiqués de l'échange scolaire sont peu favorables au développement d'une telle compétence. En même temps, organiser des activités sur un mode de gestion de la langue aussi peu aisé à structurer et à évaluer est loin d'être évident.

La **structuration** constitue cet aspect de la compétence qui permet à un apprenant de disposer d'une bonne connaissance et d'une bonne disponibilité en mémoire des constituants du système (ce qui ne saurait se réduire à la mémorisation des tableaux de conjugaison, mais se rapporte à l'appropriation de ce qui constitue les invariants, les marques des constituants de la langue et du langage). Cette structuration peut être acquise de manière implicite, par le simple jeu des interactions ou par des exercices qui favorisent la mise en place d'automatismes. On peut ainsi penser au rôle joué par les exercices structuraux. Certains locuteurs ont des capacités d'inférence plus développées que d'autres et, sans forcément être capables de nommer tous les éléments du système et d'en expliciter les règles d'usage et le mode de fonctionnement, peuvent se révéler très rapidement d'excellents locuteurs. À l'opposé, dans le cadre des apprentissages de type déclaratif, on peut trouver d'excellents connaisseurs de modes de fonctionnement du système qui en sont de piètres utilisateurs. Mais, dans tous les cas, un travail de prise de conscience peut et doit, à un certain moment, être engagé, pour permettre de décrire les constituants du système, de les nommer, d'explicitier la nature de leurs relations, de façon que la compétence de communication se fonde sur la maîtrise d'un outil linguistique dont les caractéristiques les plus significatives sont connues de l'élève.

Le tableau suivant permet de rassembler ces différents éléments de telle manière que les pratiques de classe correspondantes puissent y être situées.

Objectifs	Modes d'apprentissage	
	imprégnation	instruction
discursivité	<ul style="list-style-type: none"> • pratiques de l'interaction (dialogues, jeux théâtraux, simulations) • activités d'écoute • activités de lecture (lecture découverte, lecture cursive) • productions écrites • reconstitution de texte • enquêtes sur les pratiques sociales du français etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • reformulation en fonction de variantes de contextes • analyse de situations de communication • analyse de l'énonciation • les codifications socioculturelles de l'échange • les codifications esthétiques (genres, registres) • lecture analytique • les normes etc.
structuration	<ul style="list-style-type: none"> • exercices structuraux • découverte/exploration du système graphique • découverte du profil orthographique de la langue • segmentation de la phrase, du texte • tri, regroupement des éléments d'un corpus etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • analyse de la phonologie du français • leçons de grammaire • leçons d'orthographe • établissements de typologies (phrases, textes, discours) etc.

Nous détaillerons dans la seconde partie les formes d'activité ainsi nommées. Cela étant, comment peuvent-elles s'articuler dans le cadre d'une démarche d'ensemble ? Toute la difficulté réside dans cette nécessité de combiner ces deux visées avec ces deux démarches. De l'équilibre et du bon enchaînement de ces éléments dépendra, au moins en partie, la réussite des apprentissages.

Sans verser dans une conception mécaniste de l'organisation d'un parcours d'apprentissage, notons au moins quelques grands principes qui doivent nous guider dans l'organisation des activités :

a) Les premiers moments de l'apprentissage doivent viser la découverte de la langue en situation, installer donc les élèves dans la discursivité, même dans ses formes les plus modestes.

b) Structuration et discursivité doivent alterner, sans forcément occuper des durées de temps identiques, la structuration permettant de donner les outils nécessaires à une meilleure maîtrise du discours, lequel s'appuyant sur ce travail de structuration peut explorer d'autres modalités d'usage du langage.

c) Imprégnation et instruction doivent alterner comme modes d'avancée dans le langage. Commencer par l'imprégnation constitue, notamment dans les apprentissages précoces, une nécessité. L'élève au contact d'une langue nouvelle s'imprègne de certaines propriétés, s'efforce de percevoir des régularités, s'essaie de façon empirique à en faire usage, démarche qu'un travail d'instruction viendra consolider, sachant que cette instruction, c'est-à-dire un travail centré sur la perception des régularités, la capacité à segmenter les éléments du système, à les déplacer, les combiner peut se faire de manière implicite ou explicite.

POUR CONCLURE

Saisir ce qui, différenciellement, distingue le FL2 des autres modes d'enseignement du français n'est pas chose aisée et ne saurait s'enfermer en une formule. Par rapport aux enseignements des LM, on peut effectuer un certain nombre de constats :

- les préoccupations liées à l'acquisition et à la consolidation des pratiques et formes du langage utilisées y sont constamment présentes, et cela à tous les niveaux ;
- le FL2 fonde ses apprentissages sur une pratique de la langue plus que sur l'analyse des formes qui la constituent et des productions langagières qui en découlent ;
- l'acquisition et la maîtrise simultanées de la composante linguistique et de la composante discursive constitutives de la compétence sont pour de nombreux élèves une source constante de difficultés. Ce qui, en contexte francophone dense, s'apprend en toutes occasions, doit en FL2 faire l'objet d'un enseignement délibéré, même si celui-ci s'effectue sur le mode implicite ;
- pour l'élève, comme pour l'enseignant, une vigilance de tous les instants s'impose. La part du contrôle dans les apprentissages y est bien plus marquée qu'en LM et fait que l'élève ne parvient pas toujours à distribuer son effort de manière optimale. Les automatismes dans le traitement de la langue, comme dans la mise en œuvre de schémas discursifs, y sont moins assurés qu'ailleurs.

L'élève en FL2, plus qu'ailleurs, a besoin d'un accompagnement constant dans son apprentissage qui pourra revêtir des formes variées :

- la parole du maître, source première de référence, claire, précise, redondante ;
- l'usage de tous les supports d'écrit susceptibles d'être présents dans la classe : tableau noir (dont on ne dira jamais assez combien il peut aider