



HAL
open science

Un point de vue de concepteur : le curriculum de FLS de l'AUF

Bruno Maurer

► **To cite this version:**

Bruno Maurer. Un point de vue de concepteur : le curriculum de FLS de l'AUF. Pierre Martinez. Le français langue seconde. Apprentissage et curriculum, Maisonneuve-Larose, pp.93-99, 2002. hal-04545198

HAL Id: hal-04545198

<https://hal.science/hal-04545198v1>

Submitted on 22 Apr 2024

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.

Bruno MAURER
Maître de Conférences
Université de Montpellier III et IUFM de Nîmes
Equipe DIDAXIS

Un point de vue de concepteur :
Le curriculum de FLS de l'AUUF

Chacun s'accorde aujourd'hui à reconnaître la nécessité de l'existence d'une conceptualisation en termes de Français langue seconde, entre celle de Français langue maternelle et de Français langue seconde. Le temps n'est plus aux débats sur le caractère heureux ou non du qualificatif *seconde* ; l'heure n'est plus à proposer d'autres noms de baptême mais bien à traduire en termes opérationnels la spécificité d'une situation didactique un peu particulière. Son originalité tient moins aux moyens didactiques qu'elle met en œuvre, tout à tour empruntés aux deux autres univers, qu'à des critères sociolinguistiques sur lesquels d'autres intervenants se proposent de revenir au cours de cette journée.

En deux mots, et pour préciser le point de vue selon lequel je vais me placer, je dirai très simplement que le FLS tient du FLM par le fait qu'il est la langue dans laquelle s'opèrent les apprentissages et qu'il a partie liée avec le FLE du moment qu'il n'est pas la langue maternelle des apprenants. Pour le dire autrement, le FLS se rapproche du FLM par la fonction cognitive que lui demande de jouer une institution scolaire, mais il relève pleinement d'une problématique FLE dès que l'on adopte le point de vue individuel de l'apprenant. Peut-être est-ce d'ailleurs dans ce double point de vue que l'on peut porter simultanément sur cet objet qu'il faut rechercher les raisons expliquant que le FLS n'ait pas à ce jour inventé d'activités propres.

Cette définition étant rapidement explicitée pour les besoins de la clarté de mon exposé, je voudrais à présent me livrer à quelques analyses à propos d'un document dont j'ai été l'un des concepteurs, avec Pierre et Bernadette Dumont, Michel et Michèle Verdelhan : il s'agit d'un référentiel général d'orientations et de contenus en FLS.

Ce document est le fruit d'une commande institutionnelle venue d'un des opérateurs de la francophone, l'Agence Universitaire de la Francophonie. Le défi était ambitieux - les débats que nous mènerons ici me permettront de recueillir votre avis quant au fait de savoir s'il a été au moins partiellement relevé : construire un curriculum de français de la 1^{ère} à la 12^{ème} année d'enseignement pour :

- traduire la spécificité de la situation de FLS en termes d'objectifs d'apprentissage ;
- sans pouvoir se référer à une situation particulière d'enseignement, à un contexte précis.

Pour vous aider à vous forger une opinion et pour alimenter la discussion qui suivra, je commencerai par préciser la nature et la portée de la demande, puis je décrirai les lignes de force qui ont structuré notre réflexion et enfin, je prendrai quelques domaines précis (oral, lecture, francophonie) pour vous montrer quelques propositions plus concrètes.

1. Une demande spécifique de FLS

A l'origine de ce travail, se trouve la création de classes dites improprement bilingues, de filières francophones dans certains pays n'appartenant pas aux premiers cercles de la francophonie. L'AUUF, à l'époque encore AUPELF, s'est trouvée à l'initiative de ces filières

dans des pays comme le Cambodge, le Vietnam, le Laos, la Moldavie, le Vanuatu, le Liban et Haïti. On remarque d'emblée que ces pays, du point de vue sociolinguistique, sont diversement francophones, allant de situation où le français est langue officielle (Haïti, Vanuatu) à d'autres où il joue un rôle identitaire (Liban) en passant par des situations où le français est beaucoup plus marginal comme les pays de l'ancienne Indochine. Pour l'AUPELF, institution universitaire, il s'agissait de créer, en amont de l'université, les conditions nécessaires à l'apparition d'un public suffisamment francophone pour être à même de suivre ensuite des études supérieures en français.

Ces filières relèvent du FLS en ce sens que le français y est la langue d'enseignement, même si des disparités existent entre les pays : dans certains, on va enseigner en français dès la première année quand on attendra trois ou cinq ans pour d'autres.

En termes de conditions d'enseignement, ces situations sont très différentes des situations prototypiques de FLS, je veux parler de celles représentées par les systèmes éducatifs africains : le FLS n'y est pas un enseignement de masse concernant l'ensemble des apprenants d'un pays, mais il constitue une sorte de sous-système à l'intérieur des systèmes éducatifs. On voit qu'il s'agit là d'une politique francophone visant à la création d'élites francophones plutôt que s'adressant à des masses.

Comme il arrive souvent, les classes ont été créées et la nécessité de la réflexion sur les curricula n'est arrivée qu'ensuite. La commande institutionnelle, telle qu'elle a été formulée, consistait fournir des cadres de programmes de FLS à destination d'abord de ces classes mais qui pourrait fournir au-delà un cadre plus général adaptable par d'autres pays et dans d'autres situations.

Il s'ensuit forcément certaines limites :

- un flou obligatoire relatif aux cycles, degrés, pour ne pas être dépendant d'un système particulier : le curriculum a été pensé en terme de niveaux et d'étapes ;
- l'impossibilité à prendre en compte les contextes anthropologiques (allant des représentations du monde aux traditions didactiques en passant par les différents aspects de la culture matérielle).

Mais en même temps, ces limites nous ont contraints à nous concentrer sur les aspects communs à toutes les situations de FLS pour envisager les types de compétences requis et les conditions de leur enseignement.

2. Une réponse en termes de curriculum « multidimensionnel »

Le référentiel proposé ne se limite pas à des listes de contenus linguistiques qu'il faudrait acquérir d'un bout à l'autre de la scolarité. Il fixe bien sûr des compétences, qui dépassent d'ailleurs les stricts objectifs linguistiques pour inclure des dimensions culturelles, mais contient également de courts exposés constituant des cadres méthodologiques et va jusqu'à suggérer des activités.

2.1. Des compétences linguistiques mais aussi discursives et textuelles sélectionnés et orientés par une prise en compte du contexte éducatif.

A côté d'une rubrique « Etude de la langue », le curriculum prévoit l'acquisition de compétences en termes de communication orale (production et réception, parole et écoute) et de communication écrite (lecture et production d'écrits), mais aussi en termes de francophonie.

Pour chacune de ces rubriques, l'effort a porté, dans une première partie de cadrage général, sur une définition de la spécificité des compétences à acquérir par rapport aux situations de FLS et de FLE.

J'illustrerai ce propos dans la dernière partie à partir du cas de l'oral et de la lecture.

2.2. Des préconisations méthodologiques

Construire un curriculum ne consiste pas à définir des objectifs, même mis en cohérence de la première à la douzième année d'apprentissage.

Il me semble que le curriculum peut aussi revêtir une dimension de formation en fournissant, outre des finalités en termes d'apprentissage des prises de position méthodologiques sur la manière dont cet apprentissage devrait s'opérer.

Cet aspect est particulièrement important quand on s'adresse à des publics d'enseignant dont la formation pédagogique et didactique n'est pas toujours complète.

Je ne donnerai ici que quelques exemples de ces orientations, concernant le français langue seconde :

- l'importance de l'exploitation de situations de communication permettant l'apprentissage du français requis pour la scolarisation : l'ouvrage précise pour les premiers niveaux l'importance des actes de parole comme la reformulation, la demande de reformulation, les consignes, les demandes d'explicitation ;
- la dimension transdisciplinaire qu'il faut constamment alimenter, dans la mesure où les objectifs du cours de français dépassent ceux traditionnellement assignés au cours de langue ;
- la possibilité du recours à la langue maternelle pour assurer la compréhension en cas de grande difficulté ;
- l'insistance sur la dimension d'analyse à partir de corpus écrits et oraux permettant de dégager les fonctionnements linguistiques ;
- l'importance des activités ludiques.

2.3. Des propositions d'activité aux différents niveaux.

En outre, pour chaque compétence visée sont suggérées dans le curriculum quelques activités permettant de les exercer.

(cf tableau p84)

Il s'agit donc d'un curriculum qui déborde assez largement le cadre du *quoi enseigner* pour aller vers le *comment* à partir d'une prise en considération du contexte d'enseignement propre au FLS et des besoins d'apprentissage qu'il induit.

3. Les spécificités d'un cursus de FLS

Cette dernière partie vise à montrer comment quelques spécificités du FLS par rapport au FLE et au FLM sont traduites en termes curriculaires. A cette fin sera menée l'analyse rapide de trois composantes du curriculum.

3.1. Oral

En FLM, la didactique de l'oral en est à ses balbutiements. Longtemps considérée comme mineure, ou du moins comme relevant des apprentissages sociaux, cette composante de la compétence de communication commence à peine à être prise en compte dans les

discours officiels. Les tendances majoritaires sont à l'habillage de pratiques anciennes (exposé oral et débat) sous couvert de rénovation par le biais des approches en termes de genres de discours ou à l'étude des facteurs favorisant la communication en classe (étayages). Pas question donc pour le FLS d'emprunter ses orientations au FLM. Du côté du FLE, la situation est aussi très particulière : s'adressant surtout à des adultes motivés ou, au contraire à des enfants pour qui le français n'est qu'une matière sans enjeu, les curricula de FLE invitent tous à commencer le parcours par l'étude d'actes de parole utiles dans la vie quotidienne (de se présenter à demander son chemin). Là non plus, le FLS ne peut guère compter sur les travaux réalisés en FLE pour s'en inspirer.

Le curriculum de FLS doit partir de ce qui fait la spécificité de l'oral, à savoir prioritairement la dimension de compréhension orale dans un français qui est avant tout langue de scolarisation.

Je vais prendre le risque de résumer l'ensemble des lignes de forces d'une didactique de l'oral à quelques grands objectifs par étape, même si ce regard peut faire perdre la cohérence avec les autres composantes du curriculum.

Objectifs du premier niveau

- acquérir les compétences orales utiles à la vie de la classe
- développer des stratégies de compréhension pour favoriser les apprentissages dans d'autres disciplines
- permettre à l'enfant d'entrer dans la langue en disant je, contribuer au développement de la dimension subjective du langage

Objectifs du deuxième niveau

- ouverture large sur la vie sociale, au travers de mises en situation variées ; vers des oraux sociaux

Objectifs du troisième niveau

- préparation aux oraux de certification
- sensibilisation à la valeur pragmatique des formes linguistiques
- construction d'outils oraux de lecture méthodique de textes littéraires, notamment théâtraux

3.2. Francophonie

Il s'agit d'une des composantes culturelles du curriculum. L'enjeu est d'arriver à tenir un discours culturel francophone et de sortir d'un discours culturel honteux, ou même d'une absence de discours, qui conduit parfois à des situations schizo-phrènes : on éduque des apprenants francophones sans jamais prendre en considération le fait que cette francophonie existe en dehors du pays et souvent de façon plus importante. Ce faisant, on se prive d'un élément de motivation important, me semble-t-il, dans l'apprentissage de toute langue : la découverte d'horizons différents, au-delà de son propre pays, pour lesquels la connaissance d'une autre langue que sa langue maternelle peut se révéler utile.

Pourquoi jusqu'à présent cette limitation de la dimension culturelle aux aspects propres au pays où le français s'enseigne ?

La raison essentielle tient au fait que l'enseignement du français comme langue seconde relève d'abord de préoccupations de « politique intérieure » : il s'agit souvent de construire l'identité d'une nation en subsumant les particularismes ethniques, les diversités régionales ; la langue choisie pour cela est celle de l'ancien colonisateur, en ce qu'elle est le dénominateur commun aux différentes composantes et qu'elle constitue souvent une langue de travail

héritée des anciens systèmes politiques. Mais comme il s'agit de s'affirmer en tant que nation indépendante et souveraine, force est de supprimer toute référence à des aspects culturels étrangers au pays : on commence alors par les références aux anciennes puissances coloniales, mais aussi plus généralement aux autres pays de l'espace francophone.

Dès lors, la dimension culturelle se trouve réduite aux aspects nationaux communs à toutes les composantes de la population, avec cette contradiction pratiquement insoluble de devoir enseigner en français les éléments d'une culture élaborée dans une autre langue.

De ce point de vue, la conception d'un parcours culturel pour différents pays de FLS, comportait ce que nous avons déjà eu l'occasion d'analyser comme des limites, avec l'impossibilité justement de penser les cadres culturels nationaux. Mais ces limites se sont révélées être une chance également en ce qu'elles nous ont obligé à nous placer en amont, à rechercher un socle culturel commun à tous ces pays, l'existence d'une culture francophone, par delà les diversités des situations particulières.

Il nous a fallu dans un premier temps problématiser cette matière et commencer par réfléchir à l'objet à enseigner : existe-t-il quelque chose de l'ordre de la « culture francophone ? ». A quoi doivent sensibiliser les curricula, à *une* hypothétique « culture francophone » ou *aux* cultures *des* pays francophones. C'est du côté du pluriel que se sont portés nos choix.

Ensuite, des questions plus didactiques du type « Comment l'enseigner pour dépasser la simple leçon de géographie où l'on demande aux élèves de placer les pays et les villes ? » ont été prises en compte.

Trois principes méthodologiques ont finalement été retenus pour élaborer ces curricula. Ce sont trois approches complémentaires :

- contrastive : il faut amener l'enfant à réfléchir à partir de son vécu, à faire fonctionner la dialectique du Même et de l'Autre qui est au principe même de la construction de l'identité pour l'amener à des apprentissages culturels ;

- pragmatique : on passe de l'étude de la langue à l'évaluation des comportements communicatifs en français, différents de ceux existant dans les langues et cultures maternelles. C'est ainsi que les programmes de langue intègrent vers la fin du cursus l'étude de la valeur pragmatique des formes dans la gestion de la communication en français. C'est une problématique ethnographique du respect de la face des autres en français : quelles formes linguistiques aident aux rituels de présentation et de réparation, lesquelles sont plus conflictuelles ? Il s'agit d'un aspect incontestablement culturel.

- critique : de quoi se compose l'idéologie francophone ? Sur quelles institutions repose la francophonie ? Autant de questions à poser pour permettre aux apprenants de se situer correctement.

D'autres aspects pourraient également être mis en exergue pour illustrer la spécificité de l'enseignement du FLS par rapport au FLE et au FLM, notamment l'importance de l'écrit qui, du fait de la scolarisation en français, requiert rapidement des élèves des aptitudes rédactionnelles plus diversifiées à celles exigées en FLE.