



HAL
open science

La prise en compte de l'appropriation du français langue seconde dans l'enseignement

Catherine Mendonça Dias

► **To cite this version:**

Catherine Mendonça Dias. La prise en compte de l'appropriation du français langue seconde dans l'enseignement. La francophonie au prisme de la didactique du français. Mise en dialogue des travaux de Jean-Pierre Cuq et des didacticiens de langue, L'Harmattan, 2021, Didactique des langues et des littératures, 978-2-343-24140-1. hal-03973123

HAL Id: hal-03973123

<https://hal.science/hal-03973123>

Submitted on 3 Feb 2023

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. (2021). « **Prendre en compte l'appropriation du français langue seconde dans l'enseignement aux élèves allophones arrivants** », dans Davin-Chnane, D. et Mendonça Dias, C. (coord.), *La francophonie au prisme de la didactique du français*, L'Harmattan, coll. Didactique des langues et des littératures.

La prise en compte de l'appropriation du français en tant que langue seconde dans l'enseignement scolaire

Par Catherine MENDONÇA DIAS

Introduction

Dans le *Dictionnaire de didactique des langues* dirigé par Galisson et Coste, le FLS est présenté comme une « expression pédagogiquement non justifiée, mais qui introduit une nuance utile par rapport à « langue étrangère » pour les pays où le multilinguisme est officiel (Canada, Suisse, Belgique...) ou dans lesquels une « langue non maternelle » bénéficie d'un statut privilégié (le français dans les pays d'Afrique francophone » (Galisson et Coste 1976 : 478). Le concept est alors mobilisé pour sa fonction descriptive, plutôt que comme spécification pédagogique. Quand Jean-Pierre Cuq écrit l'ouvrage *Français langue seconde, origine d'une notion*, le FLS est aussi préalablement appréhendé sur le plan sociolinguistique et il est décrit en fonction de sa place dans les politiques linguistiques des pays et des régions. Dans cet ouvrage, une évolution notable apparaît du fait des considérations et propositions didactiques spécifiques, afférentes au contexte de FLS en milieu scolaire. Toutefois, sur les critères sociolinguistiques, le territoire de la France n'est pas représenté comme étant un espace « FLS », étant donné que, pour les migrants, « la fin prévisible du processus est l'assimilation et le monolinguisme en français » (Cuq 1991 : 140). Néanmoins, par la suite, en l'absence de terminologie propre à désigner les spécificités d'enseignement du français aux migrants en France, l'expression « français langue seconde » est « victime de son

succès » (Cuq et Davin-Chnane 2007), et s'institutionnalise pour suppléer un fonction catégorielle et caractériser, si ce n'est le contenu didactique, du moins informer sur le type de public bénéficiaire des cours en milieu scolaire. A partir des années 2000, le FLS, est en effet consacré en France par les publications institutionnelles, en vue de conseils pédagogiques ou de certifications (Mendonça Dias 2020). Il renseigne le contexte scolaire où les élèves sont allophones et récemment arrivés sur le territoire français.

Pour ce contexte précis, depuis lors, plusieurs recherches en didactique des langues portent sur l'enseignement du FLS en l'abordant du point de vue des usages visés, de l'objet « langue » et des discours scolaires (Verdelhan-Bourgade 2002 ; Vigner 2009 ; Corny 2016), en analysant les discours des enseignants et les interactions avec les élèves, paramètres à considérer pour la planification pédagogique (Davin-Chnane 2005 ; Le Ferrec 2011 ; Faupin 2015 ; Beaugrand 2019), en considérant la multimodalité (Azaoui 2014), en perspective avec l'inclusion (Guedat-Bittighoffer 2014), et articulé avec une mise en question et une valorisation du plurilinguisme (voire par exemple, Auger 2005 ; Mendonça Dias et *al.* 2020 ; Stratilaki-Klein 2020 ; Tupin 2015). Mes propres recherches, initiées par une thèse dirigée par Jean-Pierre Cuq, portent plus particulièrement sur la mise en relation de l'appropriation des compétences linguistiques avec les profils particuliers des élèves allophones arrivants et les contextes d'apprentissage, de sorte à discuter des choix pédagogiques et en tirer des propositions. Dans le cadre de ce recueil, je souhaite synthétiser des résultats de recherches portant sur des rythmes d'appropriation par les élèves migrants allophones. Ces analyses visent à apporter des éléments d'éclairage sur ce que les analyses des performances linguistiques peuvent apporter pour définir des choix didactiques dans l'enseignement du français en tant que langue seconde aux élèves migrants. Incidemment, c'est l'occasion de mettre en relief comment le concept de français langue seconde, posé par Jean-Pierre Cuq, s'actualise dans des conjectures socioéducatives données, promises encore à évoluer.

Dans ce présent chapitre, je reviendrai sur les procédés méthodologiques retenus pour ces études articulant appropriation et contenu didactique curriculaire. Puis, je présenterai des résultats de recherches à partir de performances d'élèves allophones récemment arrivés en France. Enfin, en lien avec ces résultats, j'évoquerai quelques implications didactiques sous-jacentes.

1. Choix théoriques et méthodologiques pour étudier les compétences linguistiques des élèves récemment arrivés en France

1.1 Pourquoi privilégier le terme d'appropriation ?

En préambule de notre présentation de données, voici quelques considérations terminologiques contextualisées sur l'appropriation, terme ici usité plus volontiers que ceux d'acquisition et d'apprentissage. En effet, « le terme d'appropriation est employé comme hyperonyme par certains didacticiens qui souhaitent neutraliser la dichotomie acquisition / apprentissage. » (Cuq 2003 : 25-26). Nous pouvons nous tourner vers les travaux de Krashen (1981) qui opère une distinction entre l'acquisition (*second language acquisition*), comme procédure naturelle, inconsciente et non guidée, qui se tient plutôt en milieu naturel et l'apprentissage (*second language learning*) guidé, suivant une conduite consciente, réalisé particulièrement en milieu institutionnel. Dans le cas des élèves allophones arrivants, il est difficile d'imputer les seuls progrès linguistiques à l'apprentissage en cours de/en français langue seconde, d'une part car l'apprentissage peut être aussi pris en charge en dehors de la classe (en milieu associatif, par exemple) et d'autre part, car l'exposition à la langue en contexte homoglotte (c'est-à-dire que la langue enseignée est la langue de l'environnement) conduit à développer des compétences naturellement au cours des interactions sociales orales et écrites, avec les pairs et les adultes. D'ailleurs, la répartition des espaces et conditions n'est pas si segmentée, et Klein (1989 : 31-32) souligne les effets réciproques et la solubilité entre acquisition et apprentissage. Porquier et Py (2004) privilégient alors le terme d'appropriation pour dissoudre ce clivage et désigner l'ensemble des processus, conscients et inconscients, qui permettent l'automatisation dans les compétences en langue étrangère ou seconde. Dans ce processus, il s'agit de garder à l'esprit que l'exposition (*l'input*) se distingue de ce qui est vraiment saisi par l'apprenant (*intake*). Dans cette construction langagière d'une interlangue seconde, la langue première peut être tremplin et jouer des effets divers (transferts, interférences, bilinguisme coordonné ou composé, alternance codique), sachant que langues première et seconde se développent de façon interdépendante (Cummins, 1979). Pour revenir au propos du présent chapitre, il ne s'agit pas de rendre compte des causes (comment et pourquoi) des processus d'appropriation à l'œuvre, des facteurs cognitifs et socio-psychologiques, mais l'intérêt est porté ici sur des performances linguistiques, comme autant d'indicateurs de propositions didactiques, de sorte à questionner la cohérence entre l'offre d'enseignement et les besoins et capacités d'apprentissage d'un groupe donné dans un contexte spécifique.

1.2 Quoi observer pour quels objectifs ?

La perspective de la démarche scientifique visant l'intervention éducative porte ici sur la scolarisation des élèves allophones migrants, qu'ils soient scolarisés en classe régulière ou, plus particulièrement, en Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A) quand ils y sont inscrits, ce qui concerne la majorité d'entre eux lors de leur première année en France (Brun et La Caignec 2019). Notre démarche est d'observer ce que les élèves montrent être en mesure de produire et de comprendre en français, au fur et à mesure de leurs premiers mois en milieu scolaire. Les finalités sont de deux ordres. En premier lieu, la comparaison des résultats des élèves en tenant compte de leur profil individuel et du contexte d'apprentissage permettrait d'analyser des variables dans les progrès, parmi lesquels le milieu d'apprentissage et, *in fine*, potentiellement comparer les unités pédagogiques, sachant qu'elles sont différentes d'un établissement à l'autre. Signalons que les dispositifs ne font pas forcément consensus car, tout en se présentant comme des structures d'accompagnement à l'inclusion, ils conduisent paradoxalement à isoler les élèves à besoins éducatifs particuliers de leurs pairs. En second lieu, la description des résultats portant sur les performances pourrait donner des éléments d'information sur les choix de supports travaillés, les objets d'études linguistiques et les gestes professionnels, avec en arrière-plan le soutènement de l'offre institutionnelle et formative mise en question.

Par commodité, nous nous appuyons sur le référentiel du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL 2001) pour identifier des compétences linguistiques, communicatives et pragmatiques, en les référant à des niveaux pré-établis, du A1 au B1 acquis¹ notamment, qui facilitent l'introduction et la vérification d'autres données externes organisées avec ce même référentiel (tels que les résultats au Diplôme d'études en langue française, DELF). Dans notre acceptation, la performance correspond à la réalisation d'un

¹ Pour mémoire, l'échelle du CECRL qui nous intéresse correspond au niveau A1 introductif (par exemple, comprendre une consigne scolaire très simple, courante et concrète telle que « Sortez vos stylos rouges »), A2 intermédiaire (comprendre à peu près une consigne prévisible dans un énoncé plus complexe : « Il faudra écrire sur des grandes affiches parce que nous allons mettre l'exposition dans la cour de récréation ») et B1 dit « niveau seuil » (pour un élève capable de comprendre un article argumenté sur un thème connu). À l'écrit, le niveau A1.1 renvoie ici au stade du déchiffrement.

acte (ici langagier), à un moment donné, par un individu et qui est partiellement révélateur des compétences réelles. La performance est conçue « comme le résultat concret de la compétence mise en œuvre », elle est « individuelle et dépend de nombre de facteurs [...] y compris affectifs » (Robert et Rosen 2010 : 206). Dans le cadre scolaire, ces manifestations correspondent à ce que l'élève produit d'évaluable par l'enseignant. C'est ce qui va donner lieu de la part de l'enseignant à des évaluations et incidemment des résultats (souvent notés), ainsi que des représentations, des jugements, des discours sur le jeune, et le réajustement de la programmation didactique et de l'accompagnement pédagogique. Par exemple, un adolescent allophone essaie de raconter la sortie scolaire devant la classe, et au bout de quelques mots, abandonne. En revanche, dans la cour de récréation, il parvient à la raconter à un ami avec davantage de détails. En classe, la performance sur le récit d'un fait ne permettait pas de juger de compétences supérieures à celles du A1, mais si la captation de la production s'était faite en cours de récréation, la performance aurait donné lieu à des résultats supérieurs. Dans cet exemple, la compétence « parler en continu » et les facteurs externes de motivation peuvent éventuellement avoir interféré peut-être au moment de la prise de parole dans le collectif. C'est ainsi que probablement les élèves sont jugés en deçà de ce qu'ils seraient en mesure de réaliser en tant qu'individus, dans d'autres contextes. Quoi qu'il en soit, l'enseignant travaille probablement à partir des manifestations perceptibles plutôt que sur la base d'hypothétiques compétences qu'il présume maîtrisées par l'élève.

Pour affiner la lecture des résultats et notamment les comparer entre les élèves, d'autres données sont mobilisées, portant sur les profils individuels des élèves et le milieu particulier d'apprentissage du français. C'est cette recherche de données qui préside aux choix méthodologiques présentés ci-après.

1.3 Quelle méthodologie mettre en œuvre ?

Quoique encouragés au niveau national et européen (Mendonça Dias 2012), les suivis de cohorte ont peu concerné les élèves allophones arrivants en France, en dépit d'une enquête statistique nationale annuelle (Mendonça Dias et Paroux 2021). Le plus important numériquement est celui mené par Barbara Fouquet-Chauprade et Claire Schiff (Schiff, 2003) : à partir des Bases Élèves Académiques (BEA), ces sociologues ont mené un suivi de

cohorte sur 5 ans de 1755 élèves migrants inscrits en classes d'accueil, qui a mis en évidence les processus de déscolarisation et scolarisation partielle, des dysfonctionnements structurels et des sur-orientations en filière professionnelle. Les résultats que nous allons reporter concernent deux suivis, décrits *infra*. Dans les tâches proposées, les résultats concernent la compréhension orale et écrite, et la production écrite, tandis que pour la faisabilité de la récolte et de l'analyse, la production et l'interaction orales ont été écartées et étudiées au cours d'autres enquêtes monographiques.

La première étude concerne 190 collégiens primo-arrivants d'une même académie, suivis pendant leurs 3 premières années de scolarisation en France (Mendonça Dias 2012). Il a été possible d'accéder à leur bilan d'accueil au début de leur scolarisation en France, puis de récolter des éléments sur leur affectation scolaire, l'obtention des diplômes et leur niveau de compétences linguistiques - grâce à la passation du Diplôme d'études de langue française (DELDF) et d'un test linguistique soumis la 3^{ème} année.

La seconde s'inscrit dans la recherche nationale interdisciplinaire Evascol² (Armagnague et al. 2018) au cours de laquelle, 353 jeunes scolarisés à travers 24 dispositifs d'apprentissage du français, pendant une année scolaire, grâce à 27 enseignants partenaires, dans 2 académies (Mendonça Dias 2017). Des activités numériques en français et en mathématiques, précédées d'un questionnaire personnel, ont été proposées à deux reprises (décembre 2015 et juin 2016) aux mêmes élèves. En français, les exercices calibrés sur le CECRL servaient à évaluer la compréhension orale et écrite, du A1.1 à B1, c'est-à-dire des premiers énoncés simples et quotidiens (tels que pour échanger des informations factuelles de présentation) jusqu'au niveau permettant d'argumenter sur des thèmes connus et courants ; les niveaux supérieurs au B1 n'ont pas été considérés car au-delà, les élèves ne relèvent plus de dispositif linguistique. En mathématiques, les élèves ont fait la 1^{ère} phase de test dans leur langue pour comparer les acquis par rapport aux pré-requis curriculaires et aux élèves natifs de même niveau scolaire, tandis qu'en juin, ces mêmes exercices étaient proposés en français, de sorte à évaluer les transferts de compétences entre langue première et langue seconde, ainsi que les phénomènes d'acquisition et de déperdition (Mendonça Dias et Millon-Fauré 2018). De

² <https://evascol.hypotheses.org/> Cette recherche a été financée par la mission Recherches du Défenseur Des Droits et porté par l'Institut National Supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes Handicapés et les Enseignements Adaptés (INSHEA).

plus, en juin, des exercices en géométrie³ et en fluence⁴ ont été soumis en présence à un groupe de 27 élèves qui ont réalisé des tracés géométriques après la lecture d'énoncés rédigés en français.

2. Caractéristiques de performances linguistiques des élèves scolarisés en UPE2A

Nous revenons sur ces deux recherches pour mettre en relation synthétiquement les types de résultats obtenus et nous intéresser davantage au type de résultats qui en découlent. Pour l'unité du propos, nous n'avons sélectionné que les éléments qui concernaient l'appropriation. Les résultats portent donc sur des niveaux linguistiques avérés par des prélèvements d'information pris en début d'année et soit au terme d'une année scolaire (Mendonça Dias 2020), soit au cours de la 3^{ème} année scolaire (Mendonça Dias 2012). Ces résultats aux tests linguistiques, vérifiés à partir de données relevées du terrain (échanges et entretiens avec les enseignants, observations de classe, bulletins scolaires, résultats au DELF) permettent de travailler sur deux axes de comparaisons : d'une part, entre deux périodes d'évaluation des progrès individuels d'un même élève et d'autre part, entre élèves, en mettant leurs résultats en perspective avec leur profil particulier et les contextes d'apprentissage. Pour chacun des axes, nous proposons quelques éléments non exhaustifs de résultats auxquels nous faisons suite par des propositions didactiques ou éducatives.

2.1 Principaux types de résultats sur l'appropriation individuelle

Sur le premier axe, des éléments apparaissent sur les rythmes d'apprentissage. Beaucoup d'élèves progressent généralement sur un même niveau linguistique (calibré par le CECRL) au cours d'une année scolaire si on considère les compétences orales et écrites : par exemple, schématiquement, un élève en début A1 validera la fin A1 tandis que celui qui se situe au

³ Le test de géométrie a été produit et analysé par Millon-Fauré et la passation a été réalisée par Azaoui et Mendonça Dias.

⁴ Le protocole de recherches en fluence et les analyses des résultats ont été menés par Mendonça Dias, avec A.-C. Oller, enseignante chercheure en sciences de l'éducation.

A2 validera la fin A2. En moyenne, un élève non francophone à l'arrivée atteindrait le niveau B1 à l'oral *et* l'écrit dans sa 3^{ème} année scolaire en France. Néanmoins, des élèves ont des progressions peu visibles à l'échelle du CECRL : ainsi, une jeune fille entre dans l'écrit l'année 1 et son expression orale demeure au niveau A1, or l'année suivante, elle demeure au niveau A1.1 à l'écrit et sa performance orale – manifestée dans le cadre d'une évaluation – correspond plutôt à la fin A1. Si cette jeune fille était peu scolarisée antérieurement, ce n'est pas le cas de quelques autres élèves qui, au cours de leur 3^{ème} année, ont des résultats aux tests linguistiques écrits de niveau fin A1, sachant qu'un nombre considérable de collégiens sont encore dans l'entrée dans l'écrit en première année. A l'inverse, des élèves au départ non francophones ont des progressions fulgurantes et surinvestissent leur travail scolaire. Dans les cas observés, quelle que soit la proximité ou l'éloignement linguistique de leur langue première vis-à-vis du français, il s'agit d'élèves qui étaient en réussite scolaire dans leur pays et dont les compétences initiales correspondaient au moins aux attendus du système français.

Quant au type de compétences, il est fréquent qu'elles soient asymétriques entre oral et écrit, avec une prévalence des compétences orales en milieu homoglotte. Toutefois, si les élèves ont généralement des compétences supérieures en réception orale par rapport à la compréhension écrite, l'écart est généralement peu important pour une majorité. En revanche, d'après les résultats au DELF, au-delà du niveau B1, la compréhension orale conduit à des résultats moins performants que pour la compréhension écrite.

A partir des tests de fluence, au cours desquels l'élève lit pendant une minute dans sa langue et une autre en français, il apparaît que pour ceux qui décodaient avec fluidité dans leur langue première, le débit de lecture est très inférieur en langue française (plus lente que n'importe quel natif du même niveau scolaire), indépendamment du niveau linguistique atteint puisque l'un valide le DELF B1 et le brevet, par exemple.

Enfin, en s'appuyant sur les résultats à un même test de mathématiques, réalisés en langue première en décembre et seconde en juin, on observe des phénomènes de transferts de compétences, mais aussi de déperdition pour une partie des élèves, ce qui met en évidence des entraves linguistiques et culturelles pour comprendre les discours et tâches scolaires en jeu dans l'activité mathématique, alors que les compétences mathématiques seraient connues. Ces phénomènes peuvent être indépendants du degré de maîtrise en langue usuelle

du français qui n'infère pas spécifiquement des compétences dans l'usage spécifique du français dans les disciplines (Mendonça Dias 2018 ; Millon-Fauré 2020).

2.2 Comparaisons des résultats aux tests linguistiques entre élèves

Sur le second axe, il serait possible de comparer les élèves entre eux, en fonction de différents paramètres, certains liés au profil des élèves (l'âge, le répertoire des langues connues, le niveau scolaire atteint précédemment...) et d'autres liés au dispositif d'apprentissage (notamment, le contenu d'enseignement, l'organisation du dispositif et de la répartition des heures, profil de l'enseignant).

En premier lieu, l'hétérogénéité des groupes apparaît de façon flagrante, quel que soit le dispositif. L'hétérogénéité porte notamment sur les pays d'origine, les trajectoires migratoires, les situations socioéconomiques des parents. Néanmoins, au niveau des apprentissages, ces variables ne ressortent pas dans l'analyse des résultats. De même pour l'âge : s'il est commun d'entendre que les plus jeunes apprennent plus vite, les résultats obtenus tendent à montrer que le rythme n'est pas plus rapide mais que le degré d'exigence est moindre, notamment sur l'écrit. Par exemple, si un élève de 10 ans et un autre de 15 obtiennent des scores analogues aux tests linguistiques, le niveau d'appropriation serait similaire, mais la représentation sur les compétences serait différente dans les discours des enseignants : on attend des plus âgés des discours plus élaborés que d'un enfant de 10 ans. En revanche, deux variables se détachent dans la comparaison des résultats : les élèves qui réalisent les progrès les plus rapides sont ceux qui auraient des compétences correspondant au niveau scolaire attendu pour leur âge. Hélas, une proportion importante d'élèves migrants présenteraient un « retard » scolaire au vu des critères du système éducatif français (cf. plus récemment Brun et Le Caignec 2019). Ce décalage serait dû à une scolarité discontinue, la qualité de la scolarité antérieure et le niveau atteint dans l'apprentissage. Une autre variable apparaît, mais moins efficiente que celle du niveau scolaire : il s'agit du répertoire linguistique. Le français pouvait être inconnu à l'arrivée en France, langue étrangère ou langue seconde. Or, ceux qui avaient le français comme langue étrangère ont la marge de progrès la plus importante. Pour ce qui concerne l'éloignement linguistique des langues premières, ces études n'ont pas mis en évidence significativement les effets, au vu de

l'inégale représentativité des langues dans l'échantillon et étant donné que cette variable est combinée à d'autres facteurs tels que le niveau scolaire atteint dans le pays d'origine, variable se dégageant plus lisiblement.

Les résultats peuvent éclairer des trajectoires scolaires. Quand on compare le profil des élèves ayant réussi le brevet lors de la 2nde ou 3^ème année, il apparaît que pour ceux-là, le niveau B1 est atteint et qu'ils avaient des compétences scolaires initiales, en langue première, correspondant à leur niveau d'inscription scolaire (voire le français comme langue seconde préalablement). Les filles réussissent davantage. Pour ceux dont le niveau demeure bas, notamment à l'écrit, et tout particulièrement les élèves peu scolarisés antérieurement, ce niveau linguistique n'entrave pas l'obtention d'un certificat d'aptitude professionnelle (CAP) pour peu qu'ils soient assidus au lycée, dans les cas observés. Le décrochage scolaire n'est pas forcément lié au niveau linguistique atteint, mais davantage apparemment au rapport entretenu vis-à-vis du milieu scolaire et aux attentes que les jeunes en ont quant à leur construction professionnelle. Les garçons sont davantage concernés par le décrochage.

Les productions écrites récoltées lors des tests permettent aussi de caractériser et comparer les types d'erreurs entre les élèves allophones et les élèves natifs (qui ont réalisé les mêmes activités). Ainsi, lors de la 3^ème année, les erreurs de langue sont du même type, c'est la fréquence des erreurs qui est supérieure chez les élèves récemment arrivés (Mendonça Dias 2013).

Enfin, l'un des enjeux des suivis aurait pu être de comparer les dispositifs et leur « efficacité », toutefois, les données ne permettent pas d'aboutir à des conclusions fiables : d'une part, les élèves ont des profils différents – de même les enseignants – qui plus est l'appropriation se joue en dehors des seuls cours de FLS et par ailleurs, les dispositifs varient en termes de volume horaire et de contenus. Il serait donc présomptueux d'indiquer que telle forme de dispositif fonctionne mieux. Les comparaisons plus pertinentes concerneraient les élèves primo-arrivants bénéficiant d'un dispositif et ceux qui n'en bénéficient pas. Néanmoins, la répartition des élèves dans l'ensemble des établissements scolaires des académies complexifie un tel suivi, en l'absence d'un soutien institutionnel pour ce type d'enquête, et malgré les démarches d'accès aux terrains, il n'a pas été possible de constituer un échantillon représentatif d'élèves primo-arrivants scolarisés sans accompagnement linguistique.

2.3 Implications, propositions et préconisations pour l'enseignement du français, en tant que langue seconde, en milieu scolaire en France

Ces observations peuvent nourrir la réflexion sur le contenu et la forme de l'enseignement du français (Mendonça Dias 2012, 2020). Les quelques propositions suivantes, non exhaustives, sont circonscrites aux seuls résultats dégagés précédemment, sur la base d'une observation des performances.

L'hétérogénéité dans le groupe d'apprenants allophones conduit à envisager la différenciation pédagogique en UPE2A - au-delà du débat idéologique - comme une démarche pédagogique inhérente à la répartition linguistique du groupe multi-niveaux et à l'anticiper dans les supports et l'ingénierie de formation. Du fait de la singularité des élèves, les rythmes d'appropriation peuvent être lents, rapide, tout au moins différents d'un élève à l'autre au vu des profils particuliers, si bien qu'il s'avère difficile de généraliser. Le temps d'apprentissage d'une langue seconde ne coïncide pas avec la reconnaissance institutionnelle des besoins langagiers particuliers (actuellement, une à deux années, avec des suivis aléatoires). D'ailleurs, lors de l'inscription en temps limité dans l'UPE2A, si on met en perspective le rythme d'appropriation et les choix de progression linguistique annuelle (Mendonça Dias 2012), on observe parfois une discordance forte, ne serait-ce que sur le contenu grammatical que certains enseignants, friands, intègrent de façon pléthorique, dans un « curriculum de l'urgence » (Mendonça Dias 2012). Or, comme le fait remarquer Klein (1989 : 35) : « il est absurde de proposer des matériaux linguistiques de telle façon et dans un ordre tel que la capacité d'acquisition linguistique ne sera pas assez apte à les traiter ». Au niveau de l'écrit, on compte un nombre conséquent de lecteurs-scripteurs débutants en collège, alors que les enseignants n'y sont pas formés, ce qui – en contrepoint – fait saillir les besoins de formation sur l'entrée dans l'écrit, mais aussi en lien avec la phonétique. En ce qui concerne plus particulièrement les élèves issus des pays francophones, inscrits en UPE2A, des enseignants les feraient travailler sur des compétences déjà acquises ou en cours d'acquisition ; les erreurs demeurent ancrées et le travail ne serait pas orienté sur les réels besoins langagiers (écrit et oral), culturels et scolaires. Au niveau de l'oral, bien que située en milieu homoglotte, l'appropriation ne doit pas être sous-estimée et pourrait être soutenue

notamment par l'introduction d'activités de compréhension orale, de lecture oralisée, des exercices plus ciblés en phonétique et surtout, la mise en place d'activités favorisant les interactions authentiques avec des natifs. A partir d'autres données, nous avons pu aussi énoncer des recommandations sur le recours pédagogique au plurilinguisme (Mendonça Dias, 2020), convergeant avec des recherches plus développées sur une didactique du plurilinguisme (Mendonça Dias et *al.*, 2020). D'autres aménagements peuvent être conçus après la période de l'UPE2A, tel que l'offre du tiers temps pour les examens. Concernant le suivi, il n'est pas forcément judicieux d'organiser un soutien linguistique en séparant élèves allophones et natifs quand les erreurs à l'écrit sont similaires et sachant les potentiels effets ségrégants des dispositifs.

Etant donné que l'apprentissage d'une langue seconde se réalise sur le long terme, tous les enseignants sont concernés, et la formation ne doit donc pas être limitée aux seuls qui interviennent en UPE2A. L'exemple des performances en mathématiques nous montre qu'une réflexion et des propositions doivent être engagées pour mieux articuler l'enseignement disciplinaire et langagier qui tient compte de la bifocalisation dans l'apprentissage (Bange, 1992), l'attention portée sur l'imbrication du contenu et de la forme pour le dire schématiquement. De façon conjointe avec les apports en sociologie de la migration, de l'éducation et de la didactique des langues, une formation qui tient compte des modalités d'appropriation des compétences langagières permettrait aux enseignants une approche réflexive sur l'interdisciplinarité et les discours qui guident l'activité disciplinaire. En outre, le décrochage (tout comme la réussite) scolaire ne se fait pas uniquement sur le critère de la difficulté linguistique, mais le rapport à la culture et confiance scolaires. Là encore, une approche holistique de l'apprentissage permettrait d'envisager des voies périphériques pour soutenir et accompagner la réussite scolaire.

Conclusion : le mythe de Sisyphe chercheur ?

En donnant une assise conceptuelle, sociolinguistique ou sociohistorique au français langue seconde, Jean-Pierre Cuq offrait un espace notionnel rapidement accaparé par l'institution française, qui répond à un besoin de structuration éducative à double tranchant, segmentant tout en luttant contre la discrimination des élèves venus de l'étranger, avec d'autres langues,

d'autres savoirs, d'autres expériences. Ce concept donne une visibilité à une situation d'apprentissage pour laquelle pratique, curriculum et formation ont besoin d'un soubassement pour qu'ils évoluent au profit des jeunes et des adultes qui les accompagnent. En cela, ce concept est conjoncturel et sa convocation est tributaire des besoins socioéducatifs qui en émanent. Une évolution des approches inclusives en termes de pédagogie peut tout aussi bien conduire à sa relégation ultérieurement.

Pour notre part, pour l'heure, notre propos s'inscrit à la suite de recherches acquisitionnelles qui depuis les années 70, comme le rappelle Véronique, visent aussi à « articuler progression d'enseignement, progression d'apprentissage et progrès de l'apprenant » (Véronique, 2006). Toutefois, est-ce un éternel recommencement que de mener des recherches sur ces objectifs, sur des terrains analogues, avec des publics semblables ? Tandis que les recherches scientifiques sont financées sur les deniers publics, paradoxalement les résultats de ces recherches sont généralement peu réinvestis sur le terrain, faisant apparaître un hiatus ou un dénivelé temporel entre l'investissement dans la recherche en sciences humaines et l'investissement des résultats dans l'espace social, si bien que les résultats peuvent paraître des données informationnelles sans effet, tandis que les recherches se suivent et se répètent. Par ailleurs, les entraves institutionnelles freinent encore les mises en œuvre de recherches d'envergure et quantitatives, ce qui pointe les limites de ces études longitudinales où les comparaisons de trajectoires demeurent difficiles sur de petits échantillons tant le nombre de variables est important et les profils sont distincts. Des recherches en interdisciplinarité favorisent alors la circulation des résultats depuis la sphère universitaire tandis que l'espace associatif, tel que celui de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF) dont Jean-Pierre Cuq a été président, sont des leviers pour instiller entre praticiens, étudiants, formateurs, chercheurs, et parfois tout à la fois, des pratiques innovantes adossées aux résultats des recherches coconstruites ensemble.

Travaux cités

Armagnague, Maïtena, Cossée, Claire, Mendonça Dias, Catherine, Rigoni, Isabelle et Tersigni, Simona (dir.), *Rapport de recherches EVASCOL Étude sur la scolarisation des*

élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV), Défenseur des droits & INSHEA, 2018.

Azaoui, Brahim, *Coconstruction de normes scolaires et contextes d'enseignement. Une étude multimodale de l'agir professoral*, Doctorat en sciences du langage, dir. N. Auger et M. Tellier, Université de Montpellier 3, 2014.

Bange, Pierre, « À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) », *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)*, 1992.

Beaugrand, Céline, *Transposition des démarches du français sur objectifs spécifiques en contexte scolaire. Élaboration en français langue de scolarisation dans trois disciplines du collège*, Thèse de doctorat en didactique des langues, dir. C. Weber, Université de Paris 3, 2019.

Brun, Laurence et Le Caignec, Émilie, *64 350 élèves allophones nouvellement arrivés en 2017-2018*. Note d'information n° 19-52, Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, DEPP, déc. 2019.

Chnane-Davin, Fatima, *Didactique du FLS en France : le cas de la discipline « français » enseignée au collège*. Thèse de doctorat, dir. J.-P. Cuq, Université Aix-Marseille I, Lille, ANRT, 2005.

Corny, Laurence, *Les discours d'enseignement en langue seconde. Le cas de la compréhension des textes expositifs d'histoire et de géographie par les élèves allophones nouvellement arrivés en France et scolarisés au cycle 3*, Thèse de doctorat, dir. J.-L. Chiss, Université de Paris 3, 2016.

Cummins, James, « Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children », *Revue of Educational Research*, 49/2, juin, pp. 222-251, 1979.

Cuq, Jean-Pierre, *Le Français Langue Seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*, Hachette, 1991.

Cuq, Jean-Pierre et Davin-Chnane, Fati, « Français langue seconde : un concept victime de son succès », dans Verdelhan-Bourgade, Michèle, *Le français langue seconde, un concept et des pratiques en évolution*, De Boeck, 2007, pp. 11-28.

Faupin, Elisabeth, *Prendre la parole en classe : une gageure pour les élèves allophones arrivants : le cas des cours de français, mathématiques et histoire-géographie*. Doctorat en sciences du langage, sous la direction de Jean-Pierre CUQ, 2015.

Galisson, Robert et Coste, Daniel (dir.), *Dictionnaire de didactique des langues*, coll. F, Hachette, 1976.

Guedat-Bittighoffer, Delphine, *Les élèves allophones à l'épreuve de l'apprentissage d'une langue seconde : des politiques éducatives au processus de compréhension*, Doctorat en sciences du langage, dir. F. Tupin et M.-A. Dat, Université de Nantes, 2014.

Klein, Wolfgang, *L'acquisition de langue étrangère*, Armand Colin, 1989.

Le Ferrec, Laurence, *Le français langue seconde comme langue de scolarisation. Théorisation, description et analyse d'interactions didactiques en classe d'accueil*. Doctorat en didactique des langues, dir. J.-L. Chiss, Paris 3, 2011.

Mendonça Dias, Catherine, « La didactique du français langue seconde, à l'École en France : entre idéologies éducatives, héritages didactiques et réalités d'apprentissage », dans Armagnague, Maïtena, Cossée, Claire, Mendonça Dias, Catherine, Rigoni, Isabelle, Tersigni, Simona, *Enfants migrants à l'école*, Le bord de l'eau, 2020.

Mendonça Dias, Catherine, « Implications didactiques de l'appropriation du français sur une année scolaire, par les élèves allophones », dans Mendonça Dias, Catherine, Azaoui, Brahim et Chnane-Davin, Fatima (dir.), *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*, éd. Lucas, p. 187-201, 2020.

Mendonça Dias, Catherine, *Les progressions linguistiques des collégiens nouvellement arrivés en France*, Thèse de doctorat, dir. J.-P. Cuq, Villeneuve d'Ascq, publication ANRT, 2012.

Mendonça Dias, Catherine, « Le rythme d'apprentissage des élèves allophones arrivants : présentation d'un protocole de recherches », dans Geron G. et al. (coord.), *Le français langue ardente, Florilège du XIVème congrès mondial de la FIPF*, Dialogues et cultures n° 63, EME éditions, sept. 2017, p. 47-58.

Mendonça Dias, Catherine et Millon-Fauré, Karine, « French as an Additional Language for Mathematics' Purposes », dans Monnier, N. (dir.), *Language for specific purposes in History*, Cambridge Scholars Publishing, 2018.

Mendonça Dias, Catherine, « Les difficultés spécifiques en production écrite des collégiens nouvellement arrivés », dans Galligani S., Wachs S. et Weber C., *Comment définir la difficulté scolaire en matière de langue(s)*, Paris, Éditions Riveneuve, 2013.

Mendonça Dias, Catherine et Paroux, Stéphane, « Les enjeux didactiques de l'orientation scolaire des élèves allophones migrants », dans Armagnague, M. et Boulin, A., *Orientation scolaire et migrations juvéniles*, dossier hors-série des CRES, 2021.

Millon-Fauré, Karine, « Analyse quantitative et qualitative des difficultés rencontrées par les élèves allophones dans leurs apprentissages mathématiques », dans Mendonça Dias, Catherine, Azaoui, Brahim et Chnane-Davin, Fatima (dir.), *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*, 2020.

Porquier, Rémy et Py, Bernard, *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Essais, Crédif, Didier, 2004.

Robert, Jean-Pierre et Rosen, Évelyne, *Dictionnaire pratique du CECR*, Ophrys, 2010.

Stratilaki-Klein, Sofia, Nicolas, Claudine, Figueredo Pires, Luana, Perier, Marion, *Plurilinguisme et Inclusion scolaire*, Rapport Scientifique, accompagné du Guide de Formation., GIP-FCIP, Paris, 2020.

Tupin, Frédéric (dir.), *Pluril-L, Plurilinguisme, pratiques, représentations, acquisitions, enseignement*, Rapport scientifique, 2015.

Verdelhan-Bourgade, Michèle, *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*. Paris, PUF, 2002.

Véronique, Daniel, « Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 23, 2006.

Vigner, Gérard, *Le français langue seconde. Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*, Paris, Hachette, 2009.