HAL
open science

La quadrature du FLE

Catherine Mendonça Dias

To cite this version:

Catherine Mendonça Dias. La quadrature du FLE. Les Cahiers Pédagogiques, 2012, Apprendre avec le numérique, 498. hal-01356127

HAL Id: hal-01356127

https://hal.science/hal-01356127v1

Submitted on 22 Oct 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

HAL
open science

La quadrature du FLE

Catherine Mendonça Dias

To cite this version:

Catherine Mendonça Dias. La quadrature du FLE. Les Cahiers Pédagogiques, Service d'édition et de vente des publications de l'Education nationale, 2012, Apprendre avec le numérique, 498. hal-01356127

HAL Id: hal-01356127

https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01356127

Submitted on 22 Oct 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Mendonça Dias, C. (2012). « La quadrature du FLE », *Apprendre avec le numérique*, Les Cahiers Pédagogiques n° 498, juin 2012, p. 66-67.

[Titre original : Travailler la langue des disciplines : l'exemple des consignes en classe d'accueil]

par Catherine Mendonça Dias, professeur en classe d'accueil

Savoir bien lire et comprendre une consigne est l'une des compétences-clé à faire acquérir aux élèves. Sans qu'on sache toujours bien à quel niveau d'exigence on se situe… Le cas des classes d'accueil amène un effet de loupe sur les difficultés que peuvent susciter les consignes. Nous allons observer les propositions et ressources apportées par le Français Langue Etrangère (FLE) qui devra être nécessairement dépassé pour tendre vers les compétences du Pilier 1 du socle, « Maîtrise de la langue ».

La langue des disciplines : enjeux et la déjouer

Inscrite en classe d'accueil, la jeune Roumaine Raluca rend son contrôle de sciences naturelles. Sur le polycopié : une fleur. En-dessous, la jeune fille a rédigé « *Il était une fois une fleur. Elle s'appelle [...]* », une histoire de fleur, d'aventures, de princesses qui se poursuit dans un français approximatif sous le regard ahuri du professeur. Sa consigne était « *Fais la légende de la fleur* ». Ici, l'erreur produite par l'élève est d'ordre sémantique (la « *légende* ») mais aussi scolaire (légender un schéma scientifique) : elle ne sait pas quel doit être le résultat final de l'exercice, inscrit dans un champ disciplinaire déterminé. Au professeur d'être vigilant et ce, d'autant que les élèves acquièrent rapidement une maîtrise dans la langue de communication quotidienne où l'absence d'accent et la facilité d'élocution font oublier parfois combien le bagage langagier est sommaire ! Les quiproquos sur la polysémie des mots viennent complexifier la réalisation d'une tâche et ce qui paraît évident pour le professeur dans son cadre disciplinaire (ici, la « légende »), ne l'est toujours pas pour l'élève en raison de la polysémie des mots ou des symboles (tels que le « point » qui marque la fin de la phrase, prend la forme d'une croix en géométrie et signale des nombres décimaux ou des centaines, suivant les pays, etc.). Toutefois, la polysémie est un tracas même en classe type : « *qui n'a pas eu affaire à des élèves qui ne voient que le sommet du triangle qui est « en haut », tel celui de la montagne ?* » [1] , rappelait un enseignant de mathématiques. En classe d'accueil, elle apparaît plus visiblement. Si au début, les élèves peu francophones construisent du sens à partir de mots pleins, le lien entre les informations est conduit par ces petits mots qui font basculer un sens vers un autre et dont la polysémie est plus complexe à expliciter. Ainsi, l'adverbe « après » peut entretenir un lien de causalité ou de chronologie suivant le contexte. Par exemple, dans un manuel de sciences physiques, on lira « *<u>Après</u> traitement de la bauxite par la soude à haute température, on obtient l'alumine* », l'albumine étant la conséquence de ce traitement, et dans le cadre d'une expérimentation « *Branche une lampe aux bornes d'un générateur 12 V, <u>après</u> intercale un joulemètre dans le circuit* [...] » qui marque une succession de manipulations. Ces termes mobilisent d'autant d'efforts que leur présence est accrue dans les textes informatifs de la plupart des disciplines. Pire quand ils sont absents : la compréhension doit alors transiter par l'implicite, que l'hyperstructure textuelle permet parfois de prévoir, ou le décodage de la ponctuation, « *balise de sens* », selon le mot de Claude Gapaillard qui a mené des recherches sur l'interaction entre maîtrise de la langue et maîtrise des savoirs. Avec elle, nous nous interrogeons donc : « *quels apprentissages langagiers mettre en œuvre pour accéder au sens et pour le construire ?* »[2].

Cependant, auparavant, faisons part d'un paradoxe : des élèves peu francophones peuvent compenser par une bonne maîtrise des objets scolaires. Ainsi, Fakhar (de niveau A2 en cours,

d'après le CECRL[3]) réussit à obtenir aux épreuves de CFG les notes suivantes : 1 en français et 10 en mathématiques. Piètre francophone, il peut résoudre des énoncés qui nécessitent des calculs prévisibles. Comme l'auteur de *L'âge du capitaine*[4] l'avait révélé, des élèves, parfois « *automathes* », n'ont pas toujours besoin de comprendre l'énoncé pour résoudre les problèmes. Ce qui est un inconvénient (perte de sens), devient ici un avantage permettant à l'élève de se raccrocher à l'activité scolairement prévisible. « P*ar conséquent, on ne peut se fier à la maîtrise de la langue courante d'un élève, pour estimer ses possibilités de compréhension d'un énoncé mathématique* »[5], dixit Karine Millon-Fauré.

Entoure, relie, encadre et souligne : la quadrature du FLE

Dans les dispositifs linguistiques de type classe d'accueil, les professeurs travaillent les verbes d'action des consignes au début de l'année scolaire, bien souvent en s'appuyant sur des pictogrammes qui les illustrent. En observant les progressions annuelles de 20 professeurs[6], j'ai pu me rendre compte que la majorité des enseignants utilisent plutôt des outils et méthodes de type FLE, tandis que les manuels de classe type sont quasi absents[7]. Quels sont les supports auxquels sont confrontés les primo-arrivants, au quotidien ?
En FLE, « *l'exercice renvoie à un travail méthodique, formel, systématique, homogène, ciblé vers un objectif spécifique* »[8]. Après avoir analysé les consignes dans un manuel, *Bien joué 1*, et un cahier d'exercices, *Grammaire en contexte*, de l'éditeur Hachette FLE, utilisés dans les classes d'accueil[9], voici trois observations. Tout d'abord, la prédominance des exercices structuraux de substitution, de répétition, de transformation. Avec ce type d'exercices, on enseigne une structure linguistique, grâce à des exercices répétitifs et à partir d'un modèle - le pattern -, en vue de mettre en place des automatismes langagiers. Il s'agit donc d'exercices très dirigés. A chaque fois, il n'y a qu'une réponse correcte possible (d'où une utilisation facilitée dans les TICE). On trouve aussi des exercices lacunaires (textes à trous), de remise en ordre (pour construire des phrases interrogatives), d'appariement (relier des contraires), de repérage et de transposition. Ce qui m'amène à la seconde observation : la récurrence des mêmes consignes. Ainsi, au fil des pages, les consignes ne se complexifient pas alors que les élèves peu francophones progressent en français ; les consignes deviennent parfois même facultatives, la forme de l'exercice stéréotypé permettant d'en comprendre les attentes. Enfin, en troisième lieu, peu d'exercices font appel à une production écrite alors que ces tâches sont omniprésentes dans les manuels scolaires de toutes disciplines (rédige, explique, compare, raconte, ... ainsi que les nombreuses questions ouvertes de compréhension écrite, qui jalonnent tout manuel). Il faut attendre les exercices de niveau linguistique supérieur pour rencontrer plus de questions ouvertes, la nécessité de justifier ses réponses et de courtes rédactions, d'après des canevas ou des sujets détaillés. Cependant là encore, on trouve une récurrence de nouvelles consignes, prévisibles. Cette fréquentation assidue de tâches constantes apparaît alors en décalage avec la variété des exigences scolaires présentes en classe type.

Les limites du FLE et les nécessaires adaptations

Si les outils du FLE offrent un passage efficace pour entrer dans la francophonie et favorisent le travail en autonomie, ils comportent donc implacablement leurs limites pour la sphère scolaire. Nous sommes loin des prises de risques linguistiques et polysémiques des consignes scolaires. Je me dis alors que l'enrichissement progressif de la langue des disciplines passe notamment à travers l'étude des consignes qui président aux tâches. D'ailleurs, le seul manuel consacré au Français en tant que Langue Seconde[10] pour les collégiens de France comporte des pages intitulées « *D'une matière à l'autre* » qui abordent la langue des disciplines. Dans cette perspective, on peut alors adapter les propositions pédagogiques[11] pour travailler les lectures de consignes (faire retrouver la consigne

manquante à partir d'une liste, établir un lexique des consignes, ...). L'adaptation passe d'abord par l'identification des difficultés de la langue et la prise en compte du niveau linguistique (et scolaire) des élèves. Effectivement, s'il est pertinent de travailler une consigne, encore faut-il que l'élève soit en mesure de réaliser la tâche et de la décoder sur le plan linguistique. Au commencement de la francophonie, au niveau A1, les termes sont plutôt concrets d'où la fréquence des verbes d'action, souvent accompagnés du sujet « tu » pour calquer phonétiquement les explications données à l'oral – lentement et clairement articulées de préférence ! – par le professeur (*Tu traces un segment*, ...) ou bien avec la forme infinitive qui permet une recherche dans les dictionnaires (*Justifier votre réponse ; placer sur la frise chronologique* ...) pour les élèves les plus scolaires. L'étude de la phrase complexe est encore limitée à la coordination et à la juxtaposition, aussi le choix de propositions simples pour une tâche faciliterait sa compréhension. Dans la succession de consignes pour un même exercice, l'introduction de l'antériorité ou postériorité de type « *Tu traceras la médiatrice de [AB] ... après avoir* ... » complexifie la compréhension. Organiser les consignes dans un ordre chronologique clarifie la lisibilité des consignes et la disposition textuelle peut rendre plus aisée la compréhension, etc. Ainsi, le discours du professeur s'adapte en fonction des progrès des élèves, car livrer un exercice tel quel, extrait de manuel de classe type, peut parfois se révéler un laborieux charabia dont les explications du professeur n'ajoutent qu'à la confusion. Cependant, loin s'en faut de circonscrire la langue à un « xénolecte » (français facile pour étranger) pour protéger les élèves de la difficulté. Tandis que les progrès linguistiques des élèves amènent à plus de complexité dans les propositions d'énoncés et de tâches, inversement des consignes plus complexes conduisent à faire réfléchir les élèves et enrichir leurs compétences en français, transition facilitée lorsque les élèves ont déjà une bonne maîtrise des objets scolaires dans leur langue d'origine. Les références du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) apportent des grilles de repères sur les adaptations à proposer.

Du FLE au livret de compétences

Ces quelques observations viennent témoigner des limites reconnues des outils existants en FLE dans les pratiques encore observables en classe d'accueil quand les élèves ne bénéficient pas de cours spécifiques dans d'autres disciplines. Même s'ils sont encore peu francophones, il n'est pas nécessaire de différer la confrontation avec les consignes scolaires. Cette rencontre peut se réaliser accompagnée d'une adaptation linguistique des consignes, avec comme repère le CECRL et la perspective de l'interdisciplinarité, ce qui constitue aussi la singularité de l'enseignement du français en tant que langue seconde et scolaire. Au vu de l'hétérogénéité des groupes, cette adaptation permet de décliner pour le plus grand nombre l'accès à des notions en fonction du niveau linguistique, ce qui se traduit en aval par des évaluations critériées liées aux compétences réellement développées par les élèves en vue de valider pour chacun les compétences du socle suivant les différents paliers accessibles.

---

[1] DESMOTTES Denis, « En classe d'accueil, faire du français en maths » in Cahiers Pédagogiques, *Enfants d'ailleurs, élèves en France*, n° 473, mai 2009, p.46.

[2] GAPAILLARD Claude, *La maîtrise de la langue pour l'enseignement de l'histoire, au collège*, Argos démarches, Scérén, CRDP Basse Normandie, 2008, p.14 et p.17.

[3] Le CECRL, Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues déterminent des niveaux dans les compétences en français. Le niveau A2 correspond au tout début de la débrouillardise. Le jeune peut communiquer simplement dans des situations quotidiennes. Il n'est pas encore capable de mener une argumentation par exemple.

[4] Stella BARUK, *L'âge du Capitaine*, Seuil, 1985. Le problème suivant a été proposé à 97 élèves de CE1 et CE2 : «Sur un bateau, il y a 26 moutons et 10 chèvres. Quel est l'âge du capitaine ?». Sur ces 97 élèves, 76 ont donné une réponse en utilisant les nombres figurant dans l'énoncé : 26 ans ou 10 ans !

[5] Observation de Karine MILLON-FAURE, *Piste pour l'enseignement des mathématiques aux élèves nouvellement arrivés*, 2008. http://francaislangueseconde.awardspace.com/?page_id=25
[6] MENDONCA DIAS C., *Synthèse des réponses : les progressions annuelles des professeurs de français en classe d'accueil*, 2010. http://francaislangueseconde.awardspace.com/?page_id=59
[7] Ce constat avait été aussi observé par Mme KLEIN, dans le *Rapport annuel des inspections générales*, chapitre 5 : « La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France ».
[8] CUQ Jean-Pierre (dir.), *Dictionnaire de didactique de Français Langue Etrangère et Seconde*, Paris, Clé International, 2003.
[9] Pour d'autres analyses de manuels de FLE, on peut se référer aux travaux de PUREN Christian, « Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative, analyse comparative de trois manuels », *APLV*-Langues modernes.org, 2008, 13 p. (en ligne).
[10] CERVONI, CHNANE-DAVIN et FERREIRA-PINTO, *Entrée en matière : la méthode de français pour adolescents nouvellement arrivés,* Hachette FLE, 2005.
[11] ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, *Comprendre les énoncés et les consignes*, Amiens, CRDP d'Amiens, 1999, 188 p.