UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

ÉCOLE DOCTORALE DES HUMANITES

Unité de recherche Lilpa : linguistique, langues, parole

THÈSE présentée par :

Stéphanie KISTER PAUL

soutenue le **6 juin 2016**

pour obtenir le grade de : **Docteur de l'université de Strasbourg**

Discipline / Spécialité : Sciences du langage

L'enseignement du français langue seconde / langue de scolarisation (FLS / FLSco) aux élèves allophones arrivants accueillis en classe ordinaire à l'école élémentaire

MEMBRES DU JURY :

M. CUQ Jean-Pierre	Professeur, Université de Nice Sofia Antipolis, rapporteur
M. PELLAT Jean-Christophe	Professeur, Université de Strasbourg, directeur de thèse
Mme RICHARD Elisabeth	Professeure, Université Rennes 2, rapporteure
M. SOCK Rudolph	Professeur, Université de Strasbourg

A mes parents

Remerciements

Mes remerciements vont en premier lieu à Monsieur Jean-Christophe Pellat pour avoir accepté de dirigé cette thèse et pour l'intérêt témoigné depuis la maitrise FLE. Je le remercie pour sa confiance, sa constante bienveillance et ses précieux conseils qui ont guidé et fait progresser ma réflexion. Je lui adresse également mes sincères remerciements pour le modèle qu'il m'a offert en tant qu'enseignant, toujours soucieux de la compréhension de son auditoire et d'une clarté exemplaire qui me sert constamment de référence.

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance aux membres du jury, Monsieur Jean-Pierre Cuq, Madame Elisabeth Richard et Monsieur Rudolph Sock qui me font l'honneur de lire et d'évaluer ce travail.

Je souhaite remercier chaleureusement Nicodème pour ses conseils, son écoute, ses relectures et son indéfectible soutien.

Un grand merci à Laetitia et Sophie pour leur écoute et leurs encouragements.

Ce travail n'aurait pu voir le jour sans le concours des étudiants de master 2 de l'IUFM et des professeurs des écoles qui m'ont accordé leur temps et ont accepté de collaborer à cette recherche. Je les remercie vivement.

Enfin, je tiens également à remercier tous les enseignants rencontrés chaque semaine dans les écoles, dont les échanges ont nourri ma réflexion et accru mon questionnement.

TABLE DES MATIERES

Remerciements……..……..……..……...5
Table des matières……..……...…….....7
Liste des tableaux……..……...……....15
Liste des figures……..……...……...17
Listes de abréviations……..……..……..…21

INTRODUCTION……..……..……..……..……...23

Première partie. **L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AUX ELEVES ALLOPHONES NOUVELLEMENT ARRIVES EN FRANCE**.....31

Chapitre 1. Prise en compte des nouveaux arrivant allophones par l'Éducation nationale……..……..35

1.1. Évolution des effectifs ……..…….....36

1.1.1. Situation nationale : effectifs des nouveaux arrivants allophones accueillis en France……..…36

1.1.1.1. Effectifs nationaux……...…….....37

1.1.1.2. Effectifs par académie…….….....39

1.1.1.3. Part des élèves allophones nouvellement arrivés en France ne bénéficiant d'aucune prise en charge spécifique…...…….….....40

.

1.1.2. Situation locale : effectifs des nouveaux arrivants allophones accueillis dans le département du Bas-Rhin (académie de Strasbourg) ……...42

1.1.2.1. Évolution des effectifs départementaux (Bas-Rhin)…….…….…….....42

1.1.2.2. Un décompte des effectifs approximatif…….....43

1.1.3. Synthèse des effectifs d'élèves allophones nouvellement arrivés en France accueillis en classe ordinaire sans soutien spécifique……..…45

1.2. Aperçu historique de la prise en charge des élèves allophones nouvellement arrivés en France dans les textes officiels de l'Éducation nationale.....46

1.2.1. Évolution de l'accueil et de la scolarisation des nouveaux arrivants allophones dans les circulaires officielles de l'Éducation nationale……...…...46
1.2.2. Les contenus d'enseignement préconisés par les circulaires officielles successives…….…….....63
1.2.3. L'instabilité dénominative : « d'enfants étrangers » à « allophones arrivants » en passant par un grand nombre d'autres dénominations……..……..71
1.2.4. Conclusion…….……..……...**.....**89

Chapitre 2. Définition et évolution des concepts de *français langue seconde / français langue de scolarisation* (FLS / FLSco) …….……93

2.1. Émergence et évolution du concept de *français langue seconde* (FLS) ……...93
2.1.1. Apparition de la terminologie *français langue seconde* (FLS) ……...93
2.1.2. Évolution du concept de français langue seconde dans les pays francophones…...……...……..96
2.1.3. Le *français langue seconde* en France……..100
2.1.4. Le français langue seconde comme langue de scolarisation……..101
2.1.5. Intégration de l'enseignement du français pour migrants dans le champ du FLS…….……...…..…103
2.1.6. Institutionnalisation du FLS en France…….106
2.1.7. Le triptyque FLE / FLS / FLM ……...108
2.1.8. Évolution du FLS en FLS / FLSco à partir des années 2000…….113
2.1.9. Cloisonnement du triptyque FLE / FLS / FLM et foisonnement de nouvelles terminologies……...……..114
2.1.10. La langue de scolarisation : un outil en faveur de la reconnaissance du plurilinguisme et du pluriculturalisme des nouveaux arrivants allophones…...120
2.1.11. Résumé historique ……...124

2.2. Identification des besoins des nouveaux arrivants allophones en français langue seconde / français langue de scolarisation (FLS / FLSco) ……..…..130
2.2.1. L'urgence de comprendre, parler, lire et écrire *le* français pour apprendre *en* français ……...…….....131
2.2.2. Le FLS / FLSco, une langue de communication ou d'information ? ……134
2.2.3. Le FLSco, une fonction transversale au FLS et au FLM……...137
2.2.4. Synthèse des besoins langagiers en FLS / FLSco ……..…….141

2.3. Les caractéristiques du français langue de scolarisation (FLSco)……...…….....145
2.3.1. Une langue orale particulière en milieu scolaire……..146
2.3.1.1. Les interactions scolaires…….....147
2.3.1.2. La variété discursive du français scolaire……...160
2.3.1.3. Une langue orale proche des caractéristiques de l'écrit..……...169
2.3.1.4. Synthèse des caractéristiques de la langue orale de scolarisation…….....186

2.3.2. Le français comme matière enseignée à l'école……..…189
2.3.2.1. Un enseignement du français basé sur des prérequis extrascolaires….....189
2.3.2.2. La langue orale à l'école..……....192
2.3.2.3. Apprendre à lire et à écrire..…….…….....194
2.3.2.4. L'importance du discours métalinguistique en classe…….....206
2.3.2.5. La place centrale de l'étude de la langue….……..…….…….....210
2.3.2.6. Synthèse des caractéristiques du français enseigné comme matière……...225

2.3.3. Le français, langue des autres matières enseignées à l'école..…….....226
2.3.3.1. Le français comme langue d'enseignement des disciplines non linguistiques (DNL)…….…….…….....227
2.3.3.2. Le français comme langue d'apprentissage…….…….....239
2.3.3.3. Synthèse des caractéristiques du français langue des autres matières……..…...……..250

2.3.4. Tableau de synthèse des spécificités du français de scolarisation……..…252

Seconde partie. **LE FRANÇAIS LANGUE SECONDE / LANGUE DE SCOLARISATION : ENQUÊTES, ANALYSES, PROPOSITIONS DIDACTIQUES ET PÉDAGOGIQUES**…….....255

Chapitre 3. Identification des besoins des nouveaux arrivants en français langue seconde / langue de scolarisation par les enseignants..……..…..259

3.1. Mise en œuvre d'entretiens exploratoires…...…….....259
3.1.1 Préparation des entretiens exploratoires…...…….....260
3.1.2 Choix de l'échantillon interrogé…...…….....260
3.1.3 Modalités de passation des entretiens.…….....261

3.2. Analyse du contenu des entretiens exploratoires…….....261
3.2.1. Méthodologie de l'analyse…….....261
3.2.2. Analyse du contenu des entretiens exploratoires…….....262

3.3. Intérêt du recueil des représentations sociales des professeurs……...267

Chapitre 4. Méthodologie de l'étude sur les représentations des enseignants….……271

4.1. Méthodologie générale…….....271
4.2. Choix de la méthode de collecte des représentations des enseignants……..……....272
4.3. Prise en compte des contaminations de résultats……...…...273
4.3.1. Les divers biais méthodologiques…….....273
4.3.2. Limiter les biais liés à l'expérimentateur…….....273
4.3.3. Limiter les biais liés aux informateurs……...…...274
4.4. Caractéristiques de l'échantillon interrogé et modalités de passation des enquêtes……...……..…....275
4.4.1. Des enquêtes menées auprès des étudiants en master 2……..……..…....275
4.4.2. Des enquêtes complétées par des professeurs des écoles……..……...276
4.5. Méthode de traitement des données…….....277

Chapitre 5. Analyse du corpus et résultats……..……...281

5.1. Caractéristiques du français de scolarisation évoquées par l'ensemble de l'échantillon interrogé…….281
5.1.1. Résultats généraux……..…….……...281
5.1.2. Observations…….….…...282
5.1.3. Détails des spécificités recueillies…….283
5.1.4. Caractéristiques du français de scolarisation représentatives des enseignants du premier degré.....296
5.1.5. Catégorisation des spécificités du français de scolarisation mentionnées.....300

5.2. Spécificités du français de scolarisation mentionnées selon le profil des personnes interrogées…….....304

5.3. Spécificités du français de scolarisation caractéristiques respectivement des étudiants et des professeurs des écoles…….…..306
5.3.1. Synthèse des résultats…….....306
5.3.2. Caractéristiques du français scolaire les plus mentionnées selon le profil des personnes échantillonnées…….....308
5.3.3. Variables pour lesquelles la proportion d'étudiants ou d'enseignants est significativement supérieure……..……311

5.4. Influence du cursus universitaire sur certaines variables……..318
5.4.1. Spécificité du français de scolarisation au regard du cursus universitaire des étudiants…….…….…318
5.4.2. Caractéristiques du français scolaire selon le cursus universitaire des professeurs des écoles……..…….....324

5.5. Spécificités du français de scolarisation distinctives selon le niveau de la / des classe(s) d'affectation des professeurs des écoles……..……...…..328

5.6. Spécificités du français de scolarisation distinctives selon La spécialisation ou non des professeurs des écoles.....332

5.7. Spécificités du français de scolarisation distinctives selon la charge ou non d'une direction d'école……..….....335

5.8. Évolution des spécificités du français de scolarisation au regard de l'expérience professionnelle des professeurs des écoles……...……...338

Chapitre 6. Éléments communs entre les réponses collectées dans nos enquêtes, les textes officiels de l'Éducation nationale et les données issues de la littérature universitaire……..……...……..345

6.1. Éléments communs entre les réponses collectées dans nos enquêtes et les textes officiels de l'Éducation nationale…….....345

6.1.1. Synthèse des éléments communs entre les réponses de nos enquêtes et les programmes officiels de l'école maternelle…….……...346
6.1.2. Synthèse des éléments communs entre les réponses de nos enquêtes et les programmes officiels du cycle des apprentissages fondamentaux……346
6.1.3. Synthèse des éléments communs entre les réponses de nos enquêtes et les programmes officiels du cycle des approfondissements……..……...347
6.1.4. Synthèse des éléments communs entre les réponses de nos enquêtes et le socle commun des connaissances et des compétences……...…...348
6.1.5. Synthèse des éléments communs entre les réponses de nos enquêtes et le livret personnel de compétences…...……...349
6.1.6. Synthèse des éléments communs entre les réponses de nos enquêtes et le référentiel de compétences professionnelles des maitres.……...350
6.1.7. Tableau de synthèse des éléments communs entre les réponses de nos enquêtes et les textes officiels de l'Éducation Nationale…….....351

6.2. Éléments communs entre les réponses issues de notre enquête et la littérature spécialisée…….……..……..……...355

6.2.1. Caractéristiques du français de scolarisation communes entre les réponses issues des enquêtes et celles relevées dans la littérature universitaire…..……..…355
6.2.1.1. Un français de scolarisation normé…….…….....355
6.2.1.2. Un français de scolarisation objet d'apprentissage…….....367
6.2.1.3. Un français diffèrent de la langue extrascolaire……..376

6.2.2. Synthèse des éléments communs entre les réponses extraites de nos enquêtes et la littérature spécialisée…….....385

6.3. Synthèse des éléments communs entre les réponses recueillies au cours de notre étude, les textes officiels de l'Éducation nationale et les données issues de la littérature universitaire…...…….……...…….....388

Chapitre 7. Accueillir et scolariser des élèves allophones nouvellement arrivés en France en classe ordinaire à l'école élémentaire : propositions didactiques et pédagogiques…….....……...395

7.1. L'inclusion scolaire des nouveaux arrivants allophones…….....395

7.2. Élaboration du projet d'accueil et de scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés……..…….....397

7.2.1. Recueil des renseignements relatifs à l'élève et à sa famille…….....397

7.2.2. Positionnement initial du nouvel arrivant allophone…….....400

7.3. Organisation de l'inclusion scolaire du nouvel arrivant allophone…..…….....402

7.3.1. Au sein de la classe ordinaire……...…….403

7.3.1.1. Accueil de l'élève allophone nouvellement arrivé…….....403

7.3.1.2. Temps de travail avec le groupe-classe……...……...……..407

7.3.1.3. Temps de travail personnalisé…….....423

7.3.2. Au sein de l'école…….……...……....441

7.3.2.1. Le décloisonnement en classe de CP ou de CE1…….…….....441

7.3.2.2. Les activités pédagogiques complémentaires…….……...442

7.3.2.3. Le créneau de morale / religion……...…….…….....445

7.3.2.4. L'intervention du RASED…….....446

7.3.2.5. Dispositif « plus de maitres que de classes »…….....447

7.3.2.6. Mise en place d'une bibliothèque multilingue…….....450

7.3.2.7. Réseau d'étudiants en didactique des langues FLE / FLS……...…..450

7.3.3. Liens et partenariats à établir en dehors de l'école……..….....451
7.3.3.1. Informer les familles des spécificités de l'école française et du fonctionnement propre à l'école d'accueil…….....451
7.3.3.2. Informer les familles des activités extrascolaires…..……..…..454
7.3.3.3. Informer les familles des possibilités de poursuite d'apprentissage de la langue d'origine…….....454
7.3.3.4. Informer les familles des lieux d'apprentissage du français destinés aux adultes.....454

7.3.4. Synthèse des éléments facilitant l'inclusion d'un nouvel arrivant allophone en classe ordinaire à l'école élémentaire…..……..456

CONCLUSION…….....457

BIBLIOGRAPHIE…….....467
Les textes officiels de l'Éducation nationale.....467
Documentations publiées par l'Éducation nationale …….....469
Lois et textes réglementaires….....473
Ouvrages et articles….....474
Supports pédagogiques….....504
Sitographie….....507
Ressources multimédias (logiciels et DVD)….....508

RÉSUMÉ…….....510

ABSTRACT…….....510

LISTES DES TABLEAUX

1. Évolution des effectifs d'élèves allophones arrivants en France métropolitaine……....37
2. Scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés en France par académie (2012 / 2013)…….....40
3. Potentialités inclusives / ségrégatives des cristallisations contextuelles relatives aux EANA (C. Goï)…….…….....58
4. Ressemblances et similitudes (*sic*) entre le FLE et le FLS (F. Chnane-Davin et J.-P. Cuq)……..116
5. Paramètres pour caractériser le comportement communicatif des interlocuteurs par rapport aux déterminants situationnels et contextuels (P. Koch et W. Oesterreicher)……..…179

6. Relief conceptionnel de la communication scolaire…….…….....185
7. Synthèse des spécificités de la langue orale de scolarisation.....187
8. Compétences à travailler selon les profils d'élèves (B. Lecocq (dir.))…….….....199
9. Modèle didactique d'apprentissage de la lecture en langue seconde (J.-C. Rafoni)…….…….....202
10. Les quatre classes de conjugaison selon le nombre de radicaux requis au présent (C. Germain et H. Séguin)…….....214
11. Synthèse des spécificités du français enseigné comme matière…….....224
12. Panorama des énoncés scolaires extraits des manuels de CM1 / CM2 (V. Spaëth)…247
13. Synthèse des spécificités du français langue des autres matières enseignées..….....249
14. Synthèse des spécificités du français de scolarisation…….....250
15. Résultats du test du Khi-deux relatifs aux caractéristiques du français de scolarisation…….....297
16. Résultats du test exact de Fisher mené sur les neuf caractéristiques du français de scolarisation précédemment écartées ……....312
17. Résultats du test exact de Fisher représentant les spécificités du français de scolarisation distinctives des étudiants et des enseignants interrogés..……...313
18. Résultats des spécificités du français de scolarisation distinctives des étudiants issus des sciences exactes de ceux en sciences humaines et sociales.....322
19. Résultats des spécificités du français de scolarisation distinctives des professeurs des écoles issus de sciences exactes de ceux en sciences humaines et sociales….....327

20. Résultats des spécificités du français de scolarisation distinctives des enseignants affectés en maternelle de ceux en poste à l'école élémentaire……..330
21. Résultats des spécificités du français de scolarisation distinctives des professeurs des écoles spécialisés…….....334
22. Résultats des spécificités du français de scolarisation distinctives des professeurs des écoles en charge d'une direction d'école.....337
23. Résultats du test exact de Fisher distinguant les spécificités du français de scolarisation évoquées par les jeunes enseignants de celles des professeurs des écoles à l'expérience professionnelle strictement supérieure à 10 ans.....340
24. Résultats du test exact de Fisher distinguant les caractéristiques du français scolaire notées par les jeunes enseignants de celles mentionnées par les professeurs des écoles à l'expérience professionnelle strictement supérieure à 15 ans.....342
25. Synthèse des spécificités du français de scolarisation communes aux réponses issues des enquêtes et aux textes officiels de l'Éducation nationale.....351
26. Synthèse des éléments communs entre les données de nos enquêtes et les informations issues de la littérature spécialisée……...……...……...……...387
27. Synthèse des éléments communs entre les réponses extraites de notre étude, les textes officiels de l'Éducation nationale et les informations issues de la recherche universitaire……..……...388
28. Sens social et sens scolaire des verbes des consignes (M. Verdelhan-Bourgade)…...437

LISTES DES FIGURES

Carte

1. Élèves allophones scolarisés dans les écoles élémentaires en 2010 / 2011…..…39

Diagrammes

1. Élèves allophones scolarisés à l'école élémentaire de 2002 à 2012……..……...38
2. Scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés en France en UPE2A et en classe ordinaire sans soutien spécifique dans le département du Bas-Rhin.……...….42

Diagrammes circulaires

1. Un français de scolarisation normé……..……301
2. Un français scolaire objet d'apprentissage……302
3. Un français différent de la langue extrascolaire……..……..303
4. Spécificités du français de scolarisation mentionnées par les enseignants, axées sur la norme……..……..……...355
5. Spécificités du français de scolarisation mentionnées par les enseignants, axées autour d'une langue objet d'apprentissage……...……..…….367
6. Spécificités du français de scolarisation mentionnées par les enseignants, axées autour d'un français qui diffère de la langue extrascolaire…..……..376

Diagrammes en barres

1. Spécificités du français de scolarisation mentionnées par l'ensemble des personnes échantillonnées……...……..…...281
2. Spécificités du français de scolarisation représentatives de la parole des enseignants du premier degré……...……..……...299
3. Spécificités du français de scolarisation évoquées par les professeurs des écoles et les étudiants……..…..306

4. Spécificités du français de scolarisation les plus mentionnées par les étudiants (M2)……..……..……..308
5. Caractéristiques du français de scolarisation les plus évoquées par les professeurs des écoles.……..……...……..310
6. Caractéristiques du français de scolarisation distinctives des étudiants interrogés (M2)……..……...……...315
7. Spécificités du français de scolarisation distinctives des professeurs des écoles (PE)……...…..316
8. Spécificités du français de scolarisation mentionnées selon le cursus universitaire suivi par les étudiants……...…320
9. Spécificités du français de scolarisation au regard du cursus universitaire des professeurs des écoles..……..……...…….……325
10. Caractéristiques du français de scolarisation, distintives des enseignants interrogés et reparties selon leur affectation à l'école maternelle ou élémentaire.....329
11. Spécificités du français de scolarisation distinctives des enseignants qui exercent en maternelle *vs* ceux sans distinction de poste……...…331
12. Spécificités du français de scolarisation distinctives des enseignants spécialisés…….333
13. Spécificités du français de scolarisation distinctives selon que les professeurs occupent ou non une charge de directeur d'école…….....336
14. Spécificités du français de scolarisation, distintives des enseignants dont l'expérience professionnelle est inférieure ou égale à 10 ans……..……..339
15. Spécificités du français de scolarisation, distintives des enseignants dont l'expérience professionnelle est inférieure ou égale à 15 ans……341
16. Spécificités du français de scolarisation, distintives des enseignants dont l'expérience professionnelle est inférieure ou égale à 15 ans……...……343
17. Spécificités du français de scolarisation distinctives des enseignants qui exercent en maternelle, depuis plus de 15 ans et sans charge de direction……344

Schémas

1. La didactique du FLS, un sous-ensemble de la didactique du FLE (J.-P. Cuq)……...98
2. Une nouvelle représentation de la didactique des langues (M. Verdelhan-Bourgade)……..…….....……..108

3. Représentation graphique de l'évolution de la composante FLE par rapport à la composante FLM dans la méthodologie du FLS…….....110
4. Représentation graphique de l'évolution de la part méthodologique issue du FLM par rapport au niveau de maitrise de la langue française de l'élève allophone……...110
5. Les langues dans l'éducation et langues pour l'éducation (J.-C. Beacco *et al.*)……....122
6. Immédiat communicatif / distance communicative et code phonique / code graphique (P. Koch et W. Oesterreicher)……...178
7. Atlas des gestes de la méthode de lecture (S. Borel-Maisonny)…….....…..200
8. La communication verbale (R. Jakobson)…….....…….205
9. Les trois grands modes d'appropriation du fonctionnement de la langue (G. Vigner)…….....…212
10. Résultats de l'analyse arborée rendant compte de la distance lexicale entre les propos des différents groupes échantillonnés…….....…...304

Supports pédagogiques

1. Exemple de sous-main FLS / FLSco……...……....406
2. Contenus FLS / FLSco rassemblés sous forme de porte-clés……..……407
3. Proposition d'activités mathématiques adaptées pour apprendre à mesurer des segments en cm et mm……...……..……..……..412
4. Trace écrite pour consigner le lexique et les structures syntaxiques de référence en mathématiques……...……..……....413
5. Trace écrite séance n°1 en histoire……...419
6. Trace écrite séance n°2 en histoire……..…..421
7. Liste du matériel de classe dans le cahier-répertoire FLS / FLSco……425
8. Liste des déterminants et présentatifs à associer au lexique du matériel de classe (extrait du cahier-répertoire FLS / FLSco)……..…….426
9. Liste des verbes à associer au lexique du matériel de classe (extrait du cahier-répertoire FLS / FLSco)……...……426
10. Liste des adjectifs à associer au lexique du matériel de classe (extrait du cahier-répertoire FLS / FLSco)...……426
11. Planche de six images……...……..……..……..428
12. Notice de fabrication de la cocotte des consignes…….....…..433

13. Exemples d'activités proposés sur le site :
http://albert.scolena.free.fr/chrono upload/chrono529_1.pdf……..…..435
14. Fiche de travail sur les consignes (F. Boulet *et al.*)…..…...……....……...436
15. Exemples de fiches de graphisme……...……..……...…….....438
16. Exemple de cartes de jeu à élaborer pour faciliter la mémorisation
du lexique disciplinaire en histoire……...……...……449
17. Livret d'accueil à destination des familles nouvellement arrivées en France…..…..…..453

ABRÉVIATIONS

CASNAV	Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs
CECR	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CEFISEM	Centre de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants
CIEP	Centre International d'Etudes pédagogiques
CLIN	CLasse d'INitiation à la langue française
CRI	Cours de Rattrape Intégré
CLIS	Classe pour l'Inclusion Scolaire
DELF	Diplôme d'Etudes en Langue Française
DNL	Discipline Non Linguistique
DSDEN	Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale
E2A	Elève Allophone Arrivant
EANA	Elève Allophone Nouvellement Arrivé
ENA	Elève nouvellement arrivé
ENAF	Elève nouvellement arrivé en France
EMILE	Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère
FLE	Français Langue Etrangère
FLM	Français Langue Maternelle
FLS	Français Langue Seconde
FLSco	Français Langue de Scolarisation
FOS	Français sur Objectif Spécifique
FLI	Français Langue d'Intégration
Maitre E	Professeur spécialisé dans l'aide aux élèves en difficulté à dominante pédagogique
M2	Etudiant en master 2
PE	Professeur des écoles
RASED	Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté

INTRODUCTION

L'enseignement du français à des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle n'est ni un phénomène récent, ni une situation propre à la France. Le public scolaire concerné dans le monde se compte en dizaines de millions si l'on inclut les populations du Maghreb et d'Afrique sub-saharienne (G. Vigner, 1987 : 42). Dans la préface de l'ouvrage de J.-P. Cuq (1991 : 6), C. Oliviéri indique que ces locuteurs sont bien plus nombreux que ceux dont le français est la langue maternelle. Or la réflexion relative à l'enseignement du français à des élèves allophones scolarisés en langue française a mis un temps considérable à se développer et à se départir, à la fois, de la didactique du français langue maternelle (FLM) et de celle du français langue étrangère (FLE). En France, l'enseignement du français aux élèves issus de familles migrantes a longtemps hésité entre ces deux didactiques avant de trouver sa propre voie à travers celle du français langue seconde (FLS). Pourtant la question se pose toujours et encore actuellement avec l'accueil d'élèves allophones nouvellement arrivés en France à l'école élémentaire au sens où les méthodologies mises en œuvre par le professeur en classe ordinaire sont celles du français langue maternelle (FLM) alors que le français est, pour ces élèves, lors de leur arrivée, une langue étrangère. Les contenus de FLM dispensés à l'école élémentaire sont hors de portée des nouveaux arrivants allophones alors même qu'ils partagent, avec leurs camarades francophones, l'obligation d'acquérir des compétences d'un niveau scolaire correspondant à leur classe d'âge. Les élèves allophones se trouvent dans l'urgente nécessité d'apprendre le français et d'effectuer des apprentissages dans cette langue, puisque totalement immergés en milieu ordinaire faute de dispositif spécifique dans l'école. La récente note de l'OCDE, relative à la question de l'aide que l'école peut apporter à l'intégration des immigrés (*PISA à la loupe*, novembre 2015), souligne l'importance de répondre rapidement aux besoins des élèves immigrés afin d'éviter que l'écart scolaire avec leurs pairs autochtones ne se creuse et n'engendre, à terme, leur exclusion sociale. Les écarts de performances en mathématiques entre les élèves français et les élèves immigrés de première génération sont particulièrement pointés (OCDE, 2015 : 4). Or la note conclut que « les élèves immigrés peuvent devenir un élément essentiel des systèmes d'éducation et une ressource précieuse pour leur pays d'accueil » si l'inclusion scolaire est encouragée et si des programmes d'aide linguistique sont proposés (OCDE, 2015 : 4).

En France, une part importante d'élèves allophones nouvellement arrivés ne peut bénéficier d'un dispositif spécifique pour l'apprentissage du français. En revanche, les professeurs des écoles sont contraints, depuis la Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école, de mettre en place des

actions particulières pour favoriser l'inclusion scolaire de ces élèves. En milieu ordinaire, les enseignants doivent donc mettre en œuvre un enseignement adapté et penser une organisation de classe qui permette au nouvel arrivant allophone, tantôt de suivre un enseignement commun avec le groupe-classe, tantôt de bénéficier de contenus spécifiques. Mais comment assurer l'accueil de ces élèves à besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire à l'école élémentaire ? Quelle approche du français les professeurs des écoles doivent-ils privilégier ? Sommes-nous dans le domaine du FLM, du FLS ou du FLE ? Quelles sont les particularités du français en usage en classe ? Ces spécificités sont-elles identifiées par les enseignants ? Enfin, quels supports et quelle organisation pédagogique sont à favoriser pour optimiser la prise en charge de nouveaux allophones arrivants scolarisés en milieu ordinaire ?

Pour tenter de répondre à ces questions, notre recherche vise trois principaux objectifs. Le premier objectif est de dresser un état des lieux, d'un point de vue institutionnel, de l'accueil des élèves allophones nouvellement arrivés en France, scolarisés à l'école élémentaire. Le deuxième objectif de cette thèse est de clarifier les concepts de français langue seconde (FLS) et de français langue de scolarisation (FLSco), mis en exergue dans les actuels textes officiels dédiés à ce public scolaire (Circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012) afin de mieux comprendre ce qui distingue le FLS du FLE et du FLM. Il s'agit également de préciser le concept de français langue de scolarisation (FLSco) à travers l'établissement d'un tableau synthétique des principales caractéristiques du français en usage à l'école. Cet éclairage vise à fournir l'appui théorique indispensable à l'analyse des représentations des professeurs des écoles relatives aux spécificités du français de scolarisation, troisième et dernier objectif visé par cette recherche. Les résultats de cette collecte ont pour but d'orienter l'outillage pédagogique nécessaire à l'inclusion scolaire des nouveaux arrivants allophones.

De ces objectifs émanent trois hypothèses. La première hypothèse que nous formulons est que le français en usage à l'école présente un certain nombre de particularités, identifiées par les professeurs des écoles. Nous émettons également l'hypothèse que les représentations des enseignants relatives au français de scolarisation varient selon leur profil (étudiants / professeurs des écoles en exercice, cursus universitaire suivi (sciences exactes *vs* sciences humaines et sociales), en poste à l'école maternelle / élémentaire, spécialisés ou non dans la difficulté scolaire, en charge ou non d'une direction, avec une

expérience professionnelle importante ou non). Enfin, nous faisons l'hypothèse que les représentations des professeurs ne concordent que partiellement avec les textes officiels de l'Éducation nationale et les données de la recherche universitaire. Des représentations sont propres aux enseignants et doivent être prises en compte lors de l'étayage pédagogique afin d'optimiser les ressources mises à la disposition des enseignants qui accueillent, dans leur classe, des élèves allophones nouvellement arrivés en France. Une étude sur les représentations des professeurs des écoles relatives aux spécificités du français en usage à l'école a été initiée afin de vérifier ces différentes hypothèses.

L'étude sur les représentations des enseignants du premier degré a été menée au moyen d'enquêtes, conduites auprès d'étudiants qui préparent le concours de recrutement de professeurs des écoles à l'université de Strasbourg, et d'enseignants du premier degré de l'académie de Strasbourg aux profils variés (professeurs exerçant à l'école maternelle et / ou élémentaire, spécialisés ou non dans la difficulté scolaire, en charge ou non d'une direction, avec un nombre d'années d'expérience professionnelle plus ou moins important). Les enquêtes ont été soumises aux étudiants et aux enseignants sous la forme d'un questionnaire écrit individuel, comportant une seule et unique question ouverte, formulée de la manière suivante : *Quelles sont, d'après vous, les spécificités du français en usage à l'école* ? L'intérêt de ce mode de collecte est à la fois de recueillir les représentations des professionnels interrogés et de faire un état des lieux des caractéristiques absentes ou partielles au regard des textes officiels de l'Éducation nationale et de la littérature universitaire. Le corpus a fait l'objet de divers traitements statistiques dans le but de dresser un tableau précis des représentations des enseignants du premier degré en matière de français de scolarisation. Il s'agit également de mettre au jour les caractéristiques propres à un profil de professeur donné, et de voir si leurs propos concordent ou non avec les textes officiels de l'Éducation nationale et / ou les données de la recherche universitaire. La finalité de ce tableau est de fournir aux enseignants qui doivent mettre en œuvre un enseignement de FLS / FLSco dans leur classe, des pistes didactiques et un matériel pédagogique appropriés.

Le corpus a été constitué au cours du premier semestre de l'année 2010, donc les textes officiels de l'Éducation nationale utilisés pour l'analyse comparative sont contemporains. C'est pourquoi les réponses recueillies ont été comparées aux textes officiels de 2008, au socle commun des connaissances et des compétences (2006), au livret personnel de compétences (2010) ainsi qu'au référentiel de compétences professionnelles des maitres,

issu du cahier des charges de la formation des maitres en Institut Universitaire de Formation des Maitres (IUFM), paru au Bulletin officiel n°1 du 4 janvier 2007. Les textes publiés ultérieurement, tels que le référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (Bulletin officiel n°30 du 25 juillet 2013) qui accompagne la création, en septembre 2013, des Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE) en lieu et place des IUFM, le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (Rentrée 2016) ainsi que les nouveaux programmes d'enseignement de l'école élémentaire (Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015), n'ont pas été pris en compte afin de ne pas biaiser nos résultats.

Notre recherche s'organise en sept chapitres répartis en deux parties. La première partie propose un état des lieux de l'enseignement du français aux élèves allophones nouvellement arrivés en France accueillis sans soutien spécifique à l'école élémentaire. Le premier chapitre est consacré à la prise en compte de ce public scolaire par l'Éducation nationale. Ce chapitre passe en revue l'évolution des effectifs des nouveaux arrivants allophones accueillis en classe ordinaire sans dispositif particulier à l'échelle nationale et au niveau de l'Académie de Strasbourg, avec une focalisation spécifique sur la situation bas-rhinoise. Cet état des lieux est complété par une analyse historique de la prise en charge des nouveaux arrivants allophones dans les textes officiels de l'Éducation nationale avec un examen de l'évolution de l'accueil et de la scolarisation de ces élèves dans les instructions officielles, des contenus d'enseignement préconisés et des dénominations successives attribuées à ce public scolaire sur une période de plus de quatre décennies. Le deuxième chapitre est dévolu au concept de français langue seconde (FLS) et à celui de français langue de scolarisation (FLSco). Ce chapitre retrace, en premier lieu, l'émergence et la lente évolution du concept de français langue seconde (FLS) jusqu'à la prise en compte de sa fonction de langue de scolarisation. En second lieu, une clarification des caractéristiques propres au français de scolarisation (FLSco) est effectuée.

La seconde partie, intitulée « Le français langue seconde / langue de scolarisation : enquêtes, analyses, propositions didactiques et pédagogiques », se compose de cinq chapitres consacrés respectivement aux enquêtes menées, à l'analyses de ces données et aux propositions didactiques et pédagogiques élaborées pour la mise en œuvre d'un enseignement de FLS / FLSco en direction de nouveaux arrivants allophones immergés en classe ordinaire à l'école élémentaire. Le chapitre 3 est consacré à la question de l'identification des besoins de ces élèves par les professeurs des écoles au moyen

d'entretiens exploratoires qui nous ont convaincue de l'intérêt d'un recueil des représentations des enseignants à plus grande échelle. Le quatrième chapitre porte sur la méthodologie utilisée pour recueillir ces représentations. Il comporte les descriptions de la méthode de collecte choisie, la manière dont les contaminations de résultats sont prises en compte, les caractéristiques de l'échantillon interrogé, les modalités de passation des enquêtes et la méthode de traitement statistique des données. Le chapitre 5 est consacré à l'analyse du corpus et aux résultats. Les caractéristiques du français de scolarisation évoquées par l'ensemble de l'échantillon ainsi que les spécificités du français de scolarisation mentionnées selon le profil des personnes interrogées y sont présentées. Le sixième chapitre est consacré à l'analyse des éléments communs entre les réponses collectées dans nos enquêtes, les textes officiels de l'Éducation nationale et les données issues de la littérature universitaire. Les résultats de cette analyse comparative servent de point d'appui à notre septième et dernier chapitre qui regroupe l'ensemble des propositions didactiques et pédagogiques visant à faciliter l'inclusion des nouveaux arrivants allophones, immergés en classe ordinaire à l'école élémentaire : de l'élaboration du projet d'accueil et de scolarisation de l'élève à l'organisation possible d'un enseignement de FLS / FLSco au sein de la classe, de l'école et des liens à établir avec les divers partenaires en dehors du cadre scolaire.

Cette thèse est assortie d'un volume d'annexes comportant cinq parties. Le premier volet des annexes réunit les enquêtes menées auprès des étudiants en master 2 à l'IUFM. Les données ont été recueillies sur des fiches individuelles numérotées, datées et mentionnant le cursus universitaire suivi. Le deuxième volet d'annexes concentre les enquêtes conduites auprès des professeurs des écoles. Le troisième est consacré à un relevé des priorités relatives à la maitrise de la langue française dans les textes officiels de l'Éducation nationale de 2006 à 2010. Le quatrième est constitué des pages du cahier-répertoire FLS / FLSco dédié au matériel scolaire, et le cinquième et dernier volet des annexes propose un modèle de cahier-répertoire FLS / FLSco, dévolu aux consignes scolaires.

Première partie

L’enseignement du français aux élèves allophones nouvellement arrivés en France

La question de l'enseignement du français aux élèves allophones nouvellement arrivés en France, accueillis sans soutien spécifique à l'école élémentaire, nécessite un passage en revue de la manière dont ce public scolaire *est* et *a été* pris en compte par l'Éducation nationale. Les textes officiels sont analysés sur une période de plus de quarante ans afin de voir quelle est l'évolution des conditions d'accueil et de scolarisation réservées aux nouveaux arrivants allophones en France, quelles sont les modifications opérées en termes de contenus d'enseignement préconisés et quels sont les changements terminologiques effectués. Mais, au préalable, un examen des effectifs d'élèves allophones nouvellement arrivés qui ne peuvent bénéficier d'une aide en UPE2A est effectué pour déterminer le nombre d'élèves concernés à l'échelle nationale, au niveau académique et dans le département du Bas-Rhin. Quelle est l'évolution que nous pouvons constater sur une décennie ?

Chapitre 1

Prise en compte des nouveaux arrivants allophones par l'Éducation nationale

Avec ou sans dispositif dédié à la prise en charge des élèves allophones nouvellement arrivés en France présent dans l'école, tous les professeurs sont susceptibles, au cours de leur carrière, d'accueillir un apprenant allophone dans leur classe. Selon N. Auger (2010 : 20), cette possibilité est d'autant plus probable que plus de 50% des élèves, en milieu urbain, parlent une langue autre que le français à la maison. Cependant la tâche des enseignants de classe ordinaire diffère selon que le nouvel arrivant allophone bénéficie ou non d'un accompagnement spécifique pour l'apprentissage de la langue française. Seules les situations d'immersion scolaire totale, *i.e.* dans lesquelles aucun soutien particulier n'est proposé à l'élève, seront examinées afin de voir si ces dernières sont des cas particuliers ou un phénomène courant à l'école élémentaire. Quelle proportion d'élèves est concernée par ce type d'accueil en France ? Quelles préconisations l'Éducation nationale fait-elle quant à la prise en charge d'élèves allophones isolés en classe ordinaire ? Quelles évolutions la scolarisation de ces élèves a-t-elle connu ? Enfin quel regard l'institution scolaire française porte-t-elle sur ces nouveaux arrivants dont les dénominations ont connu de nombreux changements ?

En premier lieu, nous examinerons les effectifs des élèves allophones arrivants scolarisés en dehors de tout dispositif spécifique, et ce à différentes échelles : d'abord au niveau national et académique, puis au plan départemental avec un regard particulier posé sur la situation bas-rhinoise. A partir de ces données quantitatives, nous analyserons, dans un second temps, l'ensemble des circulaires ministérielles consacrées à la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés en France afin de voir quelles sont les recommandations officielles faites à leur endroit, d'abord en matière de prise en charge, puis en termes de contenus d'enseignement à mettre en œuvre et de dénominations employées à l'égard de ce public scolaire. Les évolutions et les progrès réalisés depuis la publication des premiers textes officiels seront relevés.

1.1. Évolution des effectifs

1.1.1. Situation nationale : effectifs des nouveaux arrivants allophones accueillis en France

Au sein de l'Éducation nationale, la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France fait l'objet, depuis 2001, de relevés statistiques publiés annuellement dans un document intitulé *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*[1]. Le premier chapitre consacré aux données générales sur le système éducatif français, comporte deux pages dévolues à la scolarisation des élèves allophones arrivants (MEN, 2015 : 24 et 25). Les informations statistiques diffusées ont été obtenues grâce à une enquête menée par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) auprès des Inspecteurs d'académie. L'enquête est renseignée par les directeurs des écoles publiques et privées, et transmise par les inspecteurs de circonscription à l'Inspecteur d'académie. Appelée « enquête n°9 », elle comprend, pour le premier degré, trois phases de comptage effectuées au cours de l'année scolaire (aux mois d'octobre, de février et de mai) et concerne les nouveaux arrivants allophones, âgés de 6 à 12 ans. Les données communiquées par la DEPP sont obtenues par le calcul de la moyenne de ces trois phases. L'enquête prend en compte le nombre d'élèves nouvellement arrivés présents à date fixe, le type de prise en charge (classe d'initiation à la langue française (CLIN), classe du cursus ordinaire avec soutien en Cours de Rattrapage Intégré (CRI) ou classe du cursus ordinaire sans soutien) ainsi que le flux des entrées et des sorties d'élèves des CLIN au cours de l'année.

[1] MEN, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, édition 2015.

1.1.1.1. Effectifs nationaux

	2002 2003[2]	2003 2004	2004 2005[3]	2005 2006	2006 2007	2007 2008	2008 2009	2009 2010	2010 2011	2011 2012	2012 2013 hors Mayotte	2012 2013 y compris Mayotte
Écoles élémentaires	**17,9**	**18,6**	**19,4**	**19,0**	**17,6**	**17,3**	**17,0**	**17,3**	**18,5**	**19,0**	**20,8**	**21,6**
Collèges	20,2	18,0	20,6	17,1	16,2	14,9	14,8	15,4	16,2	17,1	19,1	19,1
Lycées		2,5		3,2	3,3	2,7	3,0	3,0	3,4	3,9	4,5	4,6
Ensemble des élèves allophones	**38,2**	**39,1**	**40,0**	**39,3**	**37,0**	**34,9**	**34,7**	**35,7**	**38,1**	**40,0**	**44,4**	**45,3**
Total des élèves en écoles élémentaires	/	3 953,3	/	4 013,3	4 065,7	4 094,0	4 108,2	4 114,3	4 125,1	4 112,6	4 127,4	4 161,9
Total des élèves du second degré	/	5 581,1	/	5 485,4	5 418,0	5 371,4	5 339,7	5 331,7	5 353,2	5 384,5	5 388,3	5 422,0
Ensemble des élèves	/	9 534,3	/	9 498,8	9 483,7	9 465,4	9 448,0	9 446,0	9 478,4	9 497,1	9 515,7	9 583,9
Part des élèves allophones (‰)	/	4,1	/	4,1	3,9	3,7	3,7	3,9	4,0	4,2	4,7	4,7

Tableau 1. Évolution des effectifs d'élèves allophones arrivants (en milliers) en France métropolitaine + DOM (y compris Mayotte à partir de 2012), enseignement public et privé (MEN, 2015 : 25 et MENJVA-MESR DEPP, *Note d'information* n°12.01, mars 2012 : 2)

Le tableau communiqué dans le document « Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche » (2015) a été complété avec les données issues de la *Note d'information* n°12.01 de mars 2012 afin de disposer des effectifs relatifs aux années 2002 / 2003 et 2004 / 2005, et d'offrir une vue d'ensemble de l'évolution des élèves allophones arrivants sur une décennie. Ce complément d'information nous permet d'observer que, depuis 2002, le nombre total d'élèves allophones accueillis en France dans les écoles élémentaires a augmenté de 17980 en 2002 / 2003 à 20800 en 2012 / 2013 (hors Mayotte), soit une augmentation de 16% en 10 ans. Cependant, il ne s'agit pas d'une

[2] Année scolaire 2002 / 2003 : données issues de la *Note d'information* n°12.01 de mars 2012.

[3] Année scolaire 2004 / 2005 : données issues de la *Note d'information* n°12.01 de mars 2012.

progression linéaire comme le montre le graphique ci-dessous. La courbe est ascendante jusqu'en 2004, puis cette tendance reprend à partir de 2008.

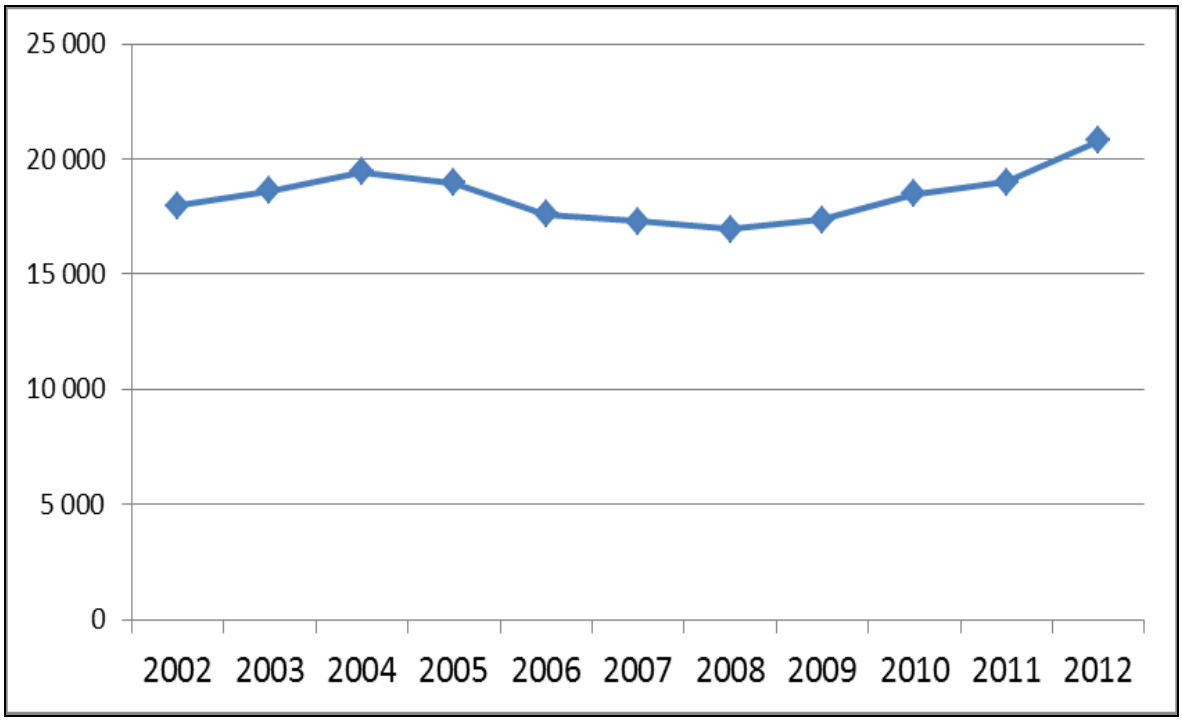
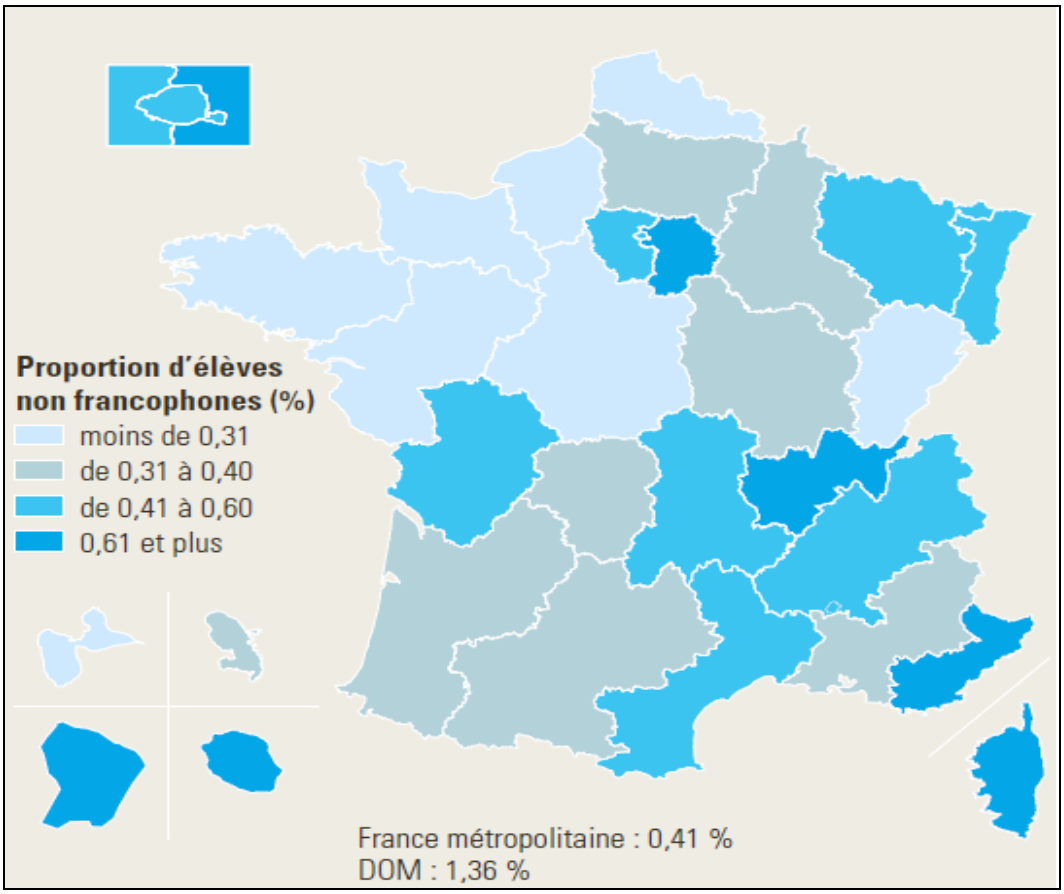


Diagramme 1. Élèves allophones scolarisés à l'école élémentaire de 2002 à 2012
(MEN, 2015: 25 et MENJVA-MESR DEPP, *Note d'information* n°12.01, mars 2012 : 2)

Malgré la progression des effectifs, la part des nouveaux arrivants allophones dans la population scolaire totale demeure minime puisqu'elle ne représente que 0,47% de l'ensemble des effectifs. Mais la répartition est inégale selon les régions. Quelles sont les académies les plus concernées par l'accueil d'élèves nouvellement arrivés en France ? Quelle est la position de l'académie de Strasbourg ?

1.1.1.2. Effectifs par académie



Carte 1. Élèves allophones scolarisés dans les écoles élémentaires en 2010 / 2011 (MENJVA-MESR DEPP, *Note d'information* n°12.01, mars 2012 : 3)

En France métropolitaine, quatre académies ont une proportion élevée de nouveaux arrivants allophones à l'école élémentaire. Les académies de Paris, Lyon, Nice et la Corse comptent jusqu'à 0,61% et plus d'élèves allophones nouvellement arrivés au sein de leur population scolaire en 2010 / 2011. Bien que l'académie de Strasbourg ne fasse pas partie du quatuor de tête, elle se situe dans la moyenne haute des académies d'accueil avec une proportion de nouveaux arrivants allophones comprise entre 0,41% et 0,60%. L'académie de Strasbourg se trouve dans la moyenne nationale qui atteint 0,41% d'élèves allophones présents en France métropolitaine. Ces effectifs importants s'accompagnent-ils d'une offre de structures d'accueil proportionnelle ? Quelle est la part d'élèves scolarisés dans l'académie de Strasbourg à bénéficier d'un soutien spécifique pour l'apprentissage de la langue française ?

1.1.1.3. Part des élèves ne bénéficiant d'aucune prise en charge spécifique

	Écoles élémentaires		Second degré				Ensemble		
			Collèges		Lycées		Effectifs d'élèves	dont bénéficiant d'un soutien	
	Effectifs d'élèves	Part bénéficiant d'un soutien (%)	Effectifs d'élèves	Part bénéficiant d'un soutien (%)	Effectifs d'élèves	Part bénéficiant d'un soutien (%)		Effectifs d'élèves	%
Aix-Marseille	890	81,8	846	93,9	142	71,1	1 877	255	86,4
Amiens	422	73,8	507	97,0	258	94,3	1 187	140	88,2
Besançon	232	59,8	317	93,8	12	91,7	561	114	79,7
Bordeaux	963	58,3	557	90,8	76	89,0	1 596	461	71,1
Caen	98	52,6	110	81,9	93	88,9	301	77	74,5
Clermont-Ferrand	301	72,8	284	98,5	91	96,4	676	89	86,8
Corse	168	62,0	194	99,5	8	-	370	73	80,3
Créteil	1 981	91,2	2 290	84,8	588	86,2	4 859	604	87,6
Dijon	441	76,2	343	86,8	63	56,6	846	178	79,0
Grenoble	1 201	92,3	843	98,7	147	98,0	2 191	106	95,1
Lille	512	71,0	528	89,5	184	70,2	1 224	259	78,8
Limoges	159	59,4	320	87,3	77	68,0	557	130	76,6
Lyon	1 742	83,5	1 224	86,6	282	68,2	3 247	541	83,3
Montpellier	1 075	70,1	799	97,7	280	95,1	2 155	353	83,6
Nancy-Metz	750	62,2	474	91,0	68	71,4	1 292	345	73,3
Nantes	647	66,3	479	88,8	31	60,2	1 157	284	75,5
Nice	1 019	90,3	590	96,8	45	77,6	1 654	127	92,3
Orléans-Tours	549	74,6	597	92,4	108	85,8	1 255	201	84,0
Paris	734	100,0	1 159	100,0	837	100,0	2 731	-	100,0
Poitiers	359	45,2	280	76,4	102	62,5	741	301	59,4
Reims	326	84,7	253	95,6	65	92,9	644	66	89,8
Rennes	469	50,4	613	90,4	187	59,3	1 269	368	71,0
Rouen	193	81,3	437	99,1	69	98,5	698	41	94,1
Strasbourg	**771**	**62,3**	**636**	**73,8**	**147**	**65,1**	**1 554**	**509**	**67,3**
Toulouse	712	66,7	701	85,2	136	87,8	1 549	358	76,9
Versailles	2 340	91,1	2 710	96,1	400	97,3	5 450	323	94,1
France métropolitaine	**19 053**	**78,3**	**18 090**	**91,6**	**4 498**	**85,8**	**41 641**	**6 303**	**84,9**
Guadeloupe	207	57,4	162	96,1	-	-	369	95	74,3
Guyane	1 225	63,1	521	86,5	13	75,0	1 759	526	70,1
Martinique	116	64,5	151	36,5	22	63,6	289	145	49,8
Mayotte	820	75,6	67	54,5	14	-	901	245	72,8
La Réunion	207	74,2	149	100,0	7	100,0	363	53	85,3
DOM	**2 575**	**67,6**	**1049**	**80,7**	**57**	**54,7**	**3 681**	**1 064**	**71,1**
France métropolitaine + DOM	**21 628**	**77,0**	**19 139**	**91,0**	**4 555**	**85,4**	**45 322**	**7 367**	**83,7**

Tableau 2. Scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés en France par académie, année scolaire 2012 / 2013, France métropolitaine + DOM y compris Mayotte, enseignement public et privé (MEN, 2015 : 25)

En 2012 / 2013, parmi les 26 académies que compte la France métropolitaine, Strasbourg se situe en 9ème position des académies qui accueillent le plus de nouveaux arrivants allophones. Avec un total de 771 élèves accueillis, elle se place derrière les académies de Versailles (2340), Créteil (1981), Lyon (1742), Grenoble (1201), Montpellier (1075), Nice (1019), Bordeaux (963) et Aix-Marseille (890).

Les données fournis par ce tableau nous permettent de constater que les académies qui scolarisent le plus d'élèves allophones ne sont pas nécessairement celles dont les dispositifs d'accueil sont les plus importants. En effet, malgré des effectifs élevés, l'académie de Strasbourg fait partie des régions qui se situent en deçà de la moyenne nationale qui est de 78,3% d'élèves pris en charge de manière spécifique. Elle s'oppose ainsi à l'académie de Paris qui, à effectifs quasi-identiques (Paris : 734 *vs* Strasbourg : 771), propose à tous ses nouveaux arrivants allophones un soutien en langue française (100%). Strasbourg se place en 18ème position sur 26, avec une offre ne couvrant que 62,3% des besoins. Par conséquent, plus d'un tiers des élèves allophones nouvellement arrivés dans l'académie de Strasbourg (37,7%) est intégré en classe ordinaire sans soutien spécifique pour l'apprentissage de la langue française. Près de 4 élèves sur 10 ne bénéficient d'aucune prise en charge spécifique contre uniquement 2 sur 10 au niveau national. Qu'en est-il à l'échelle départementale ? La situation est-elle similaire dans le Bas-Rhin ?

1.1.2. Situation locale : effectifs des nouveaux arrivants allophones accueillis dans le département du Bas-Rhin (académie de Strasbourg)

1.1.2.1. Évolution des effectifs départementaux (Bas-Rhin)

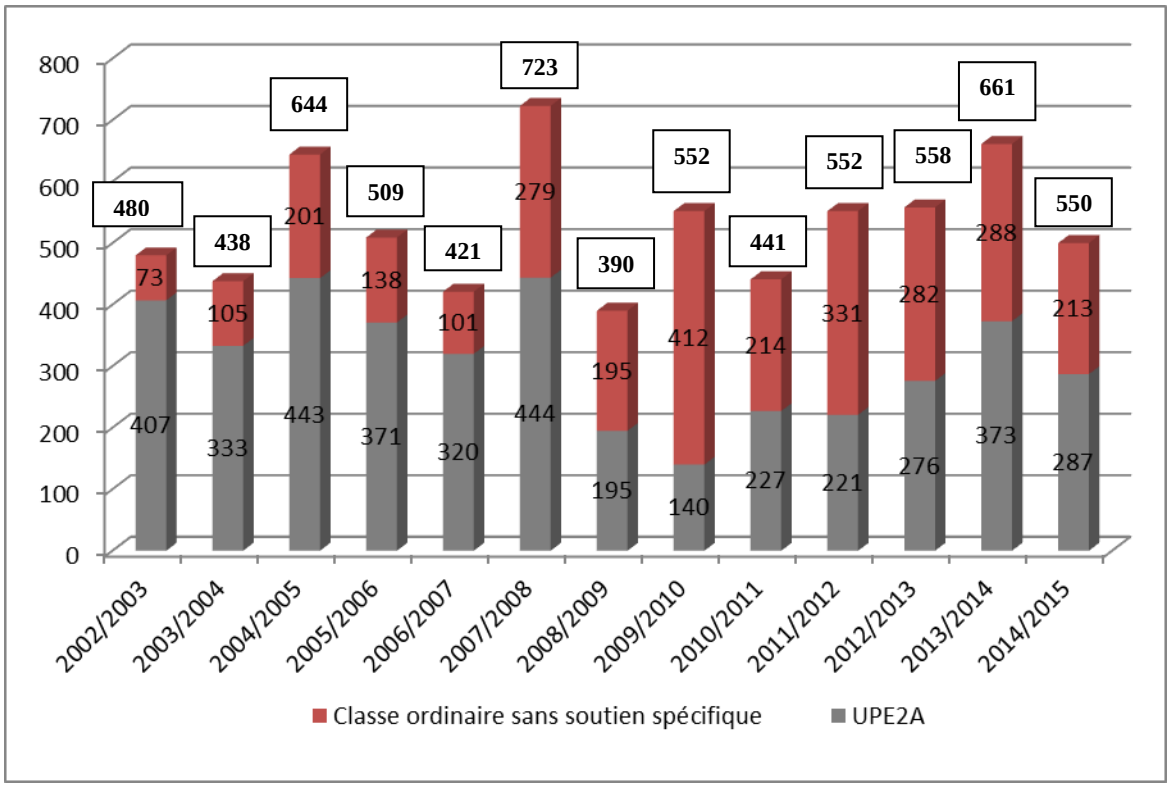


Diagramme 2. Scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés en France en UPE2A et en classe ordinaire sans soutien spécifique dans le département du Bas-Rhin (DSDEN du Bas-Rhin et CASNAV de Strasbourg)

Les données collectées en 2012 / 2013 à l'échelle académique ne correspondent pas aux relevés départementaux qui indiquent que 51% des nouveaux arrivants allophones bénéficient d'une prise en charge spécifique dans le Bas-Rhin (contre 62,3% au niveau académique). 49% des élèves allophones nouvellement arrivés dans ce département ont donc été scolarisés sans dispositif particulier en 2012 / 2013. Sur une douzaine d'années, la moyenne des effectifs de nouveaux arrivants allophones accueillis uniquement en milieu ordinaire dans le département du Bas-Rhin, est de 41%, soit 4 élèves allophones nouvellement arrivés sur 10. Les professeurs des écoles sont donc contraints de mettre en place des projets spécifiques pour l'apprentissage du français.

La proportion de nouveaux arrivants allophones scolarisés en milieu ordinaire sans soutien spécifique varie selon que l'on se place à l'échelle nationale, académique ou départementale. Ainsi, le taux d'inclusion unique en classe ordinaire passe, en 2012 / 2013, de 20% au niveau national, à 40% dans l'académie de Strasbourg et à 49% dans le département Bas-Rhin. Les dispositifs d'accueil sont inégalement répartis sur le territoire français de sorte que les possibilités de soutien offertes aux élèves fluctuent selon qu'ils arrivent en région parisienne ou en province, en milieu urbain ou rural, isolés ou rejoignant une communauté allophone déjà présente.

1.1.2.2. Un décompte des effectifs approximatif

Comptabiliser les élèves allophones nouvellement arrivés en France est une entreprise difficile à effectuer pour les autorités officielles. Selon le rapport n°2009-082 consacré à la scolarisation de ces élèves, les effectifs communiqués ne sont que des approximations (IGAENR-IGEN, 2009 : 21). La DEPP fournit des estimations obtenues par le calcul de la moyenne des trois enquêtes menées dans les écoles au cours de l'année scolaire. Les Inspecteurs généraux notent la difficulté d'effectuer un décompte précis de cette population scolaire en raison de l'imprécision même de la définition de ce public. Dans les termes et indicateurs statistiques, le Ministère de l'Éducation nationale (2015 : 24) définit un « allophone arrivant » de la manière suivante :

> C'est un élève nouvellement arrivé en France (depuis moins d'un an), qui a une maitrise insuffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires ne lui permettant pas d'intégrer immédiatement une classe du cursus ordinaire. L'obligation d'accueil dans les établissements scolaires s'applique aux élèves nouvellement arrivés en France comme aux autres élèves. Elle relève du droit commun et de l'obligation scolaire. Dès les années 1970, des mesures ont été prises pour accueillir et scolariser ces élèves. Elles se sont traduites par la création de structures d'accueil spécifiques à l'école, au collège ou au lycée. Ces élèves qui arrivent tout au long de l'année sont scolarisés en partie ou entièrement dans ces dispositifs particuliers et bénéficient notamment d'un soutien linguistique, tout en étant inscrits dans un cursus ordinaire. L'objectif recherché est qu'ils s'insèrent progressivement et le plus rapidement possible dans une classe ordinaire (MEN, 2015 : 24).

Selon leur lieu de résidence, les élèves allophones ne sont pas toujours pris en charge dans des structures d'accueil spécifiques. En milieu rural, par exemple, la faible densité de population ne justifie pas l'implantation d'un dispositif spécifique. La définition omet les

nouveaux arrivants qui ne maitrisent pas le français, mais qui sont, malgré tout, scolarisés en classe ordinaire. Toutefois, ces élèves sont statistiquement comptabilisés grâce à l'enquête n°9 menée par la DEPP qui distingue les trois types de prise en charge possibles : en classe d'initiation à la langue française (CLIN), en classe du cursus ordinaire avec soutien en Cours de Rattrapage Intégré (CRI) ou en classe du cursus ordinaire sans soutien. Nonobstant les précautions prises par la DEPP, les informations transmises peuvent être sujettes à de nombreuses erreurs et biais. Par exemple, le relevé des effectifs repose sur deux intermédiaires : les directeurs(trices) d'école qui transmettent les données aux secrétariats des circonscriptions qui, à leur tour, les envoient à l'Inspecteur d'académie, chaque intermédiaire étant susceptible d'augmenter la marge d'erreurs. Par ailleurs, le rapport n°2009-082 révèle que certaines écoles ou établissements (notamment privés) ne jugent pas utile de signaler les nouveaux arrivants allophones (IGAENR-IGEN, 2009 : 24). A l'opposé, certains élèves sont comptabilisés plusieurs fois ou leur prise en compte va bien au-delà de la première année de scolarisation en France en raison de la difficulté pour les écoles à obtenir des informations sur leur scolarité antérieure. Par exemple, les enfants issus de la communauté Rom sont fréquemment comptabilisés par les écoles d'accueil comme « allophones nouvellement arrivés » bien après leur première année de scolarisation en France en raison de leur forte mobilité et de leur faible maitrise de la langue française et des apprentissages scolaires.

Le décompte est d'autant plus difficile à effectuer que l'inscription administrative des nouveaux arrivants s'effectue en classe ordinaire dans un niveau qui correspond à leur classe d'âge. Aucune extraction à partir des bases de données ne peut être effectuée puisque la catégorie « élève allophone » n'existe pas.

La définition utilisée par le Ministère de l'Éducation nationale ne précise pas que seuls les élèves allophones nouvellement arrivés en France scolarisés à l'école élémentaire sont pris en compte. L'école maternelle n'étant pas obligatoire en France, les élèves allophones qui y sont accueillis ne sont pas comptabilisés. Pourtant, certains élèves âgés de 6 ans sont scolarisés en grande section de maternelle (n - 1). Cette affectation est motivée par l'absence de scolarisation préélémentaire ou la faiblesse des acquis scolaires antérieurs. Aucun dispositif spécifique n'est prévu quant à la prise en charge de ces élèves à l'école maternelle. Pourtant, le rapport n°2009-082 évoque un effectif estimé à 12000 nouveaux arrivants scolarisés en maternelle (IGAENR-IGEN, 2009 : 25). Donc les effectifs concernant le premier degré sont amputés d'une part non négligeable d'élèves nouvellement arrivés en France.

Cet outil de collecte des données n'est donc pas pleinement satisfaisant. C'est pourquoi la DEPP et la DGESCO ont mis en place, en 2014 / 2015, un nouveau dispositif de remontée et de suivi des élèves allophones nouvellement arrivés en France.

1.1.3. Synthèse des effectifs d'élèves allophones nouvellement arrivés en France accueillis en classe ordinaire sans soutien spécifique

L'observation des effectifs de nouveaux arrivants allophones sur une dizaine d'années nous a permis de constater une évolution ascendante, mais non linéaire du nombre d'élèves accueillis à l'école élémentaire. Cette progression s'élève à 16% au niveau national. Toutefois la part des élèves allophones dans la population scolaire totale demeure minime puisqu'elle ne représente que 0,47% de l'ensemble des effectifs. L'académie de Strasbourg se situe dans la moyenne haute des académies d'accueil. Cependant, les possibilités de soutien spécifique pour l'apprentissage de la langue française proposées aux élèves allophones accueillis dans cette académie se situent en deçà de la moyenne nationale avec une offre qui ne couvre que 62,3% des besoins. Dans l'académie de Strasbourg, près de 4 élèves sur 10 ne bénéficient d'aucune prise en charge spécifique, contre 2 sur 10 au niveau national. Ainsi, sur les 26 académies, elle se place en 18ème position. Les données collectées à l'échelle départementale vont au-delà de ce constat avec près d'un élève allophone sur deux scolarisé en milieu ordinaire sans accompagnement spécifique. La scolarisation de ces élèves à besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire contraint les enseignants à en assurer la totale prise en charge et à initier des projets spécifiques pour faciliter leur inclusion. Pour ce faire, les professeurs des écoles peuvent-ils prendre appui sur les textes officiels consacrés à l'accueil et à la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés ?

L'ensemble des circulaires ministérielles a été examiné afin de voir quelles sont les préconisations faites quant à la prise en charge d'élèves allophones isolés en milieu ordinaire.

1.2. Aperçu historique de la prise en charge des élèves allophones nouvellement arrivés en France dans les textes officiels de l'Éducation nationale

Les instructions officielles qui fixent les modalités de prise en charge des nouveaux arrivants allophones ont fait l'objet d'un examen approfondi dans le but de rendre compte des différentes évolutions relatives, en premier lieu, aux conditions d'accueil et de scolarisation de ces enfants en France, puis aux contenus d'enseignement préconisés à l'endroit de ces élèves à besoins éducatifs particuliers, et en dernier lieu aux dénominations attribuées à ce public scolaire sur une période de plus de quarante ans. Les circulaires ministérielles dédiées permettent-elles de répondre aux interrogations des professeurs des écoles en charge de l'inclusion de ces élèves en classe ordinaire ?

1.2.1. Évolution de l'accueil et de la scolarisation des nouveaux arrivants allophones dans les circulaires officielles de l'Éducation nationale

1.2.1.1. Analyse des circulaires officielles

a) Circulaire n°IX-70-37 du 13 janvier 1970 : mise en place des classes expérimentales d'initiation à la langue française (CLIN)

En France, le Code de l'éducation indique que « l'instruction est obligatoire pour les enfants des deux sexes, français et étrangers, entre six ans et seize ans » (article L131-1)[4]. Donc si l'instruction n'est pas assurée dans les familles, tout nouvel arrivant est en droit d'être scolarisé, en France, dans une école (publique ou privée) quel que soit son niveau de maitrise du français car, selon l'article L111-1 modifié par l'article 2 de la Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 du Code de l'éducation, « l'école garantit à tous les élèves l'apprentissage et la maitrise de la langue française »[5]. Cependant les méthodes traditionnelles

[4] Lien internet :
http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do;jsessionid=E74FECC553BE654D0C8831BCFA8E645F.tpdjo13v_3?idSectionTA=LEGISCTA000006166564&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20140818

[5] Lien internet :
http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?idArticle=LEGIARTI000027682584&idSectionTA=LEGISCTA000006166558&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20140818

d'enseignement en œuvre dans les classes ordinaires ont été mises à mal par ces élèves qui disposent d'une langue maternelle autre que le français, et dont le nombre n'a fait que croître durant la période des Trente Glorieuses en raison des phénomènes de décolonisation et de la forte croissance économique, connus par la France entre 1945 et 1973. Démunis pédagogiquement face à l'arrivée massive d'élèves issus de pays étrangers, les instituteurs de l'école *Condorcet* d'Aubervilliers ont pris l'initiative, en 1965, d'ouvrir une classe dédiée à l'accueil de ce public scolaire (M. Lazaridis, 2001 : 198 ; F. Davin-Chnane, 2008 : 25 ; G. Vigner, 2008a : 41 et N. Auger, 2010 : 10). Cent classes ont été créées avant que la circulaire n°IX-70-37 du 13 janvier 1970 ne soit publiée au Bulletin officiel n°5 du 29 janvier 1970 et n'officialise la mise en place des classes expérimentales d'initiation à la langue française (CLIN), destinées aux enfants étrangers de 7 à 13 ans. Ces premières recommandations officielles avaient pour principale visée l'organisation pédagogique des classes d'initiation et l'explicitation des trois formes de prise en charge possibles. La première est une scolarisation exclusive en CLIN durant une année scolaire. La deuxième est un accueil dans la structure limitée à un trimestre, voire un semestre à l'issue duquel les élèves sont intégrés en classe ordinaire. Il est précisé que cette prise en charge peut être complétée par des cours de rattrapage intégré (CRI) qui offrent aux élèves scolarisés en milieu ordinaire la possibilité de bénéficier d'un soutien de sept à huit heures hebdomadaires de français. Pour autant, la prise en charge en classe d'initiation n'est pas systématique comme le précise la circulaire n°IX-70-37 du 13 janvier 1970 :

> […] dans certains cas cet apprentissage peut se faire par imprégnation naturelle, notamment lorsque le nombre d'étrangers n'excède pas quatre ou cinq par classe, et qu'ils sont très jeunes […] (MEN, 1970).

Selon ces écrits, les élèves qui ne maitrisent pas la langue française peuvent représenter jusqu'à près de 20% des effectifs d'une classe sans qu'aucun soutien spécifique ne soit officiellement proposé. L'« imprégnation naturelle » est suggérée quel que soit le niveau de la classe à intégrer et bien que l'ensemble des apprentissages soit à effectuer dans cette langue. La scolarisation en classe ordinaire de CP est posée comme règle par la circulaire pour les apprenants âgés de 6 ans. En revanche, aucune précision n'est faite quant à la scolarisation des enfants plus jeunes à l'école maternelle. Seules les modalités de prise en charge des élèves de 13 à 16 ans sont mentionnées entre parenthèses. Cette dernière est déléguée à des structures associatives, telles que la « classe d'adolescents organisée par l'Amicale pour l'enseignement des étrangers » ou la « classe de fin d'études » avec un

aménagement pour l'apprentissage de la langue française. Il faudra attendre la circulaire n°73-783 du 25 septembre 1973, parue au Bulletin officiel n°36 du 4 octobre 1973 pour disposer d'indications spécifiques à l'endroit des élèves allophones arrivant en France âgés de 12 à 16 ans.

Malgré la mise en place des premières structures dédiées à l'apprentissage de la langue française, la prise en charge en classe ordinaire sans soutien spécifique demeure la principale modalité de scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés en France.

b) Circulaires n°76-387 du 4 novembre 1976 et n°77-310 du 1er septembre 1977 : mise en place des Centres Régionaux de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants (CEFISEM)

Après avoir établi les modalités d'accueil et de scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France, les autorités officielles se sont attachées à développer la formation et l'information des personnels en lien avec ce public avec la création des Centres Régionaux de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants (CEFISEM). Ces centres ont été mis en place par les circulaires n°76-387 du 4 novembre 1976 et n°77-310 du 1er septembre 1977. Avec l'instauration des CLIN, et subséquemment des CEFISEM, la France a anticipé, pour partie, la directive européenne n°77/486/CEE relative à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants, promulguée le 25 juillet 1977 par le Conseil de l'Europe dans le *Journal officiel* n°L199 du 6 août 1977. Cette directive précise, dans l'article n°2, que

> [l]es États membres prennent, conformément à leurs situations nationales et à leurs systèmes juridiques, les mesures appropriées afin que soit offert sur leur territoire, en faveur des enfants visés à l'article 1er [enfants de travailleurs ressortissant d'un autre État membre] un enseignement d'accueil gratuit comportant notamment l'enseignement, adapté aux besoins spécifiques de ces enfants, de la langue officielle ou de l'une des langues officielles de l'État d'accueil.
> Les États membres prennent les mesures nécessaires pour la formation initiale et continue des enseignants qui assurent cet enseignement (Conseil de l'Europe, 1977)[6].

La directive européenne indique que tous les « enfants de travailleurs ressortissant d'un autre État membre » doivent pouvoir bénéficier d'un enseignement de français lors de leur

[6] Lien internet : http://admi.net/eur/loi/leg_euro/fr_377L0486.html

arrivée, et ce sans condition d'âge ou d'effectif minimal contrairement à la circulaire instituée par la France le 13 janvier 1970. Cette dernière a été remplacée par la circulaire n°78-238 du 25 juillet 1978, publiée au Bulletin officiel n°31 du 7 septembre 1978. La nouvelle circulaire prévoit-elle des modalités d'accueil étendues à tous les nouveaux arrivants allophones ?

c) Circulaire n°78-238 du 25 juillet 1978 : pérennisation des classes d'initiation sans généralisation à l'ensemble du territoire national

Dès l'incipit, la circulaire n°78-238 du 25 juillet 1978 rappelle l'obligation d'accueil des élèves étrangers dans les écoles. Elle réaffirme la volonté de « prendre en considération de façon spécifique les besoins de scolarisation des enfants étrangers » en posant deux principaux objectifs : « ménager de meilleures conditions d'insertion dans l'école et dans la société française et la possibilité de se réadapter, le cas échéant, à leur pays d'origine ». Les dispositions prises dans la nouvelle circulaire semblent aller dans le sens des instructions européennes en assurant d'une part la pérennité des classes d'initiation qui, jusqu'alors, n'étaient que des structures expérimentales, et d'autre part la mise en place, dans les écoles, d'un enseignement de la langue maternelle et de la culture du pays d'origine des élèves, conformément à l'article n°3 de la directive européenne du 25 juillet 1977. Or « la mise en place d'un enseignement de français destiné à les [les élèves étrangers] amener à une connaissance suffisante de notre langue pour faciliter leur adaptation à l'enseignement dispensé dans les classes normales » n'est pas assurée sur tout le territoire. Les nouveaux arrivants allophones doivent résider à proximité d'une école où la proportion d'élèves dans cette situation représente une proportion élevée de l'effectif scolaire et où « des dispositions complémentaires dans les domaines de l'enseignement et de la vie scolaire » sont par conséquent à envisager dans les écoles. Ainsi, nombre d'élèves allophones ne bénéficient d'aucune prise en charge spécifique, à commencer par les enfants d'âge préélémentaire pour lesquels la circulaire suggère quelques aménagements possibles, tels que l'admission progressive à l'école, accompagnée d'un parent. La circulaire précise que le principal objectif visé à l'école maternelle est que l'élève soit capable de « communiquer avec ses camarades par le jeu et par l'action ».

Pour l'école élémentaire, la circulaire souligne que l'accueil est l'affaire de tous les enseignants quand bien même l'école disposerait d'une classe d'initiation. Tous les maitres doivent « être attentifs » aux difficultés des élèves nouvellement arrivés, et constamment

« en tenir grand compte ». En outre, il est recommandé aux enseignants dans la quatrième partie de la circulaire, intitulée « connaissance de la scolarité antérieure, accès aux différents niveaux de scolarité, soutien, orientation » de mettre en œuvre un protocole d'accueil qui prennent en compte les aptitudes et les savoirs antérieurs, ainsi que la progression individuelle des élèves depuis le début de leur scolarité. L'enjeu est de les intégrer dans une classe où l'écart d'âge avec leurs pairs n'est pas trop important. La circulaire demande également aux professeurs de « s'efforcer de rechercher des solutions souples destinées à favoriser la progression des élèves » et « d'assurer à l'élève le soutien dont il a besoin pour progresser au rythme normal ». Le but est de faciliter l'insertion des nouveaux arrivants allophones dans le système scolaire français. Ces propos ne sont suivis d'aucune préconisation ou exemple quant à leur mise en œuvre, notamment dans un cadre ordinaire d'enseignement.

Les recommandations de la circulaire n°78-238 du 25 juillet 1978 semblent donc s'adresser d'abord aux enseignants de classe ordinaire. Les CLIN et les CRI ne sont envisagés que comme des structures possibles d'aide, non généralisées puisque le texte ministériel se fend de la précision : « si l'école dispose d'un service de soutien spécifique pour les enfants étrangers […] ». La prise en charge des élèves allophones dans une structure spécifique n'est donc pas garantie à tout nouvel arrivant. S'est-elle généralisée dans les textes officiels suivants ?

d) Redéfinition de l'accueil et de la scolarisation des élèves étrangers nouvellement arrivés en France à partir des circulaires du 13 mars 1986

Un ensemble de trois circulaires, datées du 13 mars 1986 et parues au Bulletin officiel n°13 du 3 avril 1986, redéfinit la politique d'accueil et de scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France en posant de nouveaux principes afin d'améliorer la prise en charge de ce public scolaire. Ainsi, la première circulaire n°86-119 du 13 mars 1986 note « la capacité de communiquer en français [comme] une condition indispensable à l'intégration de l'enfant étranger dans l'école française », et détaille les deux types de dispositifs dévolus à l'accueil de ces élèves : la classe d'initiation (CLIN) qui dispense un enseignement spécifique, mais dont le fonctionnement doit être ouvert sur les autres classes de l'école pour accompagner les élèves allophones vers un cursus ordinaire, et le cours de rattrapage intégré (CRI) qui « s'adressent à de petits groupes d'enfants scolarisés en classe ordinaire quelques heures par semaine ». Le passage en CLIN / CRI est considéré

comme une passerelle facilitatrice de l'intégration des allophones arrivants en milieu ordinaire, posée comme principal objectif de la circulaire n°86-119 du 13 mars 1986. Ainsi, une double inscription est demandée. Cette dernière comporte une inscription administrative dans la classe correspondant à la classe d'âge de l'élève et une inscription pédagogique en CLIN où l'accueil n'est que temporaire. Aucune référence n'est faite aux nouveaux arrivants qui, faute de structure dans l'école de secteur, sont d'emblée accueillis en classe ordinaire. La circulaire s'attache uniquement à rappeler que les enfants d'âge CP sont exclus des dispositifs d'accueil. Sont également écartés de ces structures, les élèves étrangers nés ou arrivés très jeunes en France, auxquels un enseignement analogue à celui des élèves francophones est dispensé. Ces propos sont complétés par les préconisations de la deuxième circulaire n°86-120 du 13 mars 1986 qui insistent sur le fait que les difficultés linguistiques doivent être différenciées des difficultés scolaires communes à tous les élèves, et qui, par conséquent, doivent faire l'objet d'un traitement commun. Ces recommandations trouvent également un écho dans la troisième circulaire n°86-121 du 13 mars 1986, consacrée aux missions et à l'organisation des Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants (CEFISEM) où il est conseillé d'« établir une bonne coordination entre le CEFISEM et les autres personnels chargés de la formation des enseignants, compte tenu du fait que les difficultés que peuvent rencontrer les enfants à l'école sont très semblables, qu'ils soient français ou étrangers ». Les instructions officielles suivantes - circulaire n°90-270 du 9 octobre 1990, publiée au Bulletin officiel n°38 du 18 octobre 1990 - consacrées exclusivement aux missions et à l'organisation des CEFISEM, s'inscrivent dans la continuité des textes de 1986 avec, toutefois, une extension des missions des CEFISEM en direction de l'éducation prioritaire.

L'établissement de liens avec le milieu ordinaire est fortement encouragé dans les circulaires du 13 mars 1986. Il s'agit d'éviter l'instauration de filières spécialisées et ségrégatives, risquant de marginaliser ces élèves. L'objectif des structures d'accueil est d'amener les nouveaux arrivants allophones à suivre l'enseignement dispensé en classe, donc ces dispositifs doivent être ouverts et complémentaires au milieu ordinaire. Pour autant, il ne s'agit pas de faire des amalgames en encombrant les dispositifs avec des élèves autres qu'allophones nouvellement arrivés. Les CLIN et les CRI doivent demeurer des structures dédiées aux nouveaux arrivants allophones, âgés de 7 à 12 ans. A la lecture de ces préconisations, les structures d'accueil semblent en nombre suffisant pour répondre à l'ensemble des besoins. Le cas des élèves nouvellement arrivés en France accueillis en

classe ordinaire sans soutien spécifique pour l'apprentissage de la langue française n'est évoqué dans aucune des circulaires.

L'adoption de la loi RESEDA[7] en 1998 facilite le regroupement familial et a pour conséquence l'augmentation du nombre d'arrivées d'enfants de migrants. L'accroissement significatif des effectifs conjugué à l'absence de formation spécifique des enseignants ont mis l'institution scolaire en difficulté. Dès lors comment appliquer la loi d'orientation sur l'éducation n°89-486 du 10 juillet 1989 qui garantit à chaque enfant en France le droit à l'éducation et à la formation quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique ? La priorité est donc de faire accéder ces élèves au droit commun. Mais encore faut-il leur offrir un soutien adapté qui leur permette de suivre un enseignement en classe ordinaire sans les marginaliser préalablement dans des filières ségrégatives. Il s'agit de trouver le juste équilibre pour accompagner ces élèves vers le droit commun comme le préconise P. Meirieu (2009 : 160) :

> […] le fait d'isoler systématiquement les élèves en difficulté risque de les engager dans une spirale de l'échec, mais nous savons aussi qu'en les traitant « à égalité » avec les autres, on creuse toujours un peu plus les écarts. Notre tâche est alors d'inventer sans cesse des formules pédagogiques capables de traiter la différence sans organiser des ghettos et de faire travailler ensemble des élèves hétérogènes sans céder à la facilité du chemin unique (P. Meirieu, 2009 : 160).

Des journées nationales d'étude consacrées à la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France ont été organisées les 29 et 30 mai 2001 (MEN-DES, *VEI enjeux*, 2001). De ces réflexions, de nouvelles instructions officielles ont vu le jour en 2002.

e) Un Bulletin officiel spécial (BO n°10 du 25 avril 2002) dédié à l'accueil et à la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France

La parution de trois nouvelles circulaires au Bulletin officiel spécial n°10 du 25 avril 2002 visait à répondre aux nouveaux besoins des enseignants tout en réaffirment certains principes comme l'obligation d'accueil et le devoir de la République et de son école d'assurer à tout élève nouvellement arrivé en France sans maitrise suffisante de la

[7] La loi Relative à l'Entrée et au Séjour des Étrangers en France et au Droit d'Asile (RESEDA), également appelée loi « Chevènement », est adoptée le 11 mai 1998 et promulguée le 12 mai 1998 dans le *Journal officiel.*

langue française ou des apprentissages, les meilleures conditions d'intégration. La première réponse apportée est le centrage des missions des CEFISEM sur l'intégration des nouveaux arrivants (circulaire n°2002-102 du 25 avril 2002) afin d'éviter toute confusion avec des publics en difficulté scolaire issus des zones d'éducation prioritaire (ZEP). Les CEFISEM évoluent ainsi en Centres Académiques pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage (CASNAV) et s'ouvrent à un autre public à besoins éducatifs particuliers que sont les enfants du voyage. Il s'agit de clarifier le positionnement institutionnel du CASNAV en lui attribuant les missions d'un centre de ressources pour les écoles et les établissements, d'un pôle d'expertise pour les responsables locaux du système éducatif, et d'une instance de coopération et de médiation avec les partenaires institutionnels et associatifs de l'école. L'action des CASNAV vise à accompagner les « personnels d'enseignement et d'éducation susceptibles d'accueillir et de scolariser ces élèves, et notamment les enseignants qui exercent en classe d'initiation […] », de l'accueil à l'intégration des élèves en classe ordinaire. Le CASNAV aide les équipes pédagogiques à se conformer aux directives de la circulaire n°2002-100 du 25 avril 2002. Contrairement à la circulaire n°86-119 du 13 mars 1986, la circulaire n°2002-100 du 25 avril 2002 instaure une inscription unique des nouveaux arrivants allophones en classe ordinaire, car l'accueil en CLIN ne constitue qu'une part mineure du temps scolaire. Il s'agit de hâter l'arrivée de ce public scolaire en classe ordinaire afin qu'ils deviennent diligemment des élèves « comme les autres ». Dans cette optique, les nouveaux arrivants allophones scolarisés en classe de CP peuvent désormais bénéficier de l'enseignement dispensé en classe d'initiation :

> Les élèves de CP au CM2 sont regroupés en classe d'initiation (CLIN) pour un enseignement de français langue seconde, quotidiennement et pour un temps variable (et révisable dans la durée) en fonction de leurs besoins. L'objectif est qu'ils puissent au plus vite suivre l'intégralité des enseignements dans une classe du cursus ordinaire (MEN, 2002).

Demeurent exclus du dispositif les élèves relevant de maternelle, car, comme le rappelle le Ministre de l'Éducation nationale J. Lang, dans son discours d'ouverture des journées nationales d'étude et de réflexion sur la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France qui a eu lieu le 29 mai 2001, les élèves les

[…] plus jeunes, en âge de fréquenter l'école maternelle, voire le cours préparatoire, qui, immergés dès leur arrivés dans un « bain de langage » au milieu de leurs petits camarades, maitriseront bien vite la langue française sans la médiation d'une classe d'initiation (MEN-DES, 2001 : 8).

Il y a une volonté de ne pas généraliser l'accueil des élèves allophones en structure spécifique. Le ministre rappelle que « les conditions optimales pour l'apprentissage et la maitrise du français, à l'oral comme à l'écrit » pour les élèves allophones scolarisés à l'école élémentaire

[…] passe[nt] notamment par l'existence de classes d'initiation et de classes d'accueil, mais aussi par des actions particulières de soutien pour les élèves qui ont été antérieurement scolarisés et qui peuvent directement intégrer une classe du cursus ordinaire (MEN-DES, 2001 : 8).

Les actions mises en place dans le cadre de l'accompagnement éducatif et des réseaux d'aide spécialisés aux élèves en difficulté sont également des aides à mobiliser pour apporter un soutien aux nouveaux arrivants allophones. Le droit commun est privilégié à toute action particulière. Ainsi, les autorités s'interrogent sur la pertinence d'ouvrir de nouvelles classes spécifiques : des dispositifs plus souples ne favoriseraient-ils pas davantage l'intégration d'allophones arrivants dans le cursus ordinaire tout en permettant l'absorption d'une part plus importante d'élèves (MEN-DES, 2001 : 11) ? Nous pouvons constater qu'il ne s'agit que de préconisations, de « ce qui pour les élèves nouvellement arrivés et leur famille peut faire l'objet d'un accueil spécifique […] » et non de ce qui doit obligatoirement et systématiquement être mis en place. A cela s'ajoute la précision « là où l'Éducation nationale met en place des cellules d'accueil […] » qui démontre que le maillage territorial ne permet pas de répondre à l'ensemble des demandes. Les autorités officielles se montrent réticentes à toute extension ou multiplication des structures dédiées, car ces dernières dérogent au principe d'égalité de traitement de tous les enfants. Mais pour G. Varro (1999 : 54),

[…] ce principe fondamental et fondateur de l'école française doit s'étendre comme un idéal à atteindre, grâce entre autres précisément au traitement spécifique de tout handicap (d'abord physique puis psychologique mais aussi socio-économique, voire culturel) qui peut gêner un enfant dans sa scolarité par rapport aux autres enfants (G. Varro, 1999 : 54).

La circulaire officielle porte l'empreinte de ce tiraillement. La négociation est constante entre l'offre de soutien particulier d'une part, et la fréquentation d'un cursus ordinaire qui

respecte les principes républicains d'égalité d'autre part. C'est pourquoi, aux demandes d'ouverture de classes spécifiques formulées par le corps enseignant, l'institution préfère rappeler que la prise en charge des nouveaux arrivants n'incombe pas à un enseignant unique :

> L'enseignement du français comme langue de scolarisation ne saurait être réalisé par le seul maitre de la classe d'initiation ou par le seul professeur de français de la classe d'accueil : c'est la responsabilité de toute l'équipe enseignante (MEN, 2002).

L'implication collective des professeurs est soulignée à plusieurs reprises. Le but est que tous les enseignants s'emparent de la problématique. Pour ce faire, les modalités d'accueil et de suivi de ces élèves doivent être actées dans le projet d'école. Toutefois, dans la circulaire n°2002-100 du 25 avril 2002, un effort est consenti quant à l'accueil d'élèves allophones isolés dans les écoles puisqu'elle propose qu'

> [e]n milieu urbain peu dense ou milieu rural, l'enseignant d'initiation ne saurait être implanté dans un seul groupe scolaire. Les inspecteurs d'académie estimeront, en fonction d'une analyse des besoins, la meilleure manière d'apporter un soutien linguistique aux élèves nouvellement arrivés, en faible nombre et scolarisés dans plusieurs écoles (MEN, 2002).

Il y a une volonté de revoir l'implantation des structures spécifiques et de les adapter aux nouveaux besoins identifiés. Plutôt que d'étendre le nombre de dispositifs particuliers, les autorités officielles proposent leur redéploiement avec la mise en place de structures itinérantes qui permettent de répondre aux besoins des élèves répartis sur le territoire. Ces recommandations faites dans la circulaire n°2002-100 du 25 avril 2002 sont relayées dans la circulaire de rentrée n°2003-050 du 28 mars 2003 qui stipule que

> [l]es enfants nouveaux arrivants non francophones doivent bénéficier, lorsqu'un effectif suffisant d'élèves est réuni, d'un enseignement renforcé et quotidien de français au sein d'une classe d'initiation dans l'enseignement du premier degré ou d'une classe d'accueil dans l'enseignement du second degré. En cas d'effectifs peu importants, des cours spécifiques d'apprentissage du français seront mis en place. Ce même dispositif peut par ailleurs permettre d'assurer un soutien linguistique lors du passage des élèves dans le cursus ordinaire (MEN, 2003).

Nonobstant ces nouvelles recommandations, la place en classe d'initiation n'est toujours pas assurée à l'ensemble des élèves nouvellement arrivés en France comme en attestent les

effectifs relevés dans le Bas-Rhin en 2002 / 2003, et qui indiquent que 15% des élèves demeurent accueillis en milieu ordinaire sans accompagnement particulier. Et cette proportion a augmenté les années suivantes (*Supra*, 1.1.2.1.). Les recommandations suivantes du Ministère de l'Éducation nationale publiées au Bulletin officiel n°37 du 11 octobre 2012 ont-elles changé la donne ?

f) Circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012 : obligation d'inclusion scolaire et mise en place d'actions spécifiques à l'endroit des élèves allophones nouvellement arrivés en France

Les instructions officielles du 25 avril 2002 ont été abrogées en 2012 à l'exception de la circulaire n°2002-063 du 20 mars 2002, relative aux modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère, qui reste en vigueur. La circulaire n°2002-063 rappelle que la scolarisation prime sur toute considération juridique. Par ailleurs, elle renseigne les enseignants sur des points spécifiques, tels que la poursuite d'études, la passation d'examens, les stages en entreprises ainsi que les documents requis en matière de circulation transfrontalière et de voyage scolaire à l'étranger selon qu'il s'agit d'un élève mineur de nationalité étrangère issu d'un État membre ou extérieur à l'Union européenne.
Les textes officiels du 25 avril 2002 ont été remplacés par la circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012, publiée au Bulletin officiel n°37 du 11 octobre 2012. Elle réaffirme certains principes développés dans la précédente circulaire comme l'obligation d'accueil des nouveaux arrivants allophones dans les écoles, l'inscription unique en classe ordinaire dans leur classe d'âge, ainsi que la mention des actions menées à l'endroit de ce public scolaire dans le projet d'école. Il est rappelé à plusieurs reprises que l'ensemble de l'équipe pédagogique doit se saisir de la question, car responsable de l'inclusion scolaire de ces élèves. Bien qu'un certain nombre de principes précédemment établis soit repris dans la circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012, cette dernière est novatrice par le fait de souligner, dès le préambule, l'importance de « développer des pratiques éducatives inclusives ». L'introduction d'un modèle inclusif de prise en charge des élèves allophones change fondamentalement le modèle d'accueil des élèves en opérant un passage de l'intégration à l'inclusion scolaire des arrivants allophones, car, selon J.-Y. Le Capitaine (2013 : 125), l'« inclusion n'est pas un plus d'intégration », mais bien deux concepts qui relèvent de deux paradigmes différents. La circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012 s'inscrit dans la droite ligne de la Loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des

droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées qui soutient le droit de chaque enfant à une scolarisation en milieu ordinaire. Cette loi destinée aux enfants porteurs de handicaps bénéficie à l'ensemble des élèves en marge avec la norme, dont les élèves allophones. Du modèle ségrégatif des années 70, suivi du modèle intégratif ensuite, l'institution scolaire souhaite passer, à partir de la circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012, à un dispositif inclusif qui vise l'accueil de tous les élèves, quelles que soient leurs spécificités. L'inclusion scolaire envisage la différence sous un angle nouveau qui, selon F. Armstrong (2006 : 73),

> […] ne s'oppose pas seulement à l'exclusion mais aussi à l'intégration. Les enfants intégrés peuvent en effet être perçus comme des « visiteurs » en provenance des milieux spécialisés et non comme des membres à part entière d'une communauté scolaire. […] Ainsi l'éducation inclusive implique-t-elle une double transformation : des écoles, pour qu'elles deviennent des « communautés » ouvertes à tous sans restrictions et des pratiques, pour permettre les apprentissages de tous dans la diversité (F. Armstrong, 2006 : 73).

La visée inclusive n'impose plus à l'enfant de se conformer à la norme en vigueur avant de pouvoir suivre l'enseignement dispensé en classe ordinaire, mais enjoint l'école de répondre aux besoins des enfants, d'emblée inclus au groupe-classe à travers, selon P. Tremblay (2012 : 5), « la mise en place d'une différenciation, d'adaptations et de modifications raisonnables » du milieu ordinaire. La fréquentation d'un dispositif spécifique pour l'apprentissage du français comme langue seconde n'entre pas en contradiction avec le modèle scolaire inclusif dans la mesure où, d'après P. Tremblay (2012 : 40), la classe ordinaire est envisagée comme

> […] le nouveau centre de gravité et le premier milieu de placement à favoriser, mais des orientations vers des dispositifs spécialisés restent encore possibles (P. Tremblay, 2012 : 40).

L'inclusion, fondement de la Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, révolutionne le fonctionnement actuel de l'école française qui dispose, aux côtés des écoles belges et allemandes, du plus faible taux d'intégration scolaire bien que ce dernier ait augmenté après les modifications législatives de 2005 et s'élève, en 2008 / 2009, à 33% d'élèves à besoins éducatifs particuliers scolarisés en classe ordinaire (P. Tremblay, 2012 : 6 et 7). C. Goï (2013 : 6 et 2014 : 28) a montré que, selon le type de dispositif d'accueil mis en place (classe fermées, intégration en cursus ordinaire et accompagnement UPE2A ou

classes ordinaires sans accompagnement), les représentations de l'altérité (« assignation à l'altérité » ou « indifférences aux différences »), la didactique du français mise en œuvre (FLE, FLS ou FLM) et les dynamiques engendrées ont des « horizons » plus ou moins intégratifs. Ces éléments ont été représentés par C. Goï (2013 : 6 et 2014 : 28) dans le tableau suivant :

Dispositif institutionnel	Classes « fermées »	Intégration en cursus ordinaire et accompagnement en UPE2A	Classes ordinaires sans accompagnement
Représentations de l'altérité	Continuum altéritaire entre ←---------- « assignation à l'altérité »	---------- « indifférence aux différences » →	
Catégorisation du français enseigné	FLE	FLS	FLM
Dynamiques d'intégration *versus* exclusion	Processus à « horizon ségrégatif »	Processus à « horizon inclusif »	Processus à « horizon assimilatif »

Tableau 3. Potentialités inclusives / ségrégatives des cristallisations contextuelles relatives aux EANA
(C. Goï, 2013 : 6 et 2014 : 28)

Tous les points abordés par C. Goï (2013 : 6 et 2014 : 28) dans la voie médiane du tableau sont présents dans la circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012 qui réunit à la fois une prise en charge des élèves allophones en classe ordinaire renforcée par un accompagnement en UPE2A, une représentation de l'altérité qui reconnait les besoins particuliers des nouveaux arrivants sans pour autant les y enfermer, et un enseignement du français comme langue seconde. La conjonction de ces conditions participe, d'après C. Goï (2013 : 6 et 2014 : 28), à une « *cristallisation contextuelle à horizon inclusif* », et concourt à faciliter l'inclusion scolaire des nouveaux arrivants allophones. Toutefois, les recommandations officielles restent vagues quant à la mise en œuvre de l'inclusion de ces élèves en milieu ordinaire, à l'exception des quelques préconisations suivantes :

Cette inclusion passe par la socialisation, par l'apprentissage du français comme langue seconde dont la maitrise doit être acquise le plus rapidement possible, par la prise en compte par l'école des compétences acquises dans les autres domaines d'enseignement dans le système éducatif français ou celui d'autres pays, en français ou dans d'autres langues (MEN, 2012).

Le concept d'inclusion scolaire semble encore fragile dans sa concrétisation et non étendu à l'ensemble des directives officielles comme en atteste la circulaire de rentrée n°2013-060 du 10 avril 2013 qui semble craindre une intégration différée ou tardive des nouveaux arrivants allophones en milieu ordinaire, et qui rappelle que

[l]es enfants allophones nouvellement arrivés et les enfants issus des familles itinérantes et de voyageurs devront aussi pouvoir être progressivement intégrés en classe ordinaire.

Or, dans un modèle inclusif, cette assertion est obsolète puisque les élèves allophones sont d'emblée inclus dans le cursus ordinaire. En revanche, nous pouvons interpréter ces préconisations comme un attachement de l'institution à favoriser en priorité l'accès des élèves nouvellement arrivés en France au droit commun (obligation d'accueil dans les écoles si les parents font le choix de la scolarisation, inscription dans une classe du cursus ordinaire correspondant à la classe d'âge de l'élève, validation des acquis via le livret personnel de compétences, adossé au socle commun de connaissances et de compétences, implication collective des enseignants dans la prise en charge des nouveaux arrivants allophones, et inscription des modalités d'accueil et de suivi dans le projet d'école). Le milieu ordinaire doit pourvoir aux besoins éducatifs particuliers des élèves allophones nouvellement arrivés en France. En outre, la Loi n°2013-595 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 prescrit la mise en œuvre d'approches pédagogiques spécifiques pour les élèves qui ne maitrisent pas la langue française en raison de leur origine géographique. Ainsi, l'article 46 de la Loi ordonne que soient mises en place

[d]es actions particulières [sont prévues] pour l'accueil et la scolarisation des élèves non francophones nouvellement arrivés en France (Légifrance, 2013).

Il modifie l'article L321-4 du Code de l'éducation dans lequel il est également précisé que

[p]our l'application des dispositions du présent article, des établissements scolaires peuvent se regrouper pour proposer des structures d'accueil adaptées (Légifrance, 2013).

Les dispositifs destinés aux nouveaux arrivants allophones jouissent désormais d'une reconnaissance légale dans le Code de l'éducation, et sont appelés, à partir de la circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012, des Unités Pédagogiques pour Elèves Allophones Arrivants (UPE2A). Elles remplacent les classes d'initiation (CLIN) et les cours de rattrapage intégré (CRI) dans le premier degré, ainsi que les classes d'accueil (CLA) dans le second. Elles font parties des « actions particulières » promues par la Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, et à mettre en œuvre en complément des actions menées en classe ordinaire. Cependant, à la lecture de la circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012, la prise en charge spécifique demeure une possibilité offerte aux nouveaux arrivants puisqu'ils « peuvent être regroupés dans des UPE2A » selon les textes officiels, mais il ne s'agit nullement d'une obligation qui contraint l'institution scolaire à faire bénéficier chaque nouvel arrivant allophone d'un enseignement dans un dispositif spécifique durant un temps variable avant d'être immergé en classe ordinaire. La circulaire officielle ne recommande pas la démultiplication de ce type de structures, mais la mutualisation des moyens et la mise en place de dispositifs communs entre écoles ou établissements.

Mais qu'en est-il des apprenants allophones d'emblée immergés en classe ordinaire sans soutien spécifique lors de leur arrivée ? La situation de ces élèves n'est évoquée ni dans la circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012, ni dans la circulaire de rentrée n°2013-060 du 10 avril 2013. Nous pouvons constater que si les nouveaux arrivants allophones sont assurés d'être accueillis en milieu ordinaire, tous n'ont pas la garantie de bénéficier d'une prise en charge complémentaire en UPE2A. En revanche, la Loi n°2013-595 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 impose la mise en œuvre d'actions particulières à l'endroit de ce public scolaire. L'arrivée d'élèves allophones en dehors des dispositifs dédiés contraint donc les professeurs des classes ordinaires qui ont une obligation d'inclusion scolaire de tous les enfants, à mettre en place des actions de soutien spécifiques.

1.2.1.2. Synthèse relative aux évolutions de l'accueil et de la scolarisation des nouveaux arrivants allophones dans les circulaires officielles de l'Éducation nationale

La première circulaire officielle publiée au Bulletin officiel n°5 du 29 janvier 1970, a officialisé la mise en place des classes expérimentales d'initiation à la langue française, ouvertes cinq années auparavant par une équipe d'enseignants de la banlieue parisienne afin d'offrir un soutien linguistique aux enfants étrangers accueillis à l'école élémentaire. La circulaire n°IX-70-37 du 13 janvier 1970 précise que la scolarisation dans ces classes d'initiation (CLIN) peut être, soit exclusive durant une année scolaire, soit limitée à un trimestre, voire un semestre à l'issue duquel les élèves rejoignent la classe ordinaire. Cette prise en charge peut être complétée par des cours de rattrapage intégré (CRI) qui offrent un soutien complémentaire en langue française de quelques heures hebdomadaires. Les élèves scolarisés à l'école maternelle ainsi que les apprenants de CP sont exclus de ce dispositif. De même, lorsque le nombre de nouveaux arrivants allophones est limité ou se situe en milieu rural, les textes officiels proposent une acquisition de la langue française par « imprégnation naturelle ». Malgré l'instauration de structures spécifiques et l'anticipation de la directive du Conseil de l'Europe du 25 juillet 1977 qui contraint la France à proposer à tous les enfants de travailleurs ressortissant d'un autre État membre un enseignement de français lors de leur arrivée, la prise en charge dans une classe d'initiation n'est pas garantie à tous les élèves allophones nouvellement arrivés. Début des années 70, la scolarisation en milieu ordinaire sans soutien spécifique pour l'apprentissage du français demeure la principale modalité de prise en charge de ces élèves à l'école élémentaire.

Avec l'augmentation de cette population scolaire, la circulaire n°78-238 du 25 juillet 1978 met en avant l'importance d'impliquer tous les enseignants de l'école pour faciliter l'intégration des nouveaux arrivants allophones, car elle n'envisage les CLIN et les CRI que comme des structures possibles d'aide. La rapide intégration de ces élèves en classe ordinaire est le mot d'ordre des instructions officielles. Les structures dédiées ne dérogent donc que durant un temps limité (les premiers temps de scolarisation) au principe républicain d'égalité de traitement entre les enfants.

Dans une perspective similaire, la circulaire n°86-119 du 13 mars 1986 souhaite ouvrir le fonctionnement de la classe d'initiation sur les autres classes de l'école afin d'éviter la marginalisation de ce public scolaire. Pour ce faire, elle impose une double inscription de l'élève, à la fois, en milieu ordinaire et en classe d'initiation, et elle

encourage l'établissement de liens entre les deux classes. Le cas des élèves nouvellement arrivés en France accueillis de manière isolée en classe ordinaire n'est pas évoqué dans la circulaire de sorte que nous pourrions en déduire que le nombre de structures d'accueil est suffisant pour répondre à la totalité des besoins, ou encore que le « bain de langue » est, comme dans la circulaire n°IX-70-37 du 13 janvier 1970, la principale recommandation officielle. Les autorités officielles semblent tiraillées entre l'obligation de proposer un soutien linguistique spécifique aux élèves allophones (directive européenne) et celle de les intégrer au milieu ordinaire (principe républicain d'égalité) afin qu'ils deviennent diligemment des élèves « comme les autres ».

La circulaire n°2002-100 du 25 avril 2002 va plus loin dans l'application du droit commun à l'endroit des nouveaux arrivants allophones en instaurant une inscription unique en classe ordinaire, car l'accueil en CLIN ne doit constituer qu'une part mineure du temps scolaire. Dans cette perspective, les élèves allophones nouvellement arrivés en classe de CP peuvent désormais bénéficier de l'enseignement dispensé en classe d'initiation. Toutefois, le « bain de langage » demeure la principale modalité d'apprentissage du français proposée aux élèves scolarisés à l'école maternelle. Plutôt que d'étendre le nombre de dispositifs particuliers pour répondre à l'afflux d'élèves nouvellement arrivés en France, les autorités officielles proposent de mobiliser des moyens dans le cadre de l'accompagnement éducatif et des réseaux d'aide spécialisés aux élèves en difficulté. Elles suggèrent également le redéploiement des dispositifs au regard des nouveaux besoins exprimés. Pour autant, la prise en charge en classe d'initiation n'est pas généralisée à tous les élèves nouvellement arrivés en France. Toutefois une avancée est faite dans la circulaire n°2002-100 du 25 avril 2002 en faveur des élèves allophones accueillis de manière isolée dans les écoles élémentaires puisque cette dernière propose l'implantation de structures d'aide itinérantes. L'implication collective des professeurs est à nouveau soulignée afin que tous s'emparent de la problématique. Pour ce faire, la circulaire exige l'inscription des modalités d'accueil et de suivi de ces élèves dans le projet d'école.

La circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012 reprend ces grands principes, mais elle introduit le concept d'inclusion scolaire dans le but de faire évoluer la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers. L'institution souhaite passer du modèle ségrégatif, puis intégratif des élèves, au modèle inclusif qui vise à adapter l'environnement scolaire aux enfants accueillis. La classe ordinaire est le pilier central à partir duquel les différentes aides sont envisagées. Ces recommandations officielles renforcées par la Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013,

précisent que les professeurs ont l'obligation de mettre en œuvre des approches pédagogiques particulières pour faciliter l'accueil et la scolarisation des élèves allophones. Si les textes officiels imposent la mise en place d'actions spécifiques, ils ne garantissent pas pour autant la prise en charge de l'ensemble des apprenants allophones dans des structures dédiées à l'apprentissage du français, désormais appelées Unités Pédagogiques pour Elèves Allophones Arrivants (UPE2A) et qui remplacent les classes d'initiation (CLIN) et les cours de rattrapage intégré (CRI) dans le premier degré, ainsi que les classes d'accueil (CLA) dans le second. Elles ne sont plus considérées comme des classes, mais comme des dispositifs complémentaires au milieu ordinaire qui peuvent être communs entre écoles ou établissements. La fréquentation des UPE2A par les élèves allophones nouvellement arrivés n'est envisagée que comme une aide parmi d'autres à mobiliser. Ainsi, la circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012 a changé la donne pour les professeurs de classes ordinaires qui, avec ou sans la présence d'une UPE2A au sein de l'école, ont la responsabilité explicite d'offrir un soutien spécifique aux élèves allophones. Mais pour répondre aux besoins particuliers des nouveaux arrivants allophones, les professeurs des écoles peuvent-ils prendre appui sur les contenus d'enseignement préconisés par les textes officiels ? Quelles sont les méthodologies privilégiées ? Quelles évolutions ont-elles connu en quarante ans ?

1.2.2. Les contenus d'enseignement préconisés par les circulaires officielles successives

1.2.2.1. Analyse des circulaires officielles

a) Les méthodes de français langue étrangère privilégiées dans les circulaires officielles de 1970 à 2002

La première circulaire destinée aux enfants étrangers (circulaire n°IX-70-37 du 13 janvier 1970 parue au Bulletin officiel n°5 du 29 janvier 1970) a apporté quelques éclairages quant aux méthodes d'apprentissage à privilégier en direction de ce public scolaire. Il s'agit de méthodes de français langue étrangère, élaborées par le Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation françaises à l'étranger (BELC) et par le Centre de Recherche et d'Etude pour la Diffusion du Français (CREDIF), comme la

méthode *Bonjour Line*, publiée en 1963 par le CREDIF et destinée à un public d'enfants allophones, âgés de 8 à 11 ans. En 1968, la méthode *Frère Jacques* lui a succédé.
La méthodologie privilégiée à l'endroit de ces élèves est issue du Français Langue Étrangère et met en avant la langue orale bien que « l'introduction progressive de la langue écrite, au calcul, aux disciplines d'éveil, aux activités complémentaires et à l'adaptation de la vie française » soient également préconisées par les textes officiels.

En dehors de l'établissement d'un protocole d'accueil, les circulaires suivantes (circulaires n°78-238 du 25 juillet 1978 / n°86-119 et n°86-120 du 13 mars 1986) ne donnent aucune indication quant aux contenus d'enseignement à dispenser aux élèves allophones nouvellement arrivés en France.

b) une méthodologie de français langue seconde / français langue de scolarisation à privilégier à partir des instructions officielles de 2002 et des emprunts possibles au français langue étrangère

La circulaire n°2002-100 du 25 avril 2002 change la donne en précisant que le principal objectif d'un enseignement en classe d'initiation est

> [l]a maitrise du français envisagé comme langue de scolarisation. A ce titre, les finalités ordinairement retenues dans les démarches d'apprentissage du français langue étrangère ne sont pas forcément celles qui doivent l'être ici, même si un certain nombre de techniques d'apprentissage peuvent être utilement transposées. Pour cela on adoptera l'approche développée dans la méthodologie du français langue seconde (voir la brochure Le français langue seconde, DESCO / CNDP).
> L'enseignement du français comme langue de scolarisation ne saurait être réalisé par le seul maitre de la classe d'initiation […] : c'est la responsabilité de toute l'équipe enseignante (MEN, 2002).

La circulaire du 25 avril 2002 réoriente l'enseignement des structures d'accueil vers le français langue seconde, et limite le recours à la didactique du français langue étrangère à l'emprunt de quelques techniques d'apprentissage. Les recommandations officielles se centrent exclusivement sur la méthodologie du français langue seconde et se réfèrent au document d'accompagnement des programmes de français au collège, intitulé *Le français langue seconde,* élaboré par A. Viala, D. Bertrand et G. Vigner (2000). Outre les priorités du français langue seconde dressées par le document en matière de compétences de communication, linguistiques et culturelles, l'organisation pédagogique et les activités à mener en classe y sont précisées à travers une quinzaine de suggestions pédagogiques.

Ce recentrage en direction du français langue seconde est complété par la mise en place, en 2004, d'une certification complémentaire en français langue seconde à destination des enseignants des premier et second degrés (Note de service n°2004-175 du 19 octobre 2004 publiée au Bulletin officiel n°39 du 28 octobre 2004). La certification valide des compétences professionnelles particulières des professeurs en charge d'élèves allophones nouvellement arrivés en France. La dernière référence au français langue étrangère est faite dans la Note de service du 19 octobre 2004 qui précise que l'attribution de la certification prend appui sur des acquis universitaires en « français langue seconde ou français langue étrangère ». La certification en français langue seconde comme la circulaire n°2002-100 du 25 avril 2002 ont officiellement établi le français langue seconde comme enseignement dispensé en classe d'initiation. Toutefois, la circulaire ne manque pas de souligner que la principale visée est la « maitrise du français envisagé comme langue de scolarisation » qui, dès lors, concerne tous les enseignants et s'adresse à tous les élèves. Des préconisations sont faites d'abord à l'endroit des professeurs des classes spécifiques, puis par extension à l'ensemble des professeurs.

CIEP : Le Centre International d'Etudes françaises, créé en 1945, est un établissement public national depuis 1987 qui mène des actions de formation et d'évaluation pour l'enseignement de la langue française. Partenaire du Ministère de l'Éducation nationale, le CIEP délivre différentes certifications, telles que le test de connaissance du français (TCF), ainsi que différentes versions du diplôme d'étude en langue française (DELF) : le DELF tout public de niveau A1 à B2 et le diplôme approfondi de langue française (DALF) pour les niveaux C1 et C2, les certifications qui s'adressent à un public spécifique comme le DILF : diplôme initial de la langue française pour adultes grands débutants et nouveaux arrivants en France, le DELF Pro : diplôme d'études en langue française « option professionnelle », le DELF Prim pour les enfants débutants en langue française, le DELF version junior et le DELF Scolaire pour un public adolescent scolarisé dans le second degré. Le CIEP gère également des projets internationaux en partenariat avec les Ministères de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et des Affaires étrangères.

c) L'apprentissage du français langue seconde comme accès à la maitrise du français langue de scolarisation à partir des recommandations officielles de 2012

La dernière circulaire en date (circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012) réaffirme les précédentes orientations méthodologiques en rappelant, dès l'incipit, que l'inclusion scolaire des nouveaux arrivants allophones passe par « l'apprentissage du français comme langue seconde », mais que le principal objectif est bien « la maitrise du français enseigné comme langue de scolarisation ». En effet, alors que la circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002 indique que :

[l]es élèves du CP au CM2 sont regroupés en classe d'initiation (CLIN) **pour un enseignement de français langue seconde**, quotidiennement et pour un temps variable (et révisable dans la durée) en fonction de leurs besoins. L'objectif est qu'ils puissent au plus vite suivre l'intégralité des enseignements dans une classe du cursus ordinaire (MEN, 2002).

la circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012 précise que

[l]es élèves peuvent être regroupés dans des unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants **pour un enseignement de français comme langue de scolarisation**, quotidien et pour un temps variable (MEN, 2012).

L'accent est mis sur le français en tant que langue de scolarisation afin d'acquérir, comme tout autre élève, les connaissances et les compétences fixées par le socle commun de connaissances et de compétences. Dans cette perspective, la langue française doit être envisagée

[…] comme discipline et comme langue instrumentale des autres disciplines qui ne saurait être enseignée indépendamment d'une pratique de la discipline elle-même (MEN, 2006).

Chaque discipline scolaire est l'occasion d'apprentissages en langue française et tous les enseignants concourent aux progrès des élèves allophones nouvellement arrivés. Pour aider les équipes pédagogiques, la circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012 propose un ensemble de ressources téléchargeables via le site *Éduscol*[8], telles des supports descriptifs du

[8] Lien internet : http://eduscol.education.fr/cid59114/ressources-pour-les-eana-et-efiv.html

système scolaire français traduits dans certaines langues d'origine, des ressources favorisant l'inclusion des élèves (« Concepts clés pour l'apprentissage du français langue de scolarisation », « Accueil, inclusion : outil d'aide au pilotage », « Propositions pédagogiques et didactiques », etc.) et d'un outil d'évaluation qui croise les compétences du socle commun avec celles du Cadre européen commun de référence pour les langues. Cet outil d'évaluation peut également être complété par le portfolio des langues élaboré par le Conseil de l'Europe. Les documents, élaborés par un groupe de travail national, visent explicitement l'acquisition du français comme langue de scolarisation. Pourtant, une confusion demeure. Sur le site *Éduscol*, le sigle « FLS » est utilisé, à la fois, comme abréviation de l'expression « français langue seconde » et de « français langue de scolarisation »[9]. Ces deux dénominations sont présentées comme équivalentes et synonymes alors que les travaux universitaires montrent que ce n'est pas le cas (*Infra*, chapitre 2). L'emploi d'un même sigle pour deux notions différentes jette une certaine confusion d'autant que cet usage ne permet pas de distinguer les besoins particuliers des nouveaux arrivants allophones (FLS), de ceux communs à bon nombre d'élèves dans la classe, et qui relèvent d'un enseignement de français comme langue de scolarisation (FLSco).

Dans la circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012, plus aucune référence n'est faite au français langue étrangère, contrairement à la circulaire n°2002-100 du 25 avril 2002 qui indiquait que l'attribution de la certification complémentaire de français langue seconde « s'appuiera sur des acquis universitaires en français langue seconde ou français langue étrangère ». Les contenus d'enseignement à mettre en œuvre sont définitivement tournés vers le français langue seconde (didactique spécifique destinée aux nouveaux arrivants allophones), et surtout en direction du français langue de scolarisation (apprentissage commun à tous les élèves de la classe).

En mettant ainsi l'accent sur le français langue de scolarisation (FLSco), l'Éducation nationale est en accord avec les travaux du Conseil de l'Europe, et a anticipé certaines directives, telles que la recommandation européenne CM/Rec(2014)5 relative à « l'importance des compétences en langue(s) de scolarisation pour l'équité et la qualité en éducation et pour la réussite scolaire », adoptée par le Comité des Ministres le 2 avril

[9] Lien internet : eduscol.education.fr/cid61512/favoriser-l-apprentissage-de-la-langue-francaise.html#lien0

2014[10]. Le Conseil de l'Europe recommande aux autorités éducatives des États membres de mettre en œuvre des actions spécifiques qui garantissent à tous les élèves l'acquisition de compétences en langue(s) de scolarisation. Ces recommandations s'appuient notamment sur les points de constat 4 et 5 suivants :

2. Chaque matière scolaire (histoire, éducation artistique, mathématiques, etc., y compris la langue de scolarisation comme matière spécifique) a recours à ses propres formes d'expression orale et écrite. Les élèves doivent acquérir ces normes pour pouvoir s'approprier les contenus enseignés et participer avec succès aux activités scolaires.

3. La plupart des élèves arrivent à l'école avec les compétences en langue de scolarisation requises pour la communication ordinaire. Mais pour les publics scolaires les plus vulnérables, ceux qui utilisent une autre langue pour la communication ordinaire et, en particulier, pour les apprenants issus de milieux socio-économiques défavorisés, l'acquisition des compétences en langue de scolarisation constituent un enjeu majeur. C'est grâce à un enseignement de qualité de toutes les matières scolaires, prenant en compte leurs dimensions linguistiques, que les élèves acquièrent progressivement les compétences de la langue plus « académique » utilisée dans l'enseignement (Conseil de l'Europe, 2014).

Une des recommandations faites par le Conseil de l'Europe pour favoriser l'acquisition de compétences en langue(s) de scolarisation est de privilégier la dimension linguistique quelle que soit la matière scolaire enseignée. Pour ce faire, le Comité des Ministres souhaite la mise œuvre par les États membres des six propositions suivantes :

i. l'explicitation des normes et des compétences linguistiques spécifiques qui devront pouvoir être maitrisées par les apprenants dans la matière scolaire considérée ;
ii. l'explicitation dans les programmes et curriculums des modalités d'apprentissage devant permettre à tous les apprenants, et surtout aux plus vulnérables, d'être exposés à des situations diversifiées d'apprentissage afin de développer leurs capacités cognitives et linguistiques ;
iii. la mise en évidence, dans les programmes, des convergences dans les dimensions linguistiques des différentes matières, de façon à renforcer l'efficacité du projet pédagogique ;
iv. le rappel, dans les programmes de la langue de scolarisation comme matière scolaire particulière, de la place déterminante qu'elle occupe du fait de sa portée transversale pour l'ensemble des apprentissages conduits dans cette langue ;
v. l'encouragement des auteurs de matériels pédagogiques à intégrer dans ces matériels une prise en compte explicite des dimensions linguistiques des différentes matières ;
vi. la poursuite et l'élargissement de la recherche dans ce domaine (Conseil de l'Europe, 2014).

[10] Lien internet : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Conventions_FR.asp

La recommandation du Conseil de l'Europe permet, outre de légitimer le concept de « langue(s) de scolarisation » à l'échelle européenne, d'engager un processus de mise en œuvre de son enseignement dans chaque état membre. L'enjeu est de montrer, qu'en contexte scolaire, il ne s'agit pas de maitriser la langue en générale, mais d'acquérir des compétences ciblées pour la scolarisation. En France, le français de scolarisation qui se distingue du français ordinaire de communication, s'adresse donc à l'ensemble des élèves, et doit faire l'objet d'un apprentissage formel en classe. Mais comment les professeurs peuvent-ils dispenser un tel enseignement alors même que les textes officiels sont très peu explicites quant aux contenus pédagogiques à mettre en œuvre ? Certes, la dernière circulaire en date (circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012) oriente les enseignants vers des contenus en français langue seconde / français langue de scolarisation, mais elle ne va guère au-delà, et les documents d'accompagnement proposés sur le site *Éduscol*[11] ne sont pas suffisants, en l'état actuel, pour répondre aux interrogations des professionnels. Le domaine est en cours de développement et les réponses apportées s'affinent au fur et à mesure à l'instar des dénominations attribuées par l'institution scolaire à ce public d'élèves qui a connu de nombreux changements terminologiques depuis 1970.

1.2.2.2. Synthèse des contenus d'enseignement privilégiés par les textes officiels

La première circulaire consacrée à la scolarisation des élèves allophones arrivants (circulaire n°IX-70-37 du 13 janvier 1970) a mis en avant les méthodes de français langue étrangère. Les recommandations officielles qui se sont succédé (circulaires n°78-238 du 25 juillet 1978 / n°86-119 et n°86-120 du 13 mars 1986) n'ont donné aucune indication quant aux contenus pédagogiques à dispenser à ces élèves. Il faudra attendre la circulaire n°2002-100 du 25 avril 2002 pour que la méthodologie du français langue seconde soit privilégiée, et que le français soit envisagé en tant que langue de scolarisation. Cette perspective nouvelle et transversale du français de scolarisation (FLSco) permet d'impliquer l'ensemble des enseignants, car elle s'adresse à tous les élèves de la classe. Ainsi, la circulaire n°2002-100 du 25 avril 2002 limite le recours à la didactique du français langue étrangère à quelques techniques d'apprentissage. Pour aider les professeurs de français en

[11] Lien internet : http://eduscol.education.fr/cid59114/ressources-pour-les-eana-et-efiv.html

collège, la circulaire fait référence au document d'accompagnement des programmes (A. Viala, D. Bertrand et G. Vigner, 2000) qui dresse les priorités du français langue seconde en matière de compétences de communication, linguistiques et culturelles. L'organisation pédagogique et les activités à mener en classe y sont également précisées à travers une quinzaine de suggestions pédagogiques. Par ailleurs, une certification complémentaire en français langue seconde mise en place par la Note de service n°2004-175 du 19 octobre 2004 et publiée au Bulletin officiel n°39 du 28 octobre 2004, valide les compétences professionnelles particulières des enseignants des premier et second degrés en charge d'élèves allophones nouvellement arrivés en France. Elle précise que l'attribution de cette certification prend appui sur des acquis universitaires en « français langue seconde ou français langue étrangère ». Il s'agit de la dernière référence faite au français langue étrangère. La dernière circulaire en date (circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012) oriente les contenus d'enseignement en direction du français langue seconde, et surtout du français comme langue de scolarisation. En effet, alors que la circulaire n°2002-100 du 25 avril 2002 indique que les élèves peuvent être regroupés « pour un enseignement de français langue seconde, quotidiennement et pour un temps variable (et révisable dans la durée) en fonction de leurs besoins », la circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012 fait mention d'« un enseignement de français comme langue de scolarisation, quotidien et pour un temps variable ». L'accent est mis sur le français de scolarisation afin d'acquérir, comme tout autre élève, les connaissances et les compétences du socle commun. La langue française est envisagée comme discipline et comme langue instrument des autres disciplines scolaires. Elle doit donc faire l'objet d'un enseignement au sein de toutes les matières de sorte que chaque professeur concourt aux progrès linguistiques et langagiers des nouveaux arrivants allophones. La prise en charge pédagogique implique donc bien l'ensemble des enseignants qui peuvent se reporter à un ensemble de ressources élaborées par un groupe de travail national, et téléchargeables via le site *Éduscol*. En mettant ainsi l'accent sur le français langue de scolarisation (FLSco), l'Éducation nationale est en accord avec les travaux du Conseil de l'Europe, et a anticipé la recommandation européenne CM/Rec(2014)5 qui impose la mise en œuvre d'actions spécifiques afin de garantir à tous les élèves l'acquisition de compétences en langue(s) de scolarisation, gage d'équité et de qualité en éducation ainsi que de réussite scolaire.

D'importantes évolutions peuvent donc être constatées en matière de contenus d'enseignement depuis les premières recommandations officielles de 1970, même si celles-ci ne sont guère détaillées. Ces évolutions ne sont pas les seules observées, les

dénominations qui ont été successivement attribuées à ces élèves ont également connu de nombreux changements que nous avons relevés et analysés afin de comprendre comment le regard de l'institution scolaire vis-à-vis de ce public scolaire s'est modifié.

1.2.3. L'instabilité dénominative de ce public scolaire : d' « enfants étrangers » à « allophones arrivants » en passant par un grand nombre d'autres dénominations

1.2.3.1. Analyse des circulaires officielles

L'examen des différentes circulaires officielles nous a confrontée à un ensemble quantitativement élevé et étonnant de dénominations employées pour désigner ces élèves. Nous avons choisi d'en effectuer un recensement et de les analyser afin d'en saisir les évolutions, mais également de comprendre la manière dont ces élèves ont été et sont actuellement pris en compte par l'institution scolaire française, car comme le souligne S. Galligani (2008 : 115),

> [l]'acte de nomination joue un rôle majeur dans le processus d'identification car c'est par lui que la personne est nommée ou plutôt renommée dans ce nouvel espace par l'attribution de caractéristiques sociale, linguistique ou encore géographique qui le font reconnaitre étranger, voire différent des autres. De la sorte, la dénomination est loin d'être une opération gratuite d'un point de vue symbolique et référentiel (S. Galligani, 2008 : 115).

L'analyse des différents vocables attribués à ces élèves et leur évolution sur une période de plus de quarante ans, nous renseigne quant au regard porté par les autorités officielles. Ce dernier peut expliquer certaines représentations et discours des enseignants à leur sujet.

a) Circulaires n°IX-70-37 du 13 janvier 1970 et n°73-783 du 25 septembre 1973 : des « enfants étrangers » ou « non francophones »

La première circulaire officielle dévolue à la prise en charge spécifique des élèves, âgées de 7 à 13 ans (circulaire n°IX-70-37 du 13 janvier 1970) et la circulaire n°73-783 du 25 septembre 1973 à destination d'un public scolaire, âgé de 12 à 16 ans, utilisent les vocables d'« enfants étrangers » et d'« enfants non francophones ». Le premier qualificatif

met l'accent sur la non-appartenance de l'enfant à un groupe donné (les français) et le second insiste sur une caractéristique linguistique qui est l'absence de maitrise de la langue française. Tous deux définissent ce public scolaire par la négative, *i.e.* par ce qu'ils ne possèdent pas (la langue et la nationalité française) ou ce qu'ils ne sont pas (francophones et français). L'approche dominante est, comme le souligne G. Varro (1999 : 59), exprimée en termes de manque et de déficit au regard de la culture française. Dans la circulaire n°IX-70-37 du 13 janvier 1970, seules ces deux désignations ont été répertoriées.

b) Circulaire n°78-238 du 25 juillet 1978) : des « enfants étrangers / immigrés » et des « élèves de nationalité étrangère »

Dans les recommandations ministérielles suivantes (circulaire n°78-238 du 25 juillet 1978), la dénomination d'enfants « étrangers », plutôt en usage dans « les milieux académiques, l'administration et la presse » selon S. Aprile et S. Dufoix (2009 : 191) (ce qui peut expliquer sa présence dans les textes officiels de l'Éducation nationale) est réutilisée aux côtés d'« enfants immigrés », tels des synonymes. Cependant ces deux dénominations ont des significations bien différentes d'après G. Varro (1997 : 76 et 1999 : 58) qui souligne que l'adjectif « étranger » indique un statut juridique individuel et objectif tandis que « enfant immigré » met en avant un statut social collectif et subjectif dont la catégorie est statistiquement difficile à définir comme l'indique la *Note d'information* du 8 octobre 1984. L'emploi de l'expression « enfants immigrés » est limité à cette unique circulaire, et a été abandonné au profit du critère de nationalité (« élèves de nationalité étrangère ») qui est mentionné, pour la première fois et à deux reprises, dans la circulaire n°78-238 du 25 juillet 1978.

c) Circulaire n°78-238 du 25 juillet 1978 : des « élèves étrangers » et des « enfants venus d'ailleurs / nouveaux venus en France »

Dans les recommandations officielles de 1978, d'autres désignations apparaissent, telles « enfants venus d'ailleurs » et « nouveaux venus en France » dont nous ne relevons qu'une seule et unique occurrence. Ces dénominations n'ont pas été reprises ultérieurement dans les circulaires officielles. Pourtant elles ont été employées en dehors du cadre institutionnel comme dans l'ouvrage de C. Goï (2005, 2015), intitulé *Des élèves venus d'ailleurs* ou dans l'article d'H. Bertheleu (2008) « Pour une approche sociologique de

l'insertion des nouveaux venus ». La circulaire de 1978 ne parle plus uniquement d' « enfants étrangers », mais d' « élèves étrangers ». Pour la première fois, le rôle que l'enfant doit exercer dans l'institution scolaire est évoqué par les textes officiels. L'enfant devient élève, et à travers cette nouvelle dénomination, change de statut. Mais le terme « élève » n'est pas systématiquement utilisé puisque, dans la circulaire suivante, datée du 13 mars 1986, les termes « enfant » et « élève » figurent indifféremment, tels des synonymes. Il faudra attendre les circulaires officielles de 2002 et de 2012 pour que le vocable « élève » soit privilégié.

d) Les circulaires du 13 mars 1986 : une abondance terminologique dissimulatrice d'hésitations institutionnelles face à un public scolaire hétérogène et difficile à définir sans expression connotée

Dans la circulaire n°86-119 du 13 mars 1986, les dénominations précédentes sont combinées entre elles à l'instar de « enfants étrangers non francophones », et associées à une situation donnée, telle que « enfants nouvellement arrivés en France » ou « qui viennent d'arriver en France ». Ces appellations mettent l'accent sur le déplacement et l'entrée récente des élèves dans le pays de manière à les distinguer des enfants étrangers nés ou arrivés très jeunes en France, et dont la prise en charge relève de conditions identiques à celles des élèves français. Cette évocation du mouvement se retrouve également dans les appellations « enfants de migrants » en usage dans la circulaire n°86-121 du 13 mars 1986, consacrée aux missions et à l'organisation des CEFISEM ou « enfants migrants » présent dans le document du Conseil de l'Europe (1983), intitulé « L'éducation des enfants migrants. Recueil d'informations sur les opérations d'éducation interculturelle en Europe ». Selon S. Bonnafous (1991 : 202), l'usage du terme « migrants » affiche

> […] une certaine « neutralité idéologique ». Participe présent exprimant le mouvement, en dehors de toute considération d'origine et d'aboutissement, c'est un terme contrôlé, non « marqué », d'où le locuteur s'efface. De ce fait sans doute, il n'est pas sorti des usages administratifs ou scientifiques (S. Bonnafous, 1991 : 202).

En effet, nous pouvons remarquer que l'expression « enfants de migrants » ne s'est pas généralisée dans les textes officiels de l'Éducation nationale puisque nous n'en relevons

que deux occurrences dans la circulaire n°86-121 du 13 mars 1986 et deux dans la circulaire suivante n°2002-102 du 25 avril 2002. Une autre raison du rapide abandon de cette dénomination serait également liée, selon S. Galligani (2008 : 119), au fait que cette dernière

> […] englobe[r] à la fois les migrants qui quittent leur pays d'origine à cause de persécutions politiques, injustices, conflits, problèmes économiques ou une combinaison de toutes ces raisons mais aussi les migrants qui cherchent du travail ou une meilleure qualité de vie qui n'existe pas dans leur pays […]. Il est à noter que l'usage du vocable « enfant de migrants » n'a fait qu'entretenir des confusions sémantiques entre les élèves étrangers nouvellement arrivés et les élèves étrangers qui sont nés ou arrivés très tôt en France. Ce qui a abouti à des amalgames dénominatifs entre primo-arrivants ou primo-migrants et enfants nés en France de parents étrangers, les « secondes générations » (S. Galligani, 2008 : 119).

Dans la circulaire n°86-121 du 13 mars 1986, d'autres désignations apparaissent, telles « enfants issus de l'immigration » en remplacement de l'expression « enfants immigrés », présente dans les directives précédentes. Mais les vocables qui ont une racine commune avec le mot « immigration » ont un emploi limité dans les circulaires ministérielles et à l'Éducation nationale en général où ils sont souvent employés aux côtés d'autres dénominations à l'instar du rapport de J.-P. Caille et de L. André Vallet (MEN-DEP, 1996), intitulé *Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français*. Cette lexie est totalement absente du discours des enseignants comme l'enquête menée par G. Varro (1997 : 74) le montre. En revanche, elle connait une surreprésentation dans les milieux politiques et administratifs comme en atteste le rapport de J. Bocquet (1994) sur *La scolarisation des enfants d'immigrés*. Bien que d'un usage minoritaire dans le milieu scolaire, les dérivées du terme « immigration » s'ajoutent aux nombreux autres qualificatifs utilisés dans les circulaires officielles du 13 mars 1986. Ainsi nous pouvons relever, dans la circulaire n°86-119 du 13 mars 1986, l'expression « enfants étrangers », « enfants étrangers non francophones », « enfants étrangers non francophones nouvellement arrivés en France », ou « enfants étrangers non francophones qui viennent d'arriver en France ». La circulaire n°86-120 du 13 mars 1986 use de la terminologie « enfants / élèves étrangers » et « enfants nouvellement arrivés en France », et la circulaire n°86-121 du 13 mars 1986 parle d' « enfants de migrants » et d'« enfants issus de l'immigration ». Selon les combinaisons, nous pouvons relever la présence de près d'une dizaine d'expressions différentes dans les trois circulaires en date du 13 mars 1986. Ces changements d'appellation donnent une impression d'hésitation terminologique et de

tâtonnement de l'institution face à un public scolaire des plus hétérogènes, de par leur pays d'origine, les langues parlées, les raisons d'arrivée en France, le projet de vie de la famille, etc. Les nombreuses dénominations recensées peuvent-elles s'expliquer par la volonté de l'institution scolaire de se démarquer des enjeux politiques qui sous-tendent la question de la scolarisation des enfants nouvellement arrivés sur le territoire français et d'éviter l'usage de vocables à connotations négatives (comme ceux liés à l'immigration) ?

e) La circulaire n°90-270 du 9 octobre 1990 : introduction de l'expression « primo-arrivant »

La circulaire n°90-270 du 9 octobre 1990, publiée dans le Bulletin officiel n°38 du 18 octobre 1990, remplace la circulaire n°86-121 du 13 mars 1986, relative aux missions et à l'organisation des CEFISEM. Cette nouvelle circulaire introduit l'expression de « primo-arrivants » dont nous ne relevons qu'une seule et unique occurrence. La circulaire n°2002-102 du 25 avril 2002 qui abroge et remplace la circulaire n°90-270 du 9 octobre 1990 ne reprendra pas cette dénomination bien que la littérature universitaire et les acteurs de terrain s'en soient emparés à l'instar du *Dictionnaire de didactique du français* qui renvoie la définition d' « élève nouvellement arrivé » à celle de « primo-arrivant » (J.-P. Cuq (dir.), 2003 : 80). Les primo-arrivants sont définis, dans le milieu scolaire, comme des

> […] élèves allophones, en situation d'immigration, scolarisés depuis moins d'un an dans un établissement du premier ou du second degré. Il existe de nombreuses autres dénominations pour ce public qui arrive à l'école et qu'il faut scolariser d'urgence : allophones, adolescents migrants, élèves migrants, élèves nouvellement arrivés, élèves de nationalité étrangère, enfants de migrants, jeunes migrants, mal francophones, non francophones, nouveaux arrivants, nouveaux rejoignants, nouveaux venus, néo-arrivants, primo-demandeurs.
> Les primo-arrivants sont des apprenants en âge de scolarisation qui, en entrant la première fois sur le territoire français, entrent aussi dans un nouvel univers linguistique étranger pour eux. Ils ne partagent pas de savoir linguistique ni sociolinguistique avec les membres de la société d'accueil. Ce public est assez hétérogène par l'origine, l'âge, le parcours scolaire, la langue d'origine, la culture, la motivation et le mode de vie. Il représente plusieurs catégories d'apprenants :
>
> - ceux qui ont suivi un parcours scolaire normal mais qui ont encore des difficultés linguistiques. Les structures cognitives existent. Il suffit de les réactualiser ;
> - ceux qui ne maitrisent pas la langue et qui ont été mal ou peu scolarisés dans leur pays d'origine ;
> - ceux qui sont analphabètes dans leur langue d'origine parce qu'ils n'ont jamais été scolarisés.
>
> Dans les trois cas il y a urgence. Pour le premier cas, un travail sur la maitrise de la langue des disciplines scolaires est indispensable. Pour le deuxième cas, il faut travailler en priorité la langue de communication

pour accéder ensuite à la langue de scolarisation. Pour le troisième cas, la priorité est à l'alphabétisation, la langue de communication et la culture scolaire […] (J.-P. Cuq (dir.), 2003 : 201).

La définition issue du *Dictionnaire de didactique du français* énumère un grand nombre de vocables dont une grande partie apparait dans les textes officiels, tels « élèves migrants », « élèves nouvellement arrivés », « élèves de nationalité étrangère », « enfants de migrants », « non francophones », ou sont utilisés ultérieurement, tels les termes « nouveaux arrivants » et « allophones » qui apparaissent respectivement dans la circulaire n°2002-100 du 25 avril 2002 et dans celle n°2012-141 du 11 octobre 2012. D'autres dénominations citées, telles « mal francophones », « nouveaux rejoignants »[12], « néo-arrivants » ou « primo-demandeurs », lequel se rapproche de l'expression « primo-arrivant », sont absents des écrits officiels. J.-C. Rafoni (2007 : 21) s'interroge sur la pertinence de l'expression « primo-arrivants », c'est-à-dire des « élèves entrain d'arriver pour la première fois en France », et sur l'intérêt de mettre en lumière « un procès qui n'est pas encore accompli plutôt que sur la réalité d'un enfant étranger bel et bien scolarisé à l'école élémentaire ». Selon N. Auger (2010 : 18), la dénomination de « primo-arrivant » a été progressivement remplacée au début des années 2000 en raison, durant cette période, des taux particulièrement élevés des cas de tuberculose et des amalgames possibles au regard de la proximité des termes « primo-arrivant » et « primo-infection ». Le Ministre de l'Éducation national J. Lang a encouragé ce changement d'appellation dans les propos liminaires de son discours d'ouverture des journées d'étude et de réflexion consacrées à la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France :

[…] ceux que l'on appelle en général « primo-arrivants » et que, personnellement, je préfère nommer, tout en laissant la liberté à l'imagination sémantique, « nouveaux arrivants » (MEN-DEP, 2001 : 5).

Toutefois nous pouvons constater que la dénomination de « primo-arrivants » perdure. L'expression a été utilisée par H. Haeffele et M. Weiss (2003) dans leur ouvrage « L'enseignement du français aux enfants d'origine étrangère ». M. Verdelhan-Bourgade et G. Vigner l'ont employée lors de la table ronde consacrée à la maitrise de la langue dans l'apprentissage du français comme langue seconde, et organisée au cours de l'université

[12] Le terme « rejoignants » a, par exemple, été utilisé par A. Beaucourt (1995) dans son article intitulé « L'enseignement - apprentissage du français aux élèves rejoignants ».

d'automne (25-28 octobre 2004), intitulée *L'intégration des nouveaux arrivants : quelle mission pour l'École ?* (MENESR, 2005 : 77 et 88). Dans leur *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde,* J.-P. Cuq et I. Gruca (2005 : 349) indiquent que « ces élèves sont appelés primo-arrivants ou élèves nouvellement arrivés (ENA) ». J.-P. Cuq et F. Davin-Chnane (2007 : 23) utilisent cette expression dans la troisième partie de leur article intitulé « Le FLS dans les classes des primo-arrivants », tout comme J.-C. Rafoni (2007 : 20) dans le titre de l'un de ses paragraphes. F. Davin-Chnane (2008 : 23) constate que « la majorité des acteurs et responsables du domaine éducatif » utilisent encore cette dénomination. La Commission européenne (2009 : 3) en fait également usage dans l'avant-propos de sa publication, relative à « L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe » où elle établit la définition suivante :

> Un enfant immigrant est défini dans ce document soit comme un enfant né dans un autre pays (européen ou non), soit comme un enfant dont les parents ou les grands-parents sont nés dans un autre pays. Le terme « immigrant » couvre des situations diverses qui peuvent être décrites dans d'autres contextes par exemple par les expressions « enfants primo-arrivants » ou « enfants issus de l'immigration ». Il peut s'agir d'enfants et de familles installés légalement, demandeurs d'asile ou réfugiés, ou encore en situation d'immigration irrégulière. Les enfants issus d'une famille installée dans le pays d'accueil depuis plus de deux générations n'entrent pas en ligne de compte ici (Commission européenne, 2009 : 3).

Enfin, l'institution scolaire elle-même use encore actuellement de ce vocable comme le montre le site de l'académie de Poitiers qui propose des « ressources pour les élèves primo-arrivants »[13] ou celui de Paris qui évoque « l'accompagnement des collégiens primo-arrivants dans la maitrise de la langue « scolaire »[14]. En dehors de ces exemples minoritaires, l'expression de « primo-arrivant » n'est plus actuellement d'une utilisation courante au sein de l'Éducation nationale. Le questionnaire adressé aux personnels éducatifs par l'équipe de S. Galligani (2012 : 5) atteste de cette évolution puisque seules 19% des personnes interrogées ont choisi cette réponse parmi les dénominations proposées en précisant que son usage est avant tout administratif. Il semble que l'appellation « primo-arrivant » soit dorénavant davantage rattachée aux directives émanant du Ministère de

[13] Lien internet : http://ww2.ac-poitiers.fr/ia79-pedagogie/spip.php?article341

[14] Lien internet : http://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p6_201392/accompagner-les-collegiens-primo-arrivants-dans-la-maitrise-de-la-langue-scolaire

l'intérieur et à l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (OFII), opérateur de l'État en charge de l'immigration.

f) Choix d'une homogénéisation terminologique à travers l'expression « élève nouvellement arrivé en France » (ENA / ENAF) (BO spécial n°10 du 25 avril 2002)

Le Bulletin officiel spécial n°10 du 25 avril 2002 se compose de trois circulaires, dont deux sont consacrées à la scolarisation de ce public scolaire. Les circulaires n°2002-063, n°2002-100, n°2002-102 du 25 avril 2002 utilisent les expressions suivantes : « élèves étrangers », « élèves de nationalité étrangère », « élèves non francophones », « élèves nouvellement arrivés », « élèves nouvellement arrivés en France », « élèves nouvellement arrivés en France sans maitrise suffisante de la langue française ou des apprentissages », « nouveaux arrivants » et « enfant de migrants ». La dénomination privilégiée dans les circulaires n°2002-100 et n°2002-102 du 25 avril 2002 est celle d'« élèves nouvellement arrivés en France » apparue pour la première fois dans les circulaires n°86-119 et n°86-120 du 13 mars 1986, mais alors d'une utilisation marginale (nous ne relevons qu'une seule occurrence dans chacune des circulaires de 1986). Il s'agit de l'expression privilégiée par les personnels éducatifs selon l'enquête menée par S. Galligani (2012 : 4). Cette expression plus longue que les précédentes a été abrégée par les sigles « ENAF » ou « ENA », utilisés indifféremment au point de trouver parfois les deux abréviations dans un seul et même article (J. Sallé, 2012 : 15). F. Davin-Chnane (2008 : 23) et N. Auger (2010 : 18) déplorent l'utilisation de ces acronymes. Le premier renvoie à une marque de pâté homophone qui peut être un sujet de moqueries entre élèves d'après les enquêtes menées par N. Auger, et le second est un homonyme du sigle de l'École Nationale d'Administration dont le rapprochement n'est guère plus heureux. Ces abréviations ne sont pas présentes dans les circulaires officielles. Toutefois, nous en trouvons l'emploi dans la *Note d'information* 06.08 de mars 2005, consacrée à la scolarisation des élèves nouveaux arrivants non francophones au cours de l'année 2004-2005. La définition proposée par le Ministère de l'Éducation nationale dans la *Note d'information* privilégie l'expression « élèves nouvellement arrivés en France » à celle d' « élèves de nationalité étrangère », car la nationalité ne peut être retenue comme une caractéristique propre à ce public scolaire, défini de la manière suivante :

Les élèves nouveaux arrivants en France (ENAF) peuvent être de nationalité française ou non. Cette caractéristique juridique est indépendante de la maitrise par l'élève de la langue française. De même, elle ne préjuge en rien de la nationalité ou de l'origine géographique de l'élève ou de ses parents. Les dispositifs étudiés ont pour vocation d'accueillir, pour une durée limitée, les élèves nouvellement arrivés dans le système scolaire français ou qui ne l'ont connu que partiellement (une scolarisation d'un an ou deux à l'école élémentaire, un départ dans le pays d'émigration des parents, suivi, quelques années plus tard, d'un retour en France) dont la maitrise du français demande une mise à niveau rapide afin de leur permettre d'intégrer avec profit une classe du cursus ordinaire (MEN, 2005).

Cette définition s'oppose ainsi à la circulaire n°2002-063 du 20 juin 2002 qui met en avant l'expression « élèves / enfants de nationalité étrangère », employée à six reprises. M. Lazaridis (2001 : 206) avait déjà jugé le critère de nationalité peu convaincant dans la mesure où elle a observé que les élèves originaires de l'île de Mayotte scolarisés à Marseille, sont certes de nationalité française, mais peu francophones et souvent peu scolarisés antérieurement. S. Galligani (2008 : 120) fait un constat identique en relevant, dans les chiffres de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), que 25% des nouveaux arrivants allophones scolarisés à la rentrée 2004 dans le second degré, sont de nationalité française. Ses propos ont été étayés par les résultats de son enquête élaborée en 2012 dans le but de répertorier les expressions utilisées par les personnels éducatifs pour catégoriser les enfants étrangers. Les réponses au questionnaire ont révélé que les expressions basées sur l'origine ou la nationalité font partie des dénominations les moins plébiscitées, car « jugées […] sans ancrage pédagogique » (S. Galligani, 2012 : 4 et 5).

Si nous analysons les nouvelles dénominations qui apparaissent dans la circulaire n°2002-100 du 25 avril 2002, nous pouvons constater qu'une dimension supplémentaire a été ajoutée aux informations portant, qui sur l'entrée récente sur le territoire, qui sur la non maitrise de la langue. Il s'agit de la dimension cognitive liée à la non maitrise des apprentissages scolaires. Cette précision permet de prendre en compte un plus grand nombre de nouveaux arrivants comme ceux issus de pays francophones qui disposent de quelques compétences en langue orale française, mais qui connaissent des difficultés à l'écrit et ne peuvent, de ce fait, suivre un enseignement dispensé dans une classe du cursus ordinaire. Par ailleurs, l'ajout de cette mention permet de s'intéresser aux compétences scolaires acquises antérieurement par l'enfant dans son pays d'origine. Ainsi, le critère linguistique ou celui de l'origine géographique n'est plus le seul à être pris en compte. Les écrits officiels portent de l'intérêt à l'écolier, et non plus uniquement à son statut d'enfant

étranger / de nationalité étrangère / de migrants / issu de l'immigration. Il semble placé sur le même plan que les autres élèves, c'est-à-dire qu'il est à l'école pour effectuer des apprentissages au même titre que n'importe quel nouveau venu dans la classe, avec certes des acquisitions supplémentaires à effectuer en français langue seconde. Les termes utilisés dans les circulaires n°2002-100 et n°2002-102 du 25 avril 2002 témoignent de cette perspective nouvelle avec la prédominance de l'expression « élèves nouvellement arrivés » qui compte plus d'une quinzaine d'occurrences. Selon G. Vigner (2009 : 21), la désignation de ces élèves est passée d'

« [e]nfants de migrants » au départ, expression fortement connotée, telle qu'elle pouvait l'être dans les années soixante, soixante-dix, [à] aujourd'hui « enfants nouvellement arrivés » qui définit simplement une situation, non une situation sociale ou un positionnement juridique (G. Vigner, 2009 : 21).

Il est rejoint par N. Auger (2010 : 18) qui montre que le remplacement du qualificatif « étranger » par « nouvellement arrivés » signifie qu'

[i]l s'agit simplement d'enfants qui viennent d'arriver et qu'il en découle un besoin spécifique d'organisation scolaire spécifique. L'objectif est d'éviter de souligner la xénité et de mettre l'accent sur la non maitrise du français et / ou l'absence de scolarisation antérieure (N. Auger, 2010 : 18).

L'expression « élève nouvellement arrivé » souhaite éviter toute stigmatisation. Par là même, elle tend à uniformiser ce public scolaire en réalité des plus hétérogènes de par le pays d'origine, les langues pratiquées, le niveau socio-économique, les conditions de vie en France, le projet de vie de la famille, etc. comme le souligne J.-C. Rafoni (2009 : 49) :

[a]vec la dernière dénomination « élèves nouvellement arrivés » qui succède dans les textes officiels à « élèves primo-arrivants non francophones », on feint d'apporter un éclairage suffisant qui rende homogène cette population d'élèves (J.-C. Rafoni, 2009 : 49).

Certains chercheurs craignent que cette homogénéisation terminologique ne dissimule ce public scolaire et leurs besoins. Par exemple, M. Abadallah-Pretceille (2013 : 89) nous met en garde contre

[c]es euphémisations successives [qui] traduisent la sensibilité de la question, la prudence avec laquelle les problèmes et les publics cibles sont désignés. C'est à la fois encourageant car cela traduit la complexité du problème mais c'est aussi révélateur du fait que le poids des représentations, le poids des groupes, des

circonstances, conduisent de plus en plus les acteurs à se rapprocher d'une forme de « politiquement correct » dont la logique finale peut être malheureusement le silence (M. Abdallah-Pretceille, 2013 : 89).

Cette « euphémisation » est particulièrement visible dans la circulaire de rentrée n°2003-050 du 28 mars 2003 où les « enfants / élèves nouveaux arrivants en France non francophones » sont intégrés dans une catégorie plus vaste que sont les « publics à besoins éducatifs particuliers ».

g) Circulaire de rentrée n°2003-050 du 28 mars 2003 : regroupement des élèves nouvellement arrivés dans la catégorie des « élèves à besoins éducatifs particuliers »

La circulaire de rentrée n°2003-050 du 28 mars 2003 prend appui sur la circulaire n°2002-102 du 25 avril 2002 consacrée à l'organisation des CASNAV qui, dès le préambule, souligne l'importance de répondre aux « besoins éducatifs spécifiques » des « nouveaux arrivants ». Cependant la circulaire de rentrée regroupe les « nouveaux arrivants en France non francophones » avec les élèves en situation de handicap (physique ou mental), les enfants malades, les élèves atteints de troubles du langage, les enfants du voyage et les élèves intellectuellement précoces. L'objectif annoncé par la circulaire est de « mieux répondre à la diversité des besoins de ces élèves ». Il est difficile de voir un quelconque lien entre ces publics si ce n'est la nécessité de mettre en place des actions spécifiques adaptées aux besoins de chacun. Pour éviter tout amalgame et retour à une époque où les difficultés de ces élèves étaient qualifiées de « handicap linguistique diffus » (circulaire n°78-238 du 25 juillet 1978), la circulaire de rentrée n°2013-060 du 10 avril 2013 établit une distinction entre les « élèves en situation de handicap » d'une part, et les « élèves à besoins éducatifs particuliers » d'autre part, parmi lesquels la catégorie des « enfants allophones nouvellement arrivés » est intégrée. Nous pouvons constater que les rédacteurs de la Loi n°2013-595 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 n'ont pas retenu l'expression « enfants allophones nouvellement arrivés » employée dans la circulaire de rentrée, mais celle d'« élèves non francophones nouvellement arrivés en France » (Article 46). Malgré les efforts de l'institution scolaire pour écarter les appellations connotées, les « élèves nouvellement arrivés en France » demeurent qualifiés d'« élèves sans maitrise suffisante de la langue française ou des apprentissages » et « d'élèves non francophones » dans la

circulaire n°2002-100 du 25 avril 2002. Ils restent définis par ce qu'ils n'ont ou ne sont pas comme le relève J.-C. Rafoni (2007 : 23) :

> Le préfixe privatif exprime donc d'emblée une *qualité absente*. C'est ce qui manque, ce qui fait défaut par rapport au seul profil imaginable – l'élève monolingue à l'école en France – qui est d'abord perçu par l'institution (J.-C. Rafoni, 2007 : 23).

Cette analyse est partagée par C. Hélot (2007 : 111) et par S. Galligani (2008 : 123) qui pense que ces dénominations sont discriminantes dans la mesure où elles opposent :

> […] ceux qui sont français et ceux qui sont étrangers, ceux qui sont francophones et ceux qui sont allophones – autre vocable utilisé dans les circulaires des Inspections académiques pour désigner des enfants nouvellement arrivés dont la langue maternelle n'est pas le français -, ceux qui ont une maitrise de la langue de l'école et ceux qui en sont dépourvus, ceux qui peuvent avoir accès à la connaissance et ceux qui ne le peuvent pas encore, etc. Les différences se veulent ainsi discriminantes. En fait, l'école ne reconnait pas la personne pour ce qu'elle est mais plutôt ce qu'elle n'est pas en regard à la norme qu'incarne par excellence l'élève « français » et francophone (S. Galligani, 2008 : 123).

S. Galligani (2012 : 2) continue d'établir des constats identiques à ceux de G. Varro (1999 : 50), dressés près de dix années auparavant, en montrant que les expressions attribuées à ce public scolaire par les autorités officielles conservent le sceau de la différence, *i.e.* comme l'indique V. Castellotti (2009 : 111), qu'elles

> manifestent […] un écart par rapport à une norme attendue et jugée seule légitime, de manière dominante, dans l'environnement considéré (V. Castellotti, 2009 : 111).

Jusqu'en 2002, les circulaires officielles ont très peu atténué ces marques d'altérité d'autant que ces dernières sont présentées comme la source des difficultés scolaires et un obstacle à l'apprentissage de la langue française. C. Hélot (2007 : 111) a montré que ces représentations négatives, présentes dans les circulaires officielles de 2002, se retrouvent dans les programmes de l'école maternelle de 2002[15], où bien qu'un paragraphe soit pour la première fois consacré à ces élèves, une

[15] MEN, 2002, *Qu'apprend-on à l'école maternelle* ?, CNDP / XO Éditions : 90.

[…] grande quantité de structures négatives [est utilisée], à commencer par le titre : « *Cas des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle*[16] », structure qui suggère que ces enfants seraient dépourvus d'une ressource essentielle, privés d'un privilège (C. Hélot, 2007 : 106).

La maitrise d'une ou de plusieurs langues autres que le français n'est guère considérée par l'institution scolaire française comme un atout et une richesse potentielle. Ces représentations négatives, construites et entretenues par les textes officiels sur plus d'une quarantaine d'années, notamment à travers les choix terminologiques opérés, ont influencé le regard des enseignants selon G. Varro (1990, 1997, 1999a et b, 2012). Ses enquêtes montrent que le bilinguisme des nouveaux arrivants n'est évoqué que par la négative s'il n'a pas tout simplement été omis. Pour C. Perregaux (1994 : 13), il s'agit de considérer ces apprenants comme des « enfants à deux voix », c'est-à-dire

[…] d'abord comme des enfants arrivant à l'école en connaissant une autre langue » (C. Perregaux, 1994 : 13).

C'est pourquoi C. Perregaux (1994) a fait le choix, dans son ouvrage, d'employer le vocable « allophone » qui prend en compte les langues des élèves et qui préfigure les désignations adoptées par les autorités officielles, près d'une vingtaine d'années plus tard.

h) Les circulaires du 2 octobre 2012 : des élèves « allophones arrivants » (E2A) ou « allophones nouvellement arrivés » (EANA)

Les derniers textes officiels actuellement en vigueur sont les circulaires n°2012-141 et n°2012-143 du 2 octobre 2012 publiées au Bulletin officiel n°37 du 11 octobre 2012. Ces directives officielles font apparaitre de nouvelles dénominations comme « élèves allophones », en les combinant à de précédentes, telles « élèves allophones nouvellement arrivés » et « élèves allophones arrivants », laquelle est privilégiée dans la circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012. Nous pouvons relever une vingtaine d'occurrences de l'expression « élèves allophones arrivants ». La volonté est de remplacer le qualificatif « non francophone » par « allophone » qui, selon le *Petit Robert*, désigne une « personne dont la langue maternelle est une langue étrangère, dans la communauté où elle se trouve »

[16] En italique dans le texte.

ou, d'après le *Dictionnaire de didactique du français*, qui « […] catégorise[r] un public qui parle une langue « autre » […] » (J.-P. Cuq (dir.), 2003 : 17). A travers cette nouvelle désignation, l'élève est considéré, selon E. Huver (2014 : 88), comme un « (locuteur - d'au moins – une autre langue), non pas comme *in*compétent, mais comme doté de compétences construites avant, ailleurs, autrement ». E. Huver (2014 : 77) pense que « le terme d'*allophonie* tend à mettre en transparence la pluralité du répertoire langagier de ces élèves », et rejoint les rédacteurs du groupe de travail national relatif au « Français Langue de Scolarisation » (2012 : 48) qui, dans les « Concepts-clé sur l'apprentissage du français langue de scolarisation »[17] , ont justifié l'utilisation de ce vocable par le fait qu' il a l'avantage de reconnaitre les compétences langagières acquises antérieurement par ces élèves. Dans ce document diffusé sur le site *Éduscol*[18], l'expression « élèves allophones » est privilégiée (2012 : 28, 30, 31, 32, 35, 37, 38, 41, 42, 45, 46, 48, 50, 51 et 52), aux côtés d' « élèves arrivants » (2012 : 34, 35 et 49) et d'« Élève(s) Allophone(s) Nouvellement Arrivé(s) » (2012 : 1-42), employé dans sa forme acronymique « EANA ». Contrairement aux précédentes dénominations qui, selon C. Goï (2013 : 3), mettent l'accent

- qui sur la nationalité (« élève de nationalité étrangère » : circulaires n°78-238 du 25 juillet 1978 / n°2002-063, n°2002-100 / n°2002-102 du 25 avril 2002 et n°2012-141 du 2 octobre 2012),
- qui sur le parcours migratoire (« primo-arrivants » : circulaire n°90-270 du 9 octobre 1990), « enfants de migrants » : circulaires n°86-121 du 13 mars 1986 et n°2002-102 du 25 avril 2002, « nouvellement arrivés » : circulaires n°86-120 du 13 mars 1986 / n°2002-100 / n°2002-102 du 25 avril 2002 et n°2012-141 du 2 octobre 2012),
- qui sur la biographie langagière (« non francophones » : circulaires n°IX-70-37 du 13 janvier 1970 / n°73-783 du 25 septembre 1973 / n°86-119 du 13 mars 1986 et n°2002-100 du 25 avril 2002), « allophones » : circulaires n°2012-141 et n°2012-143 du 2 octobre 2012),
- qui sur l'écart au regard de la norme du français à maitriser en tant que langue de scolarisation (« sans maitrise suffisante de la langue et des apprentissages » :

[17] Lien internet :
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/89/6/1_concepts_cles_120914_c2_228896.pdf

[18] Lien internet : http://eduscol.education.fr/cid59114/ressources-pour-les-eana-et-efiv.html

circulaires n°2002-100 du 25 avril 2002 et n°2012-141 du 2 octobre 2012) l'expression « élèves allophones nouvellement arrivés » a l'avantage de

> […] prendre en compte à la fois le parcours migratoire (« élèves nouvellement arrivés ») des enfants et les dimensions langagières et linguistiques en jeu dans les dynamiques scolaires (C. Goï, 2013 : 3).

Bien que l'appellation « élèves allophones nouvellement arrivés en France » soit utilisée dans les circulaires n°2012-141 et n°2012-143 du 2 octobre 2012, l'acronyme « EANA » n'y figure pas. C'est pourquoi nous trouvons l'emploi parallèle de l'abréviation « E2A » pour « élèves allophones arrivants » en référence aux Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants dont le sigle « UPE2A » est explicitement utilisé dans la circulaire n°201-141 du 2 octobre 2012. L'acronyme « E2A » apparait, par exemple, sur les sites des académies de Clermont-Ferrand, de Nice ou de Grenoble[19]. Cependant, le sigle « EANA » semble avoir les faveurs du site *Éduscol* et de la plupart des auteurs, tels C. Goï (2013 : 1-9, 2014 : 23, 25, 26, 27, 28, 33, 36, 40, 41 et 43) ou J.-M. Frisa (2014 : 36, 39, 55, 65, 66, 71 et 75). Ces deux nouvelles abréviations jettent la confusion auprès des enseignants pour qui ces sigles demeurent actuellement, pour une grande majorité, inconnus. Certains se demandent si les abréviations « EANA » et « E2A » sont synonymes, d'autres encore se posent la question de la prononciation du sigle « EANA » (le « A » intermédiaire est-il ou non prononcé ?) afin de pouvoir continuer, à l'instar d'E. Huver (2014 : 77), d'employer le sigle « ENA ».

Dans les circulaires n°2012-141 et n°2012-143 du 2 octobre 2012, le terme « allophone » est employé dans sa forme adjectivale, est progressivement en tant que substantif comme dans les éditions 2013, 2014 et 2015 des « Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche » (RERS, 2013 : 30 ; 2014 : 28 ; 2015 : 24). Dans ce document, l'expression « nouvel arrivant non francophone » a été remplacée par « allophone arrivant » bien que sa définition soit restée en l'état (en dehors de quelques remaniements formels en 2009 et en 2010).

[19] Site de l'académie de Clermont-Ferrand : http://www.ac-clermont.fr/action-educative/besoins-educatifs-particuliers/enfants-nouvellement-arrives-allophones-itinerants-et-du-voyage/eleves-allophones-arrivants-e2a/

Site de l'académie de Nice : http://www.ac-nice.fr/casnav/articles.php?lng=fr&pg=17

Site de l'académie de Grenoble : http://www.ac-grenoble.fr/ia26/spip/spip.php?article289

L'expression « élève nouvellement arrivé en France » continue de figurer dans les définitions du Ministère de l'Éducation nationale malgré l'introduction de nouveaux termes dans les circulaires n°2012-141 et n°2012-143 du 2 octobre 2012. Cependant, à l'instar des nouvelles directives officielles, les rédacteurs des « Repères et références statistiques » ont fait le choix de privilégier le vocable « allophones arrivants » prenant ainsi en compte les commentaires formulés, en 2010, par N. Auger qui regrette l'emploi dans les dénominations du participe passé au détriment du participe présent car, selon elle :

> […] en France nous avons retenu le terme « immigré » et non « immigrant » dans les textes officiels, tout comme a été choisi « élève nouvellement arrivé » et non « arrivant ». Noiriel souligne le figement de la catégorie associée au choix du participe passé (« immigré / arrivé ») alors que le participe présent (utilisé au Canada) insiste sur le processus de rencontre et d'insertion (N. Auger, 2010 : 19).

De notre point de vue, l'expression « élèves allophones arrivants » ou « allophones arrivants » est une avancée à l'égard de ces élèves tant par l'usage du terme « allophone » que par l'emploi du participe passé qui, comme N. Auger (2010 : 19) l'a souligné, met en avant « le processus de rencontre » et une dynamique d'échange. Un enrichissement mutuel entre les élèves de la classe et le nouvel arrivant dont les compétences ne sont plus appréhendées en termes de manques et d'aptitudes déficitaires, mais à travers ses qualités plurilingues et pluriculturelles. Cette dénomination est en conformité avec les attitudes promues par le socle commun des connaissances et des compétences (2006 : 9) qui souhaite, dans la partie dévolue à la pratique d'une langue étrangère, que soit « développe[r] la sensibilité aux différences et à la diversité culturelle » et favoriser « l'ouverture d'esprit et la compréhension d'autres façons de penser et d'agir ». Par ailleurs, cette dénomination est, probablement, celle qui aura le plus modifié le regard porté sur ces élèves, et par conséquent fait évoluer les représentations des enseignants, baignés, par tradition, dans un monolinguisme institutionnel (M.-M. Bertucci et C. Corblin, 2004 : 5 ; V. Castellotti, 2008 : 244 et F. Chnane-Davin, 2011 : 38). L'enfant non francophone et « déficient » est dorénavant considéré comme un élève allophone doté de compétences plurilingues et pluriculturelles dont nombre font défaut au professeur.

1.2.3.2. Synthèse relative à l'évolution des dénominations attribuées aux élèves allophones

L'analyse des vocables utilisés dans les différentes circulaires officielles pour désigner les élèves allophones nouvellement arrivés en France a montré qu'ils étaient fort nombreux. Dix-sept expressions différentes (hors combinaisons diverses) ont été dénombrées sur une période de plus de quarante ans : « enfants / élèves étrangers » (circulaires n°IX-70-37 du 13 janvier 1970 / n°73-783 du 25 septembre 1973 / n°78-238 du 25 juillet 1978 / n°86-120 du 13 mars 1986 / n°2002-063 et n°2002-100 du 25 avril 2002), « enfants non francophones » (circulaires n°IX-70-37 du 13 janvier 1970 / n°73-783 du 25 septembre 1973 / n°86-119 du 13 mars 1986 / n°2002-100 du 25 avril 2002), « enfants / élèves de nationalité étrangère » (circulaires n°78-238 du 25 juillet 1978 / n°2002-063, n°2002-100 et n°2002-102 du 25 avril 2002 / n°2012-141 du 2 octobre 2012), « enfants immigrés » (circulaire n°78-238 du 25 juillet 1978), « enfants venus d'ailleurs » (circulaire n°78-238 du 25 juillet 1978), « nouveaux venus en France » (circulaire n°78-238 du 25 juillet 1978), « élèves étrangers non francophones nouvellement arrivés en France » (circulaire n°86-119 du 13 mars 1986), « enfants étrangers non francophones qui viennent d'arriver en France » (circulaire n°86-119 du 13 mars 1986), « enfants / élèves nouvellement arrivés en France » (circulaires n°86-120 du 13 mars 1986 / n°2002-100 et n°2002-102 du 25 avril 2002 / n°2012-141 du 2 octobre 2012), « enfants de migrants » (circulaires n°86-121 du 13 mars 1986 / n°2002-102 du 25 avril 2002), « enfants issus de l'immigration » (circulaire n°86-121 du 13 mars 1986), « primo-arrivants » (circulaire n°90-270 du 9 octobre 1990), « élèves nouveaux-arrivants » (circulaires n°2002-100 et n°2002-102 du 25 avril 2002), « élèves nouvellement arrivés en France sans maitrise suffisante de la langue française ou des apprentissages » (circulaire n°2002-100 du 25 avril 2002), « élèves allophones » (circulaires n°2012-141 et n°2012-143 du 2 octobre 2012), « élèves allophones arrivants » (circulaires n°2012-141 et n°2012-143 du 2 octobre 2012) et « élèves allophones nouvellement arrivés en France » (circulaires n°2012-141 et n°2012-143 du 2 octobre 2012). Si de nouvelles appellations apparaissent dans les recommandations successives, certaines expressions sont conservées et réutilisées, telles « élèves étrangers ». Des essais de combinaisons sont opérés comme « enfants étrangers nouvellement arrivés » qui apparait dans la circulaire n°2002-100 du 25 avril 2002, et qui associe deux vocables employés séparément dans des recommandations officielles antérieures. Ces multiples tentatives traduisent la difficulté des autorités

officielles à catégoriser un public scolaire par nature hétérogène, et qui, selon le contexte d'utilisation de certaines terminologies, notamment celles liées à l'immigration, peut se voir doter de connotations négatives qui nous entraine sur un terrain plus politique que pédagogique. Ainsi, certaines désignations ne sont présentes que dans une seule et unique circulaire, telles « enfants immigrés », « enfants venus d'ailleurs », « nouveaux venus en France » (circulaire n°78-238 du 25 juillet 1978) ou « primo-arrivants » (circulaire n°90-270 du 9 octobre 1990). Si ces expressions n'ont pas obtenu les faveurs des autorités officielles, celle de « primo-arrivants » a, en revanche, été fortement plébiscitée par les universitaires (J.-P. Cuq (2003, 2005, 2007), H. Haeffele et M. Weiss (2003), M. Verdelhan-Bourgade (2004), G. Vigner (2004), I. Gruca (2005), F. Davin-Chnane (2007) et J.-C. Rafoni (2007)) qui l'ont employée dans de nombreux ouvrages. Elle est actuellement encore utilisée par les enseignants et sur certains sites. Il en a été de même avec les sigles « ENAF » et « ENA » qui n'apparaissent pas explicitement dans les circulaires officielles, mais dont l'emploi a été très largement généralisé. Les dénominations en usage dans les textes officiels ne sont donc pas forcément celles privilégiées par les professionnels et les universitaires.

Au début des années 2000, les textes officiels ont souhaité écarter toute lexie stigmatisante avec la généralisation de l'expression « élèves nouvellement arrivés en France ». La dénomination tend à uniformiser un public scolaire hétérogène. Mais certains craignent que cette « euphémisation » ne rende plus transparents ces élèves. Elle est particulièrement manifeste dans la circulaire de rentrée n°2003-050 du 28 mars 2003 où ces élèves sont intégrés dans la catégorie des « publics à besoins éducatifs particuliers » au même titre que les enfants porteurs de handicap. Cette vision a évolué dans la circulaire de rentrée n°2013-060 du 10 avril 2013 qui distingue les « élèves en situation de handicap » des « élèves à besoins éducatifs particuliers » dont les nouveaux arrivants allophones font partie. Malgré les efforts de l'institution pour éviter les appellations connotées, ce public scolaire demeure définis par la négative, *i.e.* par ce qu'il n'a ou n'est pas : des « élèves sans maitrise suffisante de la langue française ou des apprentissages » et des « élèves non francophones » (circulaire n°2002-100 du 25 avril 2002). Ces dénominations ont fortement influencé le regard des enseignants qui n'évoquent que très peu le bilinguisme de ces élèves.

Dans la dernière circulaire en date (circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012), ces qualificatifs ont été remplacés par le terme « allophone » qui permet de reconnaitre les compétences langagières acquises par les élèves dans leur langue d'origine. L'introduction

de l'expression « élèves allophones arrivants » ou « allophones arrivants » est une avancée à l'égard de ces apprenants tant par l'usage du terme « allophone », que par l'emploi du participe présent qui, selon N. Auger (2010 : 19), met l'accent sur « le processus de rencontre » et engage une dynamique d'échange et d'enrichissement mutuel. Le nouvel arrivant allophone n'est plus appréhendé sous l'angle d'un élève souffrant d'un déficit linguistique à combler, mais à travers ses qualités plurilingues et pluriculturelles. Cette dénomination est, probablement, celle qui aura le plus modifié le regard porté sur ces élèves, et s'inscrit en conformité avec les attitudes prescrites par le socle commun des connaissances et des compétences (2006 : 9) qui souhaite que soit développée « la sensibilité aux différences et à la diversité culturelle ». L'enseignant est amené à tenir compte des compétences scolaires antérieures de l'élève allophone nouvellement arrivé qui, dans le domaine des langues, dépassent, dans la plupart des cas, celles maitrisées par l'enseignant.

1.2.4. Conclusion

En France, tous les nouveaux arrivants allophones ne peuvent bénéficier d'un soutien spécifique dans une UPE2A. Même si certaines académies, comme celle de Strasbourg, accueillent un nombre important d'élèves allophones nouvellement arrivés, le nombre de dispositifs de soutien n'est pas pour autant proportionnel comme nous pouvons le constater avec les effectifs accueillis dans le département du Bas-Rhin où, depuis 2002, une moyenne de 4 nouveaux arrivants allophones sur 10 est scolarisée uniquement en classe ordinaire.

Si le nombre de dispositifs spécifiques demeure insuffisant, d'importantes évolutions ont toutefois pu être observées depuis la publication, dans les années 70, des premières circulaires officielles, relatives à la prise en charge d'élèves allophones nouvellement arrivés à l'école élémentaire.

En termes d'accueil des nouveaux arrivants allophones, l'institution scolaire est passée du modèle ségrégatif des classes d'initiation à la langue française (dans les écoles disposant de telles structures) avec une intégration progressive des élèves dans le cursus ordinaire, à un modèle scolaire inclusif où tous les élèves à besoins éducatifs particuliers, dont les apprenants allophones font partie, sont d'abord accueillis en classe ordinaire. La scolarisation en milieu ordinaire prime, mais elle peut être complétée par un dispositif d'aide en UPE2A qui ne constitue qu'un élément parmi d'autres de la prise en charge, et

n'occupe qu'une partie du temps scolaire. La fréquentation d'une UPE2A n'étant pas garantie à tous les nouveaux arrivants allophones, l'enseignant de la classe ordinaire doit pourvoir aux besoins spécifiques de ce public scolaire, et mettre en place des actions d'aides spécifiques.

Depuis plus de 40 ans, les autorités officielles ont fait montre d'une importante hésitation terminologique pour désigner ces élèves. Un total d'un minimum de dix-sept expressions différentes (hors combinaisons diverses) a été recensé. Chaque expression a mis l'accent sur un critère particulier : de la nationalité étrangère à la biographie langagière des élèves (« non francophones ») en passant par le parcours migratoire (« enfants de migrants ») et l'écart par rapport à la norme (« sans maitrise suffisante de la langue française ou des apprentissages »). Chacune porte le sceau de la différence au regard de l'élève ordinaire, natif francophone. A partir des circulaires officielles de 2002, les autorités ont souhaité écarter tout élément stigmatisant et connoté en généralisant l'expression « élève nouvellement arrivé en France », abrégée par le sigle ENA ou ENAF. Cependant il faut attendre la circulaire n°2012-214 du 2 octobre 2012 pour que les compétences langagières de ces élèves soient reconnues et valorisées à travers l'introduction du terme « allophone ». Les expressions d'« élèves allophones arrivants » (E2A) et d'EANA pour « élèves allophones nouvellement arrivés » se généralisent. L'adjectif « allophone » a probablement le plus grandement modifié le regard porté sur ce public scolaire au sens où les qualités de l'Autre sont prises en compte. Les compétences langagières et scolaires antérieures du nouvel arrivant allophone sont considérées comme des prérequis importants à mobiliser lors de nouveaux apprentissages.

En matière de contenus d'enseignement, une évolution a également pu être notée depuis les premières circulaires officielles. La promotion des méthodologies issues du français langue étrangère a peu à peu été délaissée au profit d'une méthodologie de français langue seconde / français langue de scolarisation. Mais les textes officiels restent vagues quant aux contenus d'enseignement FLS / FLSco à mettre en œuvre. Pour trouver des réponses, les enseignants doivent se tourner vers la recherche universitaire.

Malgré les évolutions terminologiques et méthodologiques, et nonobstant le développement d'un accueil et d'une scolarisation inclusifs des nouveaux arrivants allophones, un constat demeure : tous les élèves allophones nouvellement arrivés en France ne peuvent bénéficier d'un soutien linguistique, faute de dispositif spécifique dans leur école ou à proximité. Bien que la prise en charge en classe ordinaire soit assurée à tous les

élèves, comment éviter qu'elle ne se réduise à un simple « bain de langue », et que, comme L. Gajo (2001 : 36) le note, le nouvel arrivant allophone ne subisse cette situation de « submersion »[20] ? Comment ces élèves scolarisés exclusivement en contexte de FLM, peuvent-ils bénéficier d'un enseignement de FLS / FLSco adapté ? Quel rapport le FLS entretient-il avec le FLM ? Se rapproche-t-il du FLE ? Quelle place le FLSco occupe-t-il ? Et quelles sont les caractéristiques propres au français de scolarisation ? Pour répondre à ces questions, il a été procédé à une clarification de ces concepts dans le chapitre suivant.

[20] L. Gajo (2001 : 34-36) indique que les « enfants migrants alloglottes » accueillis dans des « structures monolingues pour élèves monolingues » sont dans une situation de *submersion, i.e.* « une situation pédagogique, vécue comme bilingue de la part des élèves, mais non reconnue comme telle par l'institution. Celle-ci propose tout au plus des formes d'accompagnement provisoire, et son but ultime n'implique en rien le bilinguisme. Aussi la submersion intervient-elle la plupart du temps dans des situations migratoires et met en contact des langues aux statuts fort déséquilibrés […]. Les élèves se trouvent […] en situation de scolarisation totale ou partielle dans une langue qui n'est pas leur (unique) L1 ».

Chapitre 2

Définition et évolution des concepts de *français langue seconde / français langue de scolarisation* (FLS / FLSco)

2.1. Émergence et évolution du concept de *français langue seconde* (FLS)

2.1.1. Apparition de la terminologie *français langue seconde* (FLS)

Le concept de *français langue sec*onde a connu un développement lent et difficile, ne se distinguant pas, à ses débuts, du *français langue étrangère* (FLE). Son origine est établie dans les années 70, mais sa datation précise demeure incertaine. Pour G. Vigner (2001 : 6 et 2008a : 34), l'expression *français langue seconde* serait apparue en Tunisie aux environs de 1969, pour d'autres, elle aurait été utilisée pour la première fois en 1972 par les ministres de l'Éducation nationale d'Afrique et de l'Océan Indien lors d'une conférence organisée par la CONFEMEN[21] pour qualifier l'enseignement / apprentissage du français dans les écoles d'Afrique francophone (C. Oliviéri et J.-P. Voisin, 1984 : 221 ; J.-P. Cuq, 1991 : 125 ; M. Verdelhan-Bourgade, 2002 : 7). Jusqu'alors l'enseignement du français comme langue seconde était confondu avec celui du *français langue étrangère* qui regroupait toutes les situations où le français est enseigné comme une langue étrangère, quel que soit son statut dans le pays concerné et quelle que soit la forme qu'il revêt (en milieu scolaire auprès d'enfants, en formation pour adultes dans les centres culturels à l'étranger et dans les Alliances françaises ou encore auprès d'étudiants étrangers qui suivent un cursus universitaire en France).

Le premier article où l'expression *français langue seconde* est utilisée sans être équivalente à celle de *français langue étrangère* est celui d'A.-M. Blondel (1975 : 10-17), dans lequel elle expose la problématique de l'apprentissage du français dans le cadre de l'enseignement secondaire tunisien. L'inspectrice souligne les difficultés liées à cet

[21] CONFEMEN : Conférence des Ministres de l'Éducation des pays africains et malgache d'expression française, créée en 1960 afin de promouvoir l'éducation et la formation professionnelle. Lors de sa création, elle rassemblait 15 états membres. Aujourd'hui, cette institution rebaptisée Conférence des ministres de l'Éducation et des États et gouvernements de la Francophonie compte 44 états membres qui partagent des informations et des réflexions sur des thématiques communes en matière d'éducation.

enseignement en raison de l'hétérogénéité linguistique des élèves (le français n'étant pas leur langue maternelle) et d'une pratique de la langue française quasi exclusivement circonscrite au milieu scolaire. En effet, elle constate le décalage entre, d'une part, le niveau linguistique exigé par l'institution pour intégrer les « connaissances véhiculées, déjà difficiles à appréhender en elles-mêmes », et la maitrise effective du français par les élèves d'autre part. Par ailleurs, A.-M. Blondel (1975) note que l'enseignement de la langue française repose, en grande partie, sur des pratiques scolaires traditionnelles privilégiant la grammaire et les travaux de productions écrites. Les enseignants ont ponctuellement recours à des méthodes issues du FLE, mais ces apprentissages s'effectuent sans progression cohérente. Ainsi, elle relève le paradoxe de la pédagogie du FLS qui se rapproche du FLE par le public auquel elle s'adresse (les élèves allophones) alors que la problématique et le niveau d'exigences sont ceux du FLM. Selon cette inspectrice de l'Éducation nationale, tout l'enjeu du FLS est de « faire surgir la pensée par le moyen de la communication » (A.-M. Blondel, 1975 : 17), mais une communication de niveau supérieur, de type exposé, compte rendu ou raisonnement.

Ces difficultés sont identiques à celles soulevées par l'accueil d'élèves allophones dans les classes françaises à la différence où, pour les élèves tunisiens, l'usage du français est, sauf exception, circonscrit au milieu scolaire. En France, les élèves sont en situation d'immersion linguistique et sont confrontés à une multitude de canaux de diffusion de la langue durant le temps scolaire et extrascolaire puisque le français est à la fois langue officielle, nationale et la langue des échanges sociaux.

Malgré ce premier essai, tenté par A.-M. Blondel (1975), de caractériser la spécificité linguistique des situations de FLS, l'appellation de français langue seconde ne fait pas l'unanimité auprès des spécialistes de didactique des langues comme R. Galisson et D. Coste (1976) qui affirment dans leur *Dictionnaire de didactique des langues* qu'il s'agit d'une « expression pédagogique non justifiée » même s'ils concèdent que le français langue seconde

> […] 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) (R. Galisson et R. Coste, 1976 : 478).

Les auteurs préfèrent le numérotage des langues selon leur ordre d'apprentissage et indiquent à l'issue de la définition de « langue seconde » de se reporter de préférence à celle de « langue 1, 2, 3 », car

> [d]u point de vue de l'enseignement, ce simple numérotage présente l'intérêt de ne pas faire entrer en considération les concepts de langue étrangère ou de langue seconde, tels qu'ils peuvent être définis par le statut officiel des langues dans le pays de l'élève (R. Galisson et R. Coste, 1976 : 576).

En outre, R. Galisson et D. Coste (1976 : 198) ne distinguent pas les langues selon leur différence de statut dans le pays et ils indiquent, dans leur définition de « langue étrangère », que la pédagogie mise en œuvre en français langue seconde et / ou étrangère est indifféremment celle d'une langue étrangère :

> On admet maintenant que l'apprentissage en milieu scolaire de toute langue autre que L1 relève de la pédagogie d'une langue non maternelle ou « étrangère », quel que soit le statut officiel de cette langue dans la communauté où vit l'élève (R. Galisson et R. Coste, 1976 : 198).

Selon ces auteurs, le français serait langue seconde simplement en raison de son ordre d'apprentissage, donc un français appris, en second lieu, après la langue première ou maternelle, à l'instar d'une langue étrangère.

Ce parti pris rejoint la stricte définition de l'adjectif *second(e)* donnée par le *Petit Robert* et qui désigne un élément « qui vient après une chose de même nature, qui suit le premier » ou « qui n'a pas la primauté, qui vient après le plus important, le meilleur ». Cette définition laisse entendre que la langue seconde exercerait des fonctions d'intérêts moindres au regard de la langue maternelle. Or les élèves concernés par l'apprentissage du français comme langue seconde sont dans une situation totalement inverse dans la mesure où les éléments les plus importants ont cours en langue seconde ; la langue maternelle est, dans la majeure partie des cas, circonscrite au milieu familial. Par ailleurs, l'utilisation de l'adjectif numéral *seconde* semble restreindre le champ d'apprentissage à deux seules langues : la langue première (ou maternelle) et la seconde. M. Verdelhan-Bourgade (2002 : 12) relève cette incongruité et précise que l'apprentissage du français comme langue seconde peut très bien être complété par l'appropriation d'autres langues étrangères.

J.-P. Cuq (1989 : 37) regrette l'utilisation de cette dénomination qui jette la confusion entre langue seconde et seconde (ou deuxième) langue. C'est pourquoi, dans son essai de conceptualisation du FLS, il lui semble primordial de souligner la distinction entre

« langue seconde » et « deuxième langue vivante étrangère » bien que cette distinction n'éclaire pas davantage le concept, si ce n'est pour dire ce que le FLS n'est pas : une langue étrangère comme une autre (J.-P. Cuq, 1989 : 37). L'expression de français langue seconde n'est donc pas à comprendre dans son acception littérale, mais comme une dénomination qui permet de distinguer le français d'une langue étrangère quelconque et de tenir compte de la spécificité des enjeux. Pour F. Davin-Chnane (2007 : 11), le choix de l'appellation n'a que peu d'intérêt, car

> [d]'un point de vue didactique, ce qui est réellement important, nous semble-t-il, c'est de disposer d'un concept qui, tout en tenant compte des paramétrages politiques, socio- et psycholinguistiques, soit capable de rendre compte […] d'un ensemble de situations particulières d'apprentissages et d'enseignements et de fournir un cadrage aux choix méthodologiques puis pédagogiques qui seront opérés en aval et en contextualisation (F. Davin-Chnane, 2007 : 11).

J.-P. Cuq (1991 : 207) préfère s'accommoder de cette terminologie (faute de mieux) et souligner dans cette expression la connotation avantageuse attribuée par la signification latine de *res secondae* qui correspond aux choses « bien disposées, favorables et propices » que la langue seconde est amenée à véhiculer.

2.1.2. Évolution du concept de français langue seconde dans les pays francophones

Dans les années 70-80, M.-M. Ngalasso (1992 : 27) constate que les situations de FLS se démarquent progressivement de celles du FLE par la nécessité de désigner les situations linguistiques particulières où « le français, bien que langue étrangère, bénéficie d'un usage privilégié dans la vie publique, l'enseignement ». Dès 1984, C. Oliviéri et J.-P. Voisin (1984 : 221-222) différencient la langue seconde des langues étrangères et affirment qu'« on ne saurait l'y traiter comme une langue étrangère si l'on considère la place, importante en dépit des controverses, qu'il occupe, les services qu'on attend de lui, les fonctions, parfois ambitieuses, qu'on lui assigne ».

Malgré cette distinction, l'expression de français langue seconde n'a pas encore acquis de légitimité conceptuelle puisque trois années auparavant, J.-P. Voisin (1981 : 8) éprouvait le besoin de justifier l'emploi de l'expression dans son article intitulé « L'enseignement du français langue seconde », par la note suivante :

L'expression langue seconde est employée arbitrairement, par simple commodité, pour qualifier une situation où le français n'est ni langue maternelle, ni, à cause de la place qu'elle tient ou des objectifs qu'on lui assigne, langue étrangère (J.-P. Voisin, 1981 : 8).

En 1987, H. Besse juge nécessaire de distinguer la langue seconde des langues étrangères et maternelles afin de mettre fin aux « acceptations diverses et flottantes » de ces notions (H. Besse, 1987 : 9). Il fait le constat que « les notions de langue seconde et de langue étrangère s'opposent l'une et l'autre, mais de manière différente, à celle de langue maternelle ». Elles se différencient selon le statut que revêt la langue dans le pays et qui détermine tant les modalités d'enseignement (nombre d'heures de cours, âge des apprenants), que les contenus de la formation académique et pédagogique des enseignants (programmes officiels, manuels recommandés) (H. Besse, 1987 : 12). L'importance de la nature de la langue (maternelle, seconde ou étrangère) est soulignée, car elle conditionne la manière d'apprendre le français. Ainsi, l'enseignement / apprentissage d'une langue seconde est défini comme :

[…] *celui d'une langue de nature étrangère* (pour les apprenants) *mais* ayant, dans le pays où elle est enseignée, un statut de langue officielle, seconde ou privilégiée, bref une langue *pratiquée d'une manière ou d'une autre dans le pays où on l'apprend* (H. Besse, 1987 : 12) [22].

Selon H. Besse (1987), le statut et la nature de la langue sont deux caractéristiques qui permettent de déterminer si une langue est seconde ou non.

En 1989, J.-P. Cuq entreprend de recenser les différents statuts de la langue française dans les pays où le français est langue seconde (Canada, Suisse, Belgique, Antilles, Afrique francophone, Océanie, La Réunion, Maghreb, Liban…) afin de relever les principaux traits caractéristiques du FLS. L'aboutissement de cet inventaire est son *Essai de conceptualisation du français langue second*e, dans lequel il propose la définition suivante du *français langue seconde* :

Le français langue seconde est un concept ressortissant aux concepts de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou

[22] Les italiques sont d'H. Besse.

revendique. Cette communauté est bi- ou multilingue. La plupart de ses membres le sont aussi et le français joue dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié (J.-P. Cuq, 1989 : 39).

Cette définition est reprise en l'état[23] dans son ouvrage de référence *Le Français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques* (J.-P. Cuq, 1991 : 137). Dans son essai de définition, J.-P. Cuq appréhende le FLS comme un champ appartenant au domaine du français langue étrangère. Cinq ans plus tard, la didactique du FLS est intégrée dans la didactique du FLE comme le schéma suivant le montre :

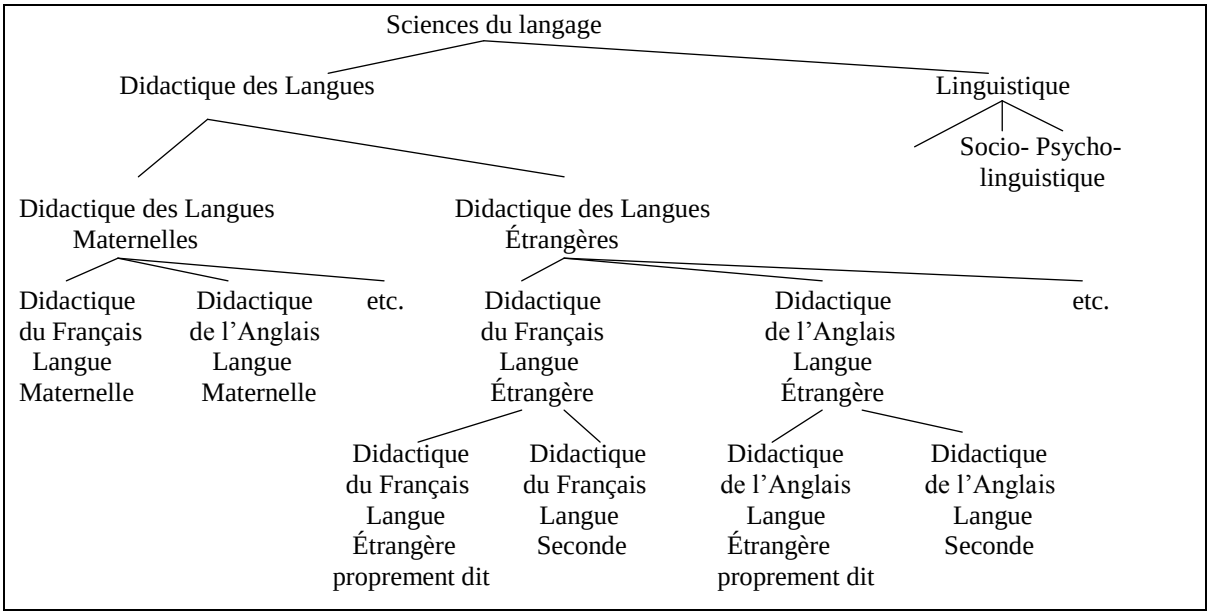


Schéma 1. La didactique du FLS, un sous-ensemble de la didactique du FLE
(J.-P. Cuq, 1996 : 38)

Selon J.-P. Cuq (1996 : 38), le français langue seconde a un statut de langue étrangère, mais il se démarque des autres langues vivantes par son statut privilégié au niveau social, juridique, institutionnel et national étant donné que cette langue est reconnue par l'État, l'administration et l'institution scolaire. A l'école, le français a la particularité d'être à la fois une langue enseignée et la langue des enseignements disciplinaires. Cette caractéristique avait déjà été relevée par H. Besse (1987 : 15) qui avait noté que, dans certaines situations, le français est à la fois la langue enseignée, la langue d'enseignement

[23] Seul le terme « multilingue » utilisé dans la définition de 1989 est remplacé par celui de « plurilingue » en 1991.

« des matières autres qu'elle-même » et la langue que l'on peut pratiquer en dehors des cours. Il est rejoint par G. Vigner (1987 : 44) qui, dans son article intitulé *Français langue seconde : une discipline spécifique*, souligne cette spécificité en précisant que le français, en tant que langue seconde, est avant tout une langue d'information au travers de laquelle des connaissances se construisent.

Le fait d'être la langue privilégiée des apprentissages a des conséquences considérables sur le développement cognitif, intellectuel et psychologique de l'enfant, comme le précise J.-P. Cuq (1989 : 39) dans sa définition, au sens où, en FLS, des processus d'apprentissage propres à une langue étrangère sont mis en œuvre alors que le français a un rôle aussi important qu'une langue maternelle. La langue française n'a donc rien de secondaire. Ses propos rejoignent ceux de G. Barbé (1988) qui, dans son article « Français langue seconde : attention travaux ! », indique que la langue seconde se substitue à la langue maternelle puisqu'elle contribue comme la langue maternelle au développement cognitif de l'enfant (accès à l'abstraction et à certaines formes de conceptualisation), à son développement affectif (construction de l'identité « je ») et à sa socialisation (intériorisation et expression des normes et des rapports sociaux). Donc « l'enfant doit l'apprendre pour apprendre d'autres choses » (G. Barbé, 1988 : 40). Or les modalités d'appropriation d'une langue maternelle et d'une langue seconde diffèrent, car « la langue seconde s'apprend plus qu'elle ne se développe, alors que la langue maternelle se développe plus qu'elle ne s'apprend » selon G. Barbé (1988 : 41). D'autre part, la substitution de la langue maternelle par la langue seconde affecte la construction identitaire et affective de l'enfant, un temps déstabilisée. L'enseignement du français langue seconde doit donc tenir compte de cette différence et ne peut reposer sur un simple calque des pratiques issues des langues étrangères. G. Barbé (1988) suggère de prendre appui sur les situations propres au contexte scolaire pour apprendre le français.

Ces publications permettent de saisir toute la complexité d'un enseignement de français langue seconde dont la terminologie tend progressivement à se généraliser. Peu à peu, l'acronyme FLS se répand à l'instar de celui de FLE. A partir de 1992, G. Vigner se démarque en orthographiant le sigle FL2. Des revues spécialisées commencent à porter de l'intérêt à ce concept si bien qu'à partir de 1987, *Le français dans le monde* publie un supplément trimestriel, baptisé *Diagonale*s[24] et consacré aux questions de français langue

[24] Le supplément *Diagonales* a été précédé du supplément *Réponses* qui s'adressait aux professeurs de français de l'enseignement secondaire ainsi qu'aux responsables de la formation des maitres issus des pays

seconde qui émanent des pays francophones. Mais qu'en est-il de l'enseignement du français langue seconde en France ?

2.1.3. Le *français langue seconde* en France

Dans la définition proposée par J.-P. Cuq, la précision relative au bi- ou multilinguisme (1989) ou bi-plurilinguisme (1991) des membres de la communauté qui ont le français pour langue seconde, est lourde de conséquences, notamment en ce qui concerne la situation du français langue seconde en France. Certes, J.-P. Cuq reconnait que le français est langue seconde dans les Antilles françaises, car il n'est pas la langue première des Antillais, et ces derniers sont conduits, à terme, vers un bilinguisme créole-français. Mais il exclut du champ du FLS le français enseigné aux migrants en France métropolitaine. Toutefois, il concède que la réflexion sur le FLS a évolué grâce aux expériences d'enseignement du français, développées à la suite d'arrivées massives en France, début des années 60, de populations allophones issues des anciennes colonies, et pour lesquels les méthodes, initialement conçues pour un public francophone, étaient inopérantes. Si J.-P. Cuq admet que les apprenants étrangers en France et ceux des pays francophones partagent des problématiques communes, il ne sépare pas moins ces deux situations. Il justifie l'exclusion du français pour migrants du champ du FLS en raison de la différence d'évolution linguistique de ces derniers. En effet, le français pour migrants vise l'assimilation au groupe des natifs francophones (la finalité étant le monolinguisme) alors que les autres groupes vont vers un processus d'acquisition linguistique bi- ou plurilingue (J.-P. Cuq, 1991 : 134).

Quand bien même la finalité serait le monolinguisme, J.-L. Chiss (1997 : 56) s'interroge sur le nombre de générations nécessaire avant d'atteindre ce « monolinguisme » et cette « assimilation ». Il s'inscrit en faux contre l'argumentaire de J.-P. Cuq (1991 : 134). M.-M. Ngalasso (1992 : 31) s'étonne de la distinction opérée considérant que : « entre les

---

d'Afrique francophone et de l'Océan Indien. Seuls sept numéros du supplément *Réponses* sont parus de mai 1981 à mai 1983. Le supplément *Diagonales* lui succède à partir d'avril 1987 et privilégie l'ouverture à tous les pays ayant en commun l'usage du français afin de contribuer à l'émergence d'une pédagogie du français langue seconde. La publication de *Diagonales* a été interrompue fin 1998, faute de soutien financier (http://www.inrp.fr/presse-education/revue.php?ide_rev=1170).

migrants et les apprenants étrangers en pays « francophones » […] l'objectif visé n'est-il pas ici le même que là-bas : apprendre et, éventuellement travailler *dans* une langue qui n'est pas sa langue maternelle ? ». Dans son *Essai de conceptualisation du français langue seconde*, J.-P. Cuq (1989 : 36) avait évoqué cette caractéristique du FLS qui est d'être simultanément la langue enseignée et la langue d'enseignement, mais il s'agissait d'une caractéristique parmi d'autres, contrairement à G. Vigner (1987 : 42), pour qui la perspective pédagogique éclaire avec profit le concept de français langue seconde :

> La situation du français enseigné comme langue seconde demande donc à être réexaminée, notamment dans sa dimension strictement pédagogique. Ce qui ne veut pas dire que soient considérées comme négligeables les questions de statut du français selon les pays. Mais on dispose sur ce point de références nombreuses, d'analyses pertinentes, de déclarations parfois polémiques, qui toutes délaissent la dimension proprement pédagogique du problème (G. Vigner, 1987 : 42).

L'analyse de la place et du rôle de la langue française dans les différents pays africains permet à G. Vigner (1987 : 44) de conclure que le principal point commun à toutes ces situations est la fonction de langue de scolarisation du FLS. Cet article de G. Vigner (1987), intitulé *Français langue seconde : une discipline spécifique*, est considéré par J.-P. Cuq (1992 : 10) comme un des articles fondateurs de la didactique du *français langue seconde.*

A la fin des années 90, le concept de *français langue seconde* prend une coloration plus didactique, et se trouve fréquemment associé à la notion de *français langue de scolarisation.*

2.1.4. Le français langue seconde comme langue de scolarisation

Dès 1984, C. Oliviéri et J.-P. Voisin relèvent que la spécificité du français langue seconde est principalement d'être la langue en usage à l'école :

> Il [le français] est première ou deuxième langue officielle ou langue étrangère privilégiée. Il est la langue de l'enseignement soit dès le début de la scolarité, soit à partir de la deuxième ou de la troisième année de l'école primaire, soit encore au collège pour le Burundi et le Rwanda, ou au lycée pour Madagascar (C. Oliviéri et J.-P. Voisin, 1984 : 223).

A ce titre, le français est décrit comme une « langue d'accès à la connaissance scientifique et à l'information, [une] langue de travail, [une] langue de grande communication » (C. Oliviéri et J.-P. Voisin, 1984 : 224). Cette description reprend une observation faite par J.-P. Voisin (1981 : 8), trois années auparavant, qui montrait que, dans les programmes d'enseignement des pays francophones, la langue française est « langue seconde, langue étrangère privilégiée, langue de travail, langue d'accès à la connaissance scientifique et technique […] ». Le français langue seconde est donc avant tout une langue d'enseignement dont le rôle est de véhiculer des connaissances. Or G. Vigner (1989 : 41) regrette que la didactique des langues n'ait jusqu'alors pas pris en compte les spécificités du français comme langue de scolarisation puisque « le *français en Afrique* est d'abord *la langue de l'écolier,* langue apprise et utilisée en *situation scolaire* [25]». Il fait le constat que les échanges de la vie quotidienne s'effectuent dans une langue autre que le français (G. Vigner, 1987 : 44) et que l'intérêt de la langue seconde réside dans la prise en compte de sa fonction spécifique (comme langue d'enseignement), circonscrite à un espace spécifique d'utilisation (l'école). C'est pourquoi, selon G. Vigner (1987 : 43), « toute réflexion sur le FLS doit d'abord partir des réalités de l'institution scolaire ».

A l'école, le français est à la fois objet et instrument d'apprentissage. De ce fait, il est soumis à de nombreuses contraintes et règles qui visent la construction de connaissances et le développement de la pensée au moyen d'un langage élaboré (constitué de symboles mathématiques, de schémas, etc.) et de formes discursives variées qui permettent de formuler, d'expliciter et de communiquer des savoirs. Par ailleurs, le français de scolarisation véhicule des éléments de socialisation spécifiques et valorise un type de communication, des comportements et des attitudes conformes aux normes du milieu scolaire comme :

> […] apprendre très tôt à l'enfant à s'inscrire dans une relation de communication de type pédagogique et à adopter le rôle et le comportement langagier de l'école, à utiliser le langage comme support d'une activité cognitive ; ce qui suppose aussi de la part du maitre que soient prises un certain nombre de précautions (surexpliquer par exemple les marques qui permettent à l'enfant de se repérer dans le discours scolaire, à percevoir l'enchainement des actes pédagogiques, etc.). […] mettre prioritairement l'accent sur une *compétence de communication spécifique au milieu scolaire*[26] […], avec l'importance des facteurs méta-

[25] Les italiques sont de G. Vigner (1989 : 41).

[26] Les italiques sont de G. Vigner (1989 : 45).

communicatifs qui rendent cette compétence encore plus difficile à maitriser par l'écolier (G. Vigner, 1989 : 45).

Alors qu'en FLE, la dimension sociale de l'échange (la communication) prime, en FLS la dimension cognitive (l'information) prévaut. Sur la base de cette distinction *langue d'information / langue de communication*, G. Vigner (1988) propose de procéder à une rénovation méthodologique du matériel existant, issu soit du FLE, soit du FLM, et de *faire du neuf avec de l'ancien* comme le titre de son article l'indique. Il s'agit de rééquilibrer les ressources selon leur force ou faiblesse *informative* / *communicative* afin de diversifier les activités et de les adapter aux besoins des écoliers. La finalité de cette entreprise est de permettre aux élèves de s'approprier les comportements langagiers et les référentiels discursifs complexes (présentation, argumentation, explication...) en usage en milieu scolaire.

L'école est une communauté linguistique particulière et complexe où il ne s'agit pas simplement de parler français pour réussir, d'après G. Vigner (1989), sans quoi les élèves francophones n'auraient aucune difficulté dans les apprentissages scolaires. En conclusion, il nous invite à « considérer le français de l'école comme une variété particulière de français qui doit être apprise comme telle dans le respect des usages qui sont les siens à l'école africaine » (G. Vigner, 1989 : 45). C'est pourquoi, fin des années 90 / début des années 2000, la réflexion sur le FLS évolue dans les pays francophones pour se développer autour d'un axe français langue seconde / langue de scolarisation (FLS / FLSco). Mais qu'en est-il, à cette période, du français langue seconde en France ?

2.1.5. Intégration de l'enseignement du français pour migrants dans le domaine du FLS

Si le FLS a d'abord été défini à travers le statut que la langue française occupe dans les différents pays francophones en dehors de la France métropolitaine, donc comme une langue étrangère (ou non maternelle) bénéficiant d'un statut privilégié, la visée didactique de la langue seconde domine à la fin des années 90 / début des années 2000. Cette perspective a l'avantage de mettre l'accent sur la fonction de scolarisation du français, une fonction transversale qui permet d'effacer progressivement la distinction jadis opérée, entre l'enseignement du français comme langue seconde dispensé dans les aires francophones d'une part, et le français pour migrants en France métropolitaine d'autre part.

Ce dernier a longtemps été exclu du champ du FLS. Ainsi, des travaux étaient menés sur le français à destination « des enfants d'immigrés » ou sur « l'acquisition du français par des adultes immigrés », et publiés dans des revues, telles *Le français aujourd'hui* n°44 (1978) ou *Langages* n°84 (1986) sans que l'expression de français langue seconde soit utilisée. La réflexion sur l'enseignement du français aux migrants évolue parallèlement à celle du français langue seconde, menée dans les pays francophones africains. Dans l'un des titres de son ouvrage *Le français langue seconde, origines d'une notion et implications didactiques*, J.-P. Cuq (1991, 73-76) distingue « le français des Français, le français des francophones et le français des étrangers » qui correspond à celui dispensé en France aux migrants. Cependant avec l'augmentation du nombre d'élèves allophones nouvellement arrivés en France suite à la décolonisation, et face à l'urgence de les intégrer dans le système scolaire ordinaire, le français langue seconde a connu un glissement qui a permis d'étendre le concept aux enfants et adultes migrants en France, aux situations des territoires d'outre-mer ainsi qu'aux établissements français à l'étranger. Au fil des publications, l'idée progressivement véhiculée est qu'il existe dans l'enseignement / apprentissage du français une problématique commune aux migrants en France et aux apprenants des aires francophones comme dans la revue *LIDIL*, coordonnée par L. Dabène (1990) et intitulée *Les langues et cultures des populations migrantes : un défi à l'école française*. Peu à peu, des revues intègrent des écrits relatifs au français pour migrants à l'instar de la revue *Tréma* dont le septième numéro est intégralement consacré au français langue seconde, et dont l'article d'A. Beaucourt (1995) porte sur « l'enseignement - apprentissage du français aux élèves rejoignants ».

J.-L. Chiss (1997 : 56) estime qu' « il n'y a pas de différences entre les migrants et les apprenants étrangers en pays « francophones », car au-delà des controverses conceptuelles sur le FLS, tout l'enjeu est de faire avancer la question de l'enseignement / apprentissage de cette langue non maternelle et de voir « comment enseigner *le* français pour pouvoir enseigner *en* français » (J.-L. Chiss, 1997 : 58). Le point de vue du français langue seconde comme langue de scolarisation est donc bien au cœur de notre problématique, et cet angle de réflexion permet, tant de faire des propositions didactiques et pédagogiques quant à l'échec scolaire massif dans les DOM-TOM que de répondre aux enseignants confrontés, en France, à l'accueil d'élèves migrants dans leurs classes. Jusque dans les années 90, les réponses formulées à l'endroit de ces élèves hésitaient entre les méthodologies de FLM et de FLE. Par exemple, le français était enseigné dans les DOM-TOM comme une langue maternelle au moyen de manuels identiques à ceux de métropole, donc peu appropriés à

des élèves, qui sont certes de nationalité française, mais dont le français n'est que rarement la langue maternelle. Pour autant, le français n'est pas non plus une langue étrangère. A l'opposé, en France métropolitaine, comme le français n'est pas la langue maternelle des migrants, la méthodologie privilégiée a longtemps été celle du FLE où la communication orale prévaut. Par exemple, les textes officiels de l'Éducation nationale de 1970 recommandaient l'utilisation de méthodes de FLE, telles *Bonjour Line,* élaborée en 1963 par le CRÉDIF, et remplacée ultérieurement par *Frère Jacques* (1968). Ces deux méthodes étaient destinées à un public d'enfants étrangers, âgés de 8 à 11 ans. Le constat d'inefficacité de ces méthodes ainsi que l'afflux d'enfants issus de familles migrantes en France ont fait évoluer la réflexion en direction du FLS, progressivement élargi aux situations scolaires françaises.

Peu à peu, l'expression de FLS s'est donc imposée en France, nonobstant la réserve de certains auteurs comme J.-P. Cuq (1995, 2005), I. Gruca (2005) ou J.-C. Pochard (2002), pour qui l'appellation générique *français langue seconde* doit exclure les pays où le français est la langue dominante majoritaire comme la France métropolitaine, la Wallonie, le Québec, la Suisse romande, etc. En effet, selon J.-C. Pochard (2002 : 107-109), dans ces pays, il s'agit de *français langue seconde « hôte »* (FLSH) en raison de la spécificité des difficultés rencontrées lors de l'accueil d'un public aux profils divers (origine géographique, langues d'origine, niveau social et éducatif, motifs et durées de séjour…). Les migrants sont d'emblée en totale immersion dans le pays hôte contrairement au public de français langue seconde des pays francophones dont la communication sociale est assurée par des langues autres que le français.

L'actualisation des connaissances relatives au français langue seconde, lors de l'élaboration du *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde,* sous la direction de J.-P. Cuq (2003), a permis d'imposer définitivement l'expression de français langue seconde (FLS) pour qualifier l'enseignement du français aux nouveaux

CRÉDIF : Le Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français était un organisme français public de recherche scientifique qui menait des réflexions sur l'enseignement du français langue étrangère de 1959 à 1996. L'objectif du CRÉDIF était de faciliter la diffusion du français à l'étranger grâce à l'élaboration d'une liste de mots et de règles grammaticales usuels, intitulée le « français fondamental ». Jusqu'au milieu des années 1980, le CRÉDIF était un organisme qui, avec le Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation françaises à l'étranger (BELC), a contribué de manière importante au développement du FLE.

arrivants allophones scolarisés en France. Ainsi, le français langue seconde est défini comme

> […] un mode d'enseignement et d'apprentissage du français auprès de publics scolaires dont la langue d'origine est autre que le français et qui ont à effectuer tout ou partie de leur scolarité dans cette langue. Les publics concernés peuvent être des apprenants nouvellement arrivés dans un pays majoritairement francophone (France, Suisse, Belgique, Canada), en vue d'y être scolarisés. Un enseignement spécifique du français leur est dispensé dans des structures d'accueil qui assurent la transition entre une première approche du français comme langue étrangère et le français utilisé comme une langue de scolarisation. Mais relèvent aussi de cette catégorisation des publics d'élèves scolarisés dans les pays de l'aire francophone, quand ces pays ont conservé, en tout ou partie, l'usage du français dans leur système éducatif. D'autres cas de figure peuvent aussi être envisagés, celui des élèves créolophones dans les DOM / TOM, comme celui des élèves scolarisés dans un certain nombre de filières bilingues dans le monde. On parle également de français langue seconde pour les adultes migrants s'installant en France et pris en charge par divers organismes de formation pour adultes. La dénomination de « langue seconde » est cependant loin de correspondre en tous pays à ces usages. La Suisse, le Canada, par exemple, l'utilisent pour désigner des langues qui en France seraient qualifiées d'étrangères (J.-P. Cuq (dir.), 2003 : 109).

La définition proposée prend en compte la diversité des situations de français langue seconde dont celle des élèves allophones scolarisés en France. Toutefois cette évolution du FLS a mis encore un certain temps avant de se généraliser puisque, par exemple, en dépit de l'édition revue et augmentée de son *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, J.-P. Robert (2008 : 92-93) n'évoque, à aucun moment de sa définition du FLS, l'enseignement du français aux élèves nouvellement arrivés en France. Son point de vue demeure celui d'un enseignement dispensé dans les aires francophones et, en particulier, dans les pays africains au regard des exemples choisis pour illustrer ses propos.

2.1.6. Institutionnalisation du FLS en France

Si l'expression de français langue seconde s'est imposée en France dans la recherche universitaire pour désigner l'enseignement du français dispensé aux élèves migrants, l'institution scolaire n'a utilisé cette terminologie qu'à partir des années 2000, lors de la publication d'un document d'accompagnement des programmes officiels de français, destiné aux élèves de collège et intitulé *Le français langue seconde* (A. Viala, D. Bertrand et G. Vigner, 2000). Jusque-là, les enseignants ne disposaient que de recommandations officielles des plus succinctes en matière de contenus d'enseignement à dispenser (*Supra*,

1.2.2.). Le livret d'accompagnement des programmes vise à faciliter la mise en œuvre des principes théoriques et pédagogiques du FLS à travers une présentation des priorités en matière de FLS (d'un point de vue de la communication, de la langue et de la culture), complétée par quelques propositions pédagogiques. Bien que les éléments théoriques et pédagogiques du FLS énoncés soient généraux, le document s'adresse aux enseignants du second degré et les propositions nécessitent des adaptations pédagogiques à l'endroit des élèves allophones scolarisés au CP ou au CE1. Par exemple, la suggestion n°7 (A. Viala, D. Bertrand et G. Vigner, 2000 : 31-32) dont l'objectif est de travailler la compétence linguistique relative aux déterminants ne peut être mise en œuvre en l'état pour un jeune public, de surcroit débutant comme indiqué sur le document. Selon M. Verdelhan-Bourgade (2007 : 163), une commission a commencé l'élaboration d'une version à destination du premier degré, mais cette dernière n'a pas abouti.

Parallèlement à la parution du livret d'accompagnement des programmes de français, l'Agence universitaire de la francophonie a publié, en 2000, un référentiel général d'orientations et de contenus consacré à l'enseignement du français langue seconde. Ce document a vocation à faciliter l'élaboration des programmes d'enseignement du FLS, quel que soit le statut de la langue française dans le pays concerné. L'enjeu est d'énoncer les principes pédagogiques généraux qui guident l'enseignement du FLS. Par exemple, l'importance de l'oral en compréhension comme en production est soulignée. Malgré l'explicitation des orientations pédagogiques, le référentiel a eu une portée des plus limitée en France.

Le référentiel général d'orientations et de contenus ainsi que le document d'accompagnement des programmes officiels de français au collège sont les premiers documents institutionnels qui affichent explicitement tant les objectifs prioritaires du FLS en milieu scolaire que des propositions pédagogiques concrètes à mettre en œuvre en classe. Ces documents ont le mérite d'avoir engagé un processus de clarification des pratiques autour du FLS, dont l'enseignement / apprentissage a longtemps hésité entre la pédagogie du « tout FLE » (lorsque les élèves bénéficient d'une prise en charge en classe d'initiation à la langue française) et du « tout FLM » (lorsque les élèves sont immergés en classe ordinaire). Quelle place le FLS occupe-t-il désormais par rapport au FLM et au FLE ? Quels liens le FLS entretient-il avec chacun de ces concepts ?

2.1.7. Le triptyque FLE, FLS, FLM

Pour comprendre les nouveaux rapports que le FLS entretient avec le FLE et le FLM, et apporter des éléments de réponse à la question précédemment évoquée : « faut-il considérer le français appris et parlé par les migrants en France comme du FLS ou non ? », M. Verdelhan-Bourgade (2002 : 21) suggère de nous défaire de la représentation du FLS comme sous-ensemble du FLE, proposée par J.-P. Cuq (1996 : 38), car le français enseigné aux migrants est une langue étrangère à statut particulier étant donné qu'il est à la fois la langue de l'État, des administrations et de l'école. Les migrants baignent dans un environnement social, économique et culturel français. L'enjeu, pour ces apprenants, est avant tout de s'insérer dans la société au même titre que les natifs francophones. Par conséquent les perspectives vont au-delà d'une compétence de communication en langue étrangère. M. Verdelhan-Bourgade (2002 : 23) pense que « le modèle de la langue seconde comme branche de la langue étrangère trouve ici ses limites », et propose une approche du FLS représentée comme un *continuum de situations* qui évolue du FLE au FLM au moyen d'un camaïeu de couleurs. Les différentes situations d'enseignement du français sont ainsi prises en compte. Le FLE pur des pays non francophones est présenté, en premier lieu, avant de voir un glissement s'opérer vers le FLS à coloration FLE puisque le français, bien que disposant d'un statut de langue officielle dans le pays, demeure distant dans le quotidien des populations (éloignement par rapport aux grandes villes par exemple). Le FLS évolue ensuite vers un FLS teinté de FLM (le français pour migrants) pour aboutir au FLM des natifs francophones. Cette approche du FLS a été représentée par M. Verdelhan-Bourgade (2002 : 25) de la manière suivante :

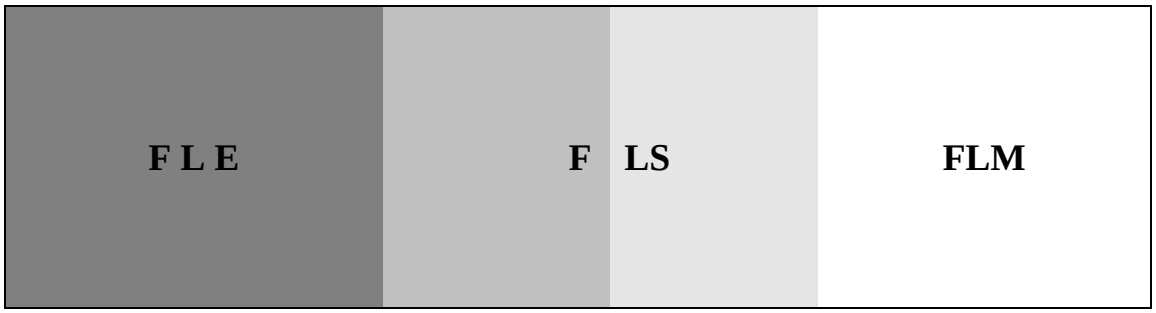


Schéma 2. Une nouvelle représentation de la didactique des langues

(M. Verdelhan-Bourgade, 2002 : 25)

Bien que J.-P. Cuq (2000 : 49-50) reconnaisse le continuum qui lie les situations de FLM au FLE en passant par le FLS, il réfute l'idée d'un concept de FLS intermédiaire car, pour lui, le FLS demeure une sous-partie du FLE. Les points de vue de J.-P. Cuq et de M. Verdelhan-Bourgade s'opposent dans la mesure où M. Verdelhan-Bourgade (2002 : 25) considère désormais le FLS comme un domaine intermédiaire, situé entre le FLE et le FLM, une passerelle dont les fondations trouvent leur ancrage aussi bien dans le champ du FLE que dans celui du FLM. Cette nouvelle représentation de la didactique du français permet d'apporter des éléments de réponse à la question de M.-M. Ngalasso (1992 : 37) qui se demandait s'il faut « envisager la didactique du français langue seconde comme *une fin* ou comme *une étape* vers un enseignement de langue maternelle ». Les nouveaux arrivants allophones sont appelés à intégrer le cursus scolaire ordinaire à l'instar de leurs camarades francophones, donc le FLS est envisagé comme un passage, une étape transitoire qui vise l'accès aux contenus de FLM. Ce nuancier permet à M. Verdelhan-Bourgade (2004 : 137-138) de révéler la variété des situations de FLS, et de montrer que les contours du FLS sont perméables aux influences, à la fois, de la didactique du FLE et de celle du FLM. Cette perspective rejoint celle d'A. Viala, D. Bertrand et G. Vigner (2000 : 5) qui, dans le préambule du document d'accompagnement des programmes officiels de français au collège, proposent la définition du FLS suivante :

> Ce que l'on convient d'appeler ici français langue seconde ne constitue pas une discipline distincte du français telle qu'elle est définie dans les programmes officiels du collège, mais une modalité d'accès à cette discipline pour les élèves arrivés de l'étranger en France en cours de scolarisation (A. Viala, D. Bertrand et G. Vigner, 2000 : 5).

Cette approche explique probablement pourquoi le FLS n'a engendré ni activités, ni exercices spécifiques. En effet, comme le note G. Vigner (2001 : 26), le FLS ne se nourrit que d'emprunts issus, soit de la didactique du FLE (exercices structuraux), soit du FLM (exercices d'analyse). Dès lors, la dépendance du FLS envers les méthodologies du FLE et du FLM pourrait être représentée de la manière suivante :

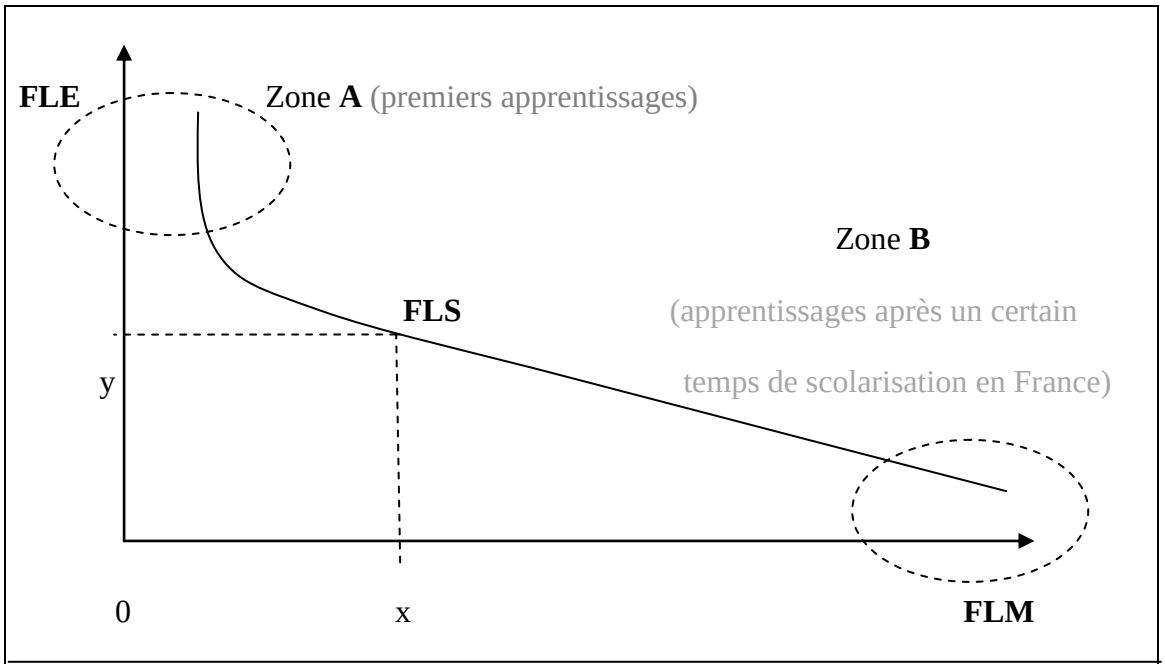


Schéma 3. Représentation graphique de l'évolution de la composante FLE (y) par rapport à la composante FLM (x) dans la méthodologie du FLS

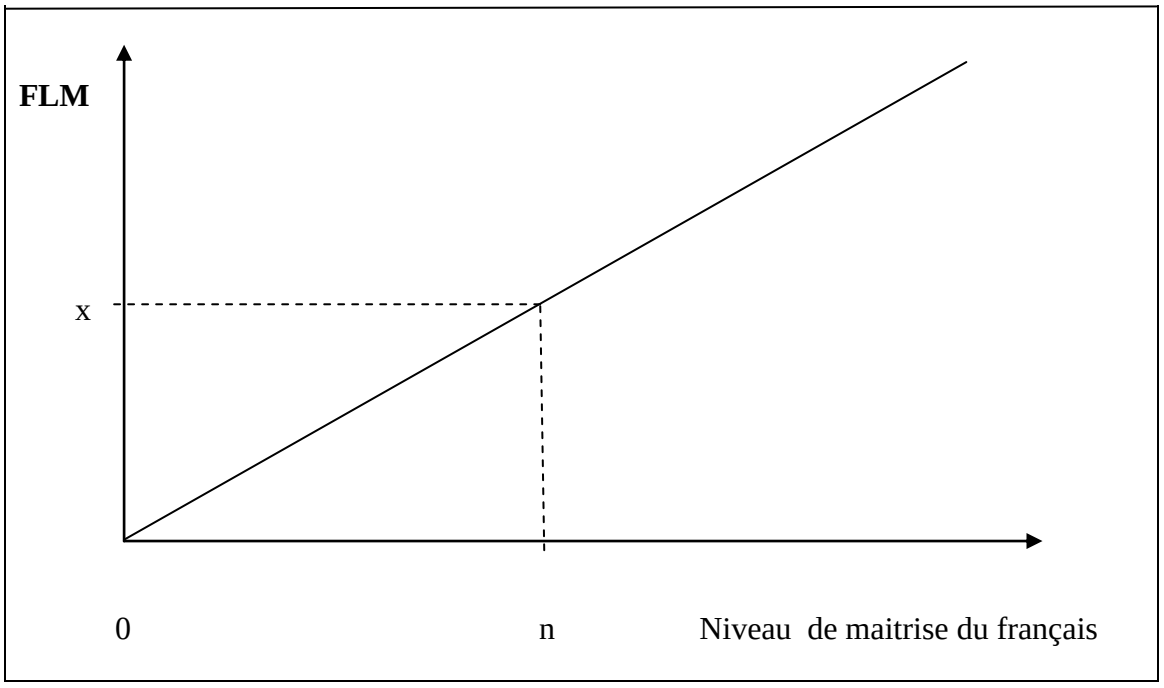


Schéma 4. Représentation graphique de l'évolution de la part méthodologique issue du FLM par rapport au niveau de maitrise du français par le nouvel arrivant allophone

Lors de l'arrivée en classe d'un élève allophone, la méthodologie FLE (y) est dominante en FLS par rapport à celle de FLM (x) (schéma 3). La composante méthodologique de FLM en FLS évolue en fonction du niveau de maitrise de la langue française par le nouvel arrivant allophone (schéma 4). Ainsi, plus l'élève progresse, plus les emprunts méthodologiques au FLM sont importants.

Durant les premiers temps de scolarisation d'un élève allophone nouvellement arrivé en France, l'enseignement / apprentissage du FLS partage de nombreux éléments communs avec le FLE comme les techniques de travail sur la langue orale, telles l'utilisation de dialogues, de jeux de rôle, d'images inductrices d'oral, etc. G. Vigner (2004b : 7) ajoute que le FLS puise dans le FLE « des pratiques de découverte / d'imprégnation de la langue sur la base d'échantillons sélectionnés pour leur représentativité (dans un échange donné) ou pour leur fréquence » ainsi que « des pratiques de systématisation fondées sur des techniques de reprises, de variation, de transformation, qui font l'économie d'un recours, au moins préalable, à une analyse métalinguistique ». Le traitement grammatical implicite de la langue a pour objectif de mettre en place des automatismes langagiers. Ainsi, les opérations de bas niveau de complexité (formes et organisation de la langue) sont systématisées afin de libérer l'attention de l'apprenant et lui permettre de mobiliser les opérations de plus haut niveau, telle la gestion des échanges dans une situation de communication donnée.

Dans la représentation graphique, le FLS ne se confond jamais avec le FLE en raison du contexte immersif francophone dans lequel l'élève est plongé dès son arrivée qui impose des visées similaires à celles du FLM et qui nécessite donc d'emblée une adaptation des pratiques de FLE. C'est pourquoi la courbe revêt une forme asymptotique. Le cercle de la zone A met en évidence le fait que, même lors des premiers apprentissages, la courbe (FLS) demeure à distance de l'axe des ordonnées (FLE).

A mesure que l'apprenant progresse dans la maitrise de la langue française, la méthodologie du FLS se rapproche de celle du FLM. Les apprentissages linguistiques occupent une place d'importance croissante. Ainsi, les élèves sont amenés à se doter d'un métalangage pour effectuer des descriptions grammaticales et acquérir de nouvelles connaissances sur le fonctionnement de la langue française. Ces outils sont eux-mêmes au service des activités de production orale, de lecture et d'écriture. Le cercle B permet d'attirer l'attention sur le fait que la courbe (FLS) met un temps relativement long à se confondre avec l'axe du FLM dans la mesure où certains enseignements ne peuvent s'envisager de la même manière en FLS et en FLM, et ce malgré un niveau de maitrise

avancé de la langue française. En effet, l'enseignement de la langue écrite ou le traitement grammatical du français ne peut se baser sur les acquisitions langagières extrascolaires des élèves à l'instar des natifs francophones dont les compétences langagières sont consolidées et diversifiées à l'école (G. Vigner, 2004b : 2-3). En FLS, l'enseignement / apprentissage doit prendre appui sur des acquisitions langagières faites en classe. Comme le milieu scolaire est le lieu de pratique de la langue le plus important pour ces élèves, G. Vigner (1992 : 47) plaide pour le principe « d'abondance linguistique » en FLS qui se traduit en classe par une exposition constante des élèves à des types discursifs variés (dialogues, contes, récits, comptines, poèmes, chansons, etc.).

Les schémas 3 et 4 montrent que si le FLS partage des objectifs communs avec le FLM, le recours à des éléments méthodologiques issus du FLE est nécessaire afin de faciliter la mise en place d'automatismes langagiers auprès d'élèves allophones dont les mécanismes d'apprentissage diffèrent de ceux des francophones. La méthodologie du FLS est donc une méthodologie composite dont la finalité est, comme le souligne G. Vigner (2004b : 6-7),

> […] de concourir à sa propre disparition sous la forme de L2 pour devenir une langue ordinaire de scolarisation. D'où cette nécessité de veiller à ne pas s'enfermer dans une sphère méthodologique particulière, l'objectif étant de permettre aux élèves d'accéder, dans leur classe d'inscription :
>
> - à l'enseignement du français tel qu'il est dispensé ordinairement dans les classes de l'école ou du collège, ce que l'on appelle improprement l'enseignement du français comme LM.
> - à l'enseignement des D.N.L[27] dans ses formes habituelles (G. Vigner, 2004b : 6-7).

Le glissement du FLS d'un sous ensemble du FLE à une position médiane entre le FLE et le FLM a donc des conséquences méthodologiques et didactiques importantes. Cette approche du FLS a permis de rééquilibrer les rapports au sein du triptyque FLE / FLS / FLS comme le constatent J.-P. Cuq et F. Davin-Chnane (2007 : 28). Le nouvel équilibre établi a permis à la réflexion sur le FLS de prendre une nouvelle orientation et de converger avec le français de scolarisation.

[27] D.N.L : disciplines non linguistiques.

2.1.8. Évolution du FLS en FLS / FLSco à partir des années 2000

Au début des années 2000, l'évolution du FLS, d'un sous-ensemble du FLE à une position intermédiaire entre le FLE et le FLM, a orienté la réflexion sur le FLS en direction de la question des savoirs à développer afin de permettre aux élèves allophones nouvellement arrivés en France de suivre un enseignement scolaire dispensé en français comme en attestent les contributions des chercheurs, telles l'ensemble des travaux coordonnés par P. Martinez (2002) et les publications dans *Les cahiers de l'ASDIFLE* n°15 (G. Baraona (dir.), 2004), dans les revues *Dialogues et Cultures* n°48 (F. Davin-Chnane, 2003) et *Études de Linguistique Appliquée* n°133 (C. Forestal (dir.), 2004), ainsi que dans le numéro spécial du *Français dans le monde* du mois de janvier 2005 (F. Allemand, P. Martinez et V. Spaëth (dir.), 2005). Cette nouvelle orientation du FLS a eu pour conséquence de mettre l'accent sur la notion de français langue de scolarisation (FLSco) dont M. Verdelhan-Bourgade (2004 : 138) précise qu'elle

> […] n'est pas un champ particulier, une variante quelconque du FLS par exemple. C'est une fonction transversale à la langue maternelle et à la langue seconde (M. Verdelhan-Bourgade, 2004 : 138).

L'importance de la fonction de scolarisation en tant que composante de la didactique du FLS a été soulignée par M. Verdelhan-Bourgade (2002 : 34-38) dans son ouvrage consacré au français de scolarisation. Son analyse s'inscrit dans la continuité de la réflexion menée par G. Vigner, qui, dès 1987, révèle la nécessité de prendre en compte le cadre dans lequel le FLS prend place, en affirmant que le FLS est « d'abord la langue de l'école » (G. Vigner, 1987 : 45 et 2001 : 21) et « une langue pour l'école » (G. Vigner, 1989 : 41). En outre, il s'est attaché à montrer que

> […] le caractère commun à toutes les situations où le français est en position de langue seconde, est de conférer au français un statut de **langue de scolarisation**, que ce statut s'applique à tous les niveaux de la scolarité (de l'école maternelle à l'université, comme dans un grand nombre de pays d'Afrique francophone) ou bien qu'il ne soit réservé qu'à certaines formations de l'enseignement supérieur (cas du Maroc) (G. Vigner, 1992 : 40).

Cette caractéristique du FLS vaut également pour les élèves allophones nouvellement

arrivés en France. D'ailleurs, J.-C. Pochard (2002 : 114) admet que : « les publics de FLS et de FLSH[28] ont en commun l'un des objectifs de leur apprentissage, le français comme langue de scolarisation ». Ainsi, la langue de scolarisation devient un des paramètres du FLS les plus important « au point de devenir un concept quasi autonome » comme le constatent J.-P. Cuq et F. Davin-Chnane (2007 : 13). D'autre part, la transversalité du FLSco avec le FLM et le FLS (M. Verdelhan-Bourgade, 2002 : 138) montre que la fonction de scolarisation du français ne concerne pas uniquement les nouveaux arrivants allophones, mais l'ensemble des élèves de la classe, car tous ont besoin de maitriser le français en usage à l'école pour réussir les apprentissages scolaires. La maitrise du français comme langue de scolarisation est donc un enjeu commun aux élèves allophones et aux natifs francophones. Il est intéressant d'observer que les apports dans le domaine du FLS ont permis d'améliorer les pratiques en FLM, comme le note M. Verdelhan-Bourgade (2002 : 39) :

> […] le français de scolarisation, issu de la réflexion sur le FLS, lui-même issu de la réflexion sur le FLE, nous ramène au FLM qui partage avec le FLS la fonction d'apprentissage *du* et *en* français (M. Verdelhan-Bourgade, 2002 : 39).

Bien que la fonction de scolarisation réunisse le FLS et le FLM, et que ce nouveau lien aurait pu laisser augurer de nombreux et fructueux échanges, un fort cloisonnement de ces didactiques demeure à ce jour.

2.1.9. Cloisonnement du triptyque FLE / FLS / FLM et foisonnement de nouvelles terminologies

Ces dernières années, le concept de français langue seconde semble être victime de son succès comme le soulignent J.-P. Cuq et F. Davin-Chnane (2007) en raison de la prise en compte de situations d'enseignement / apprentissage du français très

[28] L'appellation *français langue seconde « hôte »* (FLSH) a été utilisée par J.-C. Pochard (2002 : 107) pour différencier les « publics dont le point commun est, par définition, le fait qu'ils sont « transplantés » (Kashru, 1983) pour un temps plus ou moins déterminé, sur un territoire où la langue apprise est omniprésente » comme en France métropolitaine, en Suisse, en Wallonie ou au Québec, par opposition aux situations de FLS où le français enseigné et appris a un statut particulier dans le pays concerné (Afrique francophone, Haïti, etc.).

différentes les unes des autres. Cette absence de délimitation claire du FLS a conduit J.-M. Defays (2003 : 31) à qualifier le FLS de catégorie « fourre-tout » :

> Le *français langue seconde* couvre même maintenant des champs de recherche et d'enseignement qui relevaient naguère soit du français langue étrangère (par exemple, quand il a lieu en immersion dans un pays francophone), soit du français langue maternelle (par exemple, pour les personnes illettrées ou peu scolarisées pour qui la langue écrite ou le registre soutenu sont quasiment des langues étrangères).
> A cause de ce succès, dû évidemment à la diversification des conditions d'utilisation et d'enseignement du français, *français langue seconde* est un concept fourre-tout qui brouille les critères au lieu de les clarifier et il est devenu bien difficile d'en donner une définition positive qui fasse l'unanimité (J.-M. Defays, 2003 : 31).

Aujourd'hui encore, F. Chnane-Davin (2011a : 11 et 2014 : 138) constate que le FLS souffre de cette image de « domaine flou et ambigu ». Le manque de démarcation nette du champ du FLS explique probablement l'émergence de nouvelles et nombreuses sous-catégories où les « trois grands domaines du FLM, FLE, FLS [...] fonctionnent comme trois hypéronymes dans lesquels les autres s'inscrivent » selon L. Cadet et E. Guérin (2012 : 4). Ainsi, C. Goï et E. Huver (2012) observent que le FLS a été sérié en deux sous-catégories constituées, d'une part du Français Langue de Scolarisation (FLSco), destiné aux élèves migrants scolarisés, et d'autre part du Français Langue d'Intégration (FLI), utilisé auprès d'adultes migrants en formation linguistique. En France, le FLS s'adresse donc avant tout à un public de « migrants » par opposition au FLE qui concerne davantage un public « en mobilité » (C. Goï et E. Huver, 2012 : 32), tel certains professionnels pour qui le Français sur Objectif Spécifique (FOS) permet de répondre à une demande de communication en langue française spécifique, rapide et fonctionnelle (J.-P. Cuq et I. Gruca, 2005 : 359), ou des étudiants étrangers qui ont besoin d'un enseignement de Français Langue Académique (FLA) ou de Français sur Objectif Universitaire (FOU) (F. Chnane-Davin et J.-P. Cuq, 2009 : 81). Chacune de ces catégories a été définie eu égard aux particularités du public auquel elle s'adresse. Chacune revendique sa spécificité avec la mise en œuvre d'une méthodologie particulière. F. Chnane-Davin et J.-P. Cuq (2009) se sont attachés à relever les ressemblances et les points de divergences entre ces différentes catégories. Cette analyse comparative a permis d'observer que si ces catégories sont toutes reliées les unes aux autres, elles n'en présentent pas moins un certain nombre de différences comme F. Chnane-Davin et J.-P. Cuq (2009 : 88-89) le montrent dans un tableau présenté en annexe de leur article :

<table>
<tr><td colspan="2"></td><td colspan="2">FLE</td><td colspan="2">FLS</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td>FOS</td><td>FLAcad.</td><td>FLSco.</td><td>F. Adultes Migrants</td></tr>
<tr><td colspan="2">Aspect fonctionnel de l’apprentissage</td><td>+</td><td>+</td><td>+</td><td>+</td></tr>
<tr><td colspan="2">Notion d’objectif</td><td>+</td><td>+</td><td>+</td><td>+</td></tr>
<tr><td colspan="2">Rapidité dans l’apprentissage</td><td>+</td><td>+</td><td>+</td><td>+</td></tr>
<tr><td colspan="2">Âge</td><td>adultes</td><td>adultes</td><td>enfants / adolescents</td><td>adultes</td></tr>
<tr><td colspan="6">Compétence langagière</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Oral :</td><td>quotidien</td><td colspan="4">dépend de l’origine francophone ou non francophone</td></tr>
<tr><td>disciplinaire</td><td>en cours</td><td>en cours</td><td>en cours</td><td>en cours</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Écrit :</td><td rowspan="3">En L1</td><td rowspan="3">oui</td><td rowspan="3">oui</td><td colspan="2">Scolarisés antérieurement</td></tr>
<tr><td>oui</td><td>oui</td></tr>
<tr><td colspan="2">Non scolarisés antérieurement</td></tr>
<tr><td>En L2</td><td>en cours</td><td>en cours</td><td>non</td><td>non</td></tr>
<tr><td colspan="2">Valeur identitaire</td><td>en cours</td><td>en cours</td><td>en cours</td><td>en cours</td></tr>
<tr><td colspan="2">Participation au développement psychique et cognitif</td><td>non</td><td>non</td><td>oui</td><td>oui</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Apprentissage</td><td>Volon-taire</td><td>+</td><td>+++</td><td>++++</td><td>+</td></tr>
<tr><td>Obli-gatoire</td><td>oui</td><td>oui</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td></td><td></td><td>oui</td><td>oui</td></tr>
</table>

Tableau 4. Ressemblances et similitudes (*sic*) entre le FLE et le FLS

(F. Chnane-Davin et J.-P. Cuq, 2009 : 88-89)

D'après le tableau de F. Chnane-Davin et de J.-P. Cuq (2009 : 88-89), les sous-ensembles du FLE (FOS et FLA) se distinguent du FLS (FLSco et français pour adultes migrants) par l'âge du public auquel l'enseignement s'adresse, la fonction identitaire de la langue, le rôle privilégié du français dans le développement psychologique et cognitif de l'apprenant, le caractère volontaire / imposé de l'apprentissage et l'évaluation (sanctionnée par différents types de diplômes : DELF, DILF...). Toutefois ces catégories se rejoignent sur certains points, comme l'aspect fonctionnel de l'apprentissage, l'importance de la notion d'objectif et l'urgence des apprentissages à mener (F. Chnane-Davin et J.-P. Cuq, 2009 : 78-82).

C. Goï et E. Huver (2012 : 28) regrettent cette présentation cloisonnée, sous la forme d'un tableau qui « ne suggère graphiquement aucune porosité entre les catégories ». Elles déplorent que l'enseignement / apprentissage du français ne soit pas montré comme un « réseau de catégories poreuses et inter-reliées » à l'instar de M. Verdelhan-Bourgade (2002 : 25) qui envisage ces catégories comme des « ensembles juxtaposés mais non étanches » où le passage de l'un à l'autre s'opère de façon continue grâce à la perméabilité de ses contours. Néanmoins, C. Goï et E. Huver (2012 : 29) notent un consensus des chercheurs sur le statut hybride du FLS qui demeure dans un continuum, entre le FLE et le FLM.

Ce statut intermédiaire du FLS a participé, selon V. Spaëth (2008 : 66), au rapprochement progressif du FLE et du FLM, et à un décloisonnement méthodologique croissant de ces didactiques. Toutefois, M.-M. Bertucci (2008 : 51) constate qu'un fort cloisonnement subsiste alors même qu'une didactique croisée du FLS et du FLM faciliterait l'insertion des nouveaux arrivants allophones en milieu ordinaire. Ce point de vue est partagé par F. Davin-Chnane (2003 : 92) et N. Auger (2010 : 79) qui regrettent le peu de liens développés à ce jour entre le FLE et le FLM. N. Auger (2010 : 80-81) observe que tous deux demeurent actuellement de part et d'autre dans un figement préjudiciable pour le FLS, au lieu que, du triptyque FLE / FLS / FLM, ne se dégage une certaine unité qui permette au FLS de bénéficier des apports et des atouts de chacune des didactiques et d'évoluer vers une culture méthodologique partagée :

> Si le FLM, FLS, FLE ne relèvent ni de la même tradition ni des mêmes contraintes, leurs approches sont complémentaires. Le premier connait son terrain, les objectifs de ses programmes, le second change constamment de public, adapte les objectifs aux besoins et a connu une évolution beaucoup plus rapide de ses approches méthodologiques. Une culture commune émerge, mettant en exergue des notions partagées par les différents domaines comme l'analyse des besoins, les outils d'évaluation, l'utilisation de la tâche-problème et de la discussion pour développer à la fois la co-construction des relations, des connaissances ainsi que la

réflexion méta. Ces activités permettent la coopération, le partage de l'expertise linguistique et culturel entre élèves et enseignants, un réel statut de l'erreur, permet la réflexivité et « l'empowerment » (la valorisation, la puissance) de tous les participants (N. Auger, 2010 : 80-81).

La communication entre le FLE et le FLM est donc essentielle pour garantir l'efficience des propositions en FLS, car ni le FLE, ni le FLS, ni le FLM ne peuvent répondre seuls à la pluralité des besoins langagiers des nouveaux arrivants allophones (à la fois communicatifs, disciplinaires et culturels) d'autant que F. Chnane-Davin (2009a) rappelle que le FLS n'est pas une discipline,

[…] à la rigueur c'est une théorie didactique avec des implications méthodologiques. On peut alors considérer que les grandes lignes de cette méthodologie s'inspirent à la fois du FLE, du FLM et des disciplines non linguistiques (DNL) […] (F. Chnane-Davin, 2009a).

L'enseignement / apprentissage du français à l'endroit des élèves allophones nouvellement arrivés ne peut être envisagé que comme un alliage méthodologique composé

[…] du FLE comme socle, du FLS comme étape transitoire préparatoire et enfin du FLM à la fois pour apprendre *LE* français et apprendre *EN* français (F. Chnane-Davin, 2009a).

Toutefois, cet alliage n'est pas constitué d'éléments méthodologiques puisés de manière équivalente dans chacune des didactiques. Bien que le FLS soit un champ issu du FLE selon J.-P. Cuq et I. Gruca (2005 : 10), G. Vigner (2008a : 42) pense qu'en France, le FLS doit s'émanciper de cette origine dont il n'emprunte que certains traits, et prendre prioritairement appui sur le modèle méthodologique du FLM dans la mesure où, selon lui,

[s]i chantier pédagogique il doit y avoir, dans les années qui viennent, celui-ci portera sur la nécessité d'articuler les modes d'acquisition des automatismes langagiers, avec la maitrise des discours, ceci dans les usages liés au français conçu comme langue de scolarisation, domaine et niveau de compétence que le F.L.E n'a jamais abordé, sinon de façon tout à fait marginale. Méthodologie composite qui devra associer deux dimensions dans les acquisitions et les usages du français qui, jusqu'à présent ont été envisagés de façon dissociée (G. Vigner, 2008a : 42).

L'enjeu est de dépasser la « rupture didactique » observée par F. Davin-Chnane (2003 : 94) entre, d'une part les méthodes issues du FLE qui privilégient les actes de parole et la communication orale, et d'autre part les méthodes de FLM qui donnent la priorité à l'écrit

et au discours. C'est pourquoi elle a élaboré, en collaboration avec B. Cervoni et M. Ferreira-Pinto, une méthode consacrée au FLS et intitulée *Entrée en matière* (2005) qui propose une articulation de ces méthodologies. La démarche utilisée dans ce manuel est plurielle afin d'assurer la continuité entre les apprentissages de type FLE, relatifs à la langue de communication (à privilégier lors de l'arrivée des élèves) et les apprentissages de FLM « objectif final et qui partage avec le FLS la fonction de scolarisation » (F. Davin-Chnane, 2007 : 204). Cette méthode a pour ambition de préparer les nouveaux arrivants allophones à la maitrise du français en tant que langue de communication et de scolarisation afin qu'ils puissent diligemment intégrer le cursus scolaire ordinaire (F. Chnane-Davin et M. Ferreira-Pinto, 2009 : 99). Mais ce manuel s'adresse à des élèves de niveau collège. Une adaptation est donc nécessaire pour des apprenants plus jeunes. Or, pour le moment, cette démarche n'a pas été entreprise en direction des nouveaux arrivants allophones scolarisés à l'école élémentaire.

Tout l'enjeu du FLE, du FLS et du FLM est désormais de trouver une articulation méthodologique complémentaire qui permette d'évoluer vers une culture commune. Il s'agit de partager un certain nombre de notions transversales à l'instar de celles déclinées par N. Auger (2010 : 81-89) dans son ouvrage, à savoir

> […] analyser les besoins des apprenants, utiliser des outils de mesure objectivants (CECR, porte-folio, DELF), transformer le problème de langue de l'élève en ressource (l'intérêt de la tâche-problème), [utiliser] la discussion comme activité centrale en classe, discuter et co-construire les apprentissages, acquérir une langue seconde en tant que pratique située, entrer dans les activités métalinguistiques et langagières (communicationnelles), partager l'expertise avec les apprenants, [prendre en compte] le statut de l'erreur, [mettre en œuvre] une pédagogie de la coopération et de l'empowerment, [adopter] une nouvelle posture pour l'enseignant en situation réflexive, [aller] vers des pratiques interculturelles, [aller] vers une didactique de l'écart pour tisser des liens, [mettre en œuvre] des pratiques plurilingues et pluriculturelles (N. Auger, 2010 : 81-89).

Ces bases communes visent à améliorer l'efficience de l'enseignement du français dispensé aux élèves allophones nouvellement arrivés en France. Par là même, le caractère transversal de ces éléments rapproche l'enseignement du FLS / FLSco de l'enseignement des langues en général, et établit de nouvelles relations entre « la langue nationale, celle de l'école, les langues qui sont légitimées sur le plan économique et culturel et les langues de la population scolaire dont les langues de l'immigration » comme le souligne J.-L. Chiss (2006 : 105). Il rejoint ainsi J.-P. Cuq (2000 : 46) pour qui « le FLS n'est un

objectif en soi, mais au contraire une pièce, certes centrale, de politiques d'aménagement linguistique dont le plurilinguisme est la clé de voûte ». Dès lors, le FLS / FLSco se dote d'une dimension plurilingue et pluriculturelle conforme aux principes du Conseil de l'Europe, relatifs au droit à une éducation plurilingue et interculturelle.

2.1.10. La langue de scolarisation : un outil en faveur de la reconnaissance du plurilinguisme et du pluriculturalisme des nouveaux arrivants allophones.

Lors du troisième Sommet des Chefs d'États et de Gouvernement du Conseil de l'Europe qui a eu lieu à Varsovie en mai 2005, un Plan d'action[29] a défini les principales missions à mener par le Conseil de l'Europe. Parmi les mesures visant à favoriser la cohésion sociale, figure la réflexion sur la ou les langue(s) nationale(s) / officielle(s) dans la scolarité obligatoire des États membres en raison de son / leur rôle majeur dans l'inclusion sociale des individus, la vie démocratique et le respect de la diversité au sein des États membres comme le souligne H.- J. Vollmer (2006 : 5) :

> L'école, en tant qu'institution fondamentale dans nos sociétés modernes, devraient donc préparer les jeunes européens à devenir des acteurs sociaux et à participer comme tels à la construction de l'Europe, aujourd'hui comme demain. Une politique linguistique allant dans ce sens constituerait à la fois une politique d'automatisation, d'inclusion sociale et de développement de l'auto-apprentissage et de la citoyenneté démocratique, pour le bien des individus et des sociétés concernées (H.-J. Vollmer, 2006 : 5).

La Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe a commencé par effectuer une enquête auprès des États membres sur les programmes pour l'enseignement de la ou des langue(s) nationale(s) / officielle(s) en usage dans la scolarité obligatoire afin de réunir l'ensemble des programmes en vigueur et de relever les points communs. Parmi les préoccupations partagées, J.-C. Beacco et M. Byram (2005), en charge de la synthèse des réponses au questionnaire adressé aux États membres, ont observé des difficultés similaires dans l'appropriation de la / des langue(s) de scolarisation par les enfants migrants nouvellement arrivés, et plus largement par tous ceux pour qui la langue en usage à l'école n'est pas la langue première. Le Conseil de l'Europe a mis en évidence la vulnérabilité linguistique de ces groupes et l'inégalité des chances quant à l'accès à l'école.

[29] Plan d'action (CM(2005)80 final 17 mai 2005) : http://www.coe.int/t/dcr/summit/20050517_plan_action_fr.asp

Les diverses problématiques soulevées lors de cette enquête préalable ont fait l'objet d'études et de conférences organisées en 2006, 2007 et 2009, au terme desquelles une plateforme de ressources et de références pour une éducation plurilingue et pluriculturelle a été mise en place. La plateforme est définie comme

> […] un nouvel instrument de la Division des politiques linguistiques qui, englobant le CECR, est destiné à permettre aux États membres d'élaborer leurs programmes relatifs aux langues de scolarisation et à tous les autres enseignements de langues, en fonction de finalités comme leur contribution à la cohésion sociale et au développement de la citoyenneté démocratique et interculturelle (J.-C. Beacco *et al*., 2009 : 1).

L'objectif est de disposer d'une plateforme commune pour la réflexion et les échanges de bonnes pratiques sur les langues de scolarisation en raison des enjeux majeurs qu'elles véhiculent à la fois comme matière et comme moyen d'enseignement des autres matières. En effet, en tant que langue d'enseignement, la langue de scolarisation élargit les compétences discursives de l'apprenant dans une même langue comme H.-J. Vollmer (2006) l'affirme dans son étude « Langues d'enseignement des disciplines scolaires », car chaque discipline scolaire requiert l'utilisation d'un lexique thématique et de structures rhétoriques qui diffèrent des usages quotidiens de la langue. Par ailleurs, chaque matière véhicule des modes de communication et de pensée spécifiques qui impliquent une extension des variétés de la langue (H.-J. Vollmer, 2006 : 10). Ces nouvelles utilisations d'une même langue sont considérées par H.-J. Vollmer (2006 : 5) comme une forme préliminaire et fondamentale du plurilinguisme. Il est rejoint par L. Aase (2006) qui a effectué une synthèse des « Finalités pour l'enseignement et l'apprentissage de la / les langue(s) de scolarisation ». Outre le fait que la langue de scolarisation permet d'acquérir des connaissances et des compétences, L. Aase (2006) montre qu'elle développe des savoir-être et une capacité générale à apprendre. Ces bases permettent de comprendre la diversité des utilisations de la langue, à l'oral comme à l'écrit, et, par conséquent, de communiquer dans de nombreuses variétés de la langue, de situations sociales et, *in fine*, dans de nombreuses langues. Selon L. Aase (2006 : 7), la langue de scolarisation est un concept commun pour des compétences en langues élargies où les objectifs de la langue de scolarisation rejoignent la notion de plurilinguisme. Ainsi, la / les langues de scolarisation, en tant que matière et moyen d'enseignement des autres matières, est / sont placée(s) aux côtés des langues étrangères enseignées à l'école (les langues vivantes et classiques) et des langues qui appartiennent au curriculum des élèves (langues régionales,

minoritaires et langues de la migration) comme le schéma élaboré par le Conseil de l'Europe (J.-C. Beacco *et al.*, 2009 : 4) le montre :

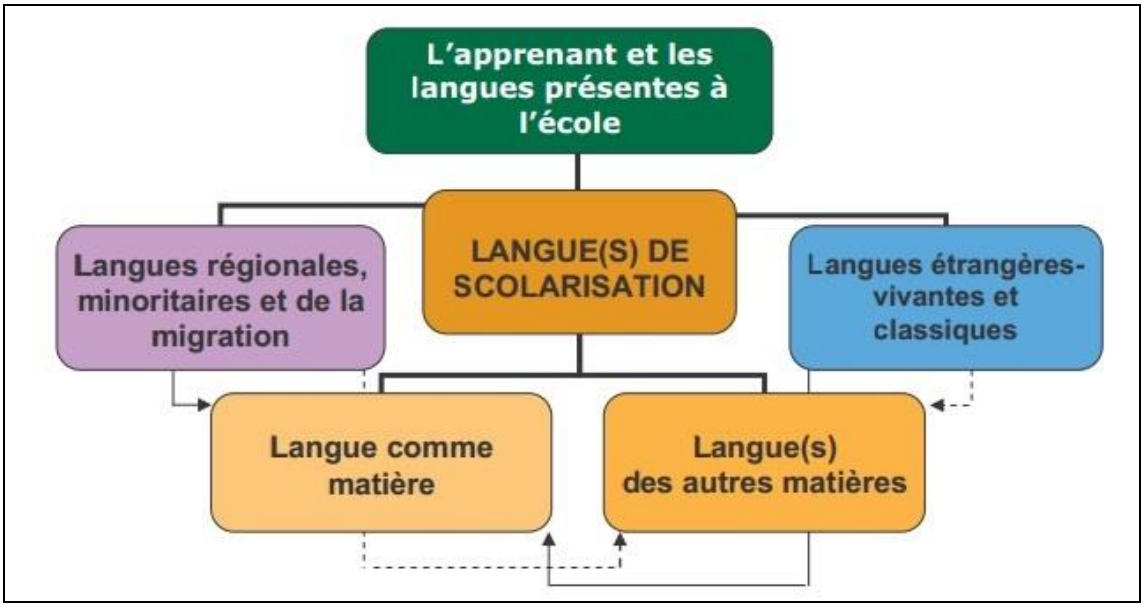


Schéma 5. Les langues dans l'éducation et langues pour l'éducation
(J.-C. Beacco *et al.*, 2009 : 4)

L'approche du Conseil de l'Europe offre une perspective plus large des langues en milieu scolaire en attribuant certes une place centrale et privilégiée à / aux langue(s) de scolarisation, comme langue(s) matière et langue(s) des autres matières, mais en prenant en compte l'ensemble des langues présentes à l'école : des langues enseignées aux langues peu reconnues, telles les langues des migrants. Le Conseil de l'Europe ouvre ainsi le concept de langue(s) de scolarisation et l'enrichit d'une orientation plurilingue et interculturelle.

En France, des chercheurs comme N. Auger (2004, 2006, 2007, 2008a et b, 2009, 2010, 2012), V. Castellotti (2006, 2008, 2010) ou C. Hélot (2003, 2007) ont orienté leurs travaux dans cette voie. Selon N. Auger (2009 : 48-49), en s'attachant au développement de la langue de scolarisation, le Conseil de l'Europe dispose d'un levier pour la mise en œuvre d'une éducation à la diversité linguistique et culturelle où le développement d'une langue nourrit l'autre. En effet, la reconnaissance du plurilinguisme des élèves permet, outre de valoriser leur langue première, de la prendre comme point d'appui pour l'apprentissage de la langue française. G. Vigner (2008b : 125) reconnait l'intérêt de ces recherches qui visent à faire prendre conscience aux nouveaux arrivants allophones des

caractéristiques de leur langue et à les comparer à celles du français afin de favoriser de nouvelles acquisitions. L'importance de la prise en compte des compétences plurilingues et pluriculturelles des apprenants allophones pour faciliter leur entrée à l'école est également soulignée dans le document-ressource sur le français langue de scolarisation, proposé par le Ministère de l'Éducation nationale (2012 : 32 et 48). Toutefois, N. Auger (2010 : 79) précise que

[p]our que ses langues, ses apprentissages soient un atout, il convient de l'aider à faire le lien avec ses connaissances (on ne réapprend pas deux fois à lire, écrire, parler, etc.) (N. Auger, 2010 : 79).

N. Auger reprend ici les propos de J. Duverger (1990 : 24), Inspecteur de l'Éducation nationale et responsable de la formation des enseignants des écoles françaises à l'étranger, pour qui « on n'apprend à lire qu'une fois ». Les comportements de lecteur acquis dans une langue sont transférables. Tout l'enjeu pour l'enseignant est de savoir comment exploiter au mieux les compétences plurilingues des élèves allophones accueillis en classe afin, comme le suggère J. Cummins (2007 : 1) au regard du contexte canadien, de

[…] transformer les problèmes linguistiques des ELL [English Language Learners] en occasions d'enrichissement linguistique et culturel pour tous les élèves (J. Cummins, 2007 : 1).

J. Cummins (2007 : 1) est rejoint par G. Vigner (2008b : 16) qui souligne que

[…] pour leurs camarades francophones natifs une occasion [est] ainsi donnée de découvrir le monde dans son infinie richesse culturelle (G. Vigner, 2008b : 16).

La prise en compte du plurilinguisme des nouveaux arrivants allophones bénéficie à l'ensemble de la classe en offrant, outre une ouverture sur le monde, la possibilité de révéler le plurilinguisme des élèves issus d'une immigration moins récente (M.-A. Akinci *et al.*, 2004 : 157), mais qui, comme les élèves allophones nouvellement arrivés, disposent de compétences plurilingues pouvant être mises à profit. Lorsque ces dernières sont valorisées et reconnues comme des atouts par l'institution scolaire, le rapport des élèves aux langues et à leur apprentissage s'en trouve modifié. En effet, par ce biais, ils sont progressivement amenés à comprendre que chaque langue est empreinte d'éléments à la fois partagés et propres que L. Porcher (1995 : 68) définit comme des « universels-singuliers », *i.e.* des éléments

[…] présents dans chacune des sociétés mais que chaque société traite à sa manière. Les élèves se sentent ainsi à la fois dépaysés et chez eux, leur motivation est donc entière, ils sont dans la meilleure situation pour apprendre (L. Porcher, 1995 : 68).

N. Auger (2005) prend appui sur ce concept « d'universel-singulier » pour montrer que toutes les langues disposent de caractéristiques communes (toutes possèdent une syntaxe par exemple), mais chacune fonctionne différemment. Dans le film *Comparons nos langues* (2005), elle illustre son propos à travers la mise en œuvre, avec des élèves allophones nouvellement arrivés, d'une séance consacrée à la comparaison des différentes manières de marquer la négation en arabe, en russe et en français. Une démarche cognitive de co-construction des connaissances sur la langue est ainsi mise en place (N. Auger, 2005 : 7) où l'élève est actif et acteur de ses apprentissages (P. Perrenoud, 1996 : 167). Cette démarche comparative apporte aux apprenants les capacités d'analyse nécessaires à la compréhension de leurs erreurs afin de les dépasser. La reconnaissance des compétences plurilingues des élèves facilite par là même l'enseignement / apprentissage de la langue française. La mise en œuvre d'une telle démarche est d'autant plus importante, qu'en contexte scolaire, le français est doté d'exigences particulières et de formes complexes qui nécessitent la prise en compte de tous les savoirs et savoir-faire scolaires antérieurs de l'élève, quelle que soit la langue.

2.1.11. Résumé historique

Le concept de *français langue seconde* (FLS) est apparu dans les années 70, mais sa datation demeure imprécise en raison de la confusion qui a longtemps régné avec le *français langue étrangère* recouvrant toutes les situations où le français est enseigné comme une langue étrangère, quel que soit le statut du français dans le pays concerné. Le français comme langue seconde a été distinguée du FLE, pour la première fois, par A.-M. Blondel (1975) dans un article faisant état des difficultés de l'enseignement du français dans les établissements secondaires tunisiens. Cet enseignement se rapproche du FLE par le public auquel il s'adresse (les élèves de langue maternelle arabe), et s'en éloigne en raison des exigences linguistiques et scolaires qui rejoignent celles du FLM. Cette première tentative de distinguer les situations de FLS de celles de FLE n'a guère été suivie par les spécialistes comme R. Galisson et D. Coste (1976 : 478) pour qui, le FLS ne

se justifie pas d'un point de vue pédagogique. De plus, le terme *seconde* peut prêter à confusion en suggérant que le français occupe des fonctions subalternes au regard de la langue maternelle ou qu'il s'agit d'une « deuxième langue vivante étrangère » ou encore qu'il ne peut y avoir de langues supplémentaires. Selon J.-P. Cuq (1989 : 37), la seule certitude est que le FLS n'est pas une langue étrangère comme une autre. Cette expression n'est donc pas à prendre dans son acception littérale, mais comme un concept qui, selon F. Davin-Chnane (2007 : 11), permet de prendre en compte des situations particulières d'enseignement / apprentissage du français, et de disposer d'un cadre méthodologique et pédagogique opérant.

Le concept de *français langue seconde* a connu une évolution lente et difficile. Dans les années 70-80, il s'est développé avec la nécessité de distinguer, dans les pays francophones, les contextes où le français est une langue étrangère avec un statut particulier (M.-M. Ngalasso, 1992 : 27). Les travaux de C. Oliviéri et J.-P. Voisin (1984) se sont attachés à différencier la notion de langue seconde et de langue étrangère, tout comme ceux de H. Besse (1987 : 12) qui ont montré que le statut et la nature de la langue sont à prendre en compte pour déterminer si une langue est seconde ou non. J.-P. Cuq (1989) a procédé à un inventaire des différents statuts de la langue française dans les pays francophones afin d'en relever les principales spécificités. Au terme de ce recensement, il établit la nature étrangère de la langue seconde, mais il la distingue des autres langues étrangères par son statut et le rôle privilégié qu'elle occupe dans le développement psychologique et cognitif des apprenants. Dans ces contextes, H. Besse (1987 : 15) et G. Vigner (1987 : 44) notent que le français a la particularité d'être, à l'école, à la fois une langue enseignée et la langue des enseignements disciplinaires. Alors que les processus d'apprentissage du français langue seconde sont comparables à ceux d'une langue étrangère, son rôle est aussi important que celui d'une langue maternelle, voire se substitue à elle, selon G. Barbé (1988 : 40), par sa contribution au développement cognitif, affectif et social de l'enfant. Ainsi, le concept de français langue seconde s'est progressivement généralisé.

En France, l'enseignement du français aux migrants s'est développé, début des années 60, à la suite de l'arrivée massive de populations allophones issues des anciennes colonies. Cet enseignement partage des problématiques communes avec celui du français langue seconde dans les pays francophones, comme l'inefficacité des méthodes traditionnelles d'enseignement du français, employées avec des natifs francophones. Mais J.-P. Cuq (1991) exclut le français pour migrants du champ du FLS en raison de la différence

d'évolution linguistique de ces apprenants. En effet, le français pour migrants vise l'assimilation au groupe des natifs francophones (la finalité étant le monolinguisme) tandis que les autres groupes s'orientent vers un processus d'acquisition linguistique bi- ou plurilingue (J.-P. Cuq, 1991 : 134). M.-M. Ngalasso (1992) ou J.-L. Chiss (1997) s'inscrivent en faux contre cet argumentaire. Cependant ils rejoignent J.-P. Cuq sur la fonction de scolarisation de la langue française, mise en exergue par G. Vigner (1987) dans son article, intitulé « Français langue seconde, une didactique spécifique » et considéré par J.-P. Cuq (1992 : 10) comme une des publications fondatrices de la didactique du français langue seconde. Fin des années 90, le concept de français langue seconde prend une tournure plus didactique, et converge vers le français langue de scolarisation.

Dans les années 80, C. Oliviéri et J.-P. Voisin (1984 : 223-224) soulignent que la principale caractéristique du français langue seconde est d'être une langue employée à l'école et de véhiculer des connaissances. Ce constat est partagé par G. Vigner (1987 : 44), pour qui la fonction de scolarisation de la langue seconde prévaut, car l'école est une communauté linguistique particulière et complexe qui valorise un type de communication et des comportements qui lui sont propres. L'enjeu n'est pas, comme en FLE, de savoir communiquer en français (sans quoi les natifs francophones ne rencontreraient aucune difficulté à l'école), mais de construire des connaissances et de développer sa pensée au moyen d'un langage élaboré et de formes discursives variées. A l'école, le français est simultanément objet d'apprentissage et medium des apprentissages ; la dimension cognitive de la langue (l'information) prime sur la dimension sociale de communication. Ainsi, à la fin des années 90 / au début des années 2000, la réflexion sur le FLS se développe dans les pays francophones autour d'un axe français langue seconde / français langue de scolarisation (FLS / FLSco).

La réflexion sur l'enseignement du français aux migrants en France métropolitaine a évolué parallèlement à celle du français langue seconde conduite dans les pays francophones, sans que l'expression de français langue seconde ne soit utilisée en direction du public migrant. Cependant, avec l'augmentation du nombre de nouveaux arrivants allophones en France suite à la décolonisation, et face à l'urgence d'intégrer ces élèves dans le système scolaire ordinaire, le concept de français langue seconde s'est progressivement étendu aux enfants et aux adultes migrants en France, nonobstant la réserve de certains auteurs comme J.-P. Cuq (1995, 2005), I. Gruca (2005) ou J.-C. Pochard (2002) pour qui l'appellation français langue seconde doit exclure les pays où le français est la langue dominante majoritaire comme la France métropolitaine. Il s'agit

plutôt d'un français langue seconde « hôte » en raison de la diversité des publics accueillis, d'emblée immergés dans le pays hôte, et qui ne peuvent communiquer qu'en français dans la vie sociale, contrairement aux apprenants des pays francophones qui ont la possibilité de faire appel à une autre langue pour communiquer (J.-C. Pochard, 2002 : 107-109). Malgré ces réticences, l'expression de français langue seconde (FLS) s'est imposée dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (J.-P. Cuq *et al*., 2003) pour qualifier l'enseignement du français aux élèves migrants scolarisés en France.

Au regard des avancées de la recherche sur le FLS, l'institution scolaire française n'a que tardivement fait usage de cette terminologie dans ses recommandations officielles. En effet, il faut attendre la publication, en 2000, du document d'accompagnement des programmes officiels de français, destiné aux élèves de collège et intitulé *Le français langue seconde* (A. Viala, D. Bertrand et G. Vigner, 2000) pour voir présenter les priorités du FLS en matière de communication, de langue et de culture, et voir établir les principes théoriques et pédagogiques généraux du FLS. La version prévue pour l'école élémentaire n'a pas abouti selon M. Verdelhan-Bourgade (2007 : 163). La même année, l'Agence universitaire de la francophonie publie un référentiel général d'orientations et de contenus, consacré à l'enseignement du français langue seconde (2000). Ce document énumère les principes pédagogiques généraux qui guident l'enseignement du FLS dans le but de faciliter l'élaboration des programmes d'enseignement du français, quel que soit son statut dans le pays concerné. Bien que d'une portée limitée en France, ce référentiel a l'intérêt de faire partie, avec le document d'accompagnement des programmes officiels de français au collège, des premiers supports qui apportent un éclairage sur les objectifs prioritaires à viser en FLS, ainsi que des pistes pédagogiques concrètes à mettre en œuvre. Ces deux documents sortent le FLS du « tout FLE » ou du « tout FLM », auquel il a longtemps été assujetti.

Au début des années 2000, le FLS a noué de nouveaux liens avec le FLE et le FLM, notamment grâce à la perspective développée par M. Verdelhan-Bourgade (2002 : 23) qui a détaché le FLS du sous-ensemble du FLE pour le rapprocher du FLM, intégrant ainsi le français enseigné en France aux migrants au FLS en raison d'enjeux sociaux communs. Désormais, le FLS occupe une position intermédiaire entre le FLE et le FLM de sorte que, pour les élèves migrants appelés à intégrer le cursus scolaire ordinaire, le FLS est envisagé comme une étape transitoire qui leur permet d'accéder aux contenus de FLM (M. Verdelhan-Bourgade, 2004 : 137-138). C'est pourquoi A. Viala, D. Bertrand et G. Vigner (2000 : 5) précisent que le français langue seconde est une modalité d'accès à la

discipline *Français*, et non une nouvelle discipline. Cette perspective explique les constants emprunts du FLS à la didactique du FLE (exercices structuraux) et à celle du FLM (exercices d'analyse) (G. Vigner, 2001 : 26). Ainsi, lors de l'arrivée d'un élève allophone, la démarche de FLS puise, principalement dans le FLE, des pratiques qui visent la mise en place d'automatismes linguistiques afin de préparer l'élève à traiter des opérations plus complexes (G. Vigner, 2004b : 7). A mesure que l'élève progresse dans la maitrise du français, la méthodologie du FLS se rapproche de celle du FLM. A terme, l'objectif du FLS est « de concourir à sa propre disparition […] pour devenir une langue ordinaire de scolarisation » selon G. Vigner (2004b : 6-7). Le passage du FLS, début des années 2000, d'un sous-ensemble du FLE à une situation intermédiaire entre le FLE et le FLM a permis de rééquilibrer les rapports entre le FLE, le FLS et le FLM, et d'engager une réflexion sur le FLS davantage orientée vers les caractéristiques du français en usage à l'école.

Le concept de FLS, considéré désormais comme un champ médian entre le FLE et le FLM, a progressivement convergé vers celui de français langue de scolarisation. Les travaux de G. Vigner (1992, 2001, 2009) et de M. Verdelhan-Bourgade (2002 et 2004) ont donné une nouvelle orientation du FLS avec la mise en avant de la notion de français langue de scolarisation comme fonction transversale de la langue maternelle et de la langue seconde. La fonction de scolarisation devient dominante en FLS jusqu'à « devenir un concept quasi autonome » (J.-P. Cuq et F. Davin-Chnane, 2007 : 13). Cette perspective du français permet à tous les élèves, allophones ou non, de s'approprier les spécificités du français en usage à l'école. Elle participe à la réussite scolaire de l'ensemble des élèves. Ce rapprochement du FLS vers le FLM, grâce à la fonction de scolarisation de la langue, a nourri de grands espoirs de coopération et d'échanges, mais un important cloisonnement de ces champs persiste à ce jour.

Actuellement, le concept de français langue seconde prend en compte des situations d'enseignement / apprentissage du français des plus diverses comme le regrettent de nombreux auteurs. Ainsi de nouvelles sous-catégories du FLS sont apparues comme le français langue de scolarisation (FLSco), destiné aux élèves migrants scolarisés en France d'une part, et le français langue d'intégration (FLI), utilisé auprès d'adultes migrants en formation linguistique d'autre part (C. Goï et E. Huver, 2012 : 32). Les situations de FLS se distinguent de celle de FLE par le fait que le FLS vise un public de « migrants », tandis que le FLE s'adresse à un public « en mobilité » (ex : les étudiants) (C. Goï et E. Huver, 2012 : 32). Chacune de ces catégories ont été comparées par F. Chnane-Davin et J.-P. Cuq

(2009 : 78-82) qui ont montré qu'elles se distinguent par l'âge du public auquel elles s'adressent, la valeur identitaire octroyée à la langue, la participation dans le développement psychique et cognitif de l'apprenant, le caractère volontaire / obligatoire de l'apprentissage et l'évaluation des compétences. *A contrario,* ces catégories se rejoignent sur l'aspect fonctionnel de l'apprentissage, l'importance de la notion d'objectif, ainsi que sur la nécessaire rapidité des apprentissages à mener. C. Goï et E. Huver (2012 : 28) regrettent la représentation de ces différents ensembles sous forme de tableau en raison de l'aspect cloisonné qu'il induit. M. Verdelhan-Bourgade (2002 : 25) souhaitait voir les limites de ces ensembles demeurer poreuses afin d'engendrer progressivement un décloisonnement méthodologique. Mais trop peu de liens ont été établis entre le FLS et le FLE ou le FLM à ce jour (F. Davin-Chnane, 2003 : 92 ; M.-M. Bertucci, 2008 : 51 ; N. Auger, 2010 : 79). Or l'évolution vers une culture méthodologique partagée est essentielle pour garantir l'efficience des propositions en FLS, puisque ni le FLE, ni le FLM ne sont à même de répondre seuls à la complexité des besoins des nouveaux arrivants allophones. Tout l'enjeu du triptyque FLE / FLS / FLM est donc, dorénavant, de trouver une articulation méthodologique complémentaire qui permette d'évoluer vers une culture commune au profit des élèves allophones nouvellement arrivés en France. Par ailleurs, il s'agit également de rapprocher l'enseignement du FLS de l'enseignement des langues en général afin de l'inscrire dans une perspective fidèle aux principes plurilingues et pluriculturels énoncés par le Conseil de l'Europe.

Au niveau européen, la / les langue(s) de scolarisation est / sont considérée(s) comme un levier majeur de l'inclusion sociale des personnes, du respect de la diversité et de la vie démocratique (L. Aase, 2006 : 7 et H.-J. Vollmer, 2006 : 5). Des enquêtes menées en 2005 par le Conseil de l'Europe, ont révélé la vulnérabilité des populations dont la langue première ne figure pas parmi la / les langue(s) de l'école, donc particulièrement les enfants de migrants. Pour y remédier, une plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et pluriculturelle a été mise en place, et sur laquelle la / les langue(s) de scolarisation est / sont représentées aux côtés des langues étrangères (vivantes et classiques) et des langues propres au curriculum des apprenants (langues régionales, minoritaires et de la migration) (J.-C. Beacco *et al.,* 2009 : 4). En France, N. Auger (2010 : 79) s'est inscrite dans cette perspective en présentant les compétences plurilingues et pluriculturelles des nouveaux arrivants allophones comme des atouts sur lesquels prendre appui pour mener les apprentissages *du* et *en* français. La tâche de l'enseignant est d'aider ces élèves à transférer les compétences acquises dans leur langue d'origine à l'instar de la

lecture dont les mécanismes d'apprentissage s'avèrent uniques (J. Duverger, 1990). L'objectif est de s'appuyer sur les « universels-singuliers » de chaque langue (L. Porcher, 1995 : 6) pour comprendre et dépasser ses erreurs (N. Auger, 2005). Ainsi la prise en compte du plurilinguisme des nouveaux arrivants allophones bénéficie à l'ensemble des élèves (M.-A. Akinci *et al.*, 2004 : 157), notamment ceux issus d'une immigration moins récente qui pourraient également, avec une aide adaptée, tirer parti de leur plurilinguisme dans les apprentissages scolaires.

L'éclairage apporté par ce résumé historique sur l'évolution du concept de français langue seconde, sa place actuellement occupée par rapport au FLE et au FLM, et sa fonction transversale de langue de scolarisation, devenu un concept quasi autonome, oriente notre réflexion en direction des besoins langagiers des élèves allophones dans le domaine du FLS / FLSco. Quels sont les besoins que nous pouvons relever ?

2.2. Identification des besoins langagiers des nouveaux arrivants allophones en français langue seconde / français langue de scolarisation (FLS / FLSco)

La mise en œuvre d'un enseignement / apprentissage de FLS suppose la prise en compte préalable d'un certain nombre d'éléments comme les besoins, les caractéristiques, la motivation ou encore les conditions matérielles des apprenants, conformément aux préconisations du CECR (2001 : 4). La réflexion sur le FLS s'est donc très vite penchée sur les besoins langagiers des élèves que R. Richterich (1985 : 89) définit comme

> « quelque chose » qui incite l'être humain à se mettre en interaction avec son environnement pour trouver les moyens d'atteindre un objet-but (R. Richterich, 1985 : 89).

Tout l'enjeu est d'identifier les besoins langagiers des nouveaux arrivants allophones au regard de la situation particulière dans laquelle ils évoluent afin d'élaborer des contenus d'enseignement / apprentissage adaptés. Il s'agit donc de savoir quelles activités langagières privilégier. En contexte scolaire, est-ce la réception ou la production qui prime ? L'oral doit-il être favorisé à l'instar du FLE ou la priorité est-elle à donner à l'écrit puisque sa maitrise est un enjeu majeur du FLM ?

2.2.1. L'urgence de comprendre, lire, parler et écrire *le* français pour apprendre *en* français

La didactique du FLS doit répondre aux besoins d'apprenants qui évoluent dans un milieu spécifique. C'est pourquoi, dès 1987, G. Vigner (1987 : 43) pose le principe que « toute réflexion sur le FLS doit d'abord partir des réalités de l'institution scolaire ». Le cadre scolaire impose au FLS d'être, à la fois, une langue enseignée et une langue d'enseignement (G. Vigner, 1989 : 45). Le fait que la langue seconde soit simultanément « matière et médium d'enseignement » a pour conséquence, selon J.-P. Cuq (1991 : 197-198), de prioriser les enseignements, donc de privilégier la compréhension orale lors des premiers apprentissages de FLS. Il justifie ce choix en comparant les premières phases d'apprentissages du FLS à la période de déblocage observée chez les enfants scolarisés à l'école maternelle. L'appropriation de la langue passe par des périodes de silence et d'écoute préalables, durant lesquelles les réponses sollicitées par l'enseignant sont non-verbales et sont exprimées à l'aide de gestes et de mimiques (J.-P. Cuq, 1991 : 156). M. Verdelhan-Bourgade (2002 : 142) rejoint J.-P. Cuq en soulignant à son tour l'importance de développer la compréhension orale lors des premiers temps de scolarisation de l'élève en France :

> […] lorsque la langue de scolarisation n'est pas la langue maternelle de l'élève, un temps spécifique de travail sur le langage oral est indispensable. Mais, surtout, ce travail est à orienter d'abord vers la compréhension, plus que vers la production (M. Verdelhan-Bourgade, 2002 : 142).

J.-C. Rafoni (2007 : 50) justifie ce point de vue en rappelant qu'« en classe, on répond plus qu'on ne parle… et on répond pour dire qu'on a compris ». G. Vigner (2001 : 25) pense également que favoriser une pédagogie de la réception plutôt que de la production est souhaitable en FLS. Il entend développer la compréhension orale grâce au principe « d'abondance linguistique » (G. Vigner, 1992 : 47), lequel a pour objectif d'exposer les élèves à des formes discursives variées (dialogues, contes, récits, comptines, poèmes, chansons, etc.). Ce cadre immersif vise à familiariser les apprenants avec les différents types de discours en usage à l'école, qu'ils seront, par la suite, amenés à produire.

Les travaux menés sur la / les langue(s) de scolarisation par Conseil de l'Europe vont dans le même sens avec la mise en avant de la compréhension orale, notamment dans le cadre de référence pour l'apprentissage précoce d'une langue seconde à l'école

maternelle, destiné aux enfants issus de l'immigration (M. Verhelst *et al.*, 2009). Ces travaux ont permis de répertorier les acquisitions à effectuer, dès la maternelle, en matière de langue de scolarisation. Les items de compréhension orale apparaissent en première place. Cependant les auteurs ont fortement insisté sur le fait que ces derniers ne peuvent être envisagés indépendamment de la compréhension écrite et de la production orale et écrite (M. Verhelst *et al.*, 2009 : 16-29). Cette précision permet de nuancer quelque peu les points de vue qui privilégient la compréhension orale aux dépens des trois autres activités langagières. Il ne s'agit donc que d'un accent, mis momentanément sur le versant de la compréhension orale, sinon comment les élèves peuvent-ils participer aux évaluations faites en classe si seule la compréhension est travaillée s'interroge F. Davin-Chnane (2007 : 26). Pour elle, la compréhension est indissociable de la production en contexte scolaire, car

> […] l'élève, en situation d'apprentissage d'une langue seconde en milieu homoglotte, a besoin de développer à la fois la compétence de compréhension et celle de production (J.-P. Cuq et F. Davin-Chnane, 2007 : 26).

L'analyse d'une séance de mathématiques a montré que l'élève est bien à la fois récepteur et émetteur puisqu'il est amené à expliciter ses résultats et à argumenter (F. Chnane-Davin (dir.), 2011 : 54). Cette position est partagée par N. Auger (2010 : 79) qui déclare que l'élève allophone arrivant

> […] a rapidement besoin de comprendre les consignes en français et les interactions de la vie scolaire pour pouvoir s'orienter dans l'établissement, l'organisation et les apprentissages. Il a tout d'abord besoin de « parler avec », même si les objectifs du programme sont « parler sur » (N. Auger, 2010 : 79).

En situation d'immersion scolaire, privilégier une activité langagière au détriment d'une autre ne semble donc guère convaincant, d'autant que la compréhension est fort coûteuse cognitivement ; par conséquent, elle ne peut être pratiquée que durant un temps limité. Cependant ces différents éclairages ont l'intérêt d'attirer l'attention sur l'importance que revêt la compréhension orale, longtemps négligée et considérée comme la « Cendrillon » de l'enseignement des langues selon C. Cornaire (1998 : 198).

Si l'oral est incontestablement le champ majeur à développer en priorité en FLS, la dimension « scripto-centrée » des apprentissages scolaires (R. Bouchard, 2008b : 5 et L. Le Ferrec, 2012 : 41) impose aux enseignants d'entreprendre diligemment un travail sur l'écrit. Dans le domaine de l'écrit, J.-P. Cuq (1991 : 198) pense que les compétences de

décodage doivent être privilégiées, car elles donnent « accès aux sources livresques du savoir et, plus largement à l'information ». Si la priorité est donnée aux activités langagières de réception, la production écrite n'est pas écartée pour autant. Elle est simplement différée et développée dans un second temps, lorsque les élèves disposent d'un bagage linguistique suffisant (J.-P. Cuq, 1991 : 198). M. Verdelhan-Bourgade (2004 : 141) nuance ce propos en indiquant que, plus le niveau de classe est élevé, plus le développement des compétences écrites s'avère urgent. En effet, un nouvel arrivant allophone scolarisé en CM2 ne peut guère se dispenser de l'écrit puisque la quasi-totalité des apprentissages et évaluations ont lieu à l'écrit.

Il n'est donc guère souhaitable de privilégier une activité langagière plutôt qu'une autre lorsque l'on s'adresse à des élèves allophones nouvellement arrivés, car comprendre, lire, parler et écrire sont des compétences « étroitement mêlées dans l'ordinaire des apprentissages scolaires » comme le soulignent G. Vigner (2009 : 8) ou G. Cherqui et F. Peutot (2015 : 120), pour qui

> […] il convient de s'intéresser à une activité langagière composite simultanée orale et écrite, en compréhension et en production » (G. Cherqui et F. Peutot, 2015 : 120).

L'enjeu est bien, pour ces élèves, d'apprendre *le* français et *en* français, donc toutes les activités langagières doivent être mobilisées, d'autant que certains nouveaux arrivants allophones effectuent les apprentissages fondamentaux de lecture et d'écriture dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle, alors même que G. Vigner (2009 : 8) rappelle que la maitrise de la langue orale conditionne les apprentissages de lecture et d'écriture. Par ailleurs, les attentes à l'égard de ces élèves sont importantes puisqu'ils doivent non seulement acquérir les compétences de lecture et d'écriture de manière concomitante comme les programmes officiels de CP l'indiquent (MEN, 2008 : 17), mais ils doivent également atteindre diligemment un niveau scolaire équivalent à celui des élèves francophones qui ont bénéficié d'une préparation d'au moins trois années (à l'école maternelle), au cours desquelles ils ont été amenés à développer le langage oral, à comprendre le rôle de l'écrit et à se familiariser avec les différents types de supports écrits.

La difficulté des nouveaux arrivants allophones est donc principalement liée au cumul des acquisitions à effectuer à l'oral, à l'écrit, en réception comme en production, et à mener dans un temps très court afin d'accéder aux enseignements dispensés dans cette langue. L'urgence s'explique par les enjeux sous-jacents de l'apprentissage d'une langue

seconde dont la fonction est d'être une langue de scolarisation, donc d'abord un outil *d'information* plus que de *communication* selon G. Vigner (1987 : 44). C'est pourquoi tout enseignement de FLS devrait s'orienter dans une perspective de communication plus cognitive que sociale. Cette dichotomie opérée entre *langue d'information* et *langue de communication* permet-elle de mieux appréhender les objectifs visés en FLS / FLSco ? En quoi cette distinction nous éclaire-t-elle sur les besoins propres aux nouveaux arrivants allophones scolarisés, en France, à l'école élémentaire ?

2.2.2. Le FLS / FLSco, une langue de communication ou d'information ?

L'observation des problématiques d'enseignement du français en Afrique a permis à G. Vigner (1989 : 45) et à J.-P. Cuq (1991 : 198) de constater que la communication et l'interaction entre deux interlocuteurs ne sont pas au cœur des préoccupations en FLS. Selon ces chercheurs, la priorité du français en usage à l'école est avant tout d'être une *langue d'information*. Le français en tant que *langue de communication* n'a que peu d'intérêt en milieu scolaire, car le besoin immédiat des élèves est d'accéder à une langue élaborée qui permet à la fois de véhiculer des connaissances, « de supporter la pensée dans ses différentes activités et de construire des représentations d'objets » (G. Vigner, 1989 : 45). Ces constats ont été effectuées au regard des situations d'enseignement du français dans les écoles africaines où les élèves disposent de langues autres que le français pour communiquer, mais elles ne correspondent pas aux besoins des élèves allophones nouvellement arrivés en France qui ne communiquent que rarement dans leur langue maternelle en dehors du cercle familial. En France, le français est langue nationale et officielle, ou pour J.-C. Pochard (2002 : 106), la « langue dominante unique » ou encore « la langue principale » pour F. Davin-Chnane (2004 : 70) et, à ce titre, il est la langue véhiculaire, à la fois, des échanges scolaires et sociaux. C'est pourquoi M. Verdelhan-Bourgade (2002 : 67) juge la distinction *langue d'information* / *langue de communication* artificielle dans la mesure où la langue d'information n'est qu'une composante de la langue de scolarisation.

B. Maurer (1995 : 17) ajoute qu'une didactique du FLS centrée uniquement sur l'aspect du français comme médium des apprentissages n'est guère adaptée à des enfants âgés de 6 / 7 ans qui ne maitrisent leur langue maternelle qu'approximativement, et qui, pour la plupart, sont des lecteurs débutants, voire des non lecteurs. Selon B. Maurer (1995 : 18), G. Vigner (1992 : 49) et J.-P. Cuq (1991 : 146) ont pris pour référence des apprenants de niveau

collège[30], pour lesquels la priorité donnée aux compétences de décodage est pertinente. Mais elle ne semble guère adaptée à un jeune public qui doit d'abord « entrer dans la langue » (B. Maurer, 1995 : 17). Pour fournir à ces élèves l'outillage linguistique nécessaire, B. Maurer (1995 : 18) propose de se fonder sur les situations de communication générées par la vie de la classe. En outre, il suggère de mettre l'accent sur les situations langagières les plus fréquemment rencontrées dans la communication scolaire, telles l'ordre, l'interdiction, l'interrogation, la définition, etc. Ces éléments peuvent ensuite être transposés aux échanges qui ont cours en contexte extrascolaire grâce à la mise en place de jeux de rôle, par exemple. Cette phase est particulièrement importante pour les élèves migrants qui ont besoin de maitriser à la fois les interactions scolaires et sociales pour pouvoir s'intégrer dans la société d'accueil. B. Maurer (1995 : 38) conclut que l'approche communicative assoit les bases qui, par la suite, permettent d'accéder à la dimension informative de la langue de scolarisation, telle qu'elle a été développée par G. Vigner et J.-P. Cuq :

> Fonder la didactique du FLS sur la dimension de scolarisation est donc une idée intéressante, mais elle n'est rentable que pour les toutes premières semaines de l'apprentissage (le temps d'acquérir les rudiments de la communication nécessaires à la vie de la classe) ou pour des niveaux déjà avancés (cycle des approfondissements, au minimum, pour exercer des capacités de lecture et d'écriture nécessaires à la réussite scolaire). Mais pour l'essentiel du cycle des apprentissages, les méthodes communicatives restent le plus proches des centres d'intérêt des enfants, les plus aptes à étendre leur compétences linguistiques et celles qui contribuent le mieux à relier l'univers scolaire au reste de la société (B. Maurer, 1995 : 38).

Il place donc la didactique du FLS « entre approches communicatives et le français de scolarisation » comme le titre de son article l'indique (B. Maurer, 1995). Ce point de vue est partagé par M. Verdelhan-Bourgade (2002 : 81) qui affirme que l'approche communicative est

> […] le moyen privilégié de l'apprentissage, parce qu'il accroit la motivation et l'intérêt, et permet l'action immédiate, donc le réinvestissement des connaissances enseignées (M. Verdelhan-Bourgade, 2002 : 81).

[30] G. Vigner (1992 : 49) évoque la situation des élèves en fin de scolarité primaire et à l'entrée en 6ème , et J.-P. Cuq (1991 : 146) prend pour exemple des classes de sixième et de cinquième (collège).

Cependant, M. Verdelhan-Bourgade (2002) précise que la communication, en contexte scolaire, est spécifique à l'instar de G. Vigner (1992 : 43) ou de P. Prévost (1992 : 89) qui a démontré, à partir de l'analyse des résultats d'une enquête menée par la CONFEMEN[31] sur les besoins langagiers et les centres d'intérêts en français et en langues nationales des élèves de l'école primaire en Afrique francophone, que si des actes de langage comme « dire» et « demander » sont transversaux, car utilisés en contextes scolaire et extrascolaire, d'autres, au contraire, sont spécifiques à la langue de scolarisation, tels « argumenter, comparer, décrire, définir, supposer ». Or, ces derniers ont très peu été évoqués par les élèves interrogés alors même que leur maitrise conditionne la réussite scolaire (P. Prévost, 1992 : 89). Il est donc important de mettre à la disposition des élèves ces éléments langagiers spécifiques.

C'est pourquoi M. Verdelhan-Bourgade (2002 : 87-90) entend répertorier les différentes situations de communication scolaire : au sein de la classe et en dehors (récréation, cantine, entrées / sorties de la classe, sortie scolaire…), les normes et les comportements de communication ainsi que les actes de langage en compréhension et en production privilégiés en milieu scolaire. Le but est que l'élève sache exprimer son incompréhension ou qu'il sache comment prendre la parole en classe (*i.e.* en levant le doigt et en attendant l'autorisation du professeur) plutôt que d'exprimer, comme en FLE, ce qu'il a l'intention de visiter lors d'une sortie touristique. La communication doit être au service des apprentissages scolaires bien que cette dernière n'exclut pas l'évocation d'éléments extrascolaires, surtout pour les jeunes élèves, pour lesquels il est important de prendre en compte leurs centres d'intérêt. D'ailleurs, B. Maurer (1995 : 18) pense qu'il est nécessaire de ne pas limiter la communication aux échanges scolaires afin de ne pas « couper encore plus l'école de la société ». En ce sens, il est rejoint par J.-P. Cuq (2000 : 47) qui, en reprenant les propos de B. Maurer, affirme

> […] qu'il ne s'agit pas de faire du français à l'école une « sorte de français de spécialité » [(Maurer, 1995 : 18)] qu'il ne faut pas limiter ses objectifs à la communication intra-scolaire et que « des actes de langage tels qu'*argumenter, comparer, décrire, définir, supposer*, essentiels pour la communication scolaire, constitutifs

[31] La Conférence des ministres de l'Éducation nationale ayant en commun l'usage du français (Burkina Faso, Congo, Guinée, Mali, Centrafrique, Sénégal, Tchad, Togo, Zaïre) a mené une enquête de 1985 à 1991 sur les besoins langagiers et les centres d'intérêts en français et en langues nationales des élèves scolarisés à l'école primaire en Afrique francophone afin de repenser les méthodes, les contenus et les supports pédagogiques utilisés en français langue seconde.

au premier chef d'un éventuel français de scolarisation […] figurent en bonne place parmi les besoins langagiers essentiels » [(Maurer, 1995 : 19)]. J'y vois bien au contraire la preuve que la communication scolaire peut être une bonne préparation à la communication extrascolaire (J.-P. Cuq, 2000 : 47).

Ces débats révèlent toute la complexité d'un enseignement de FLS / FLSco qui ne peut s'enfermer dans un tout communicatif ou tout informatif, et soulignent l'importance de la fonction de scolarisation de la langue qui confère à la communication une coloration particulière qui l'éloigne des échanges ordinaires. C'est pourquoi il faut prendre garde à ne pas faire comme si les pratiques langagières en usage à l'école sont une évidence (N. Auger, 2010 : 49), ou l'objet d'une acquisition naturelle et automatique faite par chaque élève du fait de son immersion scolaire (M. Verdelhan-Bourgade, 2002 : 224). Il s'agit donc de clarifier la notion de français langue de scolarisation avant d'entreprendre l'inventaire de ses caractéristiques.

2.2.3. Le FLSco, une fonction transversale au FLS et au FLM

Les apports réflexifs dans le domaine du français langue seconde (FLS) ont permis de mettre en avant la notion de français langue de scolarisation (FLSco). Dans de nombreux écrits (M. Verdelhan-Bourgade, 2004, 2005 et 2007 ; F. Davin-Chnane, 2007 et 2009b ; F. Chnane-Davin et J.-P. Cuq, 2009 ; L. Le Ferrec, 2012 ; C. Goï et E. Huver, 2012), le français langue seconde est associé au français langue de scolarisation lorsque l'enseignement du français aux élèves allophones nouvellement arrivés en France est évoqué, indiquant ainsi la convergence des problématiques. Cependant M. Verdelhan-Bourgade (2002 : 29) précise que « la notion de français de scolarisation ne coïncide peut-être pas forcément avec le cadre du FLS, et [qu'] il faut l'examiner d'une manière moins restreinte ». En outre, elle rappelle que les termes FLSco et FLS ne sont pas synonymes, et que ces derniers ne doivent pas être confondus (M. Verdelhan-Bourgade, 2004 : 139). En effet, en France, un élève natif francophone évolue dans un contexte de français langue de scolarisation sans pour autant relever du français langue seconde puisque le français est sa langue maternelle. A l'inverse, les jeunes (16-25 ans) ainsi que les adultes migrants en formation linguistique ne sont pas dans une situation de français langue de scolarisation comme le rappelle J.-L. Chiss (2006 : 104). Seuls les enfants ou adolescents allophones nouvellement arrivés en France sont confrontés à un apprentissage du français, simultanément langue seconde et langue de scolarisation selon F. Chnane-Davin et

J.-P. Cuq (2009 : 81 et 83). Enfin, à l'école élémentaire, la maitrise du français comme langue de scolarisation est un enjeu partagé par les élèves de langue maternelle française et par les nouveaux arrivants allophones accueillis dans les classes. Si les expressions de français langue seconde et de français langue de scolarisation sont souvent utilisées conjointement, M. Verdelhan-Bourgade (2004 : 138) montre que, bien qu'issu du FLS, le FLSco ne se place pas sur le même plan au sens où

> [c]ontrairement à la notion de langue seconde, qui se positionne par rapport au FLE ou au FLM, selon des territoires géographiques, sociolinguistiques différents, le français de scolarisation n'est pas un champ particulier, une variante quelconque du FLS par exemple. C'est une fonction transversale à la langue maternelle et à la langue seconde (M. Verdelhan-Bourgade, 2004 : 138).

La langue de scolarisation est donc une fonction particulière du français au service des apprentissages scolaires. En effet, l'emploi de cette langue à l'école vise à effectuer un certain nombre d'apprentissages que M. Verdelhan-Bourgade (2002 : 38) classe selon trois domaines distincts :

- le domaine du savoir et des représentations ;
- le domaine des comportements sociaux et langagiers ;
- le domaine de la méthode (structuration de la pensée, du raisonnement, du travail…) (M. Verdelhan-Bourgade, 2002 : 38).

Cette catégorisation rassemble les principaux apprentissages menés à travers le français de scolarisation, et comprend, selon M. Verdelhan-Bourgade (2002 : 36), de nouvelles acquisitions, telles des connaissances sur le monde (familier, scolaire et extérieur) et sur la langue (ses différents usages, son fonctionnement, la réflexion sur la langue), ainsi que la découverte de nouvelles représentations du monde en termes de temps et d'espace selon les champs disciplinaires abordés (sciences, histoire, géographie…). D'un point de vue langagier, l'élève est confronté à des situations de communication inédites à l'école en raison de la diversité des interactions, des interlocuteurs et des contextes. Il est constamment appelé à adapter ses propos selon qu'il s'adresse au maitre, à un adulte de l'école ou à ses pairs. De nouvelles modalités de prise de parole ainsi que des formes relationnelles inhabituelles éloignent l'élève de la sphère familière. Par ailleurs, la langue de scolarisation alterne entre des situations d'oral et d'écrit. En apprenant à lire et à écrire, l'élève se saisit d'un nouveau moyen de communication, découvre de nouvelles formes

discursives, mais surtout accède au savoir (M. Verdelhan-Bourgade, 2002 : 36). D'un point de vue comportemental, l'élève doit adopter « des comportements *physiques* (se mettre en rang, rester assis…), *sociaux* (observer une discipline, ne pas se battre), *communicatifs* (respect des règles de parole, silence) et *langagiers* (formules de politesse, absence d'insultes) » (M. Verdelhan-Bourgade, 2002 : 37). Il s'agit d' « […] une langue qui apprend à l'élève son « métier d'élève » et les comportements à adopter » comme le résume F. Chnane-Davin (2011 : 88). Au « métier » d'élève attribué à l'enfant (P. Perrenoud, 1994), des valeurs sociales et citoyennes sont rattachées au sens où, selon M. Verdelhan-Bourgade (2002 : 37), l'élève a un certain nombre « d'obligations vis-à-vis du maitre, du savoir, des partenaires, des objets et des locaux, de l'institution et plus largement de la société ».

Enfin, la langue de scolarisation a une fonction méthodologique qui se manifeste par une appréhension différente du temps, l'accomplissement de tâches scolaires successives et la gestion du matériel de classe (M. Verdelhan-Bourgade, 2002 : 37). A ces méthodes de travail sont associés des modes de raisonnement et de pensée plus abstraits (adoption d'une certaine logique, démarches expérimentales / inductives *vs* réactions intuitives et immédiates). Le raisonnement requiert des compétences de verbalisation et de reformulation, contrairement à l'observation et l'imitation ou la mémorisation et la répétition, privilégiées dans certains pays (M. Verdelhan-Bourgade, 2002 : 37).

Force est de constater que les apprentissages menés à travers la langue de scolarisation ne concernent pas les seuls apprenants allophones. Ils sont communs à tous les élèves comme le relève M. Verdelhan-Bourgade (2002 : 61) :

> Penser en termes de langue de scolarisation, c'est-à-dire de fonction, permet de dépasser cet obstacle de la diversité sociolinguistique et de traiter dans une même perspective le cas de tous les apprenants qui ont à apprendre une langue en construisant leur approche de l'école et toutes leurs connaissances dans cette langue (M. Verdelhan-Bourgade, 2002 : 61).

Les élèves francophones ou non sont ainsi confrontés aux mêmes enjeux comme la définition de la langue de scolarisation, proposée dans le *Dictionnaire de didactique du français* (J.-P. Cuq (dir.), 2003 : 149-150), le stipule :

> Une langue de scolarisation est une langue apprise et utilisé à l'école et par l'école. L'école véhicule une langue que l'enfant doit obligatoirement pratiquer dans le système scolaire dans lequel il se trouve, que cette

langue soit sa langue maternelle ou pas. […] Le niveau atteint conditionne le plus souvent la réussite scolaire et l'insertion sociale de l'apprenant (J.-P. Cuq (dir.), 2003 : 149-150).

La réussite des élèves dépend de leur degré de maitrise du français de scolarisation, donc de leur connaissance ou non des spécificités de la langue française en contexte scolaire, car comme le rappelle C. Klein (2012 : 5), Inspectrice générale de l'Éducation nationale et directrice de la collection « Cap sur le français de scolarisation » du SCÉRÉN :

[…] il existe des usages scolaires de la langue française, des discours, des lexiques, propres aux différentes disciplines, un langage des consignes, ou encore un implicite des codes scolaires, dont la méconnaissance constitue un obstacle insurmontable sur la route de la réussite (C. Klein (dir.), 2012 : 5).

Ces propos font écho à ceux de G. Vigner (1987 : 43) qui, dès 1987, soulignait le fait que le français en tant que langue de scolarisation est doté de caractéristiques propres, et qu'il doit être appréhendé « comme une *communauté linguistique* usant de certaines variétés langagières en vue d'usages spécifiques » (G. Vigner, 1989 : 41). La particularité du français de scolarisation est mise en exergue au point qu'il est envisagé comme un « français de spécialité », et comparé au *français sur objectif spécifique* (FOS) (J.-F. Lebranchu, 2002 : 25-30 ; J.-M. Mangiante et C. Parpette, 2004 : 129-131 ; N. Auger, 2004 : 14 et 2010 : 97 ; C. Cortier, 2007a : 152 ; J.-C. Rafoni, 2007 : 52 ; V. Spaëth, 2008 : 78 ; R. Bouchard, 2008b : 1 et 8 ; F. Chnane-Davin et J.-P. Cuq, 2009 : 75-89 ; L. Le Ferrec, 2012 : 38). Des analogies sont établies avec la démarche mise en œuvre dans le français sur objectif spécifique avec le recueil et l'analyse préalables des besoins des apprenants, à partir desquels des objectifs d'apprentissage précis sont enseignés sur une période courte et intensive. Mais F. Chnane-Davin et J.-P. Cuq (2009 : 87) nous mettent en garde contre cet « amalgame et ce trompe l'œil » entre le FLSco et le FOS, car les similitudes recensées sont aussi nombreuses que les divergences. L'intérêt pour le FLSco de ce rapprochement avec le FOS réside dans la mise en lumière des spécificités d'usages et de normes du français scolaire, ainsi que dans la reconnaissance de ces dernières en tant que telles, comme l'explicitation de l'acronyme « FLSco » proposée dans le glossaire de l'ouvrage dirigé par C. Klein (2012 : 165) en fait état :

FLSCO : français langue de scolarisation permettant la compréhension de l'ensemble des disciplines scolaires. Cette dénomination d'origine universitaire veut mettre en avant le fait que la langue des

apprentissages, la langue de l'école, a quelque chose de spécifique et doit être assimilée par les élèves, gage de leur réussite future (C. Klein (dir.), 2012 : 165).

Cette approche du français par sa fonction de scolarisation a l'avantage de faire prendre conscience aux élèves comme aux enseignants de la singularité de certaines pratiques langagières et de types de discours privilégiés à l'école (du langage du maitre s'adressant à un élève, à la classe ou aux parents, aux supports d'enseignement utilisés, tels que les manuels, les fiches…). Pour autant, le français de scolarisation n'est pas une langue circonscrite au milieu scolaire comme le précise M. Verdelhan-Bourgade (2002 : 30) :

[…] la langue de scolarisation ne peut en aucun cas être perçue comme la langue d'un milieu fermé qui serait celui de l'école. C'est une langue qui a une importance sociale ou politique dans le pays, et dont la maitrise est considérée comme un facteur de réussite, cette fois sociale (M. Verdelhan-Bourgade, 2002 : 30).

Elle s'inscrit dans une perspective identique à celle du socle commun de connaissances et de compétences (MEN, 2006 : 3) qui indique que l'élève doit « […] être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'École puis dans sa vie ». Si les textes officiels s'attachent à ce que les acquisitions scolaires soient transférées dans la vie sociale, il n'en reste pas moins que les pratiques langagières scolaires diffèrent sensiblement de celles rencontrées par les enfants dans la vie sociale ordinaire. L'école prépare donc avant tout les élèves aux formes élaborées de la communication qui lui permettent, outre d' « accomplir avec succès sa scolarité », de « poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société » comme le mentionne l'article 9 de la loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École.

2.2.4. Synthèse des besoins langagiers des élèves allophones en FLS / FLSco

Pour répondre aux besoins langagiers des élèves allophones nouvellement arrivés en France, la didactique du FLS doit tenir compte du contexte dans lequel elle prend place, donc du milieu scolaire selon G. Vigner (1987 : 43). Il justifie son propos par la double fonction, assignée au français de scolarisation, qui est celle d'être, à la fois, une langue enseignée et une langue d'enseignement (G. Vigner, 1989 : 45). Lors des premiers apprentissages, la priorité doit être donnée à la réception orale comme le préconisent J.-P. Cuq (1991 : 197-198), G. Vigner (2001 : 25), M. Verdelhan-Bourgade (2002 : 142)

et J.-C. Rafoni (2007 : 50). Pour ce faire, la classe doit être un cadre immersif doté de formes linguistiques et discursives abondantes et variées (G. Vigner, 1992 : 47). Il doit permettre aux nouveaux arrivants allophones d'automatiser les éléments formels de la langue (processus de bas niveaux) pour pouvoir traiter les éléments sémantiques (processus de niveaux supérieurs) et accéder aux contenus disciplinaires véhiculés par la langue.
Pour faciliter, dès l'école maternelle, l'accès des enfants issus de l'immigration à la langue de scolarisation, le Conseil de l'Europe préconise de donner la priorité à la compréhension orale, même si cette dernière ne peut être travaillée indépendamment de la compréhension écrite et de la production orale et écrite (M. Verhelst *et al.,* 2009 : 16-29). La complexité des tâches scolaires nécessite le développement à la fois des activités langagières de compréhension et de production (J.-P. Cuq et F. Davin-Chnane, 2007 : 26 ; N. Auger, 2010 : 79), car la compréhension est cognitivement fort coûteuse pour l'apprenant qui ne peut maintenir son attention trop longuement. Cette mise en exergue de la compréhension orale a toutefois l'avantage de réhabiliter cette activité langagière, longtemps parent pauvre de l'enseignement des langues (C. Cornaire, 1998 : 198), et de rééquilibrer les rapports entre compréhension et production.

La dimension « scripto-centrée » du français en usage à l'école (R. Bouchard, 2008b : 5 et L. Le Ferrec, 2012 : 41) contraint les enseignants à proposer des travaux écrits dès l'arrivée de l'élève allophone. A l'écrit, J.-P. Cuq (1991 : 198) pense que les compétences de décodage priment sur la production écrite, introduite quand les élèves sont dotés de connaissances linguistiques suffisantes. M. Verdelhan-Bourgade (2004 : 141) pense plutôt que le niveau de la classe détermine les apprentissages écrits à proposer, et qu'au cycle 3, les enseignants peuvent difficilement faire l'impasse sur la production écrite. Par conséquent, en milieu scolaire, une activité langagière ne peut être privilégiée au détriment d'une autre, car elles sont complémentaires et toutes étroitement liées (G. Vigner, 2009 : 8). A l'école, l'enjeu est non seulement d'apprendre *le* français, mais également d'apprendre *en* français. La difficulté de l'apprentissage du français langue seconde en tant que langue de scolarisation réside dans le cumul des acquisitions à effectuer à l'oral, à l'écrit, en réception comme en production, et de surcroit, dans un espace-temps restreint afin d'accéder diligemment aux contenus disciplinaires dispensés en français. L'urgence de la situation est donc liée au fait que le français comme langue de scolarisation est d'abord un outil *d'information* plus que de *communication* (G. Vigner, 1987 : 44). La dimension cognitive prime sur la dimension sociale, mais faut-il pour autant délaisser l'aspect communicatif dans l'enseignement / apprentissage du FLSco ?

Eu égard aux contextes d'enseignement du français en Afrique, G. Vigner (1989 : 45) et J.-P. Cuq (1991 : 198) ont établi que le français en usage à l'école est une *langue d'information* plus que de *communication,* car les élèves doivent acquérir une langue élaborée, *i.e.* qui véhicule des connaissances et permet de développer la pensée (G. Vigner, 1989 : 45). Pour communiquer, les élèves disposent d'une autre langue. La distinction *langue d'information* / *langue de communication,* établie par G. Vigner (1989), n'est guère probante, pour M. Verdelhan-Bourgade (2002 : 67), dans le cas des élèves allophones nouvellement arrivés en France, car ils sont amenés à communiquer en français en dehors du cadre scolaire. Pour elle, la langue d'information n'est qu'une composante de la langue de scolarisation. Elle rejoint B. Maurer (1995 : 17-18) qui note qu'une didactique du FLS centrée uniquement sur une langue comme médium des apprentissages n'est pas adaptée à de jeunes élèves qui ne disposent que de compétences limitées dans leur langue maternelle, notamment dans le domaine de l'écrit. En outre, il propose de prendre appui sur les principales situations de communication générées par la vie de la classe pour outiller les élèves nouvellement arrivés en France, et ensuite, par le biais de jeux de rôle, de les transposer au milieu extrascolaire. Pour B. Maurer (1995 : 38) comme pour M. Verdelhan-Bourgade (2002 : 81), les nouveaux arrivants allophones doivent maitriser simultanément les interactions scolaires et sociales. L'approche communicative a l'avantage de solliciter l'intérêt des enfants et l'action permet le réinvestissement immédiat des connaissances enseignées. Elle assoit les bases qui, par la suite, vont permettre aux élèves d'accéder à la dimension informative de la langue, telle qu'elle est envisagée par G. Vigner et J.-P. Cuq.

La communication scolaire diffère de la communication extrascolaire. L'enquête menée par la CONFEMEN (P. Prévost, 1992 : 89) montre que si certains actes de langage sont utilisés indifféremment en contextes scolaire et extrascolaire, d'autres sont spécifiques. Les enseignants doivent donc outiller les élèves en conséquence. C'est pourquoi M. Verdelhan-Bourgade (2002 : 87-90) a entrepris de répertorier les différentes situations de communication scolaire *in* et hors de la classe, les normes et les comportements de communication ainsi que les actes de langage en compréhension et en production à privilégier en milieu scolaire. La communication doit prioritairement être dirigée en direction des apprentissages scolaires. Cependant, elle ne doit pas se limiter aux interactions scolaires pour ne pas couper davantage l'école de la société, d'après B. Maurer (1995 : 18). En outre, de nombreux actes de langage essentiels à la communication scolaire le sont également dans la vie quotidienne (B. Maurer, 1995 : 19). Pour J.-P. Cuq (2000 :

47), l'acquisition d'une communication scolaire est une bonne préparation à la communication extrascolaire. Le FLS / FLSco ne peut donc pas s'engager dans un tout communicatif ou un tout informatif. La fonction de scolarisation de la langue confère à la communication scolaire une coloration propre qui l'éloigne des échanges ordinaires acquis naturellement (M. Verdelhan-Bourgade, 2002 : 224). C'est pourquoi elle nécessite un enseignement / apprentissage particulier qui doit reposer sur une clarification préalable de la notion de français de scolarisation.

La réflexion sur le français langue seconde (FLS) a permis de dégager la notion de français langue de scolarisation (FLSco), et les sigles FLS et FLSco apparaissent associés dans de nombreux écrits. Pour autant, M. Verdelhan-Bourgade (2004 : 139) rappelle que les termes FLSco et FLS ne sont pas synonymes et ne doivent pas être confondus. A l'exception des enfants ou adolescents allophones nouvellement arrivés en France confrontés, à l'école, à un apprentissage du français à la fois langue seconde et langue de scolarisation, les élèves dont le français est la langue maternelle ne sont concernés que par le français en tant que langue de scolarisation (M. Verdelhan-Bourgade, 2004 : 139). La maitrise du français en tant que langue de scolarisation est un enjeu partagé par les natifs francophones et par les nouveaux arrivants allophones.

L'utilisation conjointe du FLS et du FLSco ne doit pas faire oublier que les deux notions ne sont pas de même nature. Le FLSco est une fonction transversale à la langue maternelle et à la langue seconde (M. Verdelhan-Bourgade, 2004 : 138), dont la visée est d'effectuer des apprentissages dans les domaines du savoir et des représentations, des comportements (sociaux et langagiers) et de la méthode (structuration de la pensée, raisonnement) (M. Verdelhan-Bourgade, 2002 : 38). La langue de scolarisation permet à l'enfant d'acquérir des connaissances, de découvrir de nouvelles représentations du monde en termes de temps et d'espace selon la discipline traitée, et de développer des compétences langagières diversifiées et plus complexes. L'introduction de l'écrit, nouveau moyen de communiquer permet d'accéder au savoir (M. Verdelhan-Bourgade, 2002 : 36). M. Verdelhan-Bourgade (2002 : 37) ajoute que l'enfant doit adopter des comportements physiques, sociaux, communicatifs et langagiers appropriés au contexte scolaire pour exercer son « métier d'élève » (P. Perrenoud, 1994). Enfin, la langue de scolarisation amène les apprenants à raisonner et à penser de manière plus abstraite à travers la verbalisation et la reformulation. Ces modes de pensée sont accompagnés de nouvelles méthodes de travail qui se traduisent par une gestion différente du temps et du matériel

(M. Verdelhan-Bourgade, 2002 : 37). La multiplicité et la complexité des apprentissages véhiculés par le français de scolarisation sont problématiques tant pour les nouveaux arrivants allophones que pour les natifs francophones.

Un enseignement / apprentissage des usages scolaires de la langue française doit impérativement être mis en place. Pour ce faire, le français de scolarisation a, un temps, été envisagé comme un « français de spécialité » à l'instar du *français sur objectif spécifique* (FOS). Mais les divergences entre le FLSco et le FOS étant aussi nombreuses que les similitudes, F. Chnane-Davin et J.-P. Cuq (2009 : 87) considèrent que ce rapprochement n'a que peu d'intérêt si ce n'est pour mettre en exergue les spécificités du français de scolarisation, car leur maitrise est un facteur de réussite « à l'École puis dans sa vie » selon le socle commun de connaissances et de compétences (MEN, 2006 : 3).

La clarification de la place du FLSco par rapport au FLS, et les liens qu'il entretient avec le FLM permet de mieux comprendre l'importance qu'il revêt dans l'enseignement à dispenser aux élèves allophones nouvellement arrivés en France. Mais quelles sont les spécificités de la langue française en usage à l'école ? Quelles formes la communication prend-elle en milieu scolaire ? Comment se concrétise-t-elle dans le quotidien de la classe ? Les caractéristiques du FLSco font l'objet d'un inventaire, détaillé dans les pages suivantes.

2.3. Les caractéristiques du français langue de scolarisation (FLSco)

Les expressions utilisées pour désigner le français en usage à l'école sont nombreuses : « français langue de scolarisation » (G. Vigner, 1987 : 44 et 1989 : 41), « langue de l'écolier » (G. Vigner, 1989 : 41), « français de / à l'école » (G. Vigner, 1989 : 41), « langue de développement » (G. Vigner, 1990 : 25), « langue d'enseignement » (J.-P. Cuq, 1991 : 130), « français langue de l'école » (G. Vigner, 1992 : 42), « langue de travail à l'école » (G. Vigner, 2001 : 4), langue « utilisée à l'école et par l'école » (M. Verdelhan-Bourgade, 2002 : 29), « français scolaire » (J. Boutet, 2002 : 171), « langue scolaire » (J.-L. Chiss, 2005 : 59 et 2006 : 106), « langue d' / des apprentissage(s) » (J.-L. Chiss, 2005 : 59, 2006 : 106), « langue des disciplines » (J.-L. Chiss, 2005 : 59 et 2006 : 106) ou encore « langue vecteur / support des apprentissages » (G. Vigner, 2009 : 39). Ces différentes dénominations soulignent à la fois le contexte spécifique d'utilisation du français (l'école) et la dimension cognitive de la

langue. Ces éléments donnent au français une coloration singulière que M. Verdelhan-Bourgade (2002 : 29-30) propose d'analyser de la manière suivante : en contexte scolaire, le français assure à la fois le rôle de langue de communication spécifique, de matière d'enseignement et de medium des apprentissages fondamentaux (lecture et écriture) et disciplinaires (langue d'enseignement de l'histoire, des sciences…). Nous nous proposons de détailler chacun de ces trois rôles et d'en relever les diverses spécificités.

2.3.1. Une langue orale particulière en milieu scolaire

A l'école, la langue de communication ordinaire est reléguée dans des espaces interstitiels, tels les échanges en aparté entre pairs dans la classe ou en dehors, dans les couloirs et la cour de récréation. S. Costa-Galligani et C. Sabatier (2000 : 365) ont montré que les élèves sont conscients d'utiliser dans ces lieux une langue qui s'écarte des formes langagières normées, exigées en classe. En effet, la cour de récréation est, selon ces auteures, une « zone d'intersection linguistique entre l'école et le quartier » où se côtoient deux variétés de la langue française (l'une standard et l'autre plus ou moins éloignée de la norme), les langues d'origines des élèves et des parlers urbains (S. Costa-Galligani et C. Sabatier, 2000 : 367). Les nouveaux arrivants allophones doivent donc diligemment être capables de différencier les utilisations informelles de la langue, des situations formelles de communication que sont les interactions pédagogiques en classe comme le souligne V. Spaëth (2008 : 76). Elle rejoint ainsi G. Vigner (2001 : 38) qui établit une distinction entre « l'oral du quotidien de la vie sociale », « l'oral du quotidien de la vie de la classe » et « l'oral élaboré tel qu'il prend forme dans certains usages de la vie sociale et intellectuelle : exposés en public, entretiens, débats », et dont les trois sont présents à l'école à divers degrés. Quelles différences existe-t-il entre un oral de la vie ordinaire et celui employé à l'école ? Qu'entend-on par « oral élaboré » ? Pour répondre à ces questions, un relevé des caractéristiques de la communication scolaire a été effectué.

2.3.1.1. Les interactions scolaires

a) L'asymétrie des interactions maitre / élève(s)

La communication entre le maitre et l'élève n'est pas un dialogue équilibré entre deux interlocuteurs de statuts identiques. Les interactions scolaires se différencient des situations conversationnelles ordinaires par l'asymétrie des échanges entre un enseignant (expert), détenteur du savoir qui parle et interroge d'une part, et un groupe d'apprenants (novices) qui écoute et répond aux sollicitations d'autre part. L'analyse du discours pédagogique a montré que la communication orale scolaire est dominée par la « logorrhée » de l'enseignant (F. Chnane-Davin (dir.), 2011 : 51). La prépondérance de la parole professorale s'explique, selon M. Altet (1994 : 125), par le fait que la communication scolaire est principalement « un échange finalisé par un apprentissage dans un processus interactif enseigner-apprendre où l'émetteur cherche à modifier l'état du savoir du récepteur ». Elle ajoute que ces interactions ont lieu dans un milieu social spécifique (la classe), entre des locuteurs qui ont des statuts et des rôles différents et définis (enseignant / élève(s)), et que ces dernières sont régies par un ensemble de codes et de normes à maitriser pour le bon déroulement des échanges (M. Altet, 1994 : 125). Par exemple, les formes d'adlocution, définies par R. Bouchard (2010 : 6) comme « les formes langagières d'entrée en contact et en communication », diffèrent de celles en usage dans les échanges ordinaires au sens où l'enseignant tutoie les apprenants et les interpelle par leur prénom, alors que les élèves vouvoient le professeur et l'appellent « Maitre / Maitresse » ou « Monsieur / Madame » (R. Bouchard, 2010 : 7).

L'asymétrie des échanges s'explique par les différents rôles endossés par l'enseignant et détaillés par L. Dabène (1984a : 41) qui a montré, qu'en classe, le professeur est à la fois « vecteur d'information » (il transmet des connaissances), « meneur de jeu » (il organise le déroulement des différentes tâches et gère les échanges langagiers durant la séance), et « évaluateur » (il réagit par rapport aux productions des élèves, il les évalue et les corrige). Ce triple rôle a pour conséquence de complexifier le discours de l'enseignant qui mêle, sans transition, l'apport d'informations souvent par le biais de questions (exemple durant une séance d'histoire : « Quand Charlemagne est-il mort ? »), une consigne individuelle ou adressée collectivement (exemple : « Ouvre ton livre d'histoire à la page 20 ! » ou « Chut ! On lève bien le doigt »), et une réaction par rapport à la réponse des élèves dans laquelle l'évaluation est fréquemment associée à la répétition et

/ ou à la reformulation de la réponse (exemple : « Oui, c'est bien, en 814. Charlemagne est mort en 814 après J.-C. »). A la fonction de « meneur de jeu », L. Porcher (1984 : 77 et 79) ajoute celles de « simulateur » et de « metteur en scène ». En effet, il a observé que les connaissances à transmettre en classe sont théâtralisées par le maitre qui, par exemple, feint d'ignorer la réponse aux questions posées. Le professeur met en scène les contenus d'enseignement pour retenir l'attention des élèves et les conduire à participer à la représentation en cours, à laquelle ils sont immanquablement contraints d'assister. La situation d'enseignement se différencie d'un spectacle par l'objectif qui lui est assigné et qui vise, à chaque séance, un apprentissage déterminé (L. Porcher, 1984 : 83).

La charge de ces différentes fonctions engendre un quasi-monopole de la parole par l'enseignant qui, selon G. Cherqui et F. Peutot (2015 : 122), s'élève à 80% du volume de mots utilisé en classe. L'abondance du flux verbal s'accompagne d'une circulation « verticale » de la parole professorale (de l'enseignant vers l' / les élève(s)) de sorte que toute interpellation qui déroge à ce schéma est considérée comme « intempestive » (R. Bouchard, 2010 : 20-22). L'enseignant ne peut être interpellé que de manière exceptionnelle par les élèves (par exemple, pour exprimer un besoin urgent), sinon l'intervention est perçue comme une agression envers le statut du professeur (R. Bouchard, 2010 : 28). Toutefois l'interpellation de l'enseignant par l'élève est possible à certains moments précis du temps scolaire (R. Bouchard, 2010 : 42), ou au cours de certaines tâches, par exemple, pour exprimer sa non compréhension d'une explication ou demander des informations complémentaires suite à une consigne de travail (F. Cicurel, 1986 : 107), mais elle est proscrite lors de l'échange le plus communément utilisé en classe qui est le cours dialogué et qui suit un scénario préétabli entre le maitre et les élèves.

b) Le cours dialogué, l'interaction scolaire privilégiée

Le cours dialogué ou « recitation script » (J.-McH. Sinclair et R.-M. Coulthard : 1975) est une forme d'enseignement qui vise à transmettre les savoirs dans une dynamique participative afin de favoriser le suivi du cours par les apprenants. La participation de la classe donne l'illusion d'une co-construction de l'enseignement / apprentissage, mais, dans les faits, le maitre monopolise la parole, et chaque élève n'est que ponctuellement et brièvement interrogé (F. Peutot, 2008 : 89). Selon J.-C. Rafoni (2007 : 50), il s'agit d'un « monologue à vingt-cinq dans lequel l'enseignant est le seul à organiser les interactions ». R. Bouchard (2005 : 140) analyse les interactions pédagogiques plutôt comme des

polylogues, c'est-à-dire des échanges qui engagent un nombre important de locuteurs, puisque tous les élèves de la classe sont de potentiels participants. En effet, chaque élève du groupe-classe est concerné par les interactions verbales et non verbales en cours. Les élèves gardent le silence, mais ils doivent rester attentifs et prêts à prendre la parole. Cette forme de communication permet de mener des apprentissages collectifs et de conserve.

Dans un cours dialogué, les interactions pédagogiques se déroulent selon un schéma ternaire pré-déterminé d'après J.-McH. Sinclair et R.-M. Coulthard (1975 : 21). En effet, ces échangent se composent d'une interpellation initiale de l'enseignant *(initiation ou soliciting)*, suivie de la réponse de l' / des élève(s) *(response ou responding)*, close par la réaction du professeur *(feedback* ou *reacting*). Ces tours de parole s'organisent en « épisodes » qui, d'après M. Altet (1994 : 130), se succèdent à un rythme soutenu et se répètent de manière cyclique. L'enchainement des énoncés interrogatifs, informatifs et évaluatifs du professeur appelle des réponses courtes en lien avec le sujet traité. Une étude menée par F. Peutot (2008 : 90) a montré que les élèves répondent généralement par de simples mots, souvent par des groupes de mots, mais rarement par des phrases complètes. L'analyse de séances en classe a permis à F. Chnane-Davin (dir.) (2011 : 50-51) d'effectuer des observations similaires et de constater que, quantitativement, la parole des élèves est largement moins prolixe que celle de l'enseignant. Les initiatives individuelles des élèves en termes de prises de parole autonomes sont limitées dans le groupe-classe. Pour les plus longues, elles sont réduites à la formulation de questions ou de courtes phrases exprimant leur incompréhension par rapport au sujet traité (R. Bouchard, 1998 : 13). Toute autre forme d'intervention est considérée comme du bavardage et sanctionnée, car elle met en péril l'équilibre et la progression des échanges maitre / élèves.

Perçue par d'aucuns comme un « bâillonnement » des élèves (C. Dannequin, 1977), la rigidité du cadre dans lequel les interactions scolaires prennent place, établit paradoxalement « un puissant moyen pédagogique au service de l'élève » selon C. Gomila (2011 : 46). Le fonctionnement ritualisé des échanges sert de « balises » qui guident et facilitent la prise de parole des élèves. Pour F. Cicurel (1994 : 115), le professeur met en place des « schémas interactionnels facilitateurs », parmi lesquels nous pouvons relever les arrêts sur un mot afin de focaliser l'attention des apprenants (sur un élément de code et / ou de contenu), les nombreuses répétitions, reformulations, paraphrases et reprises effectuées par l'enseignant (F. Cicurel, 1994 : 105-106). Grâce à ces procédés, le maitre peut produire un discours étayant au plus près des besoins des élèves, « une parole sur mesure » que

F. Cicurel (1986 : 110) et C. Gomila (2011 : 44, 48 et 49) ont pu observer, respectivement, en classe de langue et de CP.

Malgré la présence de ce cadre communicatif facilitateur de la production langagière des élèves, « avoir la parole est affaire d'expert » en classe (F. Peutot, 2008 : 90) en raison de la rapidité des interactions en cours, de la co-présence active des autres élèves et de l'inévitable transgression des règles de prise de parole (ne parler qu'après y avoir été autorisé) engendré par ce mode de communication comme l'explique F. Peutot (2008 : 91) :

> Les transgressions répétées et la rapidité des interactions du cours dialogué excluent les parleurs lents, peu experts, ceux qui ont besoin de temps pour s'exprimer, les élèves timides et les ENAF (F. Peutot, 2008 : 91).

Dans cette « lutte pour la parole » (R. Bouchard, 1998 : 12), R. Sirota (1988 : 68) a révélé que les bons élèves étaient paradoxalement ceux qui dérogent le plus souvent aux règles scolaires de prise de parole. Cependant ces élèves sont capables de prendre judicieusement leur place dans les interactions, *i.e.* en « complémentarité » avec l'enseignant et en « co-actions » avec les autres élèves de la classe sans interrompre le rythme des échanges en cours (R. Bouchard, 2008a : 136). Les règles de vie commune ne sont rappelées au groupe-classe que si les prises de parole des élèves perturbent le déroulement des interactions, sinon elles font partie du polylogue.

Comprendre la subtilité de ces règles de communication scolaire n'est guère chose évidente pour un élève allophone nouvellement arrivé qui ne perçoit, dans les premiers temps de scolarisation en France, qu'une succession de transgressions. Une aide explicite au décryptage des rites interactionnels est nécessaire afin que le nouvel arrivant puisse diligemment s'approprier les codes et les usages propres à la communication scolaire « à la française ».

c) La complexité des interactions pédagogiques

A la rapidité des échanges maitre-élèves s'ajoute la complexité des interventions de l'enseignant constituées, d'après R. Bouchard (2005 : 143), d'un « triple feuilletage potentiel » en raison de la présence d'une forme spécifique d'interpellation des élèves, associée à de fréquents changements interlocutifs et à une grande hétérogénéité énonciative.

- **L'interpellation scolaire**

En classe, les interactions pédagogiques sont considérées par R. Bouchard (1998, 2005) comme des polylogues, car ils mettent en scène un nombre important de participants. La complexité des échanges n'est pas uniquement due à l'effectif élevé de locuteurs susceptibles d'interagir en classe, mais également aux énoncés ritualisés de l'enseignant dont le décryptage est essentiel pour prendre part au polylogue pédagogique. Dans le schéma ternaire d'un cours dialogué ordinaire où l'interpellation initiale du maitre est suivie de la réponse d'un / des élève(s), et se termine par la réaction de l'enseignant (J.-McH. Sinclair et R.-M. Coulthard, 1975 : 21), R. Bouchard a constaté l'adjonction d'échanges subordonnés. En effet, à l'issue de l'intervention initiative du professeur, une phase d'attribution de la parole aux élèves a lieu, et ce en deux temps. Selon R. Bouchard (2005 : 143), deux formes interpellatives se succèdent et visent à produire deux types d'effets sur les élèves : la première intervention s'adresse à l'ensemble du groupe-classe, et « donne une simple valeur perlocutoire d'alerte thématique générale », tandis que la seconde est un adressage individuel qui a « un effet d'intimidation individuelle publique » à l'endroit d'un élève en particulier. Lorsque le maitre s'adresse individuellement à un apprenant, le reste de la classe doit demeurer silencieux et attentif, car les élèves qui ne sont pas sollicités peuvent, à tout moment, devoir prendre le relai. Tout locuteur présent dans la classe est susceptible d'être interrogé, comme le « contrat didactique » l'exige (G. Brousseau, 1980 : 179). Le passage du polylogue au dilogue est une forme de préparation visant à stimuler l'ensemble de son auditoire, mais aussi à le mettre en garde avant l'interpellation individuelle, risquée pour les élèves. En cas de non-réponse ou de réponse erronée, l'enfant interrogé est susceptible de perdre la face devant le groupe-classe. L'utilisation d'une forme double d'interpellation permet de ménager les potentiels interlocuteurs en leur adressant préalablement un avertissement. En milieu scolaire, les phases d'attribution de la parole sont donc fortement ritualisées. Pour l'enseignant, cette technique est un gage de bonne circulation de la parole en classe, et par conséquent d'efficacité des interactions pédagogiques (R. Bouchard, 2010 : 40).

Le repérage de ces phases clés de distribution de la parole est indispensable aux élèves allophones afin de ne pas être pris au dépourvu au moment de l'interpellation individuelle. Ainsi, les nouveaux arrivants allophones peu scolarisés antérieurement connaissent d'importantes difficultés à se conformer aux règles qui régissent la communication scolaire, et à s'inscrire dans un fonctionnement de classe fortement ritualisé, car ils ne

peuvent se référer à aucune situation connue, contrairement aux apprenants allophones scolarisés qui ne font que transposer et adapter leur « métier » d'élève.

- **De fréquents changements d'adressage**

L'alternance d'interpellations polylogales avec de multiples et courtes sollicitations dilogales engendre de nombreux changements interlocutifs et complexifie les interactions pédagogiques. Le professeur s'adresse principalement au groupe, car l'objectif est de favoriser l'apprentissage de l'ensemble des élèves de la classe, y compris ceux qui ne souhaitent pas être interrogés. Or, il n'est pas évident pour les élèves, notamment les plus jeunes, de répondre à des questions qui ne leur ont pas été directement posées, et de comprendre qu'en classe un adressage collectif a la même valeur qu'une interpellation individuelle. Une des spécificités de la communication scolaire est que les « énoncés poly–adressés » doivent être pris en compte avec la même attention par les élèves que les « énoncés mono-adressés », et réciproquement (R. Bouchard, 2008a : 136). Par exemple, un rappel à l'ordre formulé à l'encontre d'un élève concerne, de manière indirecte, l'ensemble de la classe. Il ne va pas de soi de porter de l'attention à cette forme d'avertissement dont le procédé est qualifié par R. Bouchard (2005 : 143) de « métonymie conversationnelle ».

Concomitamment aux phases d'adressage collectives, de nombreuses interpellations individuelles sont intercalées afin de solliciter certains élèves en particulier ou, de manière détournée, de les rappeler à l'ordre si l'enseignant juge qu'ils restent trop en retrait des échanges. Les élèves doivent diligemment comprendre que si l'enseignement dispensé est collectif, l'apprentissage demeure un travail individuel et personnel (J.-F. Halté, 2005 : 18).

Dans ces interactions qui s'enchainent et se répètent, l'enseignant organise les échanges, sélectionne ses interlocuteurs (selon différentes contraintes : temps dont il dispose, niveau de difficulté…) et se présente comme « le maitre de cérémonie indispensable du polylogue pédagogique » (R. Bouchard, 2005 : 140). La fonction de « meneur de jeu » du professeur (L. Dabène, 1984a : 41) explique les fréquents changements de format interlocutif. Le poly-adressage est un moyen d'amener tous les élèves à participer au polylogue pédagogique, et de les faire progresser conjointement.

- **L'hétérogénéité énonciative**

Outre les fréquents changements d'adressage, une grande variété énonciative marque les interactions pédagogiques et complique leur compréhension. Lors de l'analyse d'une séance consacrée à la géométrie, R. Bouchard (2005 : 144-145), a montré que, dans un même énoncé, l'enseignant peut à la fois prendre un ton subjectif lorsqu'il parle en son nom propre : « Moi, […] j'ai beaucoup de peine à imaginer dans l'espace par exemple », changer de tonalité quand, en tant qu'adulte responsable du groupe-classe, il rappelle les apprentissages effectués dans une séance passée : « Jusqu'à maintenant en géométrie on n'a travaillé que des figures planes », et adopter un ton neutre et distant au moment où il dispense un savoir scientifique : « Elle [la figure] s'appelle parallélépipède rectangle ». L'hétérogénéité énonciative complexifie d'autant plus la parole professorale qu'elle est aléatoire de sorte que, du témoignage personnel, on passe sans distinction à la neutralité énonciative propre au discours scientifique.

R. Bouchard (2005 : 144) a également constaté que les énoncés enseignants comportent une forte propension au discours rapporté ainsi qu'une utilisation diversifiée des pronoms personnels. G. Cherqui et F. Peutot (2015 : 124) relèvent, par exemple, que la classe peut être représentée à la fois par les pronoms *je, vous, nous, on*. A cela s'ajoute, la polysémie de certains termes énonciatifs à l'instar du pronom « on » utilisé dans un même énoncé à la fois dans sa forme inclusive : « Si vous vous rappelez bien ce qu'*on* a fait avant les vacances, *on* a vu… » (l'enseignant s'inclut dans le groupe), et dans sa forme exclusive « *On* se tait ! *On* écoute ! » où seuls les élèves sont concernés par la consigne (R. Bouchard, 2010 : 13).

Dans les interactions scolaires, des pronoms rarement employés par les enfants, notamment par les plus jeunes, sont exigés. Si l'enseignant tutoie ses élèves, ces derniers sont contraints de faire usage du pronom personnel de deuxième personne du pluriel à l'endroit du professeur. Pour certains élèves, très peu, voire jamais confrontés à des situations extrascolaires où le vouvoiement est obligatoire, cette contrainte peut être rédhibitoire pour la prise de parole. La forme verbale associée est si inhabituelle pour l'élève qu'il ne saura comment se conformer au format de réponse attendu, et préfèrera demeurer silencieux.

La forme d'interpellation pratiquée en classe, le poly-adressage et la richesse énonciative des tours de parole enseignants ne sont pas les seuls éléments à introduire des subtilités sémantiques et à opacifier la compréhension des énoncés scolaires, des

compétences pragmatiques propres à la communication scolaire sont également à maitriser pour comprendre et prendre part aux échanges scolaires.

d) Un niveau élevé de compétences pragmatiques requis pour interagir en classe

La participation aux interactions pédagogiques est plus longue qu'une conversation ordinaire comme le remarquait R. Bouchard (2008a : 136). L'élève doit donc fournir un effort de concentration important et continu, car, en cas d'inattention ou de réponse hors sujet, il risque de perdre la face (F. Peutot, 2008 : 92). Soutenir son attention afin de suivre le déroulement des interactions en classe requiert un certain niveau de compétence en réception orale. Selon F. Peutot (2008 : 93),

> [l]e niveau de compréhension pré-requis dans un cours dialogué impose un bon niveau global de français puisqu'il s'agit de comprendre des échanges avec un débit important (seuil que le Cadre européen commun de référence pour les langues place au niveau B1) (F. Peutot, 2008 : 93).

Outre l'importance du débit de parole, G. Cherqui et F. Peutot (2015 : 124) relèvent la difficulté des allophones arrivants à repérer les questions dans les énoncés du maitre en raison de la position variable du pronom interrogatif qui peut être indifféremment placé en début, milieu ou fin de phrase, comme les exemples suivants le montrent : ***De quoi*** *parle-t-il ce texte ? / Il se passe* ***quand*** *ce texte ? C'est le jour où il s'est passé* ***quoi*** *?* La compréhension de ces différentes formulations exige des nouveaux arrivants allophones des expériences langagières conséquentes et en situation, puisque ces structures ne sont enseignées dans aucun manuel.

Toutefois, une maitrise élevée des compétences langagières n'est pas suffisante pour participer à la communication scolaire. L'élève doit également disposer de compétences pragmatiques solides, définies par le Cadre européen commun de référence pour les langues comme

> […] la connaissance que l'utilisateur / apprenant a des principes selon lesquels les messages sont
>
> a. organisés, structurés et adaptés (compétence discursive)
> b. utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives (compétence fonctionnelle)
> c. segmentés selon des schémas interactionnels et transactionnels (compétence de conception schématique) (Conseil de l'Europe, 2000 : 96).

La capacité à adapter ou à développer son propos, à s'insérer dans les tours de parole et à produire un énoncé cohérent sont des compétences pragmatiques discursives que l'élève doit diligemment maitriser afin de pouvoir non seulement répondre aux questions, mais également s'insérer à bon escient dans le discours de l'enseignant, en co-intervention avec ses camarades de classe. M. Verdelhan-Bourgade (2002 : 56) pense que tout l'enjeu pour l'apprenant est de pouvoir « s'inscrire dans le discours du maitre, en creux, pour finir la phrase interrompue ou répondre à une question ». A l'école, l'élève est donc amené à compléter les propos du maitre. Contrairement à la conversation ordinaire où la bienséance veut que l'on attende que son interlocuteur ait terminé sa phrase pour prendre la parole, en classe, la « co-locution » (R. Bouchard, 2005 : 145), *i.e.* la complétion des phrases commencées par le maitre ou un autre élève, est encouragée et abondamment pratiquée. Ces interactions qui se présentent comme des « exercices à trous », selon C. Cortier (2007b : 11), exigent l'observation de règles strictes comme le repérage, à l'intonation / aux gestes / au regard de l'enseignant, du moment où les élèves sont invités à entrer dans la « chaine de parole » (M. Verdelhan-Bourgade, 2002 : 89) et à compléter les propos du maitre. Sinon, ils courent le risque d'un rappel à l'ordre. Ces compétences sont d'autant plus difficiles à acquérir qu'elles sont implicites comme le rappelle L. Mondada (1995 : 65) :

> Les règles régissant l'organisation des tours de parole sont généralement utilisées en étant montrées sans être mentionnées : elles renvoient à un savoir tacite que l'élève est supposé acquérir dans la pratique de l'interaction en classe (L. Mondada, 1995 : 65).

Savoir quand il est approprié de répondre et comment répondre (en levant préalablement le doigt, en prenant la parole directement ou à l'unisson) requiert de la part de l'élève une interprétation du contexte et de l'ensemble des signes verbaux et non verbaux en présence. L'apprenant doit être capable d'identifier le format dans lequel la réponse est attendue, sans quoi une bonne réponse risque de ne pas être prise en compte par l'enseignant (L. Mondada, 1995 : 66). Dans la communication scolaire, le format utilisé pour répondre est aussi important que le contenu de la réponse.

Une incursion réussie dans les échanges pédagogiques n'exige pas seulement, de la part de l'élève, une bonne interprétation des signaux et propos du maitre ; encore faut-il

qu'il collabore de manière satisfaisante avec ses pairs en étant « en phase » avec eux. R. Bouchard (2010 : 14) rappelle que

> [l]e « phasage » a été appris et renforcé implicitement pour les élèves français par l'expérience partagée d'un temps scolaire vécu au long cours. Pour les élèves, plus récemment ―brutalement quelquefois― arrivés dans l'institution scolaire française, cette coordination reste plus délicate, et cette difficulté varie en fonction de la nature de leur (éventuelle) scolarisation précédente. Ils peuvent avoir, pour certains, l'expérience d'un vécu scolaire plus « individuel » et plus libéral (les enfants étrangers venant d'Allemagne ou des pays anglo-saxons par exemple) ou au contraire encore plus collectif et contrôlé (ceux venant des « grands groupes » usuels dans les écoles sub-sahariennes) (R. Bouchard, 2010 : 14).

L'élève nouvellement arrivé en France ne peut réussir son incursion dans les échanges pédagogiques qu'après y avoir été longuement exposé, et après avoir bénéficié d'un enseignement explicite des différents paramètres à prendre en compte. Si les nouveaux arrivants allophones repèrent rapidement les interdits et demeurent silencieux pour éviter de perdre la face vis-à-vis du groupe-classe, il est nettement plus problématique pour eux d'appréhender, par leurs seuls efforts, les clés d'une participation réussie dans les interactions scolaires. Un accompagnement de ces élèves en situation s'avère donc nécessaire, *i.e.* en immersion dans la classe, au contact de l'ensemble des locuteurs prenant part à l'échange, car le format de réponse attendu en milieu scolaire inclut l'adoption de comportements déterminés.

e) Une communication associée à une gestuelle et des comportements scolaires spécifiques

La communication scolaire est accompagnée de gestes et de comportements propres à l'école. R. Bouchard (2010 : 5) qualifie les interactions scolaires de « multimodales » au sens où elles comportent des modalités spécifiques à la fois sur le plan verbal et corporel. En effet, pour prendre la parole en classe, les élèves doivent, en théorie, lever le doigt / la main / le bras, attendre l'autorisation du maitre et / ou leur tour de parole, écouter les camarades de classe et répondre uniquement à la question posée en prenant en compte les réponses déjà émises. Ce scénario fait partie des techniques scolaires fondamentales du métier d'élève à appliquer dès l'école maternelle comme le soulignent R. Amigues et M.-T. Zerbato-Poudou (2009 : 118).

En dehors de ces rituels de prise de parole, l'élève doit adopter une posture scolaire avec un regard exclusivement orienté en direction du maitre ou du tableau. En effet, C. Dannequin (1977 : 66) observe que lorsque l'enseignante de CP mobilise l'attention de ses élèves, elle utilise la consigne « On regarde le tableau ». Dans les transcriptions de C. Félix et A. Mercier (2008 : 140), nous pouvons relever que le professeur débute la séance de géographie par les propos suivants : « Allez… vos yeux ici… vous venez de compléter une carte… ». R. Amigues et M.-T. Zerbato-Poudou (2009 : 116) ajoutent que cette injonction est récurrente dans les énoncés des enseignants (E) comme le montrent les exemples suivants :

E1 : « Bon, maintenant, on est assis et on regarde ».
E2 : « Bon, vous êtes prêts ? Vous regardez par là ? ».
E3 : « Stop ! On lève son doigt maintenant. Il y a des yeux que je ne vois pas. Antoine, je ne vois pas tes yeux ».
E4 : « Arthur, tu as les yeux n'importe où ! ».
E5 : « Jérôme, s'il te plait, ça se passe par là (au tableau) »
E6 : « Regarde le tableau s'il te plait » (R. Amigues et M.-T. Zerbato-Poudou, 2009 : 116).

Tout regard qui se détourne du tableau ou du maitre est interprété comme un manque d'attention (l'élève qui regarde par la fenêtre est entrain de rêver). La dimension que revêt le regard en classe est aussi importante du côté de l'élève que de l'enseignant qui peut, d'un regard ou d'un geste, accorder ou non une autorisation. L'objectif est de ne pas encombrer le discours pédagogique en cours (R. Bouchard, 2010 : 22).

L'explicitation de ces règles non verbales ne suffit pas au nouvel arrivant pour réussir son intégration en classe, encore faut-il, paradoxalement, qu'il sache comment judicieusement y déroger à l'instar des bons élèves. En effet, d'après R. Sirota (1988), les élèves de niveau scolaire élevé sont également ceux qui enfreignent le plus souvent les règles de prise de parole. Les résultats de son étude ont montré que les bons élèves demandent deux fois plus la parole et trois fois plus souvent avec insistance. Ils sont repris trois fois plus par le maitre et ils prennent la parole sans autorisation préalable presque quatre fois plus que les mauvais élèves. Les interventions des bons élèves sont quatre fois plus souvent hors sujet (R. Sirota, 1988 : 72). Contradictoirement, la transgression des règles fait partie des comportements scolaires associés aux bons élèves. Toutefois la limite en terme de dépassement des règles est ténue, mouvante, car elle dépend du niveau de tolérance de chaque enseignant, et elle ne s'applique pas à tous les comportements.

Par exemple, les déplacements libres sont prohibés ou exigent une justification (F. Cicurel, 1986 : 107). L'élève ne peut venir au tableau / au bureau qu'après y avoir été invité. M. Verdelhan-Bourgade (2002 : 88) précise que

> […] les déplacements sont régulés par l'enseignant, et les mouvements ou gestes soumis à une norme de modération […] le degré de mobilité admise étant inversement proportionnel à l'âge (M. Verdelhan-Bourgade, 2002 : 88).

La majeure partie du temps scolaire, l'élève doit rester assis à sa place, sur sa chaise sans manifester d'agitation (R. Sirota, 1988 : 52), écouter silencieusement (mais de manière active) et regarder celui qui a la parole (M. Verdelhan-Bourgade, 2002 : 83). Ces comportements scolaires sont problématiques pour les élèves allophones nouvellement arrivés en France, scolarisés en classe de CP, mais qui, dans leur pays d'origine, n'ont pas ou très peu fréquenté de structures préélémentaires. Contrôler ses déplacements fait partie des premiers objectifs d'apprentissage de la vie collective, et doit être acquis dès l'école maternelle. Seul l'enseignant est debout et peut se déplacer à son gré dans la classe. Dans l'étude de R. Sirota (1988 : 70), les déplacements des élèves sont corrélés aux comportements des mauvais élèves. En effet, selon ses constats, cette catégorie d'élèves se déplace deux fois plus que les bons élèves alors que ces derniers sont légèrement plus agités. Elle analyse la différence d'attitude par le fait que l'agitation est rattaché à un vif souhait des bons élèves à prendre la parole, contrairement aux déplacements en classe qui vont de pair avec la volonté de se soustraire aux apprentissages et alimentent le décrochage scolaire (R. Sirota, 1988 : 70-71).

Toutes ces attitudes et d'autres, telles que se mettre en rang (par deux) au signal sonore, ne pas courir ou crier dans les couloirs, ne pas se battre ou insulter ses camarades dans la cour de récréation, entrer calmement en classe, font partie du « capital culturel scolaire des élèves » (F. Peutot, 2008 : 91). R. Bouchard (2010 : 5) précise que ces comportements portent également le sceau de la tradition scolaire française. En effet, se déplacer dans le couloir, ne serait-ce qu'en chuchotant, peut être considéré comme une infraction par certains élèves issus de systèmes scolaires où seul le déplacement dans un silence absolu est possible. Il est donc important d'aider les élèves allophones nouvellement arrivés en France à décrypter, en situation, les comportements et rituels en usage à l'école afin qu'ils puissent diligemment les partager avec les autres élèves de la classe (R. Bouchard, 2008a : 134-135). Cette aide peut notamment être proposée grâce à la

ressource *Mieux comprendre la classe*[32], élaborée par des enseignants de l'académie de Lyon, associés à une équipe de chercheurs de l'université de Lyon (R. Bouchard *et al.*). Ce support pédagogique se compose de modules, consacrés à l'analyse de la communication scolaire. Un travail spécifique sur le matériel de classe, les personnes présentes à l'école, et les actions de l'enseignant est proposé en premier lieu. Puis, les différents types de prise de parole et les attitudes à adopter en classe sont travaillés avant d'aborder la compréhension de consignes simples, le repérage des indices (lexicaux, non verbaux, paraverbaux) propres à la communication scolaire et les destinataires du message (relever les changements d'adressage). Ce support permet également de travailler la compréhension du discours de l'enseignant (repérer ce qui est important, secondaire ou inutile). Les fiches élèves ainsi que les supports photos et vidéos proposés ont été conçus principalement pour outiller les enseignants exerçant en UPE2A. Cependant l'enseignant de classe ordinaire qui accueille des élèves allophones peut utiliser ces ressources, par exemple, dans le cadre des activités complémentaires personnalisées (*Infra*, 7.3.2.2.).

L'explicitation de la spécificité des interactions scolaires est importante pour la compréhension des nouveaux arrivants allophones en classe comme en dehors, puisque certaines de ces exigences sont transversales et présentes dans la vie sociale. En effet, savoir saluer un adulte / un supérieur hiérarchique, répondre à la question posée, ne pas injurier si l'on est en désaccord avec son interlocuteur sont des compétences de savoir-vivre qui, selon M. Verdelhan-Bourgade (2002 : 88), conduisent les élèves vers une communication sociale normée. L'école est donc un lieu soumis à la fois à des exigences comportementales spécifiques et le reflet de certaines normes communicationnelles en usage dans la société française. L'institution scolaire prépare l'élève à sa vie de futur citoyen dans laquelle il sera amené à côtoyer un ensemble de formes discursives variées et complexes. L'école est le lieu de premier contact et d'expérimentation des différents types de discours.

[32] Lien internet : http://www.ia01.ac-lyon.fr/dvd-rom-mieux-comprendre-la-classe,214541,fr.html

2.3.1.2. La variété discursive du français scolaire

a) La diversité des types de discours

A l'école, les élèves sont confrontés à de nombreuses formes discursives dont l'exposition se fait essentiellement par l'intermédiaire de la parole professorale, prépondérante en classe. La variété des types de discours utilisés en milieu scolaire reflète les différentes intentions du professeur. Son principal objectif est de faciliter la transmission des connaissances, mais comme L. Dabène (1984a : 41) le rappelait, deux autres fonctions lui sont également assignées, comme la gestion des interactions en classe et l'évaluation des différentes réponses données. Ces différentes fonctions discursives ont été décrites par J.-P. Voisin (1981 : 11) de la manière suivante :

> Il s'agit donc pour les professeurs de stimuler, de corriger, d'affermir et d'enrichir l'expression de ses élèves. A l'oral, il encourage, il guide, il aide et, selon la nature des fautes commises, il les corrige immédiatement ou décide de procéder plus tard à leur correction systématique. A l'écrit, il veille, en fixant des consignes strictes, en définissant des situations, en proposant des modèles, à déterminer clairement la nature du texte à produire, à imposer de sévères contraintes pour la forme, mais à ménager la plus large liberté d'invention pour le fond. Il s'applique dans les deux cas à corriger non seulement les phrases, mais aussi le discours, en examinant la cohérence du texte, l'enchainement des phrases, l'accord du sens et de l'expression, de l'intention et des effets (J.-P. Voisin, 1981 : 11).

Dans les propos de J.-P. Voisin, trois principales visées se dégagent du discours enseignant. D'abord, lorsque le maitre « affermit et enrichit l'expression de ses élèves » ou « propose des modèles écrits », il transmet des connaissances et utilise, pour ce faire, un discours principalement explicatif et argumentatif. Subséquemment, le professeur « fixe des consignes strictes », « impose de sévères contraintes », et a recours au discours injonctif. L'injonction prend la forme de consignes, d'ordres et de conseils relayés par l'emploi de phrases impératives, interrogatives et de phrases nominales. Enfin, dans le tableau brossé par J.-P. Voisin, l'enseignant « stimule », « encourage, guide, aide » et « corrige » les élèves individuellement ou de manière collective. A cet effet, il adopte un discours essentiellement évaluatif (J.-P. Voisin, 1981 : 11). Ces différentes fonctions discursives se retrouvent dans la description établie par M. Verdelhan-Bourgade (2002 : 38), pour qui le maitre « explique, informe, questionne, donne des ordres, conseille, sanctionne ou encourage… ».

Différents types discursifs (explicatif, argumentatif, injonctif et évaluatif) se mêlent dans les énoncés du professeur auxquels s'ajoutent des variantes disciplinaires qui combinent « informations scientifiques et techniques, métalangages disciplinaires, métalangage éducatif, consignes, discours méthodologique » selon M. Verdelhan-Bourgade (2002 : 38). La tâche est donc délicate pour le nouvel arrivant allophone qui doit maitriser ces types discursifs de manière transversale, c'est-à-dire quel que soit le champ disciplinaire abordé.

L'éclectisme discursif de la parole professorale rend son abord complexe et opaque pour les élèves allophones nouvellement arrivés qui, guère capables de distinguer une injonction d'une explication, perdent rapidement le fil des échanges scolaires et ne peuvent répondre aux sollicitations du maitre, d'autant que la structure de ces discours diffère d'une culture à l'autre comme le souligne J.-F. Lebranchu (2002 : 28) :

> Ces différents types de discours (description, narration, dialogue, explication, argumentation, raisonnement inductifs / déductif…) s'organisent différemment selon les cultures. L'explicitation de la structure de ces discours est nécessaire aux apprenants pour en permettre à la fois la compréhension par la formulation d'hypothèses vérifiées ou infirmées et la production en situation […] (J.-F. Lebranchu, 2002 : 28).

Si le discours injonctif est abondant dans les énoncés enseignants, il n'en est pas de même pour les élèves. Selon M. Verdelhan-Bourgade (2002 : 55), les répertoires discursifs utilisés par les apprenants diffèrent de ceux des professeurs en raison de la divergence d'intentions des locuteurs. Si le maitre adopte avant tout un discours de guidance et d'aide à l'émergence des savoirs, celui des élèves vise prioritairement l'appropriation des connaissances (M. Verdelhan-Bourgade, 2002 : 96). Les ressources pour le français langue de scolarisation diffusées par le Ministère de l'Éducation nationale sur le site *Éduscol* donnent quelques indications sur les discours à maitriser par les apprenants :

> Les élèves allophones doivent apprendre à comprendre en classe, produire des discours (présenter, décrire, expliquer, justifier, argumenter…), interagir avec le professeur, leurs camarades, traduire les messages de l'école auprès de leurs parents (MEN, 2012 : 30).

En milieu scolaire, l'élève est soumis à de nombreuses formes discursives à telle enseigne que M. Verdelhan-Bourgade (2002 : 83) se demande :

[…] y a-t-il un autre endroit que l'école où on pose autant de questions à un enfant et où on sollicite donc sa réponse [ordres et consignes alternant avec explications et questions] ? Répétitions collectives ou individuelles de phrases ou de textes, récits et descriptions, analyses. Que ce soit dans la forme du discours tenu ou dans le genre, l'école, là aussi, apporte du nouveau (M. Verdelhan-Bourgade, 2002 : 83).

L'explicitation de ces nouveautés est d'autant plus indispensable que, d'après l'étude de P. Prévost (1992) portant sur les résultats d'une enquête menée par la CONFEMEN (*Supra,* 2.2.2.) et relative aux besoins langagiers et aux centres d'intérêts en français et en langues nationales des élèves de l'école primaire en Afrique francophone, l'argumentation, la description ou l'explication, essentiels en milieu scolaire, sont sous-représentés ou absents des énoncés produits par les élèves (P. Prévost, 1992 : 89). Ces formes discursives d'un usage peu fréquent en dehors du cadre scolaire doivent faire l'objet d'une attention particulière et d'un enseignement / apprentissage dédié. Cependant l'explicitation des différents types de discours ne suffit pas, encore faut-il que l'élève soit un « auditeur attentif » (G. Vigner, 2009 : 51), capable de repérer, en situation, la catégorie de discours utilisée, notamment les formes injonctives afin d'y répondre prestement comme M. Verdelhan-Bourgade (2002 : 58) le souligne :

L'injonction est constante dans la communication scolaire : la repérer, comprendre ce qui est attendu et obtempérer est une clé de la réussite. Il faut donc en intégrer les formes, les règles d'usage (à quel moment elle se produit par exemple, à quoi ça sert), les manières d'y satisfaire (M. Verdelhan-Bourgade, 2002 : 58).

La communication scolaire requiert la maitrise de formes discursives variées, car la principale ambition est d'effectuer de nouveaux apprentissages. A l'école, la langue vise à intégrer de nouveaux savoirs et savoir-faire, donc avant tout à agir. Ainsi nous pouvons constater qu'aux différents types de discours en usage à l'école, une série d'actes de langage particuliers sont associés.

b) Les actes de langage privilégiés à l'école

Le langage transmet des informations, mais il a également été appréhendé comme un moyen d'agir par J.-L. Austin (1970) qui a considéré que « dire, c'est faire »[33]. En effet, lors de sa *première conférence*, ce chercheur distingue deux catégories d'énoncés, les

[33] J.-L. Austin, 1970, *How to do Things with Words,* traduit en français par *Quand dire, c'est faire*.

énoncés *constatifs* qui décrivent une action, laquelle peut être totalement distincte de la production de la phrase et peut être vraie ou fausse (ex : « je termine l'exercice de mathématiques »), des énoncés *performatifs* qui accomplissent l'acte qu'ils dénomment de manière explicite, en l'occurrence la promesse dans l'exemple : « je te promets de terminer l'exercice de mathématiques ». Le locuteur ne peut pas dire « je promets » sans promettre (J.-L. Austin, 1970 : 37-45). Ces actes spécifiques accomplis à travers le langage ont été appelés par J.-R. Searle (1972) des *speech acts* ou « actes de langage ».
Cependant J.-L. Austin s'est aperçu que l'opposition *énoncés constatifs vs performatifs* est difficile à opérer dans les faits, car même l'énoncé du constat « je termine l'exercice de mathématiques », comporte l'accomplissement d'un acte, puisque « j'affirme que je termine l'exercice de mathématiques ». Ainsi, J.-L. Austin (1970 : 109-118) conclut que tout énoncé a un caractère performatif, et que chaque acte de langage est composé de trois sortes d'actes qu'il définit de la manière suivante au cours de sa *huitième conférence* :

- l'*acte locutoire* (ou *locutionnaire*) est l'acte de « dire quelque chose » (J.-L. Austin, 1970 : 113), *i.e.* une phrase est produite en combinant des sons et des mots. Une certaine signification y est rattachée. L'*acte locutoire* répond à la question *Que dit-il ?*

- l'*acte illocutoire* (ou *illocutionnaire*) est l'acte effectué « en disant quelque chose » (J.-L. Austin, 1970 : 113). J.-R. Searle (1996 : 60) cite quelques exemples de verbes illocutoires qui permettent de répondre à la question *Que fait-il ?*, tels « affirmer », « décrire, « asserter », « avertir », « remarquer », « commenter », « commander », « ordonner », « demander », « critiquer », « présenter des excuses », « blâmer », « approuver », « souhaiter la bienvenue », « promettre », « reprocher », « exiger », « alléguer »…

- l'*acte perlocutoire* (ou *perlocutionnaire*) est l'effet provoqué par l'acte de dire quelque chose (J.-L. Austin, 1970 : 114). Il répond à la question *Pour quoi faire ?* et correspond aux effets produits sur l'interlocuteur qui peuvent, par exemple, être de « l'effrayer », « l'inquiéter », « l'amener à faire ce que je lui demande », « le convaincre », « lui faire prendre conscience », etc. (J.-R. Searle, 1996 : 62).

S'appuyant sur cette distinction, J.-R. Searle (1996 : 69-72) a analysé tout énoncé en deux constituants, qui sont d'une part la *force illocutoire* (notée « F »), et d'autre part le *contenu*

propositionnel (noté « p »), et dont la relation qu'ils entretiennent est notée *F(p)*. A l'école, l'élève doit non seulement être capable de comprendre le contenu propositionnel d'un énoncé, mais également d'identifier l'intention communiquée par l'enseignant, donc d'être en mesure de reconnaitre la force illocutoire rattachée au contenu. En effet, un même contenu propositionnel (cahier à fermer) peut être doté de différentes forces illocutoires qui peuvent exprimer un ordre : « Fermez vos cahiers ! » ou une question : « est-ce que vous avez fermé vos cahiers ? ». Le degré d'urgence à fermer son cahier n'est pas le même selon la force illocutoire associée.

Chaque *force illocutoire* est constituée d'un ensemble de caractéristiques dont la principale est le *but illocutoire*. Prenant appui sur les premiers travaux de classification entrepris par J.-L. Austin (*Douzième conférence,* 1970 : 151-164), J.-R. Searle (1982 : 69-70) propose une taxinomie des actes selon leur *but illocutoire,* reprise par D. Vanderveken (1988 : 109) qui, *in fine*, identifie un total de cinq types de *buts illocutoires* fondamentaux et universaux, décrits ainsi :

- Le *but assertif* permet de représenter un état de choses comme actuel. Les verbes illocutoires de type assertif sont : « affirmer », « nier », « déclarer », « penser », « suggérer », « relater », « rappeler », « soutenir »… (D. Vanderveken, 1988 : 167-175).

- Le *but engageant* permet d'engager le locuteur à accomplir une action future. Le type engageant se réalise à travers les verbes : « s'engager à », « promettre », « menacer », « garantir », « certifier », « accepter », « refuser »... (D. Vanderveken, 1988 : 175-181).

- Le *but directif* permet d'essayer de faire en sorte que l'allocutaire accomplisse une action future. Les verbes de type directif sont : « ordonner », « autoriser », « inviter », « conseiller », « avertir », « questionner », « demander »… (D. Vanderveken, 1988 : 181-188).

- Le *but déclaratif* permet d'accomplir une action par le seul fait de l'énonciation en se représentant comme accomplissant l'action. Les principaux verbes illocutoires déclaratifs sont : « déclarer », « renoncer », « démissionner », « renier »… (D. Vanderveken, 1988 : 188-199).

- Le *but expressif* permet d'exprimer les états mentaux du locuteur par le biais des verbes : « souhaiter », « remercier », « excuser », « saluer », « féliciter », « menacer », « insulter », « se plaindre » (D. Vanderveken, 1988 : 199-203).

Les cinq types de buts illocutoires mis en évidence par D. Vanderveken (1988 : 109) sont présents dans la communication scolaire, mais à des degrés divers. En effet, le discours du maitre comporte un nombre important d'actes illocutoires à buts principalement assertifs, directifs, mais également expressifs selon le rôle qu'il endosse au cours des interactions pédagogiques (*Supra,* 2.3.1.1.a). En tant qu'informateur, les énoncés enseignants sont pourvus de verbes de type assertif, donc qui visent à dire comment sont les choses. Par exemple, dans une séance consacrée à la géométrie, l'enseignant commence par *relater* les éléments précédemment traités et *rappeler* les points importants. Il *affirme, déclare, soutient* que les deux droites sont perpendiculaires. A l'aide d'une équerre, il *certifie, témoigne, atteste* de leur perpendicularité. Il *conteste, critique* l'usage de tout outil autre que l'équerre pour effectuer la démonstration. Cette transmission des connaissances se fait également par le biais de verbes directifs, tels que *poser des questions, questionner, interroger* qui mettent en place une maïeutique propice à la construction des savoirs. Parallèlement, l'enseignant, dans son rôle d'organisateur des interactions pédagogiques, cherche à faire en sorte qu'un certain nombre de tâches soient réalisées par les élèves. Pour ce faire, il emploie des verbes directifs qui l'amènent à *demander, requérir, inviter, convier, suggérer, conseiller / déconseiller, recommander, permettre* aux élèves de faire quelque chose ou, avec un degré de puissance plus élevé, il peut *presser, insister, exiger, ordonner, prescrire, enjoindre, dire* aux élèves d'exécuter une tâche. Le professeur peut les *avertir* des conséquences d'un exercice inachevé, leur *défendre, interdire* de copier sur le voisin et les *réprimander* s'ils sont surpris dans cette activité. Enfin, l'enseignant-évaluateur use de verbes expressifs pour *désapprouver, déplorer, se plaindre* du comportement des élèves ou au contraire *approuver, féliciter, complimenter* ses interlocuteurs pour valoriser et motiver le groupe-classe. Mais qu'en est-il du côté de l'élève ?

M. Verdelhan-Bourgade (2002 : 166) s'est attachée à répertorier les actes de langage produit par les élèves en contexte scolaire. A l'instar des études menées dans les années 70 pour déterminer un Niveau-Seuil en Français Langue Etrangère, elle a recensé six principaux actes de langage de scolarisation :

- Les actes sociaux (saluer (les adultes, le groupe), remercier, accepter, refuser, s'excuser).

- Les actes de demande (exprimer un besoin**,** demander une autorisation**,** demander un objet, demander de l'aide**,** demander le nom d'une personne ou d'un objet…**,** demander ce qu'il faut faire**,** demander une précision sur ce qu'il faut faire**,** demander à quelqu'un une explication…).

- Les actes d'expression du degré de savoir (dire qu'on sait - ne sait pas**,** dire qu'on n'est pas sûr de…, dire qu'on ne comprend pas…).

- Les actes d'expression de l'affectivité (se plaindre (du voisin, du bruit, du froid…), dire sa joie, sa satisfaction, son plaisir, dire sa contrariété, le chagrin, exprimer un souhait, un désir, exprimer la douleur…).

- Les actes de réponse (donner une information (sur soi, sa famille, le savoir scolaire, le monde…), donner une explication, justifier, dire ce qu'on est en train de faire, ce qu'on a fait, ce qu'on va faire…).

- Les actes de présentation des faits (présenter un fait comme vrai, présenter comme incertain, formuler une hypothèse, réfuter l'affirmation qu'un fait est vrai, annoncer un fait passé ou futur (M. Verdelhan-Bourgade, 2002 : 166).

Considérant qu'en français langue de scolarisation, comprendre une question posée par le maitre et savoir y répondre est plus important pour l'élève que de savoir poser une question, M. Verdelhan-Bourgade (2002 : 89) a complété la liste des actes de langage privilégiés en milieu scolaire par l'ajout d'actes de compréhension. Six types d'actes de compréhension spécifiques à la communication scolaire ont été relevés :

- Les actes de repérage (identifier, reconnaitre, observer, écouter, relever des indices), les actes d'inférence (réaliser un acte à partir d'une demande ou d'un ordre, déduire, conclure).

- Les actes d'inférence (réaliser un acte à partir d'une demande ou d'un ordre, déduire, conclure).

- Les actes de dépassement du dit en deçà (repérer et interpréter les implicites, repérer et interpréter les ellipses, remplir les « blancs du texte ») et au-delà (anticiper, comprendre la suite, deviner où l'interlocuteur veut vous mener faire des hypothèses).

- Les actes de relation (associer, aller du connu à l'inconnu, aller de l'inconnu au connu, établir des relations logiques, avant / après, cause / conséquence, traduire, interpréter figures de style).

- Les actes de classement (affecter à une catégorie (langue, discours, mot…), trier entre fait et subjectivité**,** hiérarchiser (les événements, les émotions), organiser le discours entendu.

- Les actes de création (inventer (une suite, un discours, semblable, différent…), se donner une position, réagir (approuver, ne pas être d'accord…) (M. Verdelhan-Bourgade, 2002 : 148).

A partir de ces actes de compréhension et de langage scolaires, N. Francols (2004) a élaboré, dans le cadre d'un mémoire de maitrise de FLE, des séances et des supports pédagogiques à destination des enseignants du premier degré qui exercent en UPE2A. Un total de 12 unités ont été construites *[s]ur le principe d'une méthode de Français Langue de Scolarisation*, comme le titre de son mémoire l'indique. Des actes propres aux interactions scolaires, tels que « connaitre les actes soumis à une demande de permission à l'école (française) » ou savoir « exprimer une demande de permission » font l'objet d'un travail spécifique (N. Francols, 2004 : 125-131). Cependant ces contenus sont difficiles à mettre en œuvre en classe ordinaire. La mise en place d'un tel enseignement / apprentissage nécessite une organisation spécifique au sein de l'école (*Infra*, 7.3.2.).
L'ensemble des actes au service des apprentissages scolaires a été qualifié par F. Chnane-Davin et M. Ferreira-Pinto (2009 : 102) d'« actes illocutoires métacognitifs » en raison des constantes exhortations des élèves à « verbaliser, expliciter, argumenter, débattre… ». Elles justifient cette dénomination de la manière suivante :

[…] Ces sollicitations à produire en cours de FLE / FLS des actes illocutoires métacognitifs, développeront une capacité d'analyse, d'autoévaluation, de mobilisation de stratégies de résolutions de problèmes (que me demande-t-on ? comment puis-je m'organiser pour mieux comprendre ? quelles ressources mobiliser ?) utiles dans chaque discipline […] (F. Chnane-Davin et M. Ferreira-Pinto, 2009 : 102).

A l'école, le principal acte accompli par l'usage de la parole est le développement de nouvelles connaissances et compétences. Fortes de ce constat, F. Chnane-Davin, B. Cervoni et M. Ferreira-Pinto (2005) se sont attachées à détailler les actes de langage qui permettent aux élèves d'agir et de réagir dans des situations de communication sociale (transposées en classe) comme dans des situations spécifiquement scolaires, et qui leur permettent également d'accéder à de nouveaux savoirs. Le recueil de ces actes de langage a servi de base à l'élaboration des contenus de la méthode *Entrée en matière* (F. Chnane-Davin, B. Cervoni et M. Ferreira-Pinto, 2005 : 4-6). Ce référencement, bien que non exhaustif, participe à une meilleure connaissance des caractéristiques des discours scolaires

et permet l'établissement d'axes prioritaires dans l'accompagnement des nouveaux arrivants allophones accueillis dans le système scolaire français. Mais ce relevé n'est pas suffisant. Encore faut-il aborder les deux possibilités de réalisation des actes de langage qui peuvent être soit *directs*, soit *indirects*.

La principale difficulté dans l'appropriation des actes de langage réside dans le fait qu'ils peuvent se réaliser aussi bien de manière *directe* qu'*indirectement,* c'est-à-dire « par l'accomplissement d'un autre acte illocutoire » selon J.-R. Searle (1982 : 72). En classe, une consigne peut être exprimée à travers des *actes de langage directs* par l'emploi soit d'un *énoncé performatif explicite, i.e.* où le verbe performatif exprime l'acte de langage accompli, comme dans l'exemple : « Je vous demande de faire moins de bruit ! », soit d'*énoncés performatifs primaires* où selon le type de phrases employées (déclaratif, interrogatif ou injonctif), un type d'acte est associé à l'instar des exemples suivants : « Faites moins de bruit ! » ou « Silence ! ». Cependant l'enseignant est également susceptible de transmettre la consigne de faire moins de bruit au moyen d'*actes de langage indirects,* et de dire « Je n'entends rien ! ». Cet énoncé indirect laisse aux élèves le soin de déduire de la situation l'ordre de *parler moins fort,* voire de *se taire*. Alors que, dans la conversation ordinaire, les interlocuteurs peuvent faire semblant d'ignorer l'intention d'un acte indirect, comme l'indiquent M. Riegel, J.-C. Pellat et R. Rioul (2009 : 988), dans ce cas-ci, l'acte de langage indirect doit être compris comme un acte de langage direct qui n'appelle, ni réponse affirmative, ni négative, mais une seule action : obtempérer. Il en est ainsi pour un grand nombre de consignes scolaires qui, bien que de réalisation indirecte, doivent être interprétées par les élèves à l'égal d'une injonction directe. Si l'usage d'actes de langage indirects par le maitre, tels que « Pouvez / pourriez-vous faire moins de bruit » est, comme dans la conversation ordinaire, motivé par la politesse (J.-R. Searle, 1982 : 77, 90 et 92), les conséquences ne sont pas les mêmes en milieu scolaire dans la mesure où l'absence de sens impératif est risquée pour l'enseignant qui pourrait voir son autorité remise en cause par une réponse négative des élèves. Cette forme indirecte est problématique pour les nouveaux arrivants allophones en raison de l'implicite contenu dans ce type d'énoncés selon F. Chnane-Davin (dir.) (2011 : 47). Les élèves allophones sont contraints à de constantes inférences au regard de la situation en cours et à un effort cognitif important en classe afin de déceler l'injonction et éviter tout *malentendu*, c'est-à-dire tout « *décalage entre le sens codé* (sens intentionnel que l'émetteur souhaite

transmettre à son destinataire) *et le sens codé par le récepteur* » (C. Kerbrat-Orecchioni, 2008 : 49)[34]. Selon C. Kerbrat-Orecchioni (2008 : 49-51), le *malentendu* peut résulter soit d'une sous-interprétation de l'énoncé, soit d'une surinterprétation ou tout simplement d'une interprétation erronée. Un énoncé professoral est sous-interprété lorsque, à la remarque du maitre : *Il y a trop de bruit !*, l'élève répond : *Oh oui, c'est vrai !* La prise en compte du sens littéral de l'énoncé est considérée, dans ce cas, comme de l'insolence. Le décalage interprétatif peut donc être lourd de conséquences pour l'élève, passible d'une sanction, mais aussi susceptible de perdre la face en étant la risée du groupe-classe.

L'accompagnement des élèves allophones nouvellement arrivés en France dans le repérage et l'identification des actes de langage spécifiques en milieu scolaire est d'autant plus nécessaire que leur réalisation est tant orale, qu'écrite, et qu'ils exigent le respect d'un ensemble de normes comme l'emploi d'un registre standard de langue.

2.3.1.3. Une langue orale proche des caractéristiques de l'écrit

a) Continuelle alternance entre langue orale et langue écrite

Une des difficultés pour les nouveaux arrivants allophones est de suivre un échange oral qui a continuellement recours à l'écrit. A l'école, l'enseignement dispensé est « scripto-centré » (B. Lahire, 1993 : 41 ; J. Goody, 1994 : 191 ; J.-F. Halté, 2005 : 12 ; R. Bouchard, 2008a : 134, 2008b : 1-8 et 2010 : 5 ; I. Delcambre, 2011 : 11 ; L. Le Ferrec, 2012 : 41) en raison de la principale visée de l'institution scolaire qui est l'acquisition de compétences en littéracie[35], définie par J.-P. Jaffré (2004 : 31) comme

> […] l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Elle met un ensemble de compétences de base, linguistiques et graphiques, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. Son contexte fonctionnel peut varier d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre, et aussi dans le temps (J.-P. Jaffré, 2004 : 31).

[34] En italique dans le texte.

[35] Plusieurs orthographes ont été relevées : « littératie » (J. Boutet, 2002 ; la revue *Pratiques* n°131 / 132 de décembre 2006 ; J. Cummins, 2007 ; F. Gadet, 2007 ; J.-L. Chiss, 2008 ; L. Le Ferrec, 2008 ; D. Moore et C. Sabatier, 2010) ou « littéracie » (C. Barré-De Miniac, C. Brissaud et M. Rispail (dir.), 2004 ; I. Delcambre et M.-C. Pollet (dir.), 2014) dont l'orthographe s'est actuellement imposée en France.

Le « scripto-centrisme » de la langue de scolarisation se manifeste en classe, selon R. Bouchard (2008b : 5), par un

> […] passage incessant de l'interaction orale aux appuis scripturaux que ce soit les inscriptions au tableau de l'enseignant […], les documents photocopiés distribués ou les pages de manuels (R. Bouchard, 2008b : 5).

L'articulation étroite entre l'oral et l'écrit s'observe tout au long d'une journée de classe, quelle que soit la phase d'apprentissage. Qu'il s'agisse des interactions maitre / élèves ou d'un rappel des éléments traités durant une précédente séance, l'oral scolaire est ponctué de notes écrites au tableau et de supports écrits nombreux et variés. En effet, l'oral en classe est, sans transition, relayé par des photocopies, cartes, tableaux, graphiques, schémas, documents iconographiques légendés, traces écrites… Le professeur s'entoure d'écrits afin d'étayer et d'encadrer les interventions des élèves comme R. Bouchard (1998 : 5) le constate lors de l'analyse d'une séance de géographie. De leur côté, les élèves sont environnés d'écrits dédiés à l'apprentissage, parmi lesquels M. Verdelhan-Bourgade (2002 : 183-184) distingue : les livres de bibliothèques ou albums, les écrits fonctionnels (emploi du temps, calendrier, liste des élèves), les écrits décoratifs (affiches, frises…), les manuels, les photocopies, les écrits du maitre portant sur un travail en cours, auxquels s'ajoutent les dictionnaires, les cahiers, les classeurs, les fichiers des élèves ainsi que les étiquettes (très utilisées au CP). Les murs de la salle de classe sont tapissés d'affichages qui servent à la fois de supports de référence et de témoignage des apprentissages effectués ou en cours : les écrits organisationnels (règles de vie de la classe, services attribués chaque semaine aux élèves comme la distribution des cahiers, la mise à jour du calendrier…) côtoient les règles de grammaire, les tableaux de conjugaison, les frises numérique, chronologique, alphabétique, et les productions d'élèves... de sorte que, visuellement, l'écrit est surabondant en classe. A ces supports s'ajoute le tableau (noir, blanc ou interactif[36]) - outil professionnel par excellence de l'enseignant - qui fonctionne comme un intermédiaire, entre oral et écrit (É. Nonnon, 2000 : 83). Le tableau permet d'isoler les mots importants du flux verbal, de les mettre en exergue et de les garder en mémoire. Cette double exposition, à la fois phonique et graphique, facilite la fixation des mots clés et la compréhension globale des énoncés.

[36] TBI : tableau blanc interactif.

Les actions d'écriture du maitre au tableau ainsi que le recours en classe à différents supports écrits jalonnent les interactions orales et participent à la structuration des différentes phases de la leçon (R. Bouchard et V. Traverso, 2006 : 216). Pour R. Bouchard (2008a : 134), « l'oral pédagogique est précédé, accompagné, organisé et suivi par de l'écrit » de sorte que les phases d'apprentissage purement orales demeurent rares et des plus restreintes à l'école.

En classe, l'oral et l'écrit sont fortement mêlés, voire « quasiment impossible [à] désintriquer » selon I. Delcambre (2011 : 13) qui a mis en évidence cette relation étroite à travers l'analyse d'une phase de travail en groupe, menée à l'oral dans une classe de CM2. Bien que les échanges des élèves se déroulent à l'oral, I. Delcambre (2002 : 94) a observé que l'écrit sert à la prise des notes, à l'établissement de listes et à la consignation de résultats. Ces « inscriptions graphiques », secondaires au regard de l'activité orale en cours, ne relèvent pas de la « production écrite », mais de l'outil de travail dont quatre principaux usages, associés à quatre types de fonctions ont été relevés :

1. La *fonction mémorielle* qui permet de fixer le résultat du travail ;
2. La *fonction symbolique* qui donne les signes du travail ;
3. La *fonction de médiation (cognitive* ou *métacognitve)* qui permet de comprendre et de faire comprendre ;
4. La *fonction heuristique* qui utilise l'espace-page pour classer (I. Delcambre, 2002 : 96).

A l'école, l'oral et l'écrit sont deux modalités linguistiques qui se complètent et prennent le relai l'un de l'autre. Par exemple, si certaines règles de vie ne sont pas respectées et menacent le bon déroulement des apprentissages, il suffit au maitre de désigner l'affichage correspondant pour signifier à l'élève qu'il les a outrepassées. L'enseignant évite ainsi de surcharger le discours pédagogique (R. Bouchard, 2010 : 22). Ainsi, pour I. Delcambre (2002 : 101),

> [o]ral et écrit ne sont pas dans une relation de succession ou de dépendance hiérarchique mais une simultanéité orchestrale, comme deux instruments de travail, conjuguant leurs spécificités dans l'activité d'apprentissage (I. Delcambre, 2002 : 101).

Ces observations vont dans le même sens que l'analyse faite par É. Nonnon (2002) lors de l'observation de la préparation d'un exposé collectif par des élèves de CM2. Elle constate

que l'écrit (sous forme de notes) a un rôle de mémorisation et de stabilisation des informations qui soutient les conduites orales. L'écrit est un outil cognitif de premier ordre dans le travail scolaire selon É. Nonnon (2002 : 92). Ces constats rejoignent la perspective de J. Goody (1994 : 264), pour qui l'écriture, et plus largement l'écrit, est un outil de travail intellectuel, une « technologie de l'intellect » dont la pratique « instaure une différence non seulement dans l'expression de la pensée mais en premier lieu dans la façon dont celle-ci s'élabore ». Au même titre que les interactions pédagogiques orales (*Supra,* 2.3.1.1.b), l'écrit est un instrument au service des apprentissages scolaires. Appréhender séparément ces deux médias aussi imbriqués et complémentaires que sont l'oral et l'écrit en classe n'est guère pertinent comme le souligne É. Nonnon (2000 : 107) qui rappelle que

> […] la majorité des situations scolaires où s'exerce l'oral sont des situations mixtes, où le langage s'articule à d'autres systèmes sémiotiques : le graphique, l'iconique qui s'interpénètrent, se succèdent, se transforment. Les élèves commentent un texte qu'ils sont en train d'écrire, oralisent à partir de notes qu'ils réexpansent ; les interventions orales de l'enseignant sont scandées de traces écrites au tableau à partir de ce qu'il dit ou de ce que disent les élèves, traces qu'on relit, qu'on commente, qui interviennent comme mention ou comme voix différente dans la polyphonie de l'oral scolaire (É. Nonnon, 2000 : 107).

L'oral et l'écrit sont les deux faces d'un même instrument qui permet d'étendre les possibilités de communication et de construire de nouveaux savoirs.

Pour suivre les interactions oralo-graphiques en classe ordinaire, un niveau minimal de maitrise du code (alphabet latin) est donc requis. C'est pourquoi il est primordial pour le nouvel arrivant allophone de se familiariser avec la variété des supports écrits en présence (M. Verdelhan-Bourgade, 2002 : 60), et d'apprendre à lire et à écrire *le / en* français dès les premiers temps de scolarisation en France. En outre, l'élève doit prioritairement être capable de lire et comprendre des mots isolés ainsi que de courts énoncés, inscrits au tableau, sur une affiche ou sur une fiche (titre, légende de dessin, etc.). Subséquemment, il doit être capable de parcourir rapidement un document afin de trouver une information donnée, comprendre une définition dans un dictionnaire, lire de brefs écrits ainsi que des textes documentaires fonctionnels comme le suggère R. Bouchard (2008b : 6-8). L'élève allophone nouvellement arrivé doit pouvoir se saisir de l'écrit comme d'un outil fonctionnel, complémentaire à l'oral et qui lui permet d'accéder aux savoirs scolaires.

Outre la forte interdépendance de l'oral avec l'écrit, les formes orales employées en classe sont fortement imprégnées des caractéristiques de la langue écrite et de la norme standard exigée en milieu scolaire.

b) Prégnance de la norme standard

L'école impose l'usage de pratiques langagières uniformisées pour permettre la transmission d'un savoir commun, gage à terme d'une cohésion sociale. Toutes les interactions scolaires requièrent donc l'emploi d'un registre standard de langue. Dans leurs travaux, J. et L. Milroy (1991 : 22-23) ont mis en évidence la diffusion d'une idéologie du standard au motif que l'usage de ce registre serait approprié, quel que soit le contexte. De nombreux chercheurs, tels C. Corblin et M.-M. Bertucci (2002 : 19), J.-F. Halté (2005 : 13), F. Gadet (2007 : 27-30), I. Delcambre (2011 : 9) ou E. Guérin (2011a : 60) dénoncent l'« idéologie visant l'omnivalidité fantasmée du standard »[37] entretenue en milieu scolaire. C. Corblin et M.-M. Bertucci (2002 : 19) regrettent que la « variété scolaire […] reste confondue avec le français standard ». Cette idéologie est particulièrement manifeste dans les manuels de grammaire scolaire comme E. Guérin (2011a : 57) le constate lors de l'analyse d'ouvrages de cycle 3 et de collège. La langue n'est envisagée que sous sa forme standard et « tout est mis en œuvre pour entretenir l'illusion qu'il s'agit de la langue maternelle de chacun » (L. Cadet et E. Guérin, 2012 : 5). Or une grande partie des élèves de la classe ne maitrise pas cette variété de la langue qui se caractérise notamment par la formation de négations complètes (absence d'effacement du *ne*), l'inversion verbe-sujet dans les phrases interrogatives, la réalisation des liaisons, l'emploi du *nous* à la place du *on*, l'absence de répétitions par l'emploi de synonymes, la précision des termes choisis… Selon E. Guérin (2011a : 59), certains enfants ne rencontrent qu'exceptionnellement ce type de situations en dehors du cadre scolaire. Ces constats rejoignent les propos de J.-F. Lebranchu (2002 : 23) qui précise que ce registre

> […] légitimé par les institutions, [n'est] connu et maitrisé [que] par un nombre restreint d'élèves réels qui souvent l'identifient aux normes de groupes socioculturels dominants […] (J.-F. Lebranchu, 2002 : 23).

En effet, l'école ne reconnait que les formes langagières socialement valorisées, et qui, depuis les travaux de B. Bernstein (1975), sont identifiées comme des formes élaborées qui correspondent aux usages des milieux socioculturels favorisés :

[37] Citation d'E. Guérin (2011a : 60).

Le bain de langue où l'enfant est plongé dès ses premiers mois, détermine son adaptation à la langue de l'école […]. Dans les familles au niveau socioculturel élevé, l'enfant reçoit et assimile une langue riche par son lexique, par sa syntaxe, par ses nuances affectives et logico-verbales. Ce « code élaboré » correspond précisément à celui des apprentissages scolaires. Dans les familles socio-culturellement démunies, au contraire, l'enfant est avant tout support d'échanges immédiats, concrets, peu soucieux de l'implicite du discours et des nuances d'expression. Ce « code restreint » n'est pas celui de l'école ; il hypothèque les apprentissages fondamentaux consignés dans les programmes, perturbe l'enfant et peut conduire au désarroi et au décrochage (B. Bernstein, 1975).

La reconnaissance de la seule variété standard de la langue exclut donc d'emblée les enfants issus de certains milieux qui, dès leur arrivée à l'école, pâtissent d'un déficit linguistique ; les pratiques langagières éloignées de la langue standard étant considérées comme incorrectes en milieu scolaire (E. Guérin, 2011a : 65), voire « entachées […] de termes impropres et de constructions vicieuses » comme J.-F. Halté (2005 : 13) a pu le relever dans les instructions officielles de 1938. L'obligation de maitriser la langue « avec exactitude, correction et netteté » à l'école, donc de se conformer à la norme standard, demeure aujourd'hui encore une exigence forte (J.-F. Halté, 2005 : 13). Elle est relayée par les manuels scolaires, à l'instar de *L'île aux mots* CE2 qui, dès l'avant-propos, rappelle la finalité de l'ouvrage de français qui est d'« amener un élève à lire juste, à écrire juste et à parler juste » (A. Bentolila (dir.), 2008).

Si seule la langue standard est valorisée à l'école, d'autres formes langagières demeurent cependant présentes et cohabitent dans une salle de classe d'après R. Sirota (1988). En effet, deux réseaux de communication se distinguent en classe : le premier est le réseau principal de communication, géré par l'enseignant et centré sur les interactions pédagogiques dans lesquelles l'usage d'un français standard est exigé, et le second est le réseau parallèle de communication, constitué des divers échanges clandestins entre élèves (bavardages en lien ou non avec le sujet traité, petits mots, dessins, interactions non verbales, activités diverses, etc.) (R. Sirota, 1988 : 43). Une étude menée par S. Costa-Galligani et C. Sabatier (2000 : 365) a montré que les élèves font sans difficulté la distinction entre ces deux formes de communication :

Cette opposition entre le français qu'il faut parler correctement et celui qui est plus impoli indique donc que nous sommes en présence de deux variétés de la langue française : l'une scolaire, standard et l'autre non standard, avec ses traits linguistiques propres. Elle indique également que les enfants ont conscience de ces deux variétés, qu'ils connaissent les lieux où ils doivent les employer et qu'ils les adaptent aux situations de

communication, formelles lorsqu'ils sont en classe et informelles à l'extérieur (S. Costa-Galligani et C. Sabatier, 2000 : 365).

Les élèves perçoivent l'écart entre la langue française standard et normée attendue dans le réseau principal et légitime de la classe, et les variétés du français en usage dans le réseau parallèle. F. Gadet et E. Guérin (2008 : 26) ont constaté, à partir d'une enquête de terrain menée auprès d'élèves de CP et de CE1, que la conscience de la correction de la langue associée à la forme standard du français se met en place au cours de l'année de CP. Dès l'entrée dans la langue écrite, les élèves sont confrontés à la prescription exclusive d'« une langue cible qui est une variété de français propre à l'école et peu ouverte à la variété des discours » (C. Corblin et M.-M. Bertucci, 2002 : 16). Dès lors l'enseignement du français standard se fait au détriment des autres variétés de la langue, reléguées dans le réseau illégitime de communication en classe, et dans les espaces scolaires interstitiels, tels que les couloirs, la cour de récréation, etc.

L'importance et la nécessité de maitriser le français standard à l'école ne sont pas à remettre en cause puisque cette norme langagière permet aux élèves d'accéder à de nouvelles formes de communication. Toutefois l'enseignant doit avoir conscience que la non prise en compte des variations du français occasionne des *malentendus* à l'origine des difficultés scolaires de certains élèves selon T. Piot (2005 : 212-213). En effet, la méconnaissance par les élèves des registres lexicaux et syntaxiques en usage à l'école « produi[t] de manière invisible une incompréhension et un décrochage progressif vis-à-vis de la demande scolaire qui est perçue comme étant « *réservée aux meilleurs* » » (T. Piot, 2005 : 213). La prescription à l'école d'un usage exclusivement standard de la langue est, pour certains élèves, d'autant plus problématique qu'elle va à l'encontre des modèles qu'ils côtoient au quotidien et des usages effectifs du français, empreints de variations (F. Gadet, 2007 : 32-33). Ces variations se retrouvent même en milieu scolaire comme les enregistrements des interactions pédagogiques effectués par L. Le Ferrec (2012 : 42) le montrent. L'élève se trouve donc partagé entre l'injonction scolaire d'un « bon usage » de la langue applicable en toutes circonstances, et la réalité linguistique où le français standard n'est qu'une variété de langue parmi d'autres, et dont l'emploi n'est requis que dans un certain type de situations. Ainsi, pour M.-M. Bertucci et C. Corblin (2004 : 31),

[i]l ne s'agit pas d'enseigner ces variétés mais de les prendre en considération comme l'état de langue dans lequel se trouvent les élèves en arrivant à l'école et auquel le français standard est confronté. […] Les valoriser peut dans une certaine mesure inverser le sentiment d'infériorité linguistique que la confrontation de

leur pratiques langagières avec le français standard peut faire naitre […] (M.-M. Bertucci et C. Corblin, 2004 : 31).

Prendre en compte les parlers des élèves, effectuer des comparaisons dépourvues de tout jugement de valeur avec des modèles d'énoncés normés, et montrer ce qui, dans une situation donnée, motive le recours au registre standard, permet aux élèves de se conformer progressivement à la norme. Tout l'enjeu est d'accompagner ces apprenants au-delà de leurs habitudes communicationnelles, et d'étoffer leurs pratiques langagières par l'introduction de nouvelles situations de communication plus distantes auxquelles ils seront confrontés à l'école comme dans leur vie d'adulte.

c) Un oral scolaire distant et abstrait

A l'école, la langue orale est généralement abordée par opposition à la langue écrite. Cette perspective dichotomique fait partie des représentations traditionnelles de l'oral, remises en cause par C. Blanche-Benveniste et C. Jeanjean (1987 : 11), pour qui ces « grands mythes séparateurs » réduisent le français parlé à une langue familière et populaire, dépréciée et « fautive » au regard de l'écrit qui respecte la norme standard, socialement valorisée et seule reconnue « correcte » (C. Blanche-Benveniste et C. Jeanjean, 1987 : 21). Ainsi l'oral est jugé « spontané, relâché et informel » à l'aune de l'écrit, considéré comme « élaboré, contrôlé et formel » (I. Delcambre, 2011 : 7). La principale visée de l'enseignement de la langue orale à l'école est, selon I. Delcambre (2011 : 10), d'« amener les élèves à *parler comme des livres* ». Cette représentation traditionnelle de l'oral s'explique par la finalité de l'école qui est l'apprentissage de la langue écrite, soutenu par une grammaire scolaire, élaborée au XIXe siècle et au service exclusif de l'orthographe (A. Chervel, 1977 : 28). C'est pourquoi les normes de l'écrit, c'est-à-dire l'utilisation généralisée d'un registre standard de langue, sont les seules admises en milieu scolaire, et elles infusent la langue orale. L'enseignant prend appui sur le modèle écrit pour demander aux élèves de faire « attention qu'elles [les phrases] soient bien correctes », et de répondre par « une belle phrase », *i.e.* qui soit complète en comportant un sujet, un verbe et un complément, et où, par exemple, *il y a* n'est pas prononcé *y'a* (C. Dannequin, 1977 : 68 et 70). Or ces exigences s'inscrivent en contradiction avec les observations faites en classe par les élèves (*Supra*, 2.3.1.1.b) où les interactions scolaires requièrent des réponses brèves et généralement constituées d'un seul

mot (F. Peutot, 2008 : 90). L'oral du maitre est tout aussi soumis à variations, car il s'adapte à la situation de communication en cours comme le montre l'étude de L. Le Ferrec (2012). En effet, la parole professorale se présente à la fois comme « un oral relâché, parfois familier, et un oral contrôlé, proche de la norme écrite […] » (L. Le Ferrec, 2012 : 42). Ces contradictions opacifient d'autant les codes de l'oral pratiqué en milieu scolaire et les rendent incompréhensibles aux non-initiés. Comment alors aborder l'oralité et ses usages scolaires avec les élèves allophones ? Comment éviter les « clivages imaginaires »[38] ainsi que toute comparaison normative entre oral et écrit ?

Pour dépasser l'opposition langue orale / langue écrite, nous nous sommes intéressée à la perspective de L. Söll (1974) qui a opéré une distinction entre le moyen de communication qui est la réalisation médiale d'un énoncé (*code phonique / code graphique*), et son mode de communication qui relève du conceptionnel (*langue parlée / langue écrite*) (L. Söll, 1985 : 19-20)[39]. Si le medium se présente comme dichotomique (car la réalisation d'un message est soit phonique, soit graphique), la conception s'inscrit dans un continuum communicatif aux extrémités duquel figurent d'une part les situations de communication de *proximité* [40], et d'autre part celles qui cultivent la *distance*. P. Koch et W. Oesterreicher (2001) ont pris appui sur les travaux de L. Söll (1974) pour proposer l'association des plans médial et conceptionnel suivante :

[38] Expression utilisée par C. Blanche-Benveniste et C. Jeanjean (1987 : 11).

[39] « „ Gesprochene Sprache "/„ geschriebene Sprache " („ Schriftsprache ") werden nun häufig in einem anderen Sinn als dem von *code phonique / code graphique* gebraucht. Wer ein vorbereitetes Manuskript wörtlich abliest oder wer ein Gedicht rezitiert, bleibt freilich auch sprechend im Bereich der „ Schriftsprache ". Hier wird „ gesprochen " / „ geschrieben " nicht auf die Realisation, sondern auf die Konzeption, nicht auf den sekundären oder mittelbaren, sondern auf den primären oder unmittelbaren Kommunikationsweg abgestellt » (L. Söll, F.-J. Hausmann, 1985 : 19-20).

[40] F. Gadet (2008 : 74), suivie par M. Riegel, J.-C. Pellat et R. Rioul (2009 : 53), préfère, en raison de son acception plus large, le terme de « proximité » à « immédiat » utilisé par P. Koch et W. Osterreicher (2001) pour traduire le concept de *Nähe*.

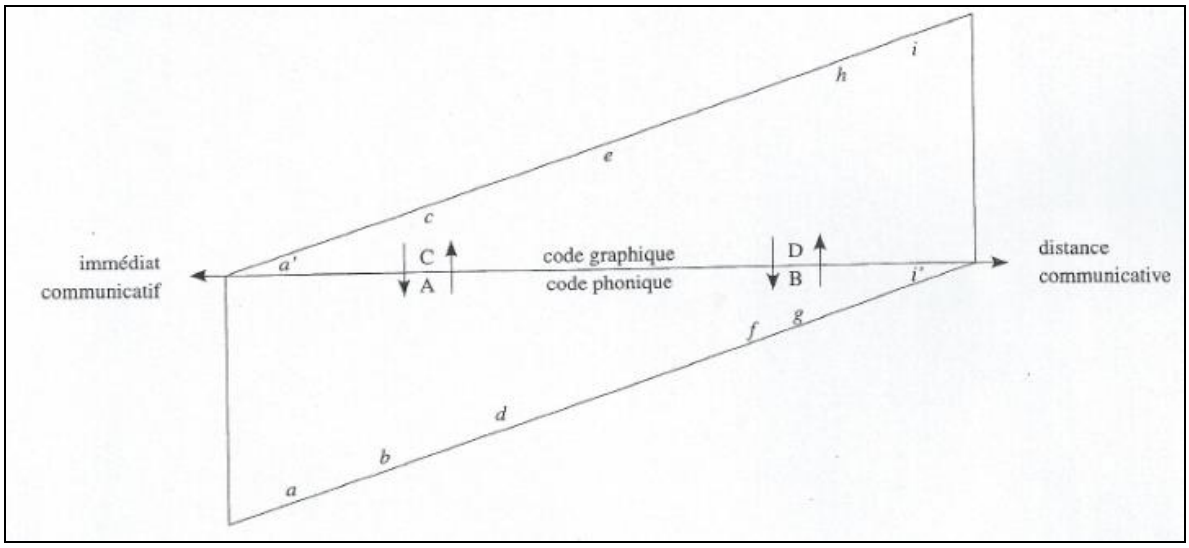


Schéma 6. Immédiat communicatif / distance communicative et code phonique / code graphique (P. Koch et W. Oesterreicher, 2001 : 586)

P. Koch et W. Oesterreicher (2001 : 586) ont choisi de réunir deux triangles rectangles par la base. Le premier triangle représente le *code phonique* et le second le *code graphique*. La base commune symbolise le continuum communicatif borné, de part et d'autre, par la *proximité communicative* et la *distance communicative*. Cet éclairage permet de constater que le code phonique partage une surface importante avec la proximité communicative en secteur A (secteur de la conversation spontanée) alors que la surface occupée par le code graphique est maximale du côté de la distance communicative en secteur D qui comprend, par exemple, les textes de loi (notés *(i) in* schéma 6). Cette représentation schématique permet d'expliquer les affinités traditionnellement observées entre le medium phonique d'un message et la conception orale, *idem* entre sa réalisation graphique et la conception écrite. Par ailleurs, elle a l'avantage de ne pas omettre les possibilités intermédiaires, telles la conférence scientifique (notée *(g) in* schéma 6) qui, malgré sa réalisation phonique, revêt une distance communicative importante et se rapproche davantage d'un écrit littéraire et de l'article de fond (noté *(h) in* schéma 6) que d'une conversation spontanée entre amis (notée *(a) in* schéma 6). Ainsi P. Koch et W. Oesterreicher (2001 : 586) se sont détachés du plan médial de la langue qui offre un éclairage strictement dichotomique de l'oral et de l'écrit au profit de sa représentation conceptionnelle sous forme de continuum dans lequel les situations de communication se distinguent selon leur proximité ou leur distance communicative. La proximité ou la distance d'un énoncé est déterminée selon un ensemble

de propriétés, recensées de manière non exhaustive par P. Koch et W. Oesterreicher (2001 : 586) dans le tableau suivant :

① communication privée	communication publique	❶
② interlocuteur intime	interlocuteur inconnu	❷
③ émotionnalité forte	émotionnalité faible	❸
④ ancrage actionnel et situationnel	détachement actionnel et situationnel	❹
⑤ ancrage référentiel dans la situation	détachement référentiel de la situation	❺
⑥ coprésence spatio-temporelle	séparation spatio-temporelle	❻
⑦ coopération communicative intense	coopération communicative minime	❼
⑧ dialogue	monologue	❽
⑨ communication spontanée	communication préparée	❾
⑩ liberté thématique	fixation thématique	❿
etc.	etc.	

Tableau 5. Paramètres pour caractériser le comportement communicatif des interlocuteurs par rapport aux déterminants situationnels et contextuels
(P. Koch et W. Oesterreicher, 2001 : 586)

Sur la partie gauche du tableau, P. Koch et W. Oesterreicher (2001: 586) ont noté les paramètres qui favorisent la proximité par opposition à ceux de droite, qui contribuent à marquer la distance. Ainsi la communication de proximité est associée à la communication privée qui prend la forme d'un dialogue et met en présence des interlocuteurs identifiés qui partagent une situation et des références communes. La spontanéité des échanges a pour conséquence l'omission de certains accords et la formulation de phrases incomplètes qui ne nuisent pas à la compréhension du discours en raison de la présence du contexte. En situation de face à face, de nombreux signes paralinguistiques verbaux (*Hein, tu sais,* etc.) et non verbaux (*hochements de tête, regard sceptique / d'approbation,* etc.) sont ajoutés à la conversation dans le but de maintenir le contact entre le locuteur et son / ses auditeur(s) (P. Koch et W. Oesterreicher, 2001 : 594). Le dialogue exige une coopération importante de la part de l' / des interlocuteur(s) d'autant qu'il est empreint d'une forte émotionnalité qui se manifeste par l'emploi d'interjections, d'accord / de désaccord, de

surprise, de douleur, etc. qui s'expriment de manière verbale ou par gestes / mimiques (P. Koch et W. Oesterreicher, 2001 : 594-595). Enfin, le thème des échanges est librement choisi. A la communication de proximité « immédiate et en situation », s'oppose la communication à distance « différée et hors situation » (M. Riegel, J.-C. Pellat et R. Rioul, 2009 : 53-54). D'après le tableau de P. Koch et W. Oesterreicher (2001 : 586), la distance est présente dans la communication publique et se manifeste à travers l'usage de formes monologales à la thématique fixe et préparée, et dans lesquelles l'emploi du discours indirect est privilégié (P. Koch et W. Oesterreicher, 2001 : 593). Même si les interlocuteurs sont présents, la communication à distance s'adresse à des destinataires indéterminés, et se caractérise par un détachement actionnel, situationnel et référentiel qui, selon les auteurs,

> […] impose au sujet parlant une verbalisation complexe et hautement intégrée, les amenant à des innovations dans les domaines de la subordination syntaxique et des noms abstraits (P. Koch et W. Oesterreicher, 2001 : 590).

Le détachement instaure une séparation spatio-temporelle qui, d'après ces deux chercheurs, ne fonctionne que si le locuteur peut « s'appuyer sur une grande stabilité des règles et des normes linguistiques » (P. Koch et W. Oesterreicher, 2001 : 591). Pour finir, la coopération avec le public et l'émotionnalité manifestées dans la communication à distance sont des plus réduites selon P. Koch et W. Oesterreicher (2001 : 586).

Si nous reprenons le modèle de ces deux chercheurs (schéma 6) pour comprendre les difficultés rencontrées par les élèves lors de leur entrée à l'école, nous pouvons constater que le passage à l'écrit correspond à une double problématique qui comprend la prise en compte à la fois des difficultés liées à l'aspect médial de la langue avec le passage du code phonique au code graphique (apprentissage de l'écriture), et celles rattachées à l'aspect conceptionnel de la langue qui place l'élève devant un éventail de situations. En effet, ces situations varient d'un extrême à l'autre (de la conversation spontanée aux écrits littéraires) en passant par de nombreuses formes scolaires intermédiaires, formelles (exposé, récitation, compte rendu, etc.) ou non (bavardages, petits mots clandestins, etc.). Selon F. Pouëch (2001 : 17), l'entrée dans l'écrit confronte les élèves à de nouvelles situations de communication et élargit leurs pratiques sociales. Pour un nouvel arrivant, la première difficulté (et la plus visible) est d'être d'emblée dans la nécessité de s'approprier un nouveau média de communication qui est l'apprentissage du code graphique car, comme nous avons pu le constater (*Supra*, 2.3.1.3.a), la communication scolaire change

continuellement de medium (l'énoncé d'un exercice peut être dit ou écrit par le maitre au tableau, voire les deux simultanément). La seconde difficulté pour un élève allophone nouvellement arrivé relève du plan conceptionnel de la communication scolaire qui le met en présence de situations communicatives contraintes à une distance maximale alors qu' E. Guérin (2011a : 59) indique que ces situations sont souvent inédites pour la plupart des élèves. Si nous passons la communication scolaire au tamis des paramètres de P. Koch et W. Oesterreicher (2001 : 586), quel est le relief conceptionnel qui se dessine ?

Nous nous proposons d'appliquer, à la langue de scolarisation, les critères de proximité et de distance, sélectionnés par P. Koch et W. Oesterreicher (2001: 586). Cette approche permet de constater que, sous une apparente proximité communicative (l'interlocuteur est connu (paramètre n°2), les locuteurs partagent une situation spatio-temporelle commune (paramètre n°6) et les échanges maitre / élève(s) se présentent comme un dialogue qui semble s'inscrire dans une relation d'immédiateté en raison de l'absence de délai entre l'émission et la réception du message (paramètre n°8)), la communication scolaire revêt des caractéristiques qui impliquent des degrés de distance plus ou moins importants comme en atteste l'analyse des paramètres suivants.

- **La communication scolaire est-elle une communication privée ou publique (paramètres n°1) ?**

Nous pouvons constater que la communication en contexte scolaire est publique bien que se déroulant dans un cadre familier, car fréquenté quotidiennement par le maitre et les élèves. En classe, le professeur est un représentant de l'État dont les propos et le comportement se doivent de respecter les valeurs républicaines. Le tracé conceptionnel indique donc que la communication scolaire est empreinte de distance (*in* tableau 6).

- **La communication scolaire : s'agit-il d'un interlocuteur intime ou inconnu (paramètres n°2) ?**

Le contexte faussement familier de la classe met certes en présence des interlocuteurs connus, mais les élèves ne peuvent s'adresser au maitre comme à un membre intime de leur famille. Le vouvoiement de l'enseignant nécessite l'emploi exclusif du pronom personnel de deuxième personne du pluriel, dont les formes verbales sont peu courantes pour certains élèves, même natifs francophones, et totalement inédites pour les

anglophones qui utilisent indifféremment le pronom *you*. Par ailleurs, selon la séance d'apprentissage en cours, l'interlocuteur peut ne pas être précisément identifié comme lors de l'établissement d'un compte rendu où l'élève s'adresse à un destinataire absent et abstrait. J.-C. Rafoni (2007 : 54), affirme que

[c]'est la condition d'entrée dans les savoirs que d'instituer une posture langagière qui mette d'emblée hors-jeu et l'objet véritable et l'interlocuteur immédiat (J.-C. Rafoni, 2007 : 54).

Le curseur relatif à la connaissance ou non de l'interlocuteur dans la communication scolaire a donc été placé à mi-chemin, entre proximité et distance (*in* tableau 6).

- **La communication scolaire est-elle ancrée ou détachée de l'action, de la situation et du référent (paramètres n°4 et 5) ?**

Selon l'activité pédagogique, la communication scolaire alterne entre des actions et des situations concrètes, et un détachement actionnel et situationnel important. Il en est de même pour le référent qui peut ou non être présent. Les élèves peuvent être déstabilisés par la variabilité de ces paramètres, et surtout par l'abstraction requise pour communiquer sans repères actionnels, situationnels ou référentiels qui habituellement sont présents dans la conversation ordinaire. C'est pourquoi J.-M. Zakhartchouk (2001 : 40) conseille aux enseignants de « tantôt [on va] privilégier un certain ancrage affectif, tantôt le savoir présenté sera plus distancié, plus détaché du vécu ou de l'environnement de l'élève ». Par conséquent, en ce qui concerne les paramètres 4 et 5, la langue de scolarisation se situe entre proximité et distance communicative (*in* tableau 6).

- **La communication scolaire exige-t-elle une coopération communicative intense ou limitée (paramètres n°7) ?**

Comme le contrat didactique l'exige (G. Brousseau, 1980 : 179), une coopération communicative intense est attendue des élèves, tous susceptibles de prendre part aux interactions pédagogiques, mais elle se doit d'être non verbale afin de ne pas perturber les échanges en cours (*Supra*, 2.3.1.1.c). L'élève doit manifester sa coopération uniquement à travers le regard, exclusivement dirigé vers le maitre ou le tableau (*Supra*, 2.3.1.1.e). Dans les échanges pédagogiques, la coopération communicative est à sens unique, car le maitre

s'adressant à un groupe, ne peut coopérer individuellement avec chaque locuteur. Cette coopération minimale induit certains élèves en erreur en leur donnant l'illusion qu'une fois leur attention détournée du maitre, ce dernier ne les voit pas bavarder ou vaquer à des occupations personnelles. Le paramètre n°7 a été calé sur la ligne médiane, entre proximité et distance communicative.

- **La communication scolaire est-elle un dialogue ou un monologue (paramètres n°8) ?**

Les interactions scolaires se présentent comme un dialogue entre le maitre et les élèves, nommé « cours dialogué » par J.-McH. Sinclair et R.-M. Coulthard (1975 : 21). Ces chercheurs ont montré que les échanges en classe se composent d'un scénario ternaire, constitué alternativement de l'interpellation initiale du maitre, de la réponse de l' / des élève(s) et de la réaction du professeur (*Supra,* 2.3.1.1.b). Les échanges sont au service des apprentissages scolaires, donc ils sont dominés par la parole de l'enseignant. L. Dabène (1984a : 41) explique cette asymétrie par la triple fonction du maitre, qui est de transmettre des connaissances, de gérer les échanges et de réagir par rapport aux réponses des élèves (*Supra,* 2.3.1.1.a). Selon M. Verdelhan-Bourgade (2002 : 56), les interventions des élèves doivent « s'inscrire dans le discours du maitre en creux » (*Supra,* 2.3.1.1.d). R. Bouchard (2008a : 136) ajoute à cette insertion « en complémentarité » avec le professeur, la « co-action » avec les autres élèves de la classe (*Supra,* 2.3.1.1.a). Les formes dialoguées en usage à l'école sont donc particulières. Cette singularité positionne le dialogue scolaire au milieu de l'axe communicationnel, entre proximité et distance (*in* tableau 6).

- Dans la communication scolaire, la parole est-elle spontanée ou préparée, la thématique est-elle libre ou non, et l'émotionnalité est-elle exprimée ou contenue (paramètres n°3, 9 et 10) ?

La circulation de la parole en classe est verticale d'après R. Bouchard (2010 : 20-22). Elle va du maitre vers l' / les élève(s) de sorte que toute interpellation libre de l'élève nuit au bon déroulement des interactions pédagogiques (*Supra,* 2.3.1.1.a). Ainsi toute réponse spontanée (paramètre n°9) doit être différée. Les élèves ne peuvent s'exprimer qu'après y avoir été expressément autorisé, *i.e.* après avoir levé le doigt, écouté les autres et attendu leur tour de parole (R. Amigues et M.-T. Zerbato-Poudou, 2009 : 118).

Les désapprobations sont unanimes à l'égard de la parole spontanée en classe, car opposée à une parole réfléchie comme C. Dannequin (1977 : 68) le souligne à travers la remarque d'une enseignante de CP : « Vous réfléchissez pour parler bien comme il faut, ne pas dire n'importe quoi ». Cette réflexion préalable demandée aux élèves vise à éviter toute réponse hors sujet. L'élève est contraint de suivre le thème imposé (F. Cicurel, 1986 : 107). La liberté thématique est donc inexistante en classe (paramètre n°10). Tout écart au regard du sujet traité ou tout excès de spontanéité est réprimandé à l'école, et entre dans la catégorie « bavardage ». La liberté thématique et la spontanéité de parole ne sont possibles en classe que, selon R. Sirota (1988 : 50-52), dans le « réseau parallèle o*u* clandestin de communication » (*Supra*, 2.3.1.3.a). Dans le réseau principal de communication, la liberté de l'élève réside dans le fait de pouvoir poser une question pour exprimer son incompréhension (R. Bouchard, 1998 : 13) ou un besoin urgent (R. Bouchard, 2010 : 42), mais cette libre interpellation ne doit pas être réitérée trop fréquemment pour ne pas perturber le dialogue pédagogique en cours. La communication scolaire exclut donc toute parole spontanée au profit de formes préparées et réfléchies, telles l'exposé, le compte rendu, etc. Enfin, l'absence de spontanéité souhaitée dans les échanges scolaires semble aller de pair avec une émotionnalité contenue, toujours dans le but ne pas parasiter les interactions entre le maitre et le groupe-élèves. En milieu scolaire, les propriétés n°3, 9 et 10 sont donc à ranger du côté de la distance communicative (*in* tableau 6).

Sur les dix critères définis par P. Koch et W. Oesterreicher (2001 : 586), la communication scolaire compte cinq paramètres intermédiaires qui oscillent entre proximité et distance, quatre qui penchent du côté de la distance, et un seul en faveur de la proximité communicative comme le montre le tableau suivant :

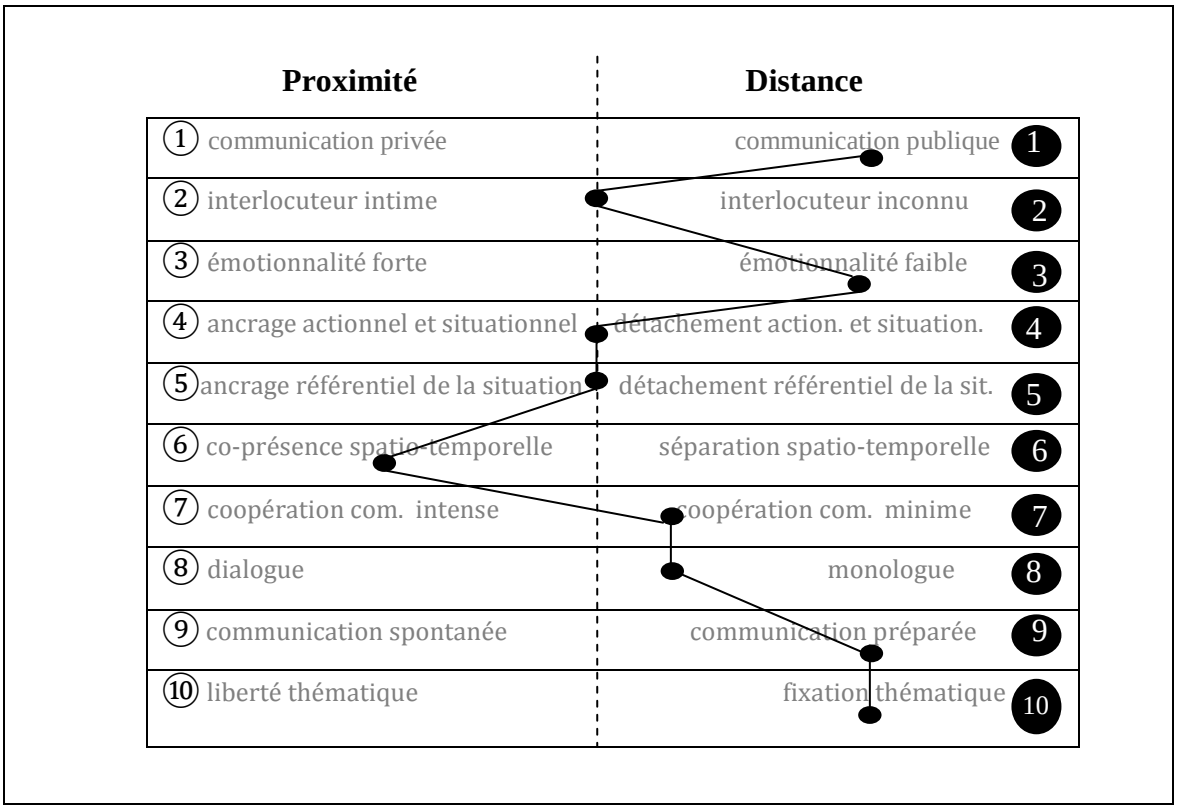


Tableau 6. Relief conceptionnel de la communication scolaire

L'analyse du relief conceptionnel de la communication scolaire permet de rendre compte de la semi-distance ou de l' « hybridité linguistique » (F. Gadet, 2008 : 75) d'une moitié des paramètres, et pour la seconde moitié, de valeurs paramétriques inscrites en majorité dans la distance. Ce résultat explique l'éloignement de la communication scolaire au regard des habitudes communicatives directes et ancrées dans l'instant des enfants. G. Vigner (2001 : 47) résume les implications pour l'élève de ce passage vers une communication plus distante ainsi :

> Du rapport d'immédiateté, d'investissement de soi dans l'échange où la totalité de l'être est parfois impliquée (par le corps, l'attitude, l'usage de la voix, la distance à l'autre, etc.), l'enfant doit passer à une relation médiatisée par un code fortement normalisé et une rhétorique dont la fonction est de compenser toutes les ambiguïtés qui pourraient naitre de l'absence des interlocuteurs. Mise à distance, capacité à concevoir un interlocuteur absent, à appréhender l'échange dans un système de relation distant, abstrait. Un certain nombre d'élèves ont du mal, indépendamment de tout problème d'ordre graphémique ou phonologique, à se situer dans un univers scripturaire nouveau (G. Vigner, 2001 : 47).

La mise à distance et l'adressage d'un message à un destinataire absent ou abstrait doivent faire l'objet d'activités scolaires spécifiques afin de permettre aux élèves d'aller au-delà

des échanges ordinaires et de saisir les codes d'une « oralité élaborée »[41] (P. Koch et W. Oesterreicher, 1985 : 30).

Pour les natifs francophones, ce travail sur l'oral est mené quotidiennement dès la petite section de maternelle où les professeurs amènent les élèves à passer du « langage en situation » spontané, nécessitant la présence des interlocuteurs, au langage décontextualisé, explicite et structuré, dit « langage d'évocation ». Ce langage, également appelé « oral scriptural » dans le document d'accompagnement des programmes *Le langage à l'école maternelle* (SCÉRÉN, 2011 : 21), est le principal objectif de l'école maternelle, car gage de réussite scolaire à l'école élémentaire. Comme pour ces jeunes apprenants, il est essentiel d'outiller les élèves allophones nouvellement arrivés à l'école élémentaire afin qu'ils puissent accéder aux formes orales élaborées. L'enjeu est d'autant plus complexe que la communication à l'école nécessite un haut niveau de compétences scolaires générales qui fait également défaut à certains natifs francophones comme le relève F. Peutot (2008 : 92) :

> La rapidité des échanges, la complexité des interactions et le haut niveau de « compétence scolaire » exigé mettent en difficulté bon nombre d'élèves, dont les ENAF (F. Peutot, 2008 : 92).

Dès lors que l'on quitte le mode conversationnel et que l'on passe à des formes de communication distantes à l'instar de celles pratiquées en classe, les élèves allophones nouvellement arrivés en France partagent une difficulté commune avec certains natifs francophones peu familiarisés avec des prises de parole distantes et abstraites. S'inscrire dans ce type de communication doit donc faire l'objet d'un véritable enseignement / apprentissage, et suppose la mise en place d'exercices préparatoires spécifiques que l'enseignant peut proposer à une grande partie de sa classe.

[41] « Eine elaborierte Mündlichkeit » (P. Koch et W. Oesterreicher, 1985 : 30).

2.3.1.4. Synthèse des caractéristiques de la langue orale de scolarisation

Les principaux traits caractéristiques de la langue orale de scolarisation ont été résumés dans le tableau suivant dont les entrées reprennent les trois perspectives d'analyse développées : la spécificité des interactions scolaires, la variété discursive du français de scolarisation et la proximité de l'oral de scolarisation avec le français écrit.

Spécificités de la langue orale de scolarisation
1. Les interactions scolaires
Asymétrie des interactions maitre / élève(s) : prépondérance de la parole du professeur aux fonctions à la fois de vecteur d'information, de meneur de jeu et d'évaluateur, mais également de simulateur et de metteur en scène des enseignements / apprentissages
L'interaction scolaire privilégiée : le cours dialogué. Il est constitué d'une structure répétitive, composée de l'interpellation initiale du professeur, de la réponse de l'/ des élève(s) et de la réaction de l'enseignant
Complexité des interactions pédagogiques en raison de : ▪ la forme de l'interpellation scolaire : l'échange est ritualisé et fondé sur une interpellation collective d'alerte précédant l'interpellation individuelle, risquée pour l'élève exposé au groupe-classe ▪ changements du format interlocutif : les énoncés poly–adressés sont à appréhender en classe comme des interpellations mono-adressées (et réciproquement) ▪ hétérogénéité énonciative de la parole professorale
Prérequis minimal de niveau B1 pour s'insérer dans les tours de parole (en complémentarité avec l'enseignant et en co-action avec ses pairs)
Des interactions associées à une gestuelle et des comportements propres à l'école
2. La variété discursive du français de scolarisation
Diversité des formes discursives
Des actes de langage privilégiés à l'école
3. Une langue orale proche des caractéristiques de la langue écrite
Continuelle alternance entre langue orale et écrite
Prégnance de la norme standard
Distance et abstraction de l'oral de scolarisation

Tableau 7. Synthèse des spécificités de la langue orale de scolarisation

A l'école, la langue française est pourvue d'une fonction communicative particulière à laquelle s'ajoutent deux autres fonctions qui sont celles d'être, à la fois, une « langue enseignée » et une « langue d'enseignement » (G. Vigner, 1989 : 45 ; J.-P. Cuq, 1991 : 130). Les termes utilisés pour désigner cette double fonction varient : J.-P. Cuq (1991 : 130) parle de « matière d'enseignement » et de « medium d'un autre enseignement ». Dans la préface de l'ouvrage *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*, C. Oliviéri (1991 : 5) oppose le français « objet » au français « moyen / véhicule d'enseignement ». De son côté, M. Verdelhan-Bourgade (2002 : 39) préfère parler de « l'apprentissage *du* et *en* français », c'est-à-dire de la langue en tant qu' « objet d'apprentissage / d'étude » (M. Verdelhan-Bourgade, 2002 : 211) et de la langue des « enseignements disciplinaires » (M. Verdelhan-Bourgade, 2002 : 227). Pour J.-C. Rafoni (2007 : 48), il s'agit d'une langue simultanément « matière d'enseignement » et « véhicule des autres disciplines ». « Cette dichotomie entre langue-objet et langue – outil » a également été relevée par C. Simard *et al.* (2010 : 20) et par F. Chnane-Davin (dir.) (2011 : 48) qui ont repris ces mêmes appellations. Au niveau européen, le conseil de l'Europe adopte les expressions « langue comme matière » et « langue(s) des autres matières » comme le schéma consacré à la / aux langue(s) de scolarisation le montre (J.-C. Beacco *et al.*, 2009 : 4) (*Supra*, 2.1.10). Le groupe de travail national portant sur le « Français Langue de Scolarisation » (2012 : 29) reprend la terminologie européenne dans les *Concepts clés sur l'apprentissage du français de scolarisation*[42], en l'adaptant à la France, et parle du « français comme matière » et du « français des matières », mais également de « langue […] à la fois vecteur et objet d'enseignement ».

Ces deux fonctions du français de scolarisation feront respectivement l'objet d'une analyse détaillée afin de comprendre quelles sont les difficultés rencontrées par les nouveaux arrivants allophones accueillis en classe ordinaire lorsque le français est appréhendé, d'abord en tant que discipline scolaire et matière enseignée, puis en tant que langue des enseignements disciplinaires.

[42] *Éduscol*, Ressources pour le Français Langue de Scolarisation : http://eduscol.education.fr/FLS

2.3.2. Le français comme matière enseignée à l'école

Le français est une discipline scolaire au même titre que les mathématiques, l'histoire ou le sport. Des programmes officiels élaborés par le Ministère de l'Éducation nationale régissent les contenus d'enseignement et répartissent la progression des apprentissages sur les huit années que compte le premier degré[43]. Les dix heures hebdomadaires dévolues à son enseignement et fixées par les autorités nationales sont notées dans l'emploi du temps de la classe. Un manuel est dédié à son apprentissage auquel s'ajoute un matériel spécifique, tel que les ouvrages de littérature, les dictionnaires, les grammaires… Cependant le français n'est pas une discipline comme les autres. Quelles sont les caractéristiques du français en tant que matière enseignée ?

2.3.2.1. Un enseignement du français basé sur des prérequis extrascolaires

L'enseignement de la langue française est une matière scolaire qui fait l'objet d'un travail quotidien dès l'école maternelle. Pourtant, dès la petite section, l'institution scolaire base son enseignement sur un ensemble de compétences langagières acquises par l'enfant dans son milieu familial (C. Simard *et al.*, 2010 : 18). En effet, durant les trois premières années de sa vie, l'enfant acquiert naturellement la langue maternelle selon un processus d'*imprégnation*, c'est-à-dire en étant « exposé aux formes et usages les plus variés du français [d'où il] s'efforce d'extraire […] un certain nombre de régularités » (G. Vigner, 2001 : 27). D'après G. Vigner (2001 : 27), l'enfant bénéficie, au sein de sa famille, d'un étayage et de reformulations diverses qui concourent à l'ajustement progressif de ses propres énoncés. Les interactions avec son entourage permettent à l'enfant de se construire une « grammaire intériorisée », nourrie par le nombre de ses expériences langagières ainsi que par un étayage de qualité de la part des adultes qui l'environnent. Le système langagier de l'enfant se met peu à peu en place, selon L. Lentin (2009 : 52), au contact de « schèmes sémantico-syntaxiques créateurs » qui

[43] MEN, Bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008, *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire.*

[…] ne sont pas des modèles, mais des simulations mentales de mise en relation d'éléments verbalisables. Ce fonctionnement mental permet à l'enfant, dans d'autres circonstances, de s'approprier pour son propre système langagier un fonctionnement dont on lui a donné l'expérience (L. Lentin, 2009 : 52).

Le cadre familial et social proche est donc le premier lieu d'appropriation de la langue.

Lors de l'entrée de l'enfant à l'école maternelle, l'institution scolaire prend appui sur ces premières compétences langagières acquises naturellement au sein de la famille pour proposer un apprentissage de la langue par *instruction* que G. Vigner (2001 : 27) définit comme

[…] un apprentissage délibéré […] par lequel un enseignant, par le moyen du 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 (G. Vigner, 2001 : 27).

L'instruction de la langue permet de compenser le caractère aléatoire de l'imprégnation et de progresser plus rapidement selon G. Vigner (2001 : 28). L'appropriation de la langue par les natifs francophones passe donc initialement par un processus d'acquisition, et se renforce par les apprentissages menés à l'école maternelle. S. Bajrić (2009 : 138) distingue ces deux processus d'appropriation de la langue de la manière suivante :

Nous parlons davantage d'apprentissage dès lors que l'appropriation de la langue devient organisée, structurée et réflexive. A l'inverse, l'acquisition apparait là où l'appropriation de la langue se déroule de manière cumulative, spontanée, improvisée et éloignée de toute réflexion sur la langue (S. Bajrić, 2009 : 138).

Ainsi l'enseignement de la langue française dispensé, dès la petite section de maternelle, s'adresse à des locuteurs francophones natifs déjà dotés d'un bagage langagier. Sur la base de ces acquisitions, l'école développe le langage en situation (fortement dépendant du contexte) pour aboutir, en grande section, au langage d'évocation où, selon H. Vanthier (2009 : 35), « le *dire* est décroché du *faire* ». La maitrise d'un langage décontextualisé et distancié par rapport à l'action immédiate vise l'usage progressif de formes d'expression explicites ainsi que l'évocation d'événements passés, imaginaires ou à venir, à travers l'emploi de structures plus longues et d'un lexique de plus en plus vaste (H. Vanthier, 2009 : 35). Tout l'enjeu est de familiariser les élèves aux caractéristiques de la langue écrite, et de les préparer aux apprentissages de lecture et d'écriture prévus au CP.

Les élèves allophones qui disposent de prérequis dans une langue autre que le français, sont confrontés, lors de leur entrée à l'école, à une langue étrangère dans laquelle ils vont devoir, de surcroit, effectuer des apprentissages scolaires. L'immersion dans une classe francophone monolingue, même durant une année scolaire, n'est pas suffisante pour effectuer l'ensemble des tâches scolaires demandées dans la mesure où les élèves allophones ne sont pas dans une situation de *bilinguisme simultané* (C. Perregaux, 1994 : 41), c'est-à-dire dans l'acquisition simultanée de deux langues avant l'âge de trois ans dans un milieu où chaque parent est le référent d'une langue. Les apprenants allophones sont dans une situation de *bilinguisme successif* (C. Perregaux, 1994 : 45) ou *différé* (G. Vigner, 2001 : 40) qui se caractérise par l'apprentissage d'une deuxième langue après l'âge de trois ans. Lors de l'entrée à l'école, ces enfants se retrouvent plongés dans un environnement dont la langue leur est totalement étrangère et dans laquelle les apprentissages scolaires proposés ont été conçus pour des francophones natifs. La difficulté pour ces élèves est que, selon C. Perregaux (1994 : 47), le *bilinguisme successif* repose sur le postulat que

> […] la langue seconde ne peut s'acquérir convenablement que si elle s'ancre sur une langue première déjà bien maitrisée (C. Perregaux, 1994 : 47).

Or, les très jeunes allophones ne peuvent avoir qu'une maitrise partielle de leur langue maternelle, puisque cette « matrice sur laquelle va se greffer l'apprentissage de la langue étrangère » (H. Vanthier, 2009 : 35), est elle-même en cours de construction à travers le bain de langue familial et les interactions affectives circonscrites à un nombre restreint de personnes (les parents, la fratrie, les grands-parents, la nounou). Par ailleurs, l'enfant est confronté à l'école à de nouveaux modes d'appropriation de la langue qui s'opposent à ceux pratiqués jusqu'alors. Du langage de connivence qui s'inscrit dans une relation de complicité avec un environnement proche, l'enfant passe à des pratiques langagières formelles des plus variées, caractérisées entre autres, selon J.-C. Rafoni (2011 : 2), par la distance avec son interlocuteur et l'anonymat des échanges : l'enseignant s'adresse à un groupe d'élèves, les consignes transmises sont collectives… (*Supra,* 2.3.1.).

L'immersion dans une classe ordinaire francophone monolingue est problématique pour les très jeunes élèves allophones comme pour les nouveaux arrivants allophones accueillis à l'école élémentaire, car le français n'est pas envisagé comme une langue vivante étrangère par les programmes scolaires comme M. Bertucci et C. Corblin (2004 :

32), E. Guérin (2011a : 66) ou le groupe de travail national sur le Français Langue de Scolarisation (2012 : 28 et 30) l'ont noté :

[l]e français doit être pensé et enseigné comme une langue vivante, ce qui n'est pas le cas actuellement pour le français en tant que discipline (Groupe de travail national FLSco, 2012 : 28 et 30).

Comment l'enseignement / apprentissage de la langue orale est-il envisagé à l'école ? Quel traitement est-il fait du français oral ?

2.3.2.2. La langue orale à l'école

Sur le portail national des professionnels de l'éducation *Éduscol*[44], la langue française est travaillée à partir des cinq entrées suivantes : *langage, lecture, vocabulaire, orthographe, littérature*. Le premier domaine de connaissance cité dans les programmes officiels est celui du langage oral. Or ce dernier ne représente qu'un onglet sur cinq, les autres étant dévolus à la langue écrite. J.-F. Halté (2005 : 12) justifie ce déséquilibre en faveur de l'écrit de la manière suivante :

[…] l'enfant arrive à l'école sachant parler alors qu'il ne sait généralement ni lire ni écrire. Cela explique sans doute que l'école concentre ses efforts sur la pratique de l'écrit (J.-F. Halté, 2005 : 12).

Si l'école apprend bien aux élèves à lire et à écrire, la langue orale, acquise pour partie hors de ses murs, a longtemps été un domaine négligé par l'institution scolaire (M.-F. Chanfrault-Duchet, 2005 : 34 ; G. Vigner, 2009 : 50 ; Conseil de l'Europe, 2009 : 10). Malgré l'évolution des programmes au regard de l'enseignement / apprentissage de l'oral, les savoirs et savoir-faire attendus restent encore mal définis et demeurent, pour J.-F. Halté (2005 : 12), un *Objet Verbal Mal Identifié (OVMI)*, contrairement à l'écrit techniquement caractérisé. Certes la langue orale est omniprésente dans les apprentissages scolaires, mais fait-elle l'objet d'un véritable apprentissage en classe à l'instar de celui proposé pour la langue écrite ? « Rien n'est moins sûr » selon G. Vigner (2009 : 52). Toutefois penser l'oral en tant qu'objet d'enseignement / apprentissage indépendant de l'écrit, est-ce judicieux, sachant que tous deux s'inscrivent, en milieu scolaire, dans un même « continuum communicatif » qui s'étend des formes conversationnelles quotidiennes

[44]Site *Éduscol* : http://eduscol.education.fr/pid26179/c-maitrise-langue-francaise.html

aux formes littéraires ? Est-ce pertinent de se limiter à l'aspect médial (oral ou écrit) de la communication alors que P. Koch et W. Oesterreicher (2001 : 586) ont montré toute l'importance de la prise en compte du plan conceptionnel (proximité / distance) (*Supra*, 2.3.1.3.c.) ? L'enseignement / apprentissage de l'oral ne peut donc pas s'en tenir à l'unique forme dialogale, d'autant qu'en classe, le dialogue des élèves aves le maitre se limite à de courtes productions, imbriquées dans le discours de l'enseignant (G. Cherqui et F. Peutot, 2015 : 135). Le travail sur la langue orale doit passer par une pratique régulière des formes monologales comme l'exposé, le compte rendu ou le récit qui contraignent les élèves à « faire long », à « faire seul », à « faire complet », à « faire fini » et à « faire hors tout contexte énonciatif », ce qui *in fine* les amènent à mieux écrire (J.-F. Halté, 2005 : 29). Pour J.-F. Halté (2005 : 26), l'oral et l'écrit doivent être pensés comme un seul et même enseignement. La matière-français doit donc être construite dans cette cohérence afin d'éviter tout cloisonnement contre-productif. Mais l'enjeu majeur est surtout d'envisager la langue-matière comme une langue vivante à l'instar du document intitulé *La langue comme matière*[45], élaboré par le Conseil de l'Europe (2009 : 7) et qui recommande le développement des

> […] compétences réceptives (écouter et lire) et productives (parler et écrire), ainsi que l'interaction orale et écrite (Conseil de l'Europe, 2009 : 7).

L'enseignement du français à destination des élèves allophones devrait donc être mis en œuvre à la manière de celui d'une langue vivante étrangère ; une perspective que G. Cherqui et F. Peutot (2015 : 28) partagent en déclarant que

> [l]'enseignement spécifique de langue aux élèves allophones se rattache irrémédiablement à la didactique des langues étrangère et seconde, des langues vivantes, beaucoup moins à celle du français langue maternelle, telle qu'elle est enseignée en cours de français (G. Cherqui et F. Peutot, 2015 : 28).

L'enseignement de la langue orale destiné aux natifs francophones est envisagé dans un seul et même but : les préparer à entrer dans la langue écrite. C'est pourquoi, dès l'école maternelle, une fréquentation régulière des textes écrits et un travail sur la langue (activités de phonologie, par exemple) sont organisés pour que l'élève s'imprègne des

[45] Lien internet : www.coe.int/lang/fr

caractéristiques de la langue écrite avant d'être confronté à un enseignement / apprentissage formel de la lecture-écriture en classe de CP.

2.3.2.3. Apprendre à lire et à écrire

a) Perspectives générales

La fréquentation de la langue écrite amène les élèves à développer une conscience langagière particulière. En effet, dès la petite section de maternelle, l'enfant est capable de différencier une histoire racontée d'un texte lu (L. Lentin, 2009 : 65). La fréquentation répétée et assidue d'énoncés lus permet à l'enfant de se familiariser avec les particularités de la langue écrite (reprise du sujet par un pronom, utilisation concomitante des deux adverbes de négation *ne* et *pas* ou encore nécessité d'expliciter certains éléments de contexte pour être compris). A l'école maternelle, la lecture d'histoires par l'enseignant s'accompagne d'activités planifiées autour de l'écrit, telles que la dictée à l'adulte qui permet à l'enfant de « passer de son parler à l'écrit de son parler » (L. Lentin, 2009 : 67). Lorsque l'enfant dicte un texte à l'enseignant, il « s'exerce à « écrire » (= rédiger, énoncer de l'écrit) avant de maitriser lui-même l'acte graphique » selon L. Lentin (1988 : 118). L'élève s'inscrit dans un acte de communication qui donne sens à sa production et aux questions de l'enseignant. Le dialogue maitre-élève favorise l'ajustement des connaissances à transmettre aux besoins de l'apprenant et demeure dans la « zone proximale de développement[46] » de l'enfant, c'est-à-dire que « ce que l'enfant sait aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain » d'après L. S. Vygotski (1997 : 355). La dictée à l'adulte permet de proposer à l'élève un accompagnement sur mesure dans la langue écrite. Ainsi, selon C. Perregaux (1995 : 137),

[46] La traduction de l'expression « zone proximale de développement » diffère selon les éditions : « zone de proche développement » (L. S. Vygotski, 1985 : 273) pour l'édition de 1985 ou « zone prochaine de développement » (L. S. Vygotski, 1997 : 355) pour la réédition de 1997, dans laquelle F. Sève (1997 : 39) justifie ce choix de traduction par le fait que l'adjectif *proximal* est d'un usage savant en français alors que *proche* ou *prochaine* (de langue courante) est plus en accord avec l'utilisation faite en langue russe,par L.S. Vygotski.

[p]lus l'élève proviendra d'un milieu où l'usage de l'écrit est peu présent, plus il aura besoin de se trouver en contact proche avec un adulte en train d'écrire ou de lire, plus il lui faudra observer, essayer, intérioriser et automatiser les gestes du scripteur ou du lecteur qui lui sont encore peu familiers (C. Perregaux, 1995 : 137).

L'entrée dans la langue écrite en réception (la lecture) comme en production (l'écriture) nécessite une importante phase préparatoire qui repose sur l'acquisition préalable, en langue orale, de compétences lexicales, syntaxiques, morphologiques et phonologiques forgées progressivement à l'école maternelle. A partir du CP, l'apprentissage de la lecture est systématisé et s'organise autour de quatre principaux domaines de compétences indissociables de l'écriture et dont la proportion varie selon les phases d'apprentissage. Ces quatre composantes sont : l'identification des mots, la compréhension de textes, la production écrite et l'acculturation à l'écrit (R. Goigoux, 2004 : 38).

- **L'identification des mots**

L'apprentissage de la lecture passe par une première étape de décodage des mots écrits. Pour identifier ces mots, l'élève procède, soit de manière *indirecte* par déchiffrage des mots inconnus à l'écrit, mais qui, à l'oral, ont pour lui une signification, soit de manière *directe* par reconnaissance de l'image orthographique des mots qui appartiennent à son lexique mental (mots fréquents, mots outils, etc.). L'identification des mots requiert la maitrise préalable du langage oral, ainsi qu'une conscience phonologique de la langue, définie par B. Stanké (2001 : 2) comme

[…] les habiletés de réflexion et de manipulation des aspects phonologiques du langage oral. En d'autres termes, posséder de bonnes habiletés phonologiques, c'est être conscient que les mots sont constitués d'unités sonores plus petites qui sont les phonèmes (les sons) (B. Stanké, 2001 : 2).

Pour B. Lahire (1993 : 101), la conscience des unités phonologiques de la langue est essentielle pour apprendre à lire, car elle demande à l'enfant de se centrer sur les propriétés phonologiques des mots, et non plus exclusivement sur leurs significations. Il doit avoir compris qu'à l'oral, un mot est composé d'une suite de sons (phonèmes) et qu'à l'écrit, un son correspond à une lettre ou un ensemble de lettres (graphèmes). Cette compétence phonologique est d'autant plus importante à travailler en classe qu'elle ne se développe pas naturellement (B. Lahire, 1993 : 101-102 ; B. Stanké, 2001 : 2). C'est pourquoi des exercices de familiarisation avec le principe alphabétique sont proposés à l'école

maternelle, et un entrainement conséquent de mise en relation des phonèmes-graphèmes et de systématisation de ces procédures est programmé en classe de CP. Les résultats d'une enquête nationale menée sur les pratiques pédagogiques relatives à la lecture-écriture au CP (E. et J. Fijalkow, 1994 : 65) ont permis à R. Goigoux (2004 : 38) d'observer que la majeure partie du temps d'apprentissage consacrée à la lecture vise l'identification des mots, un processus de bas niveau dont le traitement doit être automatisé pour pouvoir accéder au processus de niveau supérieur qui est la compréhension de ce que lit l'enfant.

- **La compréhension des textes**

L'accès au sens est la finalité de l'activité de lecture. On lit pour comprendre ce qui est écrit. Toutefois, il ne faut pas oublier, comme le rappellent M. Fayol et J. Junca de Morais (2004 : 16), que « la compréhension préexiste à l'apprentissage de la lecture et s'exerce à la fois au cours et en dehors de cet apprentissage ». Une réflexion sur le sens des énoncés peut donc être engagée avant même que les élèves ne soient des lecteurs autonomes. La compréhension peut être travaillée à partir de textes lus par l'enseignant et suivis de questions portant d'abord sur les informations littérales du texte, puis sur les implicites véhiculés. Ce procédé décharge les élèves d'un traitement du code couteux d'un point de vue attentionnel, et leur permet de se concentrer sur les éléments de signification du texte. Les différentes activités de lecture-compréhension proposées doivent être adaptées au niveau de connaissances des élèves (G. Vigner, 2001 : 44). L'adaptation des thématiques introduites, du lexique abordé et de la taille des énoncés, à l'âge des élèves permet de les amener progressivement à une posture interprétative du texte lu. Ces activités ne peuvent être conduites sans un entrainement concomitant à la production de textes.

- **La production d'écrits**

Les activités de production écrite de mots ou de courts textes sont complémentaires à la lecture. Elles facilitent la systématisation des correspondances phonèmes-graphèmes et favorisent la mémorisation des composantes graphiques des mots. E. et J. Fijalkow (1994 : 73) relèvent dans l'analyse des résultats de l'enquête nationale, relative aux pratiques pédagogiques des enseignants de CP, que l'écrit se limite trop souvent aux seuls mots, quelquefois à la phrase alors qu'ils « ne sont rien si on les isole de tout contexte ». La production écrite, aussi courte soit-elle, doit être encouragée en classe, car elle oblige

l'élève à gérer un ensemble d'opérations mentales complexes que B. Lecocq (dir.) (2012 : 15) résume de la manière suivante :

> [i]l [l'élève] doit mobiliser ses idées, les organiser dans un énoncé, segmenter l'énoncé en mots écrits (qui ne le sont pas nécessairement à l'oral), orthographier (ou dans un premier temps transcrire) ces mots mais également être capable de revenir sur sa production et de la corriger au besoin (B. Lecocq (dir.), 2012 : 15).

Le geste graphique, encore peu assuré chez certains jeunes élèves, est également susceptible de venir ralentir le processus d'écriture. L'activité de production écrite exige donc la mobilisation et la gestion simultanée d'un nombre important de savoir-faire scolaires. A. Ouzoulias (2004 : 19) précise que « plus les difficultés des élèves sont profondes et plus la production de textes est essentielle à leurs progrès ». La production écrite est complémentaire à l'activité de lecture à condition que l'écrit fasse sens pour l'élève.

- **L'acculturation à l'écrit**

L'acculturation à l'écrit est définie par R. Goigoux (2004 : 38) comme « le travail d'appropriation et de familiarisation avec la culture écrite, ses œuvres, ses codes linguistiques et ses pratiques sociales ». Bien que fondamentale, cette composante de l'enseignement de la lecture ne figure pas parmi les grands domaines de compétences à travailler en classe de CP selon le document-ressource *Lire au CP* (MEN / DGESCO, 2010 : 4). Cette absence s'explique probablement par le fait qu'un important travail a déjà été mené dans ce domaine à l'école maternelle, et qu'il ne s'agit que d'une révision au CP comme le mentionne la fiche dédiée (MEN / DGESCO, 2010 : 19). Or, cette révision s'avère plus que sommaire dans les faits selon l'enquête nationale sur les pratiques pédagogiques au CP qui révèle la faible fréquentation des bibliothèques et du coin-lecture, réservé en classe aux élèves qui ont terminé leurs exercices, donc aux meilleurs (E. et J. Fijalkow, 1994 : 70). La faible part des activités consacrées à l'acculturation à l'écrit au CP est préjudiciable aux élèves qui sont peu familiarisés avec l'usage de supports écrits en dehors du cadre scolaire, et qui mèneront des apprentissages dépourvus de sens et sans conscience des enjeux (bénéfices mais également efforts à consentir) comme le souligne B. Germain (2014 : 15).

Les quatre composantes de l'enseignement / apprentissage de la lecture-écriture que sont l'identification des mots, la compréhension de textes, la production écrite et l'acculturation à l'écrit sont différemment combinées et dosées par l'enseignant au cours de l'année scolaire. Leur proportion varie en fonction des besoins des élèves. Mais qu'en est-il lorsque des élèves allophones font partie du groupe-classe ?

b) L'enseignement / apprentissage de la lecture-écriture à destination des nouveaux arrivants allophones

L'enseignement / apprentissage de la lecture et de l'écriture à des élèves allophones nouvellement arrivés en France, passe par des procédures identiques à celles des francophones (B. Germain, 2014 : 16), auxquelles s'ajoutent toutefois quelques points de vigilance spécifiques que G. Vigner (2009 : 77-80 et 83-84) a inventoriés, de manière non exhaustive, dans les domaines de l'approche de la langue écrite, du travail sur la compréhension (le traitement du lexique, la morphologie, la syntaxe et l'organisation du texte), et de l'entrée dans la culture écrite. Ces interventions spécifiques sont fonction du profil des élèves accueillis et des caractéristiques de la / des langue(s) d'origine en présence (G. Vigner, 2009 : 76-85 ; B. Lecocq (dir.), 2012 : 15). C'est pourquoi, lors de l'arrivée d'un élève allophone, il est important de s'informer sur sa scolarité antérieure : a-t-il été scolarisé régulièrement ? Le niveau d'enseignement dont il a bénéficié correspond-il à celui dispensé en France ? L'élève accueilli est-il ou non lecteur dans sa langue d'origine ? Le paramètre relatif au niveau de scolarisation antérieure « constitue le critère qui aura la plus grande incidence sur la rapidité et la réussite de l'intégration dans le système scolaire français », bien plus que le niveau de maitrise du français à l'arrivée, selon B. Lecocq (dir.) (2012 : 16). Les facilités de l'élève déjà scolarisé s'expliquent par le fait que s'il est lecteur dans sa langue d'origine, il peut transférer les comportements de lecteur d'une langue à une autre, car d'après J. Duverger (1990 : 24), Inspecteur de l'Éducation nationale et responsable de la formation des enseignants des écoles françaises à l'étranger,

> [o]n n'apprend à lire qu'une fois comme on n'apprend à marcher qu'une fois, quel que soit le support sur lequel on marche...
> On n'apprend à lire qu'une fois, comme on n'apprend à nager qu'une fois, quel que soit le milieu aqueux, rivière, lac, océan ou piscine...

On n'apprend à lire qu'une fois, comme on n'apprend à "conduire" qu'une fois, et heureusement, quelle que soit la voiture... (J. Duverger, 1990 : 24).

Ce transfert ne peut s'opérer que si la langue d'origine présente des similitudes avec la langue française. Il est plus problématique pour les lecteurs arabophones ou tamouls, par exemple, qui ne fonctionnent pas selon le modèle du principe alphabétique (G. Vigner, 2001 : 46). L'enseignement / apprentissage de la lecture-écriture en français est donc plus long pour les élèves contraints de s'approprier un nouveau code. Les caractéristiques de la langue d'origine de l'élève et sa proximité ou non avec la langue française sont à prendre en considération. Pour ce faire, J.-C. Rafoni (2007 : 72) propose d'établir une distinction entre les élèves non lecteurs en langue d'origine (élèves d'âge CP et non scolarisés antérieurement), les élèves lecteurs sur caractères non-latins[47] et les élèves lecteurs sur caractères latins[48] (élèves de CE1 au CM2). La distinction entre ces trois profils d'apprenants permet de mieux cibler les compétences à travailler, synthétisées dans la méthode *Entrer dans la lecture* (B. Lecocq (dir.), 2012 : 18) de la manière suivante :

[47] G. Vigner (2009 : 75) reprend cette distinction, mais préfère l'expression « d'écriture non alphabétique ».

[48] G. Vigner (2009 : 75) parle « d'écriture alphabétique ».

	Élèves non lecteurs ou apprentis lecteur en langue d'origine	Élèves lecteurs en langue d'origine à caractères non latins	Élèves lecteurs en langue d'origine à caractères latins
Conscience phonologique	à travailler	-	-
Principe alphabétique	à travailler	à travailler	-
Acculturation à l'écrit	à travailler	variable selon la langue d'origine	variable selon la langue d'origine
Correspondances grapho-phonologiques du français	à travailler	à travailler	à travailler partiellement selon la langue d'origine
Lecture-compréhension	à travailler	à travailler	à travailler

Tableau 8. Compétences à travailler selon les différents profils d'élèves (B. Lecocq (dir.), 2012 : 18)

Ce tableau permet de proposer un parcours personnalisé à l'élève selon son profil, mais également selon les caractéristiques de sa langue d'origine. En effet, la méthode *Entrer dans la lecture* (B. Lecocq (dir.), 2012) offre la possibilité de travailler des modules ciblés sur les difficultés phonétiques du français propres à certains publics. Par exemple, les élèves de langues slaves se verront proposer des modules de travail axés prioritairement sur les difficultés phonétiques suivantes : [ɑ̃ / ɔ̃], [u / y], [i / y], [œ / e], tandis que les élèves de langues asiatiques travailleront davantage les phonèmes [ɑ̃ / ɔ̃], [œ / e], [o / œ], [f / v], [l / ʁ], voire pour certains groupes la distinction [p / b] (B. Lecocq (dir.), 2012 : 35). La définition d'un parcours d'apprentissage personnalisé en lecture permet de cibler des besoins précis et d'utiliser des méthodes qui s'adressent à des natifs francophones à l'instar de la méthode phonético-gestuelle élaborée par S. Borel-Maisonny (1985). Cette méthode associe « *geste symbolique, son, signe écrit* », et utilise le geste comme un intermédiaire pour identifier et mémoriser les sons et les signes. S. Borel-Maisonny (1985 : 19) précise que le geste est abandonné dès lors que l'enfant n'en éprouve plus la nécessité. Cette méthode peut, par exemple, faciliter la distinction entre les nasales [ɑ̃] et [ɔ̃],

problématiques pour certains élèves allophones grâce à la différence de positionnement de la main (S. Borel-Maisonny, 1985 : 62 et 64) :

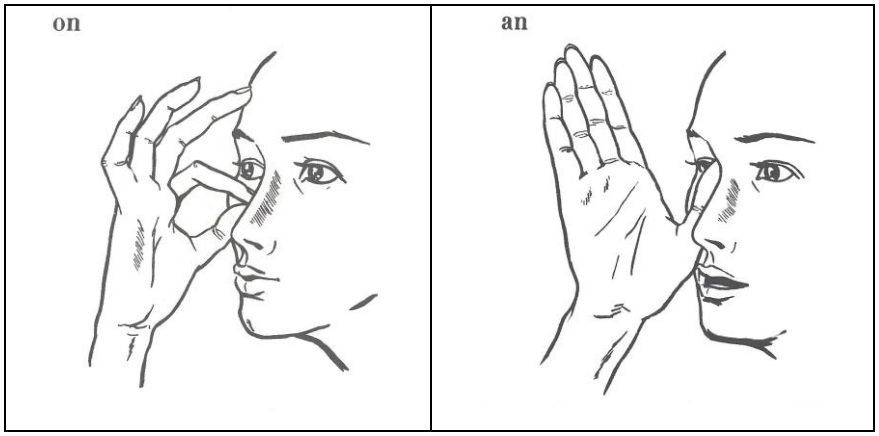


Schéma 7. Atlas des gestes de la méthode de lecture
(S. Borel-Maisonny, 1985 : 62 et 64)

Cependant, quelle que soit la méthode de lecture utilisée, les textes destinés à des francophones natifs se révèlent généralement hors de portée des nouveaux arrivants allophones en raison de l'usage d'un lexique trop riche pour un public dont la langue orale est en cours d'acquisition. Par exemple, le manuel *Bien lire et aimer lire* (C. Silvestre de Sacy, 2000 : 18-19), basé sur la méthode phonétique et gestuelle de S. Borel-Maisonny, illustre les différents sons par un lexique des plus divers, dépourvus de cohérence thématique : [o] de « vél**o** », [e] de « **été** » ou [y] de « l**u**ne ». Les élèves allophones arrivants ne peuvent effectuer un travail de lecture sur ces mots qu'à la condition que ces derniers aient fait l'objet d'un travail d'appropriation préalable à la fois en compréhension et en production orale (J.-C. Rafoni, 2007 : 170 et 195 ; G. Vigner, 2009 : 77 et B. Germain, 2014 : 17). B. Germain (2014 : 22) préconise de travailler avec ces élèves uniquement sur les mots les plus communs et fréquents, et d'en faire un usage « au maximum de leur potentiel » avant d'en étendre le nombre. J.-C. Rafoni (2007 : 193) suggère de prendre appui sur le *parler de l'école*, c'est-à-dire d'utiliser les interactions langagières au sein de l'école pour construire les supports d'apprentissage de la lecture. Le linguiste précise que

[l]e *parler de l'école* ne doit pas être confondu avec *la langue de scolarisa*tion qui, en tant que vecteur des savoirs, véhicule essentiellement des catégories conceptuelles (lexique des disciplines) et des pratiques

langagières liées à la conduite de la classe. Le parler de l'école touche, au contraire, à tout ce qui peut se dire de manière spontanée lorsque l'élève n'est pas directement dans l'appréhension des contenus scolaires (bavardages en classe, jeux dans la cour, échanges à la cantine ou au cours d'activités dans des disciplines non fondamentales : EPS, Arts Plastiques, sorties éducatives) […] (J.-C. Rafoni, 2007 : 265).

Le *parler de l'école* sert de « pré-texte » pour apprendre à lire selon J.-C. Rafoni (2007 : 220-221 et 2014 : 187). Tout enseignement / apprentissage de la lecture destiné à des élèves allophones nouvellement arrivés doit donc se construire à partir des connaissances lexicales et syntaxiques préalablement acquises en langue orale comme J.-C. Rafoni (2007 : 259) le propose dans son modèle didactique d'apprentissage de la lecture en langue seconde. Ce modèle, constitué de quatre phases d'apprentissage, repose sur les bilans langagiers initiaux des élèves comme le montre le tableau de synthèse suivant :

	PHASE 0	PHASE 1	PHASE 2	PHASE 3
	Conscience phonologique	**Adressage vocal** (lecture en reconnaissance vocale)	**Lecture dialoguée** (lecture en production vocale)	**Lecture autonome** (lecture en production vocale)
PROCEDURES PSYCHOLLINGUISTIQUES	→ A partir de bilans langagiers initiaux (en *compréhension* ou en *production orale*) : → Contenus : parler de l'école Activité d'écoute et de jeux phonologiques : - Connaissance de l'alphabet - Jeux autour de la syllabe - Jeux autour de certaines unités infrasyllabiques (rime, noyau, coda, attaque)	→ A partir de bilans langagiers initiaux (en *compréhension* ou en *production orale*) : → Contenus : parler de l'école et thèmes courants Simple reconnaissance visuelle d'unités de langue *entendues* dans des mots ou des phrases prononcées : - Manipulation graphophonologique - Manipulation syllabique - Manipulation lexicale	→ A partir de bilans langagiers initiaux (en *production orale*) : → Contenus : parler de l'école et thèmes courants Lecture *active* de mots ou de phrases présentés en situation d'aide et d'accompagnement : - Tâtonnements phonologiques - Anticipation - Aides contextuelles de l'adulte	→ A partir de bilans langagiers initiaux (en *production orale*) : → Contenus : tout type. Lecture *active* sans aide extérieure : - Tâtonnement phonologique - Anticipation
OBJECTIFS COGNITIFS	→ Sensibilisation au *système phonologique français* → Activités préparatoires à la lecture (observation des unités segmentables de la langue)	→ Mode d'acquisition du *principe alphabétique* → Mémorisation des *graphèmes* les plus fréquents et des *mots-outils*	→ Mémorisation du *système graphophonolo-gique* → Mode d'acquisition du *lexique mental*	→ Mode d'acquisition du *lexique mental*

Tableau 9. Modèle didactique d'apprentissage de la lecture en langue seconde (J.-C. Rafoni, 2007 : 259)

Le modèle didactique pour l'apprentissage de la lecture en FLS proposé par J.-C. Rafoni (2007 : 259) procède en quatre grandes étapes : la phase initiale est consacrée au travail d'éveil à la *conscience phonologique, i.e.* à l'identification et à la manipulation des unités sonores non significatives de la langue (syllabes, rimes, phonèmes…) (J.-C. Rafoni, 2007 : 239). La phase suivante est dédiée au travail d'*adressage vocal* où l'élève est amené à reconnaitre visuellement sur la feuille les mots dits par l'enseignant. A cette occasion, l'élève découvre le principe alphabétique et mémorise les éléments les plus fréquents du système grapho-phonologique (J.-C. Rafoni, 2007 : 248). La phase suivante s'attache à la *lecture dialoguée* qui consiste à étayer la lecture de l'élève au moyen de questions de l'enseignant qui ponctuent la lecture en cours. Les interactions entre le maitre et l'élève visent, à la fois, à réactualiser le contexte afin d'éviter que l'élève ne perde le fil de la lecture, et à l'encourager à poursuivre ses efforts lors de tâtonnements phonologiques laborieux. Pour J.-C. Rafoni (2014 : 195),

> [l]e but de l'enseignant sera donc, en lecture dialoguée, de réouvrir en permanence le contexte linguistique afin de contrer les risques d'amnésie et de perte de sens dus à « l'éblouissement segmental » (J.-C. Rafoni, 2014 : 195).

La *lecture dialoguée* permet également à l'élève allophone de se construire un dictionnaire mental qui facilite la reconnaissance des mots (leur forme orthographique est automatiquement reconnue) et rend immédiat l'accès au sens. La constitution de ce dictionnaire évite un déchiffrage laborieux et un essoufflement de l'élève. Il lui laisse une disponibilité cognitive suffisante pour comprendre le sens de la phrase et de l'ensemble du texte. Enfin, la finalité du modèle didactique d'apprentissage de la lecture en langue seconde proposé par J.-C. Rafoni (2007 : 246-247) est la *lecture autonome* (phase 3) où l'élève procède par tâtonnements phonologiques et par anticipation sans l'aide d'un adulte. Si l'apprenti-lecteur est quasi-autonome dans cette phase, ce n'est pas le cas des phases précédentes qui sollicitent fortement la présence de l'enseignant et semblent plus appropriées à une prise en charge en petit groupe (donc possible durant les activités pédagogiques complémentaires (*Infra,* 7.3.2.2.) ou avec la présence d'un maitre E[49] du

[49] Maitre E : professeur des écoles spécialisé, chargé de l'aide aux élèves à dominante pédagogique (Bulletin officiel n°31 du 27 août 2009).

RASED) qu'à un enseignement en classe ordinaire. Par ailleurs, si différentes propositions d'activités sont faites par J.-C. Rafoni (2007 : 246-247) pour travailler l'*adressage vocal*, par exemple, comme la reconnaissance d'un mot parmi un ensemble de mots inscrits sur des étiquettes ou les jeux d'association du mot et de son image, il reste à la charge de l'enseignant l'élaboration de l'ensemble des supports à destination des élèves, contrairement à la méthode *Entrer dans la lecture* (B. Lecocq (dir.), 2012) dont les fiches sont directement exploitables. En outre, ce support répond aux besoins des enseignants à la recherche d'outils qui prennent en compte à la fois les particularités d'un public des plus hétérogène (diversités des langues d'origine, des niveaux de scolarisation antérieure, apprentissage de la lecture-écriture en français concomitant à celui de la langue orale) et les contraintes liées au contexte ordinaire d'enseignement / apprentissage qui suppose la possibilité d'un usage individuel et autonome des supports. La méthode *Entrer dans la lecture* (B. Lecocq (dir.), 2012) répond à ces exigences. Néanmoins certaines adaptations de la méthode, comme le choix des textes littéraires, s'avèrent nécessaires lorsque l'enseignant s'adresse à des élèves allophones âgés de 6-7 ans puisque B. Lecocq (dir.) (2012 : 11) précise que la méthode est destinée à un public de 8 à 18 ans.

L'enseignement / apprentissage de la lecture-écriture engendre de nouveaux rapports à la langue comme le souligne D.-R. Olson (2006 : 92) :

> […] apprendre à lire ou à écrire un type d'écriture quelconque constitue une leçon de métalinguistique et, indirectement, de métacognition. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture amène une prise de conscience des structures implicites du discours oral, qu'il s'agisse de phonèmes, de mots ou de phrases. Les mots ne sont pas simplement utilisés mais « mentionnés », c'est-à-dire traités en tant qu'objets potentiels du discours (D.-R. Olson, 2006 : 92).

Les élèves allophones nouvellement arrivés ont donc à mener un apprentissage concomitant de la lecture-écriture et du discours sur la langue, considérée comme un objet d'étude alors que la pratique de la langue orale est encore en cours d'acquisition. Cette perspective métalinguistique, abondamment présente dans le discours enseignant et les manuels scolaires, doit faire l'objet d'un enseignement / apprentissage adapté en direction des nouveaux arrivants allophones, mais non moins ambitieux, car elle les priverait des outils qui favorisent l'automatisation des mécanismes d'apprentissage de la lecture-écriture (B. Germain, 2014 : 19-20) et l'acquisition des connaissances sur la langue en général.

2.3.2.4. L'importance du discours métalinguistique en classe

Durant les créneaux de l'emploi du temps où le français est une matière enseignée, l'élève est simultanément « utilisateur » et « observateur » de la langue (C. Simard *et al.*, 2010 : 22). Pour ces chercheurs, la principale activité menée au cours des séances dédiées à l'apprentissage du français est l'« autodescription » au sens où la langue

> […] s'emploie aussi pour son propre enseignement. C'est en fait la seule matière qui s'étudie en se décrivant elle-même. Cette propriété étonnante de la langue première relève de la fonction *métalinguistique* du langage. La fonction métalinguistique s'exerce par exemple lorsqu'un mot, au lieu de représenter la chose à laquelle il réfère, renvoie à lui-même en tant que signe (comparer l'emploi du mot *maison* dans *Sa maison a brûlé* et dans « *Maison» est un nom féminin*) (C. Simard *et al.*, 2010 : 22).

La « fonction métalinguistique » du langage a été définie par R. Jakobson (1963 : 220) à partir de son modèle de la communication verbale, établi pour comprendre les différents facteurs qui interviennent dans une situation de communication et auxquels il fait correspondre six types de fonctions :

CONTEXTE
Fonction référentielle
DESTINATEUR …… MESSAGE …… DESTINATAIRE
Fonction émotive Fonction poétique Fonction conative
CONTACT
Fonction phatique
CODE
Fonction métalinguistique

Schéma 8. La communication verbale (R. Jakobson, 1963 : 220)

R. Jakobson (1963 : 81) définit la « fonction métalinguistique » d'une langue, du grec μετά (meta) qui signifie « au-delà de », comme la faculté « de parler *de* cette langue ». Des « opérations métalinguistiques » sont effectuées tant dans la communication quotidienne (par exemple lorsque le locuteur veut s'assurer de la bonne compréhension de ses propos et

pose la question *Voyez-vous ce que je veux dire ?* (R. Jakobson, 1963 : 53)) que dans un contexte d'apprentissage de la langue, pour lequel le linguiste précise :

> [t]out procès d'apprentissage du langage, en particulier l'acquisition par l'enfant de la langue maternelle, a abondamment recours à de semblables opérations métalinguistiques […] (R. Jakobson, 1963 : 218).

Au sein de la langue, un « sous-système » spécialisé, appelé « métalangage » apparait pour parler de la langue (J. Rey-Debove, 1997 : 2-3). Le métalangage est constitué à la fois d'une terminologie spécialisée, *i.e.* de « mots métalinguistiques » et de « mots autonymes » qui s'autodésignent et qui, de par leur homonymie avec le lexique ordinaire de la langue, peuvent être source de confusion (J. Rey-Debove, 1997 : 2). En effet, dans l'exemple : *La page est blanche*, deux niveaux de signification homonymes coexistent : dans le premier, les signes signifient des choses, en l'occurrence que la feuille est vierge, et dans le second, les mots se signifient eux-mêmes : *Page* est un substantif et *blanche* un adjectif de sorte que *Page* et *blanche* fonctionnent, dans ce cas-ci, comme des noms masculins sans déterminant (M. Riegel, J.-C. Pellat, R. Rioul, 2009 : 920-921). L'institution scolaire, et particulièrement l'école française, est une fervente utilisatrice de métalangage pour accroitre les connaissances sur la langue et son fonctionnement (A. Chervel, 1977 : 27 ; B. Pothier, 2011 : 113). Ainsi, dès l'école maternelle, des « mots métalinguistiques », tels que *texte, phrase, mot, syllabe, son, lettre…* apparaissent dans les énoncés des enseignants.

Les activités métalangagières menées en classe prennent appui d'une part sur l'intérêt spontané des enfants à prendre la langue comme un objet réflexif, et se manifestent, dès le très jeune âge, à travers l'emploi de jeux de mots, de corrections / d'autocorrections, de jugements sur la politesse… (C. Bonnet et J. Tamine-Gardes, 1984 : 6). D'autre part, elles reposent sur les savoir-faire langagiers des francophones natifs comme B. Pothier (2011 : 114) l'indique : « les enfants maitrisent déjà toute une partie de leur langue maternelle quand vient le moment de leur expliquer ». I. Berthoud-Papandropoulou (1991 : 48) met en évidence le décalage initial entre les savoir-faire langagiers des élèves qui sont capables, dès 4 ans, de produire des phrases complexes (P. Boisseau, 2005 : 12-13), mais dont les capacités d'analyse métalinguistique demeurent limitées. Elles se développent avec la maturation cognitive de l'enfant et les apprentissages scolaires (J. Boutet, R.-F. Gauthier, M. Saint-Pierre, 1985 : 14-15).

Lors de leur l'arrivée à l'école élémentaire, les élèves allophones sont d'emblée plongés dans un contexte où l'attitude métalinguistique à l'égard de la langue prime sur la

pratique du français, bien qu'ils soient encore novices. Ces élèves ont un apprentissage concomitant de la langue et du métalangage à construire puisque l'enseignant ne peut faire l'impasse sur une dimension métalangagière omniprésente en classe. En effet, le métalangage est particulièrement important dans les manuels scolaires (M. Verdelhan-Bourgade, 2002 : 131) et dans les interactions pédagogiques constituées, comme le note J.-L. Chiss (1995 : 14), de

> […] conduites explicatives et évaluatives des enseignants, [de] demandes de définition, de paraphrase, de formulation dans l'interaction apprenants / enseignants qui s'exercent tant à propos de l'étiquetage des contenus que de la métalangue portant sur les contenus (J.-L. Chiss, 1995 : 14).

L'école est un lieu où les pratiques métalangagières sont les plus nombreuses et les plus variées. Une étude consacrée aux activités métalangagières mises en œuvre lors d'une séance de lecture de texte en classe de CP a permis à C. Gomila (2011) de montrer que l'enseignant a recours, durant ces phases de travail, à trois principales formes de métalangage. La première est un emploi massif des autonymes qui permet au professeur de focaliser l'attention des élèves sur des éléments linguistiques en particulier, tout en évitant l'usage d'une terminologie spécialisée, comme dans l'exemple suivant où l'enseignante indique l'interdépendance du déterminant et du nom dans le groupe nominal :

> Jessie : *la*
> Maitresse : ***la* quoi ? *la* il est pas tout seul *la* n'est pas tout seul**
> Jessie : *la carotte* (C. Gomila, 2011 : 80).

La deuxième forme métalangagière employée par le professeur est un lexique d'usage, tel que *mot, texte,* etc. qui, selon les associations faites, désigne une catégorie métalangagière spécifique. Ainsi les *synonymes* sont appelés *autre mot* par l'enseignant qui parle également de *groupes de mots* pour désigner les *syntagmes,* ou de *petit mot* pour une *préposition /* un *déterminant…,* ou encore de *morceau de mots* pour la *syllabe.* L'emploi de cette terminologie est généralement associé à une tâche qui rend sa compréhension plus explicite (C. Gomila, 2011 : 244). Enfin, le troisième type de métalangage relève, selon C. Gomila (2011 : 245) d'une nomenclature technique limitée aux termes : *phrase, pluriel, nom propre, syllabe,* et *lettre* dont la pratique est fortement imprégnée par la norme qui détermine si le mot s'emploie ou non ou si une phrase est conforme au modèle écrit ou non. Ainsi ce recueil a permis à C. Gomila (2011 : 246) de montrer l'importance de

« l'écart entre le rapport oral à la langue et le rapport « second » à la langue dans lequel il faut entrer pour réussir à l'école ». Elle rejoint J.-C. Rafoni (2007 : 48), pour qui, le français en milieu scolaire est un

> [o]bjet d'abord « réflexif », d'ordre métalinguistique [Qu'est-ce qu'apprendre à lire, s'initier à la grammaire, découvrir l'orthographe, sinon observer la langue indépendamment de ce qu'elle dit], il permet dans un premier temps l'appropriation de l'écrit, c'est-à-dire la saisie de l'outil dont la maitrise conditionne l'accès à l'ensemble des connaissances. Puis dans un deuxième temps, cette première conceptualisation s'applique non seulement à la langue mais à l'ensemble des disciplines, puisque l'objet-support (l'écrit) est acquis. Observation de la langue, observation du monde […] (J.-C. Rafoni, 2007 : 48).

L'emploi d'un métalangage est le moyen d'acquérir des connaissances sur la langue et des connaissances disciplinaires, ce qui implique de recourir aux activités métalangagières dès les premiers temps de scolarisation de l'élève allophone malgré son absence de maitrise préalable du français. C'est pourquoi M. Verdelhan-Bourgade (2002 : 101) ne peut envisager un tel enseignement que dans une perspective communicative qui motive et donne sens aux savoirs sur la langue :

> […] on apprend à communiquer dans une langue et on examine de quoi cette langue est faite et comment elle remplit les objectifs de communication (M. Verdelhan-Bourgade, 2002 : 101).

L'analyse métalangagière a d'autant plus de sens pour l'élève allophone si ce type d'exercices a été préalablement pratiqué dans sa langue d'origine. Ainsi la réflexion métalangagière ne relève pour lui que d'une transposition des capacités d'une langue à une autre puisque le métalangage « a le pouvoir de parler de tous les signes, de toutes les langues » comme le rappelle J. Rey-Debove (1997 : 4). En revanche, les activités métalangagières sont d'un abord plus problématique pour les élèves peu ou non scolarisés qui ne peuvent se référer à aucune connaissance antérieurement acquise, et qui illustrent le paradoxe, relevé par J.-C. Rafoni (2007 : 60), des enfants qui disposent de quelques compétences en langue française lors de leur arrivée à l'école, mais qui, de par leur faible niveau de scolarisation antérieure, sont rapidement dépassés par des élèves sans maitrise du français, mais plus familiarisés avec la langue de scolarisation de leur pays d'origine. Le parcours scolaire antérieur du nouvel arrivant allophone doit donc être pris en compte afin d'anticiper les difficultés auxquelles il est susceptible d'être confronté lorsqu'un

travail métalangagier est engagé en classe, notamment lors des séances dédiées à l'étude du français.

2.3.2.5. La place centrale de l'étude de la langue

L'organisation des enseignements / apprentissages relatifs à l'étude de la langue évolue selon les programmes officiels. Dans les programmes de 2002, l'enseignement du français était constitué de contenus spécifiques et d'éléments transversaux comme en atteste l'organisation des rubriques : *Littérature*, *Observation réfléchie de la langue* et *Maitrise de la langue dans les disciplines.* L*'Observation réfléchie de la langue* était composée des sous-rubriques : *Grammaire, Orthographe, Conjugaison* et *Vocabulaire,* contrairement aux programmes de 2008 qui cloisonnent à nouveau la discipline « français » dans laquelle se distinguent les domaines : *Langage oral, Lecture-écriture* (*Lecture, Littérature* et *Rédaction*) et *Étude de la langue* qui concerne l'enseignement / apprentissage du *vocabulaire,* de la *grammaire* et de l'*orthograph*e (la conjugaison étant intégrée dans la sous-rubrique *Grammaire*). A l'école élémentaire, l'étude de la langue occupe une place importante, car « sa maitrise conditionne en grande partie tout le reste » d'après C. Simard *et al.* (2010 : 301) au sens où,

> […] la maitrise de la langue est nécessaire au développement des capacités de compréhension et d'expression. Elle contribue au succès scolaire des élèves dans l'ensemble des matières […] (C. Simard *et al.*, 2010 : 304).

Dans les séances dédiées à l'étude de la langue, la maitrise des savoirs sur la langue prime sur la maitrise des savoir-faire langagiers, car les contenus d'enseignement s'adressent à des élèves dont le français est la langue première, c'est-à-dire qui disposent déjà de compétences langagières plus ou moins développées et qui sont dotés d'une intuition linguistique leur permettant de juger de l'acceptabilité grammaticale d'un énoncé (G. Vigner, 2001 : 65 ; D. Leeman, 2002 : 7 ; S. Bajrić, 2005 : 12 ; C. Simard *et al.*, 2010 : 19). Les francophones natifs maitrisent déjà le français en tant que langue-outil contrairement aux nouveaux arrivants allophones pour qui l'enseignement de la grammaire, de la conjugaison, de l'orthographe et du vocabulaire, dispensé en classe ordinaire, nécessite quelques aménagements.

a) La grammaire

La finalité de l'enseignement de la grammaire est, selon les recommandations officielles de 2008, d'améliorer les compétences en lecture-compréhension et en production écrite. Toutefois, durant les séances dédiées à la grammaire, la description de la langue demeure la principale activité, car elle est « un moyen incontournable pour accéder à la maitrise de la langue » selon V. Boiron *et al.* (2014 : 249). L'enseignement / apprentissage de la grammaire du français passe, d'après G. Vigner (2001 et 2009), par trois principaux modes d'appropriation qu'il résume de la manière suivante :

- L'appropriation d'une langue peut s'effectuer par « intériorisation » des règles de la langue en usage dans les différentes situations de communication. Cette grammaire intériorisée se met en place très tôt chez le jeune enfant francophone, et se construit grâce à l'étayage des adultes qui l'environnent et à travers la diversité des expériences langagières menées (G. Vigner, 2001 : 27). Pour les nouveaux arrivants allophones, l'« intériorisation » des règles grammaticales de base du français s'opère grâce à une exposition régulière aux formes caractéristiques de la langue (schéma de base de la phrase : SN + SV, distinction noms propres (sans déterminant) / noms communs (avec déterminant), etc.). L'appropriation de la langue s'effectue sans que les règles soient explicitement présentées ou qu'un métalangage soit utilisé (G. Vigner, 2004 : 22). Selon ce chercheur,

  > [l]es élèves découvrent d'abord des situations d'usages de la langue (histoires, chansons, poésies), appuyées sur des langages non verbaux (images, musiques) destinés à apporter les premiers éléments d'accès au sens, et du sens global qui permet d'examiner comment s'opère la mise en langage de ces situations (G. Vigner, 2004 : 24).

  Les élèves s'imprègnent des régularités de la langue au hasard des situations et des textes rencontrés. Leur progression est donc plus ou moins rapide. Elle peut être accélérée par la mise en œuvre d'un enseignement implicite ou explicite de la grammaire.

- L'enseignement grammatical implicite se base sur les usages de la langue. Les apprentissages s'accomplissent par tâtonnements / essais-erreurs et par repérage des faits de langue les plus fréquents. L'intérêt de cette démarche est, d'après C. Simard *et al.* (2010 : 303), qu'

  > […] elle fait appel à l'activité cognitive des élèves et à leurs capacités d'observer, de comparer, de classer, de généraliser. Ceux-ci sont amenés à dégager eux-mêmes, grâce au guidage de l'enseignant, les régularités à la base du fonctionnement de la langue à partir de l'examen de corpus d'exemples représentatifs (C. Simard *et al.*, 2010 : 303).

  Les techniques privilégiées sont le classement justifié de textes / de phrases / de mots, la manipulation d'unités linguistiques, les opérations de déplacement / de remplacement / d'expansion / de réduction d'où émergent les régularités de la langue (V. Boiron *et al.*, 2013 : 254). Ces activités exploratoires sont suivies d'exercices de systématisation (structuraux, de réemploi) afin de mémoriser le fait de langue concerné et de créer des automatismes qui libèrent l'attention des élèves au profit d'opérations plus complexes. Cette démarche « évite[r] au maximum le recours à la fonction métalinguistique » (J.-P. Cuq et I. Gruca, 2005 : 387). L'approche implicite de la grammaire est privilégiée en français langue étrangère tandis que la grammaire abordée explicitement est davantage pratiquée par les enseignants de français langue maternelle, selon G. Vigner (2009 : 126).

- Enfin, l'enseignement de la grammaire du français peut s'effectuer par « explicitation » des différentes propriétés de la langue sous la forme de leçons ou d'« exposés de l'enseignant sur la matière » (C. Simard *et al.*, 2010 : 308). L'enseignement explicite vise à « focaliser l'attention de l'apprenant sur tel ou tel point de la langue, en misant sur l'impact acquisitionnel de la conceptualisation » (J.-P. Cuq et I. Gruca, 2005 : 387). G. Vigner (2001 : 67 et 2009 : 123) ajoute qu'un métalangage est utilisé pour nommer les formes de la langue et parler des règles de fonctionnement. C'est pourquoi un enseignement explicite de la grammaire n'est pertinent pour les élèves allophones accueillis en classe ordinaire qu'à la condition que ces derniers soient déjà dotés d'un bagage langagier en français (G. Vigner, 2001 : 66). La grammaire enseignée à

un public FLS nécessite la combinaison des trois approches (grammaire intériorisée, grammaire implicite et grammaire explicite), selon G. Vigner (2009 : 126) qui les résume dans le schéma suivant :

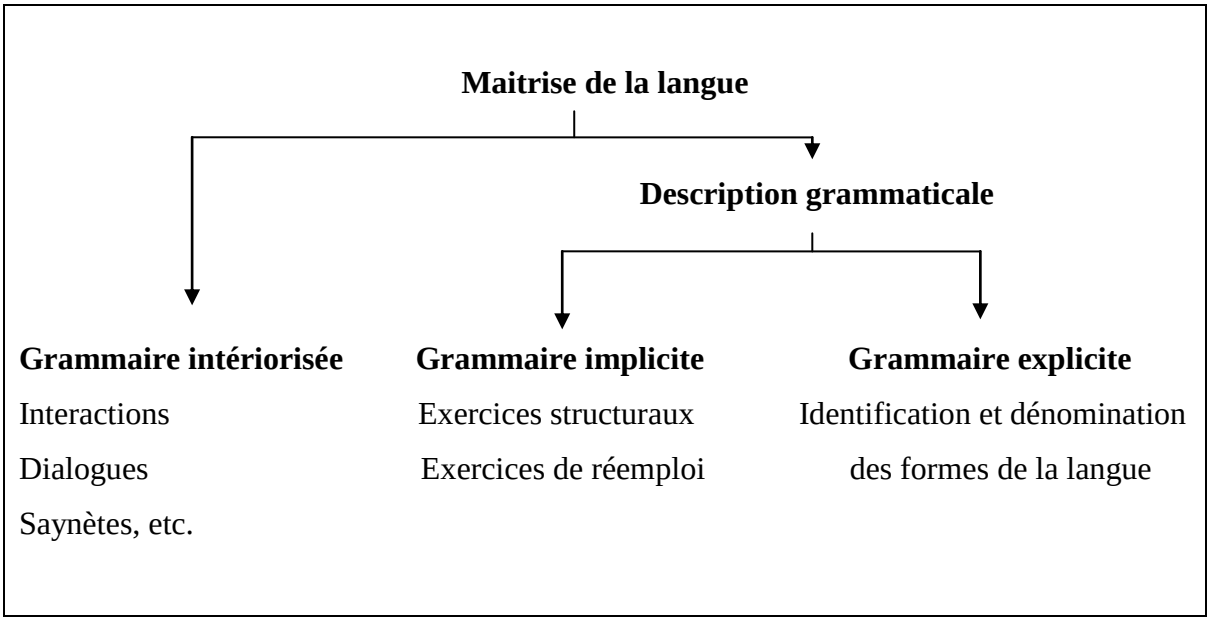


Schéma 9. Les trois grands modes d'appropriation du fonctionnement de la langue (G. Vigner, 2009 : 124)

G. Vigner (2009 : 125) justifie l'intérêt d'une mise en œuvre combinée de ces trois types d'approches ainsi :

> Le travail de systématisation par l'exercice ne concerne qu'une toute petite partie des formes intériorisées. Et les points de langue qui font l'objet d'une description ne constituent à leur tour qu'une faible partie des éléments systématisés. La maitrise de la langue ne passe donc que pour partie, et très petite partie, par les voix d'un traitement grammatical délibéré. L'essentiel se passe donc ailleurs, par la parole échangée dans la classe, par la multiplicité des échantillons de langue auxquels l'élève est confronté (G. Vigner, 2009 : 125).

Les points de grammaire sont donc à aborder, en contexte, dans des situations signifiantes et compréhensibles par les élèves allophones (C. Germain et H Séguin, 1998 : 132). En outre, l'enseignant de classe ordinaire doit s'assurer de la compréhension par le nouvel arrivant d'un certain nombre de termes communément utilisés lors des séances de grammaire. J.-M. Frisa (2014 : 101) a dressé une brève liste des mots et expressions à comprendre, et qui comprend des termes métalangagiers comme *le nom, le verbe, le déterminant, l'adjectif, le texte, la phrase, le mot, la lettre, la virgule, le point, passé,*

présent, futur… ainsi que des consignes spécifiques, telles que *relever, conjuguer.* Lors de l'élaboration du cahier-répertoire FLS / FLSco destiné aux nouveaux arrivants allophones, cette recommandation a été prise en compte (*Infra*, 7.3.1.3.). Nous nous sommes assurée de la présence d'un certain nombre de termes, tels que *noms, verbes, adjectifs, mots outils, mots, phrases, texte.* L'emploi de cette terminologie dans le cahier-répertoire FLS / FLSco permet, à la fois, de désigner les différentes parties constitutives du support d'aide et d'introduire des éléments métalangagiers dans le quotidien des élèves allophones nouvellement arrivés en France (*Annexes* 4 et 5).

b) La conjugaison

Dans les programmes de 2008, la conjugaison est intégrée dans la rubrique *Grammaire,* et plus particulièrement dans l'onglet consacré au verbe. Les instructions officielles indiquent qu'à l'issue du cycle 3, les élèves doivent être capables de conjuguer les verbes des premier et deuxième groupes ainsi que les verbes *avoir, être, aller, dire, faire, pouvoir, partir, prendre, venir, voir, vouloir* au présent, futur simple, imparfait, passé simple, passé composé, conditionnel présent, à l'impératif présent, à l'infinitif présent et au participe présent et passé. Comment l'enseignant qui accueille un nouvel arrivant allophone dans sa classe peut-il procéder ? Quels verbes sont à privilégier ?

La consultation de manuels scolaires[50] montre qu'en français langue maternelle, la conjugaison est abordée à partir du traditionnel classement des verbes selon leur forme infinitive, soit en trois groupes : les verbes en *-er, -ir* et *–re / -ir / -oir*. Les verbes en *–ir*, se différencient selon la forme de leur participe passé (*finir / finissant* : 2ème groupe *vs venir / venant* : 3ème groupe). Cette répartition engendre une confusion entre deux aspects de la morphologie verbale : les terminaisons et les formes du radical comme le souligne J.-C. Pellat (dir.) (2009 : 167) dans *Quelle grammaire enseigner ?* Pour éviter cet amalgame, C. Germain et H. Séguin (1998 : 112) suggèrent d'abandonner le traditionnel classement des verbes en trois groupes au profit d'un classement en fonction de la variation des radicaux au présent. Ces auteurs proposent la classification suivante :

[50] *L'île aux mots* CE2, Nathan (2008 : 213) ; *Français* CE2, coll. Caribou, Istra (2011 : 32) ; *Les nouveaux Outils pour le Français* CE2, Magnard (2013 : 54).

	CLASSES	DEFINITION	EXEMPLES
1	A-A-A	Cette classe comprend les verbes qui se conjuguent avec **un seul radical**, au singulier, au pluriel *ils / elles* et au pluriel *nous / vous.*	*cour-ir, march-er*
2	A-A-B	Cette classe comprend les verbes qui se conjuguent avec **deux radicaux,** le même radical est employé au singulier et au pluriel *ils /elles* donc devant désinences muettes, mais un deuxième radical sera requis pour recevoir les désinences prononcées du pluriel *nous / vous.*	*mour-ir, crev-er*
3	A-B-B	Cette classe comprend les verbes qui se conjuguent avec **deux radicaux,** le verbe aura un radical court au singulier et un même radical long aux deux pluriels.	*fini-r, li-re,* ***par-t-ir,*** *ren-d-re*
4	A-B-C	Cette classe comprend les verbes qui se conjuguent avec **trois radicaux,** l'un pour le singulier, un deuxième pour le pluriel *ils / elles* et un troisième pour le pluriel *nous / vous.*	*boi-re, dev-oir,* ***pren-d-re***

Légende

A : symbolise le radical de tous les verbes au singulier du présent. Le radical **A** est employé aux trois personnes du singulier : *je, tu, il, elle, on, cela, ce, ça* (*je LI-s, tu VIEN-s, on VOI-t*). Ce même radical pourra être repris au pluriel.

B : symbolise le deuxième radical de plusieurs verbes, au présent. Le radical **B** est employé comme deuxième radical, soit aux deux pluriels (*ils LIS-ent, vous LIS-ez),* soit au pluriel *ils / elles (ils VIENN-ent*), soit au pluriel nous / vous (*vous VOY-ez*).

C : symbolise le troisième radical de quelques verbes, au présent. Le radical **C** est employé, comme troisième radical, au pluriel *nous / vous* (*vous VEN-ez*).

Tableau 10. Les quatre classes de conjugaison selon le nombre de radicaux requis au présent (C. Germain et H. Séguin, 1998 : 112)

La répartition des verbes en quatre classes flexionnelles permet de conjuguer l'ensemble des verbes à l'exception de : *être, avoir, aller, faire* et *dire*. Inclassables dans ce tableau, ces verbes irréguliers sont pourtant en tête des cent verbes du français les plus fréquemment utilisés (S. Meleuc et N. Fauchart, 1999 : 70-71). Il est donc primordial de les intégrer dans les premiers apprentissages du nouvel arrivant allophone. La haute fréquence permet une réactivation régulière de ces formes verbales et compense la difficulté liée à leurs irrégularités. S. Meleuc et N. Fauchart (1999 : 66) ajoutent que, de manière générale,

[c]'est à partir des verbes les plus usuels, dans l'enseignement du français langue maternelle tout comme dans l'enseignement du français langue étrangère, que les paradigmes doivent être étudiés et que les automatismes oraux et graphiques doivent être construits chez l'apprenant et non sur des « curiosités » mises en exergue par l'univers scolaire dans la dictée ou dans la question-piège du contrôle trimestriel (S. Meleuc et N. Fauchart, 1999 : 66).

L'utilisation croisée de la liste des verbes du français les plus fréquents (S. Meleuc et N. Fauchart, 1999 : 70-71) et du « conjugueur » conçu par C. Germain et H. Séguin (1998 : 112) qui permet de comprendre l'organisation du système verbal français, nous semble être une proposition pertinente et fonctionnelle au regard des besoins particuliers des nouveaux arrivants allophones, d'autant qu'elle peut aisément s'étendre à l'ensemble des élèves de la classe.

c) L'orthographe

L'enseignement de la grammaire à l'école primaire a longtemps été au service de l'appropriation de l'orthographe du français car, selon A. Chervel (1977), l'objectif prioritaire était d'« apprendre à écrire à tous les petits Français ». Savoir orthographier correctement est une exigence scolaire forte qui trouve un écho important, actuellement encore, dans la société française. La compétence orthographique est valorisée *in* et hors du milieu scolaire, ce qui confère à son enseignement / apprentissage une importance particulière, même si les programmes officiels de 2008 rappellent qu'il est avant tout au service de la production écrite. Pour pouvoir être automatisée et transférée en situation complexe de production écrite, l'orthographe doit faire l'objet d'un enseignement explicite, structuré et progressif qui, selon V. Boiron *et al.* (2014 : 235-236), doit prendre appui sur quatre grands principes :

- **Insister sur les cohérences et les régularités de la langue**

Le système linguistique français est un ensemble complexe, mais qui, selon N. Catach (1997 : 53), est régulier, cohérent et structuré, et qui fonctionne comme un « plurisystème », constitué de trois composantes majeures : les « phonogrammes » qui sont les graphèmes permettant de transcrire les sons, les « morphogrammes » qui sont les unités de l'écrit qui donnent des informations grammaticales et lexicales (marques du

féminin / masculin, singulier / pluriel, préfixes / suffixes, radicaux / dérivés…), et les « logogrammes » qui sont les unités de l'écrit permettant de distinguer les homophones (N. Catach, 1997 : 121). Ce classement permet de comprendre le type d'erreurs faites par les élèves, lesquelles relèvent soit de l'orthographe lexicale, soit de l'orthographe grammaticale, soit encore des homophones. Pour les nouveaux arrivants allophones, le travail sur l'orthographe lexicale peut débuter dès les premiers jours de classe à partir d'un ensemble restreint de mots et au moyen d'exercices visant l'exposition fréquente aux mêmes mots, la mémoration et la réactivation des formes. La dictée, activité traditionnelle de l'orthographe (A. Chervel et D. Manesse, 1989), permet d'évaluer les acquis des élèves et de réajuster les contenus d'enseignement selon les besoins constatés. Pour B. et P. Pothier (2008 : 16 et 191), la dictée, élaborée uniquement à partir des éléments travaillés en classe, est un test efficient pour évaluer les compétences orthographiques des élèves.

- **Établir une progression raisonnée**

Cette progression peut prendre appui sur les listes de fréquences lexicographiques, établies par E. Brunet. Elles sont organisées par ordre de fréquence décroissante et sont disponibles sur le site *Éduscol*[51]. D'autres outils peuvent être utilisés, tels l'Échelle d'acquisition en Orthographe Lexicale (ÉOLE), élaborée par B. et P. Pothier (2004). Ce support est une réactualisation de l'échelle Dubois-Buyse (1940) et du programme de vocabulaire orthographique de base (F. Ters *et al.*, 1977). Dans ces listes, une grande partie des mots sont des mots outils qui, d'après J.-P. Cuq (2004 : 63),

> […] n'ont que très peu de valeurs communicatives mais assurent celle des autres termes. Il est donc tout aussi indispensable qu'insuffisant de les savoir (J.-P. Cuq, 2004 : 63).

Le travail sur l'orthographe lexicale destiné aux élèves allophones nouvellement arrivés doit donc comporter une part de mots outils choisis selon leur fréquence (exemple : les déterminants *le* et *un* sont respectivement en première et troisième position dans la liste des mots les plus fréquents de la langue écrite), et selon leur proximité avec d'autres formes, telles les déterminants *la* et *une* qui ne figurent pas dans la liste d'E. Brunet, mais qui sont

[51] Lien internet : http://eduscol.education.fr/cid47916/liste-des-mots-classee-par-frequence-decroissante.html

introduits et travaillés en même temps que *le* et *un*. Cependant l'utilisation des listes de fréquences n'est pas toujours pertinente. En effet, les substantifs, tels que ceux employés pour désigner le matériel scolaire, ne figurent pas dans la liste à l'exception des mots *règle* (rang : 823), *feuille* (rang : 2155) et *livre* (rang : 4097) en raison de leur polysémie. Il en est de même pour les couleurs *orange, marron* et *violet* qui sont exclues de la liste. Les substantifs, et plus généralement tous les contenus lexicaux, doivent être abordés en fonction des situations de communication rencontrées par le nouvel arrivant allophone (*Infra*, 2.3.2.5.d). Si ces contenus sont trop vastes, les listes de fréquence permettent de déterminer les éléments prioritaires.

- **Établir des priorités**

Lors de l'arrivée d'un élève allophone, la tâche semble si vaste que l'enseignant aura tendance à laisser de côté le volet relatif à l'orthographe grammaticale afin de ne pas surcharger l'élève. Ce réflexe nourri d'un bon sentiment ne semble guère profitable au nouvel arrivant qui aura le sentiment erroné que la langue française s'acquiert plus par répétition / mémorisation que par raisonnement. Or l'orthographe grammaticale nécessite une approche raisonnée et réflexive de la langue. Même si, dans les premiers temps, les apprentissages dans ce domaine sont des plus limités, il est important d'introduire, avec ces élèves, quelques notions en situation comme le propose J.-M. Frisa (2014 : 98), telles l'accord sujet-verbe et l'accord en genre et en nombre du groupe nominal en employant les déterminants les plus fréquents. Ces préconisations ont été appliquées dans le cahier-répertoire FLS / FLSco où les adjectifs *petit / grand* sont présentés, accompagnés des marques du féminin et du pluriel, placées entre parenthèses (*Annexe* 4).

- **Articuler l'orthographe avec la production écrite**

Si l'apprentissage de l'orthographe fait l'objet de séances dédiées, il est important de le lier à un travail de production écrite afin de motiver et donner sens aux apprentissages orthographiques. En outre, la production écrite permet d'évaluer le degré d'automatisation des connaissances orthographiques (V. Boiron *et al.*, 2014 : 236). Les élèves allophones peuvent produire un texte dès lors qu'un travail préalable a été mené sur le lexique (maitrise de quelques noms, adjectifs, verbes et mots outils autour d'une thématique précise). J.-P. Cuq (2004 : 70) recommande de privilégier le type descriptif pour les

débutants. Ce conseil a été mis en pratique lors de l'élaboration du cahier-répertoire FLS / FLSco où une page entière est dédiée à la production écrite à partir d'une consigne invitant l'élève à rédiger un texte descriptif sur la thématique en cours (*Annexe* 4).

Ces quatre grands principes qui sous-tendent l'enseignement de l'orthographe orientent l'enseignement dispensé aux élèves allophones nouvellement arrivés, et mettent en exergue un certain nombre de points, auxquels le professeur doit veiller. M. Verdelhan-Bourgade (2002 : 224) ajoute que cet enseignement ne peut se départir du volet méthodologique qui dote les élèves de stratégies pour apprendre et retenir les règles orthographiques, et qui leur permet de recourir, de manière autonome, aux outils d'aide présents dans la classe, tels que les « leçons de manuel, index, dictionnaires, grammaires ». Elle suggère notamment que l'élève réalise son propre répertoire orthographique pour comprendre la logique organisationnelle de l'orthographe et expérimenter diverses méthodes de classement (M. Verdelhan-Bourgade, 2002 : 224). Ces recommandations ont été suivies à travers la mise en place d'un cahier-répertoire FLS / FLSco, associé à un ensemble d'activités personnalisées pour le nouvel arrivant allophone (*Infra*, 7.3.1.3.).

d) Le vocabulaire

Le vocabulaire est le premier domaine d'étude de la langue abordé dans les programmes officiels de 2008. Son principal objectif est d'accroitre les capacités langagières des élèves à l'oral et à l'écrit. Pourtant, l'enrichissement du vocabulaire demeure souvent implicite en classe ordinaire. Il est abordé au gré des textes traités et ne semble guère faire l'objet d'un enseignement / apprentissage aussi structuré que la grammaire, la conjugaison ou l'orthographe. D'après J. Picoche (1993 : 3), l'acquisition de mots nouveaux se fait majoritairement au hasard des échanges, des lectures… De nombreux chercheurs la rejoignent et déplorent que ce dernier ait toujours été le parent pauvre de l'enseignement du français (P. Borowski, 2000 : 11 ; C. Cortier et M.-P. Faugeras, 2004 : 5 ; E. Calaque, 2008 : 21 ; C. Simard *et al.*, 2010 : 304). Ils regrettent que le vocabulaire abordé en classe de français langue maternelle ne donne pas lieu à des activités de systématisation à l'instar de celles menées en classe de langue. Ce constat peut probablement s'expliquer par le fait que les natifs francophones disposent déjà d'un bagage lexical construit par imprégnation dans le milieu familial (*Supra,* 2.3.2.1.). Bien que ce bagage varie fortement d'un apprenant à l'autre (à l'issue de la classe de CE1,

l'équivalent de cinq années sépare le groupe des élèves au vocabulaire le plus pauvre, des élèves les plus dotés (A. Bentotila, 2007 : 4)), l'illusion donnée est que le vocabulaire s'accumule plus ou moins naturellement. L'explicitation des mots nouveaux au cours de la lecture d'un texte serait suffisante pour que les élèves les mémorisent et soient capables de les réactiver dans d'autres contextes. Or ce n'est pas le cas, comme le souligne J. Picoche (2011 : 1). Selon J.-P. Cuq (2004 : 65), « [d]ans le cas de la lecture seule, il faudrait selon certains environs dix expositions pour fixer un mot ». Si l'apprentissage incident du vocabulaire a l'intérêt d'être porteur de sens (V. Boiron *et al.,* 2014 : 291), il n'est pas suffisant pour rendre pérennes les nouvelles acquisitions. Un apprentissage explicite, systématique et régulier du vocabulaire doit donc être organisé en classe. Mais l'élève allophone nouvellement arrivé dans l'école peut-il tirer parti d'un enseignement organisé pour des apprenants francophones ? L'enseignant peut-il prendre appui sur les manuels scolaires ?

Si nous nous penchons sur les intitulés des leçons proposées par *L'île aux mots* CE2 (A. Bentolila (dir.), Nathan, 2008), nous pouvons constater que les apprentissages portent sur la manipulation du vocabulaire à partir d'une base lexicale déjà existante : *Synonymes et sens voisin* (2008 : 239), *Éviter de répéter un mot* (2008 : 240), *Faire des comparaisons* (2008 : 241), *Les homonymes* (2008 : 242), *La famille d'un mot* (2008 : 243)… Or certains élèves allophones arrivent sans connaissances du français. Tout l'enjeu pour l'enseignant de classe ordinaire est d'organiser un enseignement / apprentissage adapté au niveau de langue des nouveaux arrivants. B. Germain (2014 : 22) propose de développer, dans les premiers temps de scolarisation, les champs lexicaux qui se rapportent à la classe :

> […] ce qu'on y trouve, ce qu'on y fait, ce qu'on y dit et avec qui… […] de travailler les mots les plus communs, les plus fréquents dans la langue d'usage. On apprendra à les employer au maximum de leur potentiel, avant de chercher à les étendre et étendre encore le lexique (B. Germain, 2014 : 22).

Ces recommandations rejoignent les propositions de J.-C. Rafoni (2011 : 3) qui s'est attaché à prioriser les champs lexicaux autour du « parler de l'école » (*Supra,* 2.3.2.3.), et qui suggère de construire les apprentissages lexicaux des nouveaux arrivants allophones à partir des situations de communication suivantes :

En classe :

- Bavardages entre élèves (clandestins ou à propos d'un travail scolaire)

- Échanges maitre-élèves hors contenu conceptuel ou disciplinaire *("Mets ton manteau !""Rangez vos affaires !" "Tu es encore en retard, Sadia !" "C'est pas l'heure de la récréation, Pedro !" etc*.)
- Consignes générales de classe

Hors classe :

- Sur le chemin de l'école
- A la cantine
- En récréation
- Aux interclasses (couloirs, escaliers, préau…)

Activités dans les disciplines non fondamentales :

- En EPS, Arts plastiques, Musique, Travaux manuels, Piscine…
- Lors des sorties éducatives (forêt, musée, découvertes…)
- Fête de l'école, kermesse, classes transplantées…

Activités périscolaires :

- Dans les ateliers du soir
- Dans les centres de loisirs
- Dans les animations culturelles, à la bibliothèque (J.-C. Rafoni, 2011 : 3).

Ces situations de communication ont l'intérêt de correspondre au vécu scolaire de l'élève, et permettent, selon J.-C. Rafoni (2011 : 4), « d'engranger, en situation, tout le vocabulaire afférent ». Elles incitent surtout l'élève à intégrer d'emblée les mots dans des phrases, car le but est de s'exprimer dans une situation donnée. J.-C. Rafoni (2011 : 4) rejoint M. Verdelhan-Bourgade (2002 : 220), pour qui, il est important de

[d]'abord inclure l'apprentissage du vocabulaire dans une visée communicative, à l'école voire au-delà. Ensuite, de donner à l'élève rapidement les moyens de désigner, de classer selon le nouveau système, d'analyser le monde qui l'entoure. Et aussi de faire comprendre que le vocabulaire n'est pas une liste de mots, qu'il vit et qu'il évolue, notamment parce qu'il comporte une structure à partir de laquelle on peut inférer d'autres mots (M. Verdelhan-Bourgade, 2002 : 220).

M. Verdelhan-Bourgade (2002 : 221) ajoute que :

[l]e travail sur les structures est lui aussi indispensable pour éviter que l'apprentissage du vocabulaire ne se résume à une liste de mots (M. Verdelhan-Bourgade, 2002 : 221).

B. Germain (2014 : 22) résume la ligne directrice de l'enseignement / apprentissage du vocabulaire à destination des nouveaux arrivants allophones ainsi : « Pas de mots hors la phrase », car la syntaxe fonctionne comme un « moteur » selon P. Boisseau (2005 : 217) ou un « carburateur » d'après J.-C. Rafoni (2011 : 4) qui facilite l'acquisition du vocabulaire et lui donne sens. Même si, au début, l'élève communique par mot-phrase (exemple : *stylo ?* pour demander s'il doit écrire ou non avec le stylo), J.-C. Rafoni (2011 : 4) soutient qu'une syntaxe « latente » / « à trous » entoure déjà le mot lorsqu'il s'exprime. La mise à disposition de verbes, tels que, dans le cas présent, le verbe *écrire,* enclenche une dynamique d'acquisition du vocabulaire exponentielle. Par exemple : ***J'écris*** *(dans le cahier du jour, dans le fichier, etc.)* ***avec le stylo*** *(le crayon, la plume à encre, etc.) (bleu, vert, etc.)* ***?*** Ainsi, selon J. Picoche (2011 : 3), avec l'introduction de verbes, « on voit se constituer toute une grappe de mots qui sont en relation à la fois sémantique et syntaxique les uns avec les autres ». Il est donc primordial de mettre d'emblée à la disposition des élèves un ensemble de verbes pour leur permettre de s'exprimer dans des situations données. P. Boisseau (2005 : 44) propose de partir des différents contextes scolaires, classés selon les six entrées suivantes :

a- Les lieux : l'école, la classe
b- Le travail, les activités
c- Les autres, les camarades, les adultes
d- La bibliothèque de l'école
e- La salle de musique
f- La salle audio-visuel / informatique (P. Boisseau, 2005 : 44).

Chaque contexte (exemple : la classe) permet de travailler une thématique précise (exemple : le matériel, les consignes de travail, etc.), abordée à partir de cinq entrées grammaticales qui font l'inventaire des noms, verbes, adjectifs, adverbes, voire prépositions nécessaires pour parler du matériel utilisé ou du travail à effectuer en classe. Ces entrées évitent l'enseignement / apprentissage de mots isolés, et encouragent la production de phrases dans une situation de communication connue et vécue par les élèves. Le vocabulaire est travaillé en même temps que la syntaxe (P. Boisseau, 2005 : 216-217). Toutefois les contenus proposés, destinés aux élèves âgés de 3 à 5 ans, nécessitent quelques adaptations pour l'école élémentaire. Par exemple, il faut ôter de la liste consacrée au « travail en classe », les noms *pâte à modeler, tampons,* etc. ou les verbes *démolir, modeler,* etc. (P. Boisseau, 2005 : 45). L'intérêt de ces listes de vocabulaire

réside, à la fois, dans le fait qu'elles se basent sur la fréquence des mots et qu'elles ont été perfectionnées grâce aux expérimentations de terrain menées par P. Boisseau (2005 : 205). Le vocabulaire le plus fréquent dans chacun des contextes scolaires de communication a été répertorié et organisé de manière progressive au moyen d'un contraste typographique : les caractères gras indiquent le vocabulaire appartenant aux 750 mots de base (destinés aux élèves âgés de trois ans), les mots en gras tramé représentent les 1000 nouveaux mots qui s'ajoutent aux 750 précédents (base lexicale destinée aux élèves âgés de quatre ans), et les mots en maigre correspondent aux 750 mots supplémentaires, soit un total de 2500 mots (à connaitre par les élèves âgés de cinq ans) (P. Boisseau, 2005 : 45). Cependant ces listes établies à l'intention des élèves francophones demeurent excessivement denses pour des nouveaux arrivants allophones. Par exemple, pour parler du travail en classe, plus d'une quarantaine d'adjectifs ont été répertoriés par P. Boisseau (2005 : 46). Toutefois l'enseignant de classe ordinaire peut s'inspirer de ces listes et les utiliser comme canevas à partir duquel un nombre plus restreint de termes peut être choisi et adapté au contexte de l'école élémentaire (par exemple, ajout des noms : *ardoise, classeur, etc.* lorsqu'il s'agit de parler du matériel de classe).

P. Boisseau (2005 : 60-61) propose de répertorier les mots collectés dans les différentes situations scolaires de communication dans un imagier, élaboré au fur et à mesure. Les noms, les adjectifs et certains verbes sont représentés au moyen d'étiquettes illustrées. Pour les élèves allophones accueillis à l'école élémentaire, le mot représenté sur chaque image est noté dans les trois polices de caractères : capitale, script et cursive. J.-M. Frisa (2009 : et 48 et 2014 : 103) suggère d'ajouter la traduction du mot dans la langue d'origine de l'élève afin de construire « un cahier de mots » plurilingue. Ces préconisations ont été mises en pratique lors de l'élaboration du cahier-répertoire FLS / FLSco, constitué d'un vocabulaire appartenant prioritairement au champ lexical de l'école, et où chaque mot (noms, verbes, adjectifs...) est ainsi consigné (*Annexe* 4) :

	UN CRAYON un crayon un crayon Mot dans la langue d'origine de l'élève.		PRENDRE : JE PRENDS prendre : je prends prendre : je prends Mot dans la langue d'origine de l'élève.

Si l'élève allophone déjà scripteur, n'écrit pas en cursive en arrivant en France, J.-M. Frisa (2014 : 84) indique qu'il peut continuer à écrire en script. La seule exigence est qu'il puisse lire l'écriture cursive du maitre au tableau (J.-M. Frisa, 2014 : 84). Or de nombreux échanges avec les enseignants nous amènent à nuancer ce propos. En effet, la proximité en script entre les lettres *b / d, p / q* peut conduire à des confusions lors de la relecture, notamment si l'élève ne maitrise qu'approximativement l'écriture de sa langue d'origine. Par ailleurs, les exigences vis-à-vis de l'activité graphique peuvent varier d'une culture scolaire à l'autre : en France, les exercices dans le cahier du jour se font uniquement au stylo, voire à la plume à encre. Il est donc important de mettre à la disposition du nouvel arrivant les modèles d'écriture attendus par les enseignants d'autant que l'écriture cursive s'acquiert rapidement au moyen de fiches et de cahiers d'écriture que les élèves utilisent, de manière autonome, à divers moments du temps scolaire (*Infra,* 7.3.1.3.b.).

Pour mémoriser le lexique consigné dans le cahier-répertoire FLS / FLSco (*Annexes* 4 et 5), P. Boisseau (2005 : 63-67) propose la mise en place de divers jeux (loto, Memory, jeu de catégorisation, etc.), auxquels nous pouvons ajouter une série d'autres jeux, tels que le coloriage guidé, le jeu du téléphone, etc. présentés dans *Thém@doc. Le jeu dans la classe de langue* (E. Giangiobbe et H. Lefort, 2003). Cet ouvrage a l'intérêt d'indiquer les compétences exercées par l'élève selon le jeu choisi (mémorisation du lexique, manipulation des structures, etc.) et de préciser les différentes organisations possibles en classe (individuel, par paires, en groupes, maitre / classe ou élève / classe). La mise en place de jeux facilite la mémorisation et la réactivation du vocabulaire à condition que l'objectif soit clairement explicité (ex : on joue au loto pour bien mémoriser ces nouveaux mots). En effet, certains élèves n'ayant pas l'habitude d'apprendre en jouant, peuvent être déstabilisés par l'approche ludique et manifester le souhait de recourir à des méthodes d'apprentissage plus traditionnelles, telles que la copie des mots nouveaux *x* fois. L'activité de copie, rassurante pour certains, peut s'effectuer, mais après manipulation des mots nouveaux à travers divers jeux. La mémorisation des mots nouveaux peut également s'effectuer au moyen d'exercices de systématisation où l'élève doit associer l'image à l'écriture du mot, entourer le mot correctement orthographié, etc. (*Infra,* 7.3.1.3.b). La mise en place d'un cahier-répertoire FLS / FLSco (*Annexes* 4 et 5), associé à des jeux et à divers exercices de systématisation vise la fixation de l'orthographe lexicale tout en permettant à l'élève d'intégrer des éléments d'orthographe grammaticale et de conjugaison grâce à la partie consacrée à la production écrite.

Le cahier-répertoire FLS / FLSco sert également de base aux activités de manipulation, de classement et d'extension du vocabulaire, telles qu'elles peuvent être proposées aux élèves francophones. En effet, nous pouvons partir des mots (verbes, noms ou adjectifs), issus du cahier-répertoire comme le mot *feuille,* donc connus à l'oral et à l'écrit par les élèves allophones, pour travailler, à l'instar des recommandations de J. Picoche (2011 : 2-3), les synonymes (*page, fiche, copie…*), les homonymes (*feuille de papier, feuille d'arbre…*), les dérivés avec une attention particulière portée aux préfixes et suffixes afin de faire apparaitre les familles de mots (*feuilleter, feuillu, feuillage, un feuilleton, un feuilleté*…). Ce travail sur les dérivés peut, par exemple, être mené en suivant le principe du jeu de cartes les « Mots en puzzle » proposé par E. Calaque (2002 : 72) dans *Les mots en jeu*. Une carte avec le radical *feuill(-)* est conçue tandis que l'ensemble des cartes-suffixes *able, age, té...* est réparti devant les joueurs. Chacun doit composer le plus de mots possibles, dans un temps imparti, en combinant le radical avec certaines des cartes-suffixes. Le joueur qui a trouvé le plus de mots justes, a gagné. La vérification de ces mots se fait à l'aide d'un dictionnaire qui, outre la définition proposée, indique la nature des mots. Un travail sur le mécanisme de dérivation des mots du français permet aussi de rendre les élèves attentifs au changement de nature du mot (ex : *feuille* (nom) + *ter* = *feuilleter* (verbe) ou + *u* = *feuillu* (adjectif)).

Associé à divers jeux, le cahier-répertoire FLS / FLSco est un outil qui permet d'engager le nouvel arrivant allophone dans une étude de la langue française dès ses premiers temps de scolarisation.

2.3.2.6. Synthèse des caractéristiques du français enseigné comme matière

Les particularités du français en tant que matière enseignée à l'école ont été résumées dans le tableau ci-dessous.

Le français comme matière enseignée : une langue objet d'apprentissage
Prérequis extrascolaires : un enseignement du français oral basé sur des compétences acquises naturellement au sein du milieu familial
Importance de la langue écrite par rapport à la langue orale
Principale visée de l'école : maitriser la langue écrite en réception (la lecture) et en production (l'écriture)

Importance du discours métalinguistique en classe
Place centrale de la grammaire, de la conjugaison, de l'orthographe et du vocabulaire

Tableau 11. Synthèse des caractéristiques du français enseigné comme matière

2.3.3. Le français, langue des autres matières enseignées à l'école

A l'école, la langue française est une matière enseignée, cependant elle se distingue des autres disciplines scolaires par le fait qu'elle est également et concomitamment la langue des autres matières enseignées, donc le vecteur de l'ensemble des apprentissages scolaires. Dans les différents domaines disciplinaires, le français est, d'après F. Chnane-Davin *et al*. (2011 : 47),

> […] davantage un outil qu'un objet d'apprentissage. Les enseignants n'ont pas l'oral comme objectif mais comme moyen de faire circuler des savoirs disciplinaires (F. Chnane-Davin *et al*., 2011 : 47).

Pourtant, si la maitrise du français est une compétence transversale, indispensable à l'acquisition des connaissances, la langue se construit aussi grâce et à travers les différentes disciplines scolaires qui permettent de dépasser la dimension communicative de la langue. Selon H.-J. Vollmer (2006 : 5), la langue d'enseignement des autres matières élargit le répertoire discursif des élèves en les exposant à de « nouvelles variétés d'utilisation d'une même langue ». L'extension des compétences langagières s'explique par la principale visée du français dans les disciplines scolaires qui, selon G. Vigner (2008 : 40), est de « parler de » et non de « parler à », car la « fonction de représentation / transmission l'emporte sur celle de communication dans sa dimension sociale ordinaire ». Dans la fonction de vecteur d'instruction du français de scolarisation, J.-L. Chiss (2005 : 60) distingue deux dimensions : il y a d'une part la langue d'enseignement qui permet de transmettre les contenus disciplinaires, et d'autre part la langue d'apprentissage comprenant « explications, définitions, consignes, évaluations ». Les caractéristiques du français, d'abord en tant que langue d'enseignement, puis comme medium d'apprentissage, seront examinées afin de comprendre les difficultés auxquelles les élèves allophones nouvellement arrivés en France, scolarisés en milieu ordinaire se trouvent confrontés. Nous nous attacherons ensuite à voir quelles sont les ressources qui sont à la disposition des

enseignants, et comment un enseignement / apprentissage disciplinaire, destiné et dispensé à des élèves francophones, peut être adapté à un nouvel arrivant allophone.

2.3.3.1. Le français comme langue d'enseignement des disciplines non linguistiques (DNL)

a) Orientations générales officielles

Les matières scolaires autres que le « français » sont à l'école élémentaire les mathématiques, l'éducation physique et sportive, la découverte du monde au cycle 2[52], ou les sciences expérimentales et la technologie, l'histoire et la géographie au cycle 3[53], les pratiques artistiques (arts visuels et éducation musicale) et l'histoire des arts, les techniques usuelles de l'information et de la communication (au cycle 3), et l'instruction civique et morale (MEN, 2008 : 18-27). Le nouvel arrivant allophone, accueilli de manière isolée en classe ordinaire, aborde ces enseignements dans une langue qui lui est étrangère. Il se trouve dans une situation proche de celle des élèves scolarisés en milieu bilingue où certains domaines sont enseignés dans une langue autre que le français, et sont appelés « disciplines non linguistiques » (DNL) (M.-F. Mailhos, 2009 : 13). Cette dénomination est jugée inadéquate par J. Aden et M. Peyrot (2009 : 17) ainsi que par L. Gajo (2009 : 20) en raison de la négation qui exclut d'emblée le sujet de la langue. Or tout savoir disciplinaire est nécessairement véhiculé par la langue. C'est pourquoi L. Gajo (2009 : 20) préfère parler de « disciplines dites non linguistiques » (DdNL). Le choix de cette appellation s'explique par la volonté de distinguer ces enseignements de celui des langues (maternelle(s) et étrangère(s)), et probablement également par le fait que la croyance qui a longtemps prévalu dans ces domaines, est que les compétences orales et écrites acquises en cours de « français », sont naturellement réinvesties dans ces disciplines (M. Verdelhan-Bourgade, 2002 : 226 et L. Le Ferrec, 2012 : 39). Or ce transfert est loin d'être

[52] Dans les programmes officiels de 2008, le cycle 2 correspond, à l'école élémentaire, aux classes de CP et de CE1.

[53] Dans les programmes officiels de 2008, le cycle 3 correspond, à l'école élémentaire, aux classes de CE2, CM1 et CM2.

automatique comme le note J.-M. Zakhartchouk (1990 : 14), puisque chaque domaine disciplinaire se caractérise par un vocabulaire spécialisé et des supports spécifiques : manuels, cartes, graphiques, schémas… (J. Demarty-Warzée, 2011 : 29-41). G. Cherqui et F. Peutot (2015 : 116) ajoutent que « chaque discipline possède ses propres références, ses propres genres de textes, ses activités langagières privilégiées ». Le groupe de travail national « Français Langue de Scolarisation » (2012 : 29) précise, dans les *Concepts-clé sur l'apprentissage du français langue de scolarisation*, que

> [d]écrire un milieu en SVT est différent de décrire en Lettres : dans le premier cas on exige une distance face à l'objet (rédaction à la troisième personne) et dans le second une implication (la subjectivité est pertinente). Les mots cachent des notions différentes (le développement en mathématiques versus en économie). Certaines formes ne sont utilisées que par certaines matières : « soit un quadrilatère ABCD… ». Chaque matière fait un usage de la langue qui lui est propre et qui nécessite une appropriation guidée par l'enseignant (MEN / DGESCO, 2012 : 29).

Les caractéristiques spécifiques à chaque discipline doivent donc être préalablement et clairement identifiées par le maitre. De quelles ressources les enseignants disposent-ils pour construire un enseignement / apprentissage adapté aux élèves allophones nouvellement arrivés en France ? Quelles sont les compétences à sélectionner en priorité ? Enfin, comment intégrer et développer, en classe ordinaire, des savoirs linguistiques conjointement aux savoirs disciplinaires ?

La lecture des programmes officiels de 2008[54] nous éclaire peu sur le sujet. En revanche, une partie des instructions officielles de 2002[55], dévolue à la maitrise du langage et de la langue française dans les domaines transversaux, peut guider notre réflexion. Un inventaire des compétences relatives au « parler », « lire » et « écrire », spécifiques à chaque discipline est mis à la disposition des enseignants (MEN, 2002 : 69-71). Le professeur sait donc quelles compétences linguistiques travailler dans chacun des domaines. Or cette présentation transversale de la langue a été abandonnée dans les programmes de 2008, bien que cette dernière nous semble particulièrement favorable aux élèves allophones nouvellement arrivés en France, à l'endroit desquels des objectifs linguistiques précis doivent être ciblés dans chaque matière. L'intérêt des instructions ministérielles de 2002 réside dans le fait que, dans chacune des disciplines non

[54] MEN, Bulletin officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008.

[55] MEN, Bulletin officiel hors-série n°1 du 14 février 2002.

linguistiques, les compétences à maitriser à l'oral (essentiellement en production) et à l'écrit (en réception et production) sont détaillées. En l'occurrence, dans la partie consacrée au *Parler*, l'élève doit principalement être capable d' « utiliser le lexique spécifique [de la discipline] dans les différentes situations didactiques mises en jeu », mais il doit également maitriser différents types de discours selon le champ disciplinaire abordé, tel que « raconter un événement » en histoire, « décrire un paysage » en géographie, « formuler […] un raisonnement rigoureux » et « participer à un débat, échanger des arguments à propos de la validité d'une solution » en mathématiques, « formuler des questions pertinentes » en sciences, ou encore « expliciter ses choix / ses difficultés » en éducation artistique et en éducation physique et sportive (MEN, 2002 : 69-71). En langue orale, les recommandations officielles préconisent de travailler « les connecteurs logiques dans le cadre d'un raisonnement rigoureux » en sciences (MEN, 2002 : 70). Dans la partie *Lire*, la compétence savoir « lire et comprendre un ouvrage documentaire, de niveau adapté, portant sur l'un des thèmes du programme » est principalement mise en avant. Cette compétence comprend également la lecture de documents autres que textuels comme les images, tableaux, cartes avec légende, diagrammes, schémas, graphiques… (MEN, 2002 : 69-71). Enfin, dans le volet *Écrire*, l'élève doit principalement être capable de « rédiger une courte synthèse à partir des informations notées pendant la leçon » ou, selon la discipline, de savoir produire un type d'écrit précis (une description, un compte rendu, une légende, une fiche technique). La prise de notes fait également partie des types d'écrits à maitriser (MEN, 2002 : 69-71). L'ensemble de ces éléments nous éclaire quant aux objectifs linguistiques à prévoir aux côtés des objectifs disciplinaires de séance. Ainsi tout enseignement / apprentissage dans une DNL doit nécessairement comporter deux types d'objectifs : le premier est disciplinaire, et le second s'attache aux savoirs linguistiques à transmettre à l'instar des recommandations de M. Blanchard *et al.* (2007) pour *Enseigner les mathématiques à des élèves non francophones*, qui fixent, parallèlement aux objectifs disciplinaires issus des programmes de mathématiques, des objectifs linguistiques indiquant précisément les éléments lexicaux (*parenthèses, crochets, passer par…*) et le fait de langue (la négation : *est égal…* ou *n'est pas égal à…*) à travailler. A ces objectifs linguistiques et disciplinaires, M. Blanchard *et al.* (2007 : 35) ajoutent un objectif interdisciplinaire portant soit sur les consignes, le sens des signes de ponctuation ou la polysémie de certains mots (*figure, règle, milieu*…) selon le champ disciplinaire d'utilisation. Chaque enseignement / apprentissage dans une DNL se construit à partir d'objectifs bivalents puisque le nouvel arrivant allophone, aborde bien la discipline « avec

et à travers une langue étrangère » (Eurydice, 2006 : 7) à l'instar de l'Enseignement d'une Matière Intégré à une Langue Étrangère (EMILE) dispensé dans les écoles internationales et européennes en France, ou de l'enseignement bilingue[56] dans lequel « la construction des apprentissages disciplinaires et la maitrise progressive de la langue seconde sont indissociables » (MEN, 2001). C'est pourquoi un intérêt est porté en direction des ressources et pratiques en usage dans le milieu bilingue.

b) L'apport de l'enseignement bilingue

Si les instructions officielles de 2002 apportent un éclairage intéressant sur les compétences à acquérir en langue orale et écrite dans les différentes disciplines scolaires, certains outils élaborés dans le cadre de l'enseignement bilingue nous permettent de disposer d'un répertoire de compétences transversales à travailler dans toutes les DNL. C'est le cas de l'ouvrage collectif dirigé par J. Duverger (2011) sur le statut, les fonctions et les pratiques pédagogiques du professeur de « Discipline Non Linguistique », dans lequel G. Vigner (2011c : 55-56) a répertorié un certain nombre d'activités langagières transversales, adossées au CECR (2001). Les éléments suivants, issus du niveau A2, ont été sélectionnés :

1) En production orale générale
- Développer un monologue suivi autour d'une description ou d'un récit d'expérience
- Développer un monologue suivi autour d'une argumentation
- **Entreprendre un court exposé devant un auditoire**[57]

2) En production écrite
- **Recopier des mots, des énoncés figurant au tableau**
- **Prendre des notes, sous forme de mots-clés, de phrases non-verbales**
- Sélectionner dans un document des phrases ou des éléments d'un paragraphe et recomposer ces différents éléments en un texte continu.
- Rédiger une brève description d'un phénomène dont on a été témoin, d'un objet d'analyse donné.
- Articuler une suite d'événements dans un épisode global.
- Justifier une conclusion, un résultat.

[56] MEN, Bulletin officiel n°33 du 13 septembre 2001, circulaire n°2001-167 du 5 septembre 2001, *Modalités de mise en œuvre de l'enseignement bilingue à parité horaire.*

[57] Les compétences surlignées en gras sont accessibles aux nouveaux arrivants allophones.

3) En compréhension de l'oral

- Suivre un exposé

- Comprendre les instructions du professeur

4) En compréhension de l'écrit

- Rechercher une information particulière dans un texte

- Lire un texte développé pour s'informer et discuter

- Lire et comprendre des instructions

5) Prendre place dans une interaction, dans des échanges

- Engager une discussion avec le professeur, avec des camarades sur un point du cours, sur une tâche à conduire.

- Obtenir un renseignement, une précision

- Échanger des informations

- Respecter les tours de parole et intervenir au bon moment (G. Vigner, 2011c : 55-56).

Le contexte d'enseignement bilingue permet à G. Vigner (2011c : 55-56) de partir d'un niveau A2. Or, pour un élève allophone nouvellement arrivé à l'école élémentaire, immergé en classe ordinaire, seules les compétences surlignées en gras sont susceptibles d'être attendues.

En dehors de la transversalité des compétences répertoriées, l'intérêt de cet inventaire est de pointer, de manière plus précise que ne le font les recommandations officielles de 2002, les compétences attendues à l'oral : la production orale est dissociée de la compréhension orale, et la production orale en continu se distingue de la production orale en interaction. Les activités langagières sont détaillées à l'instar d'un enseignement / apprentissage d'une langue vivante étrangère. Mais contrairement à une séance où le français est une matière enseignée, la place de l'oral change lorsque le français est la langue d'enseignement des autres matières. Si, généralement, l'oral précède l'écrit (*Supra*, 2.2.1. et 2.3.2.), dans les DNL, l'oral est second (J. Duverger, 2006 : 69 ; G. Vigner, 2011a : 18 et L. Le Ferrec, 2012 : 41). En effet, en histoire ou en mathématiques, la découverte de la notion se fait généralement grâce à des supports écrits autour desquels les interactions pédagogiques s'organisent et les connaissances se construisent. A cela s'ajoute un niveau requis en compréhension écrite particulièrement exigeant (L. Gajo, 2009 : 21). Les attentes en production écrite sont tout aussi élevées comme le note G. Vigner (2011c : 55) : l'élève

doit être capable de *recopier, prendre des notes, sélectionner des phrases, recomposer des éléments en un texte continu, rédiger une description, articuler une suite d'événements,* et de *justifier.*

L'inventaire des compétences linguistiques à travailler dans une DNL peut donc être établi, d'une part sur la base des compétences sélectionnées par G. Vigner (2011c : 55-56) dans le CECR (2001), et d'autre part à partir des instructions officielles de 2002, consacrées à la maitrise du langage et de la langue française dans les domaines transversaux. Ce recueil peut servir de point d'appui aux enseignants pour construire un enseignement / apprentissage des DNL, adapté aux élèves allophones. Mais comment le professeur de classe ordinaire peut-il intégrer des connaissances linguistiques qui s'adressent à des nouveaux arrivants allophones aux connaissances disciplinaires destinées à l'ensemble de la classe ?

c) Appuis pédagogiques possibles

J. Demarty-Warzée (2011 : 31) préconise de prendre appui sur les manuels de chaque discipline pour relever le lexique spécifique, les structures récurrentes et les types de discours à privilégier. En effet, chaque domaine comporte sa propre terminologie, constituée à la fois de termes spécialisés et d'un vocabulaire courant, mais qui, selon le champ disciplinaire, se charge d'un sens différent (J.-M. Zakhartchouk, 1990 : 15 et 1999 : 26 ; M. Verdelhan-Bourgade, 2002 : 235-236 ; M. Blanchard *et al.*, 2007 : 71-94 ; V. Spaëth, 2008 : 92). Pour éviter les confusions, M. Blanchard *et al.* (2007 : 84-87) suggèrent d'engager un travail transdisciplinaire sur la polysémie de termes comme le mot *point*, doté des acceptions suivantes :

- ✓ en mathématiques : *place les points A, B et C.*
- ✓ en sciences : *quel est le point commun de la chouette et de l'aigle ? Ils appartiennent à la famille des rapaces.*
- ✓ en géographie : *Quels sont les 4 points cardinaux ?* (points géographiques).
  Montre un point sur la carte.
- ✓ en sport : *Le point de départ de la course est dans la cour de l'école et le point d'arrivée est à la mairie.*

L'équipe des bleus a 5 points (parties remportées).
Il a un point de côté à la fin de la course (une douleur au ventre).

- ✓ en français : *enlever un point par faute dans une dictée* (évaluation).
  Une phrase commence par une majuscule et se termine par un point (point de ponctuation).
  Vous ferez un exposé en trois points (trois parties).

- ✓ divers : *je vais mettre les points sur les i* (remontrances)
  Nous allons faire le point sur tes progrès en maths pendant ce trimestre (bilan lors de la remise des bulletins).
  Il était sur le point de traverser quand une voiture est arrivée (être prêt à…).
  Le point de rendez-vous est devant le bus (le lieu) (M. Blanchard *et al.*, 2007 : 84-87).

Le mot *point* compte plus d'une douzaine de sens différents sans les homophones :

Dans la cour de récréation : il m'a donné un coup de poing (il m'a frappé).
ll m'a montré le poing (il m'a menacé).
L'oisillon retrouvé dans la cour n'est pas plus gros que le poing (petite taille de l'animal).

Le phénomène de polysémie lexicale est particulièrement important en milieu scolaire, et source de difficultés pour les élèves. Relever et expliciter les différences sémantiques en situation, sous forme de brèves parenthèses linguistiques, améliore la compréhension de l'enseignement dispensé, d'autant qu'à ces mots polysémiques s'ajoutent les nouveaux et nombreux termes spécialisés découverts au sein de la discipline.

Pour limiter les acquisitions lexicales dans les DNL aux plus importantes, J. Demarty-Warzée (2011 : 29-41) recommande de différencier le vocabulaire actif (celui qui doit être réemployé par les élèves) du vocabulaire passif, constitué de mots d'un usage occasionnel et qui nécessite uniquement d'être compris par les élèves. L'étendue du vocabulaire en compréhension étant plus vaste qu'en réemploi (E. Calaque, 2002 : 19), l'enseignant doit opérer des choix et limiter le nombre de termes que l'élève devra savoir restituer. Le vocabulaire doit être quantitativement adapté aux capacités du nouvel arrivant allophone, car, au lexique spécifique à chaque discipline, viennent s'ajouter les structures récurrentes dans un champ disciplinaire donné. V. Spaëth (2008 : 93) a consigné, dans un tableau, les récurrences verbales, grammaticales et rhétoriques propres aux énoncés extraits des manuels de grammaire, de lecture, de mathématiques, d'histoire / géographie et de sciences de niveaux CM1 / CM2 (*Infra*, 2.3.3.2). J. Demarty-Warzée (2011 : 33-34) a fait de même

en relevant les structures temporelles et les marques causales, de conséquence, de but… les plus usuelles en histoire. Ces inventaires permettent de recueillir l'essentiel des formes linguistiques que les élèves doivent maitriser dans un domaine particulier, et savoir réinvestir dans un type de discours déterminé (narratif, descriptif, informatif…). Comme nous l'avons précédemment indiqué (*Supra,* 2.3.1.2.), la langue de scolarisation est constituée d'une importante variété discursive. Il est donc nécessaire de mettre à la disposition des élèves les clés pour reconnaitre les différents types d'écrits en usage dans chaque discipline afin de favoriser la contextualisation des énoncés, l'anticipation des contenus et d'en améliorer la compréhension. Ainsi J. Demarty-Warzée (2011 : 36) indique, par exemple, que

> [l]'apport d'informations induit souvent des explications et cela a généralement lieu au présent, au moyen de marques causales ou de conséquence. C'est dans les passages de ce type, que l'on trouve des reformulations explicatives, souvent entre parenthèses, de mots mis en relief par des caractères gras ou en italiques (J. Demarty-Warzée, 2011 : 36).

L'attention des élèves est orientée vers des éléments typographiques qui les aident à élucider le sens du texte. G. Vigner (2009 : 159-165 et 2011a : 19) suggère également de s'intéresser, dans les manuels et les supports écrits distribués dans les DNL, à

> […] l'ensemble des titres et sous-titres dans leur relation hiérarchique, les variations de police dans les caractères, les encadrés, la place des éléments iconographiques et leurs légendes, c'est-à-dire tout ce qui annonce une information à venir ou récapitule une information déjà présentée, toutes formes de représentation de l'information qui suscitent une lecture discontinue, au rebours des lectures développées au contact de récits qui se situent plus dans une logique de continuité stricte du texte (G. Vigner, 2011a : 19).

Même si le nouvel arrivant allophone n'est pas encore en mesure de comprendre la totalité d'un texte dans une DNL, le professeur lui fournit les moyens de repérer, parmi les éléments de forme, les indices qui facilitent l'accès au sens de l'énoncé. Ces conseils de repérage se joignent à l'inventaire précis des spécificités lexicales, syntaxiques et discursives propres à chaque discipline scolaire, établi par l'enseignant afin d'anticiper les difficultés linguistiques auxquelles les élèves seront confrontés au cours de la séance. La présentation explicite des particularités de la langue dans les DNL permet aux élèves de s'imprégner des caractéristiques de chacune, et de différencier progressivement un texte informatif, en histoire, comportant des marques temporelles, des documents

iconographiques, etc., d'un texte informatif, en géographie, qui implique des localisations spatiales, des prépositions de lieu, des cartes… Ce travail accroit les possibilités discursives des élèves dans la mesure où ils sont également et simultanément confrontés à divers types de langage, lesquels prennent la forme de tableaux, de schémas, etc. Ces nouveaux outils de classement et de rationalisation des connaissances sont particulièrement intéressants à exploiter avec un public allophone à condition que ces derniers soient familiarisés avec cette forme d'écrits, car M. Verdelhan-Bourgade (2002 : 233) précise que « penser en colonnes ou en tableaux s'apprend ». Si tel est le cas, cette représentation synthétique de l'information permet aux nouveaux arrivants allophones d'accéder rapidement aux contenus d'enseignement et de compléter, à l'égal de leurs camarades francophones, un schéma en sciences, un tableau en mathématiques ou une carte en géographie. Pour G. Vigner (2011a : 20), ces nouveaux langages sont des « ressources complémentaires au service de l'élaboration et de la communication de nouveaux savoirs ». En outre, ils conduisent les élèves à maitriser de nouvelles formes langagières plus symboliques (ex : les signes mathématiques), et à effectuer des opérations mentales plus complexes.

Si l'appropriation des caractéristiques linguistiques de chaque domaine disciplinaire est importante, le français en tant que langue d'enseignement ne peut être réduit à sa seule dimension linguistique, car la langue possède aussi et avant tout, dans les DNL, une « fonction d'instrument support de la pensée » (G. Vigner, 1990 : 25 et C. Simard *et al.*, 2010 : 21). Le développement de la langue est intimement lié à celui de la pensée, de l'analyse, et à l'acquisition de nouvelles méthodes et concepts selon L. Aase (2006 : 9). La langue soutient et organise l'activité de penser (H. Vanthier, 2009 : 21). Dans une DNL, les interactions pédagogiques visent l'acquisition de nouvelles notions et concepts, lesquels modifient les modes de raisonnement des élèves, et élèvent leur niveau d'abstraction et de conceptualisation (L. Le Ferrec, 2012 : 41). En sciences, par exemple, les observations sensibles et particulières issues des expériences du quotidien laissent progressivement la place à l'analyse scientifique et aux commentaires généraux (M. Verdelhan-Bourgade, 2002 : 36-37). C'est pourquoi L. Gajo (2011 : 71) pense que la langue est, dans les DNL,

> […] bien plus qu'une « soft skill » (compétence transversale), car elle(s) engage(nt) une activité cognitive tout à fait centrale (« hard skill » - compétence « traversante ») (L. Gajo, 2011 : 71).

Dans les DNL, le français est un outil cognitif de premier ordre dans l'évolution de la pensée, et particulièrement la langue écrite comme É. Nonnon (2002 : 92) et J. Duverger (2006 : 69) le soulignent. L'apprenant doit passer d'observations ancrées dans une certaine immédiateté et proximité à un détachement et une distance par rapport au phénomène étudié (*Supra*, 2.3.1.3.c). Cette mise à distance s'acquiert, selon G. Vigner (1990 : 26-29 ; 2001 : 101 et 2009 : 153), à travers la modulation des niveaux de formulation des énoncés. D'après G. Vigner (1990 : 27), l'objectif visé dans les DNL est d'évoluer des énoncés descriptifs / constatatifs empreints d'anecdotes subjectives et d'emphases lexicales, aux énoncés scientifiques caractérisés par un langage analytique et objectivé qui « se manifeste par la précision des mots et l'économie des moyens syntaxiques ». G. Vigner (1990 : 29) indique que l'enseignant doit « conduire ses élèves, par approximations successives, au type et au niveau de formulation souhaités ». Il ajoute que « le passage par des niveaux de formulation successifs […] correspond à autant d'étapes dans la construction de la connaissance » (G. Vigner, 1990 : 27). E. Plé (2009 : 97) montre, par exemple en sciences, comment elle chemine pour passer de la trace écrite personnelle d'élèves de CE1 qui décrivent le phénomène de flottaison au transfert de l'information dans un tableau, puis dans un diagramme pour les éloigner de la réalité empirique. L'objectif est de permettre aux élèves de se détacher de l'expérience immédiate et de les amener progressivement vers de nouvelles formes d'organisation des données plus abstraites (listes, schémas, etc.). Ces données pourront ensuite donner lieu à diverses manipulations (classement, tri, etc.) afin de faire émerger les invariants et tendre vers un propos général. Ce travail préparatoire doit être suffisamment conséquent pour aborder la trace écrite institutionnelle, générale et abstraite (E. Plé, 2009 : 105).

Ces éclairages relatifs au français langue d'enseignement des autres matières constituent une base de travail pour faciliter la prise en charge des élèves allophones, contraint de suivre, en classe ordinaire, un enseignement disciplinaire dispensé en français et destiné à des francophones. Ces propositions seront développées ci-après ainsi que dans le septième et dernier chapitre (*Infra*, 7.3.1.2.).

d) Propositions d'adaptation de la trace écrite en histoire à destination de nouveaux arrivants allophones : un exemple

Nous nous attacherons à voir quels sont les aménagements adaptés au public allophone pouvant être mis en œuvre lors de deux, voire trois séances d'histoire, menées en

classe de CE2. Les séances portent sur la Préhistoire et les premières traces de vie humaine (MEN, 2008 : 24). L'objectif général est de découvrir les premiers outils fabriqués par les hommes préhistoriques. Pour les objectifs particuliers, nous nous sommes référée à l'ouvrage de M. Blanchard *et al.* (2007) qui recommande de cibler, pour chaque séance dans une discipline non linguistique, un objectif linguistique précis et adapté aux capacités des nouveaux arrivants, en sus de l'objectif disciplinaire commun au groupe-classe. Pour cette séquence en histoire, les objectifs linguistiques suivants ont été sélectionnés principalement parmi les compétences transversales des textes officiels de 2002, étayées par des compétences issues du CECR et répertoriées par G. Vigner (2011b). Ainsi, au terme de ces séances en histoire, les élèves doivent être capables :

- à l'oral, d' « utiliser correctement le lexique spécifique de l'histoire dans les différentes situations didactiques mises en jeu » (MEN, 2002 : 70). Cette compétence étant, à notre avis, trop vague pour la prise en charge de nouveaux arrivants allophones, nous nous proposons de décliner l'ensemble du vocabulaire actif que les élèves devront maitriser à l'issue de la séquence conformément aux recommandations de P. Boisseau (2005 : 216-217). Ce chercheur propose de répertorier précisément l'ensemble des noms, verbes, adjectifs, etc. nécessaires pour pouvoir s'exprimer dans une situation donnée (*Supra*, 2.3.2.5.d). Ainsi, les élèves doivent savoir employer :
  - → **les noms :** *la Préhistoire, les premiers outils, les hommes, un biface, un harpon, une sagaie, un racloir, un poignard, une flèche* ;
  - → **les verbes :** *utiliser, servir à* (conjugués à l'imparfait) ainsi que *trancher, couper, tuer, chasser, pêcher* (à l'infinitif) + intégration de quelques autres verbes à l'infinitif selon les propositions des élèves au cours des séances ;
  - → **les marques temporelles :** *pendant,* et de but : *pour + verbe à infinitif.*

  Ces contenus s'organiseront essentiellement dans un discours de type explicatif. A l'oral, les élèves devront également être capables d'interagir en classe, à savoir : « obtenir un renseignement, une précision », « échanger des informations » ainsi que « respecter les tours de parole et intervenir au bon moment » (G. Vigner, 2011c : 55-56) ;

- en compréhension écrite, les élèves auront à savoir « lire et comprendre un ouvrage documentaire, de niveau adapté, portant sur l'un des thèmes au programme » (MEN, 2002 : 70). Plus spécifiquement, les nouveaux arrivants allophones doivent être

capables de « rechercher une information particulière dans un texte » (G. Vigner, 2011c : 55) ;

- en production écrite, les élèves doivent être en mesure de « rédiger la légende d'un document iconographique ou donner un titre à un récit historique », mais également de « rédiger une courte synthèse à partir des informations notées pendant la leçon » (MEN, 2002 : 70). G. Vigner (2011c : 55) précise qu'ils doivent savoir « recopier des mots […] figurant au tableau » ou, dans le cas présent, dans un manuel.

L'ensemble des objectifs linguistiques définis, comment les intégrer dans une séance d'histoire ? Comment articuler ces éléments pour permettre aux élèves allophones de participer à un maximum de phases de travail avec le groupe-classe ?

Durant la séance d'histoire, nous avons fait le choix de ne différencier que la phase portant sur l'élaboration de la trace écrite, pour que cette dernière fasse sens et puisse être facilement mémorisée par le nouvel arrivant allophone, mais aussi pour qu'il puisse bénéficier, malgré le niveau élevé des interactions scolaires, des phases de travail collectives et des situations de communication scolaire authentiques antérieures (*Supra,* 2.3.1.1.). L'ensemble des adaptations proposées sera détaillé dans le septième et dernier chapitre (*Infra,* 7.3.1.2.), consacré à l'organisation de la prise en charge des élèves allophones nouvellement arrivés en classe ordinaire.

L'enseignement / apprentissage du français à travers les DNL est une préoccupation croissante des pédagogues et des linguistiques, car il s'agit d' « un puissant moteur de perfectionnement » comme le rappelle G. Vigner (1990 : 25) où « la langue a tout à gagner » Ainsi, alors qu'un chapitre de moins d'une dizaine de pages est dédié à l'enseignement du FLS dans les disciplines non linguistiques par G. Vigner (2001 : 97-105) dans son ouvrage *Enseigner le français comme langue seconde,* ses écrits sur *Le français langue 2econde,* publiés en 2009, consacrent près d'un cinquième de ses contenus aux disciplines non linguistiques (G. Vigner, 2009 : 141-188). L'importance de veiller « à l'aspect transversal de l'enseignement du français dans toutes les disciplines » est également soulignée par N. Auger (2010 : 88) qui encourage le développement de « l'inter » à l'école. Les disciplines non linguistiques deviennent progressivement des entrées possibles pour initier les nouveaux arrivants allophones au français langue de scolarisation à l'instar des expérimentations menées par M. Avrillier et G. Cornu (2015 :

143-156) à partir des sciences, de la géographie et des arts plastiques. L'entrée dans la langue par le biais d'une DNL permet de comprendre qu'outre le fait d'être un médium des contenus disciplinaires, le français de scolarisation est aussi une langue d'apprentissage, constituée d'explications, d'injonctions et d'évaluations (J.-L. Chiss, 2005 : 60), communes à l'ensemble des disciplines. Le français des apprentissages, considéré par J.-C. Rafoni (2007 : 46) comme un langage à part, est « un ensemble d'usages et de formalisations linguistiques » que l'élève doit diligemment maitriser pour réussir sa scolarité. Mais quelles sont les caractéristiques du français en tant que langue d'apprentissage auxquelles les nouveaux arrivants allophones doivent être familiarisés ? Quelles sont les particularités des énoncés et des consignes scolaires ? Enfin quelles sont les accompagnements possibles à mettre en œuvre à l'endroit du public allophone scolarisé en classe ordinaire ?

2.3.3.2. Le français comme langue d'apprentissage

Le français comme langue des autres matières vise, outre la transmission de savoirs disciplinaires, l'acquisition d'une compétence de travail, constituée de savoir-faire et de méthodes de travail (G. Vigner, 1992 : 42). Ainsi, tandis que le français, langue d'enseignement cherche à transmettre un « faire savoir », le français en tant que langue d'apprentissage est « subordonnée au service de l'action » (N. Buonomo et B. Anrews, 1989 : 3). Elle a pour finalité de « faire faire » d'après L. Le Ferrec (2012 : 40) qui précise que

> […] le français comme langue d'apprentissage concerne essentiellement la langue des consignes, des explications, des évaluations, de la méthodologie du travail scolaire en tant qu'elle oriente les conduites d'apprentissages (apprendre à tenir les cahiers de textes et de leçons, à utiliser les brouillons, à produire des écrits relevant de différents genres scolaires, à utiliser des outils d'aide au travail comme le dictionnaire ou le livre de conjugaisons). Elle porte ainsi en priorité sur des savoir-faire, tantôt transversaux tantôt spécifiques aux disciplines (L. Le Ferrec, 2012 : 40).

Ces savoir-faire scolaires sont travaillés depuis l'école maternelle où les élèves apprennent, d'après les textes officiels (2008 : 12), à

> […] distinguer une question, une promesse, un ordre, un refus, une explication, un récit. Ils distinguent la fonction particulière des consignes données par l'enseignant et comprennent les termes usuels utilisé dans ce cadre (MEN, 2008 : 12).

L'élève est préparé à la compréhension des textes scolaires, lesquels comprennent, selon les programmes officiels (MEN, 2008 : 21), les « énoncés de problèmes, consignes, leçons et exercices des manuels ». Ces textes, et en particulier les énoncés et les consignes, confrontent l'élève à un certain nombre de difficultés qui exigent de sa part de ne pas

> se lance[r] dans la réalisation d'une tâche avant d'avoir décodé le sens exact du message qui lui est transmis, ainsi que les buts et le langage de son émetteur (N. Buonomo et B. Anrews, 1989 : 3).

L'élève doit donc disposer des clés pour décrypter l'ensemble des spécificités propres à ce type de discours. Quels sont ces éléments ? Et quelles sont les difficultés rencontrées par les élèves lors de la lecture d'énoncés et de consignes d'exercice ?

a) L'importante technicité des énoncés et des consignes scolaires

Les énoncés et les consignes scolaires ont fait l'objet de nombreuses études et analyses, parmi lesquelles celles de J.-M. Zakhartchouk (1990 ; 1999) ou de J. Demarty-Warzée (1992) ont mis en évidence une importante technicité, propre à ce type de discours. Familiariser les élèves aux éléments techniques spécifiques aux énoncés et aux consignes scolaires, évite qu'ils ne soient mis en difficulté alors qu'ils disposent des compétences nécessaires à l'accomplissement de la tâche. Les principales particularités des énoncés et des consignes en usage à l'école ont été examinées dans le but d'orienter l'enseignement dispensé aux nouveaux arrivants allophones accueillis en classe ordinaire.

- **Diversité des typographies**

Il est important d'attirer l'attention des élèves sur la typographie des énoncés sans quoi la mise en relief des termes clés par un marquage en couleurs, en gras ou en italique peut passer inaperçue auprès des nouveaux arrivants allophones (J. Demarty-Warzée, 1992 : 48).

- **Des informations et des injonctions mêlées dans les énoncés**

La mixité textuelle au sein des énoncés scolaires est problématique pour les élèves par le fait qu'ils comportent simultanément des données informatives (parfois présentées sous forme de texte narratif) et des injonctions (J. Demarty-Warzée, 1992 : 54 ; D. Boyzon-Fradet, 1997 : 100 et J.-M. Zakhartchouk, 1999 : 23). Les consignes sont un « jeu savant d'injonctions, de questions et d'informations », selon D. Boyzon-Fradet (1997 : 100), dans lequel les élèves doivent être en mesure de faire la part entre les données essentielles à l'accomplissement de la tâche et les informations « accessoires, purement décoratives » (J. Demarty-Warzée, 1992 : 56). Les élèves doivent également être capables d'établir des liens entre les questions posées et les données mentionnées dans l'énoncé ou de pouvoir se référer à des connaissances acquises dans des séances antérieures pour y répondre (J.-M. Zakhartchouk, 1999 : 24 et F. Boule *et al.*, 2012 : 63).

- **De possibles actes de langage indirects dans les consignes orales**

J.-M. Zakhartchouk (1999 : 18) rappelle la valeur illocutoire des consignes scolaires qui visent à demander / ordonner aux élèves d'accomplir une succession de tâches. A l'oral, un grand nombre de ces actes de langage directifs sont exprimés de manière directe, c'est-à-dire, comme nous l'avons noté dans une précédente partie (*Supra*, 2.3.1.2.b), que l'enseignant peut exiger de ses élèves de faire moins de bruit à travers les formulations suivantes : « Je vous demande de faire moins de bruit », « Faites moins de bruit ! » ou encore « Silence ! ». Cependant, en contexte scolaire francophone monolingue, certaines consignes peuvent être constituées d'actes de langage indirects comme l'énoncé « Je n'entends rien ! » qui laisse aux élèves le soin de déduire de la situation le comportement à adopter. Ce sens codé peut être à l'origine de malentendus auprès des nouveaux arrivants allophones qui peuvent s'appliquer, au contraire, à parler plus fort, et à accroitre la transgression de l'ordre indirect visant à se taire. Ces apprenants peuvent être mis en danger par ce type de consignes, hors de leur portée et dont le décalage engendré peut être sujet à moquerie de la part du groupe-classe.

- **Anticipation et planification des tâches : une nouvelle gestion du temps**

Les consignes peuvent comporter plusieurs tâches qui demandent à l'élève de planifier l'ordre de ces dernières comme le soulignent F. Boule *et al.* (2012 : 63). L'élève doit anticiper les étapes des différents travaux à mener et tenter de se représenter le résultat

final (J.-M. Zakhartchouk, 1999 : 69-70). Cette anticipation et cette planification des tâches modifient le rapport au temps de l'apprenant. Comme M. Verdelhan-Bourgade (2002 : 37) le souligne, l'école familiarise l'élève à de nouvelles méthodes dont l'organisation du temps qui, en classe, est des plus segmentée. Savoir gérer un temps contraint est un nouvel apprentissage, notamment pour les jeunes élèves qui doivent trouver le bon rythme. En effet, des tâches courtes alternent avec des travaux qui nécessitent un travail plus long, et qui, s'ils sont effectués trop rapidement, sont considérés par l'enseignant comme bâclés. J.-M. Zakhartchouk (2014 : 100) résume le paradoxe de la gestion du temps scolaire ainsi : « ne pas se précipiter, ne pas trainer non plus ». Selon l'expérience scolaire antérieure du nouvel arrivant allophone, la gestion du temps peut être mal maitrisée, et doit faire l'objet d'un accompagnement spécifique en classe. Lorsque l'élève allophone est amené à accomplir, de manière autonome, un travail différencié en FLS / FLSco (*Infra*, 7.3.1.3.), des contraintes temporelles sont à poser. Elles peuvent, par exemple, se mettre en place au moyen d'un post-it sous forme de flèche, collé à côté de l'horloge de la classe afin de marquer l'horaire de fin d'activité. Le but est d'amener l'élève à effectuer un travail individuel dans un temps imparti pour le préparer à participer aux tâches menées avec le groupe-classe.

- **Complexité lexicale et syntaxique des consignes**

La complexité du lexique et de la syntaxe des consignes scolaires a été soulignée dans de nombreux travaux, tels que ceux de J.-M. Zakhartchouk (1990 ; 1999), J. Demarty-Warzée (1992), Y. Guyot-Séchet et J.-L. Coupel (2010) ou F. Boule *et al.* (2012). Elle peut être causée par :

- une syntaxe souvent longue, constituée de phrases enchâssées, coordonnées ou juxtaposées (J. Demarty-Warzée, 1992 : 57) ;
- des éléments de ponctuation de la phrase qui changent de signification. J. Demarty-Warzée (1992 : 51-52) a, par exemple, relevé que les parenthèses présentes dans les consignes donnent tantôt une explication supplémentaire, tantôt introduisent une illustration secondaire et accessoire ;
- l'emploi d'un vocabulaire ordinaire qui, noyé dans des structures syntaxiques longues et aux contenus informatifs multiples, est plus difficile à comprendre d'autant que l'ordre de formulation de la consigne peut ne pas correspondre à la chronologie des tâches à accomplir (Y. Guyot-Séchet et J.-L. Coupel, 2010 : 8) ;

- l'emploi d'un vocabulaire métalangagier qui participe à la confusion des élèves, incapables de « souligner les verbes et [d'] indiquer s'ils ont un COD, un COI, les deux ou aucun complément d'objet » (A. Bentolila (dir.), 2002 : 45), car ils ne se rappellent plus de la signification de ces termes.

- **Variation énonciative des consignes**

L'analyse des consignes scolaires met en évidence une forte variation des marques énonciatives. Elles vont de la formulation impliquante avec l'emploi du tutoiement (*Calcule* ou *Tu calcules)* à la formulation des plus impersonnelles à l'infinitif (*Faire le calcul)* ou au futur (*On fera le calcul)* (J. Demarty-Warzée, 1992 : 61). Ces dernières peuvent engendrer des confusions d'autant que, selon Y. Guyot-Séchet et J.-L. Coupel (2010 : 8), les verbes des consignes passent sans transition de la personne au singulier à celle du pluriel (*Calcule* / *Calculez*). L'enseignant présuppose qu'en milieu scolaire toute injonction est automatiquement prise en compte par les élèves, quelle que soit sa marque énonciative. Semblable aux interactions pédagogiques précédemment évoquées (*Supra*, 2.3.1.1.c), l'adressage collectif d'une consigne équivaut à une interpellation individuelle à l'école. Ainsi,

> […] la situation scolaire bouleverse les « rites discursifs » habituels et bloque la connivence de mise dans les rapports sociaux ordinaires (J. Demarty-Warzée, 1992 : 62).

L'hétérogénéité énonciative peut être la cause d'incompréhensions chez nombre d'élèves, notamment les plus jeunes qui peuvent ne pas se sentir concernés par la consigne d'un exercice qui ne s'adresse pas directement à eux.

A cela s'ajoutent des formes linguistiques des consignes des plus hétérogènes comme le relèvent J.-M. Zakhartchouk (1990 : 13 ; 1999 : 18 et 23), M. Blanchard *et al.* (2007 : 21-22) et V. Spaëth (2008 : 91). Un relevé des différentes formulations de consignes a été effectué dans le domaine des mathématiques par M. Blanchard *et al.* (2007 : 21-22). Ce dernier révèle que les consignes peuvent comporter, à l'écrit, un(e) :

- impératif 2ème personne du singulier et du pluriel : *Écris / Écrivez un texte pour reproduire cette figure.*
- infinitif : *Ranger par ordre croissant.*
- présent de l'indicatif : *Je choisis un nombre à trois chiffres.*
- futur : *Tu recouvriras complètement ta feuille par des quadrilatères.*

- phrase interrogative : *Qui lit ce qui est au tableau ?*
  A) interrogation totale : *Les droites sont-elles perpendiculaires ?*
  B) interrogation partielle avec des mots interrogatifs
    - ✓ quel + substantif : *Quelle quantité d'eau a-t-il versé en tout ?*
    - ✓ quel + verbe « être » : *Quelle est la nature du triangle OAE ?*
    - ✓ la(es)quelle(s), le(s)quel(s) pronoms interrogatifs employés seuls : *Pour chaque question, une seule réponse est exacte. Laquelle ?*
    - ✓ lequel + complément du nom : *Lequel de ces triangles est isocèle ?*
    - ✓ combien ? Combien de ? Adverbes interrogatifs : *Y a-t-il plusieurs solutions ? Si oui, combien ?*
    - ✓ comment : *Comment comparer deux longueurs ?*
    - ✓ pourquoi, interrogation directe *: Pourquoi y a-t-il des nombres écrits en italique dans ce tableau ?*
    - ✓ pourquoi, interrogation indirecte : *Expliquez pourquoi il a raison, sans effectuer l'opération.*
    - ✓ que, pronom interrogatif : *Que remarque-t-on ?* (M. Blanchard *et al.*, 2007 : 21-22).

A cela s'ajoutent les différentes formulations des consignes orales en mathématiques qui, selon M. Blanchard *et al.* (2007 : 21), peuvent être à l' / au :

- impératif 2ème personne du singulier et du pluriel : *Prends ta règle ! / Prenez votre règle !*
- présent de l'indicatif : *Tu réponds aux questions !*
- futur : *Vous finirez le travail à la maison !*
- futur immédiat : *Vous allez prendre votre cahier !*
- « Il faut » + subjonctif ou infinitif : *Il faut que tu regardes dans ton cahier répertoire !*
- phrases interrogatives : *Qui lit ce qui est au tableau ?*
- phrases interrogatives + verbe pouvoir : *Tu peux me citer un autre exemple ?*
- un substantif : *Répertoire !*
- « Être à » + infinitif : *Ce sera à recopier pour demain !* (M. Blanchard *et al.*, 2007 : 21).

Effectuer un relevé des diverses formulations des consignes n'est toutefois pas suffisant pour éviter les incompréhensions, encore faut-il que l'enseignant précise qu'en milieu scolaire, une phrase interrogative, telle que *Tu peux me citer un autre exemple ?* ou une périphrase introduite par *essaie de* ou *n'oublie pas de* (V. Spaëth, 2008 : 91), a valeur d'injonction, et que les questions fermées qui ordinairement appellent une réponse par « oui » ou par « non », exigent généralement, dans les interactions pédagogiques, une justification qui peut être verbale, voire se doubler du comportement approprié. Par exemple, à la question *Les segments sont-ils perpendiculaires ?*, l'élève doit répondre par l'affirmative ou la négative tout en s'emparant de l'équerre afin de prouver ses dires

(M. Blanchard *et al.*, 2007 : 22). L'élève doit aller au-delà de la consigne en indiquant le raisonnement ou la méthode utilisée pour aboutir au résultat communiqué (J. Demarty-Warzée, 1992 : 47 et J.-M. Zakhartchouk, 1999 : 24). A l'école, l'obligation est faite aux élèves d'apprendre, mais également de « montrer ce que l'on a compris ou appris » (V. Boiron *et al.*, 2014 : 222). La finalité de l'exercice scolaire est, comme J.-M. Zakhartchouk (1990 : 13 et 1999 : 22) l'indique, de

> […]demande[r] à l'élève de procéder à une ou des opération(s) précise(s) pour aboutir au résultat souhaité afin de vérifier qu'il a acquis une ou des connaissance(s) qu'il maitrise un (des) savoir-faire qu'il est capable de les transférer dans une situation nouvelle (J.-M. Zakhartchouk, 1990 : 13 et 1999 : 22).

Une évaluation réussie commence par une compréhension claire des énoncés et des consignes, laquelle requiert, comme D. Boyzon-Fradet (1997 : 101) le résume, « des compétences plurielles de lecture ».

Le travail sur les particularités des énoncés et des consignes scolaires participe à la construction de « compétences plurielles de lecture » et contribue à la réussite scolaire des élèves. Pour les nouveaux arrivants allophones, ce travail spécifique évite qu'ils ne se découragent face à la complexité des formulations adoptées alors que le contenu de l'activité est à leur portée. Mais comment accompagner les élèves allophones nouvellement arrivés dans la compréhension des énoncés et des consignes scolaires ?

b) L'aide au repérage des consignes

Avant de s'attacher à travailler la compréhension des consignes, encore faut-il que les élèves sachent les repérer. Pour ce faire, D. Boyzon-Fradet (1997 : 105) suggère de partir des contenus qu'offre le manuel scolaire afin de leur permettre de

> […] distinguer une consigne d'une information ou d'une question, d'identifier les opérations qu'ils doivent exécuter et de savoir ce qui doit être retenu de l'ensemble qu'ils ont étudié. La comparaison des différentes formulations possibles de consignes pourra constituer une base de données réutilisables dans toutes les disciplines […] (D. Boyzon-Fradet, 1997 : 105).

Si nous prenons l'exemple de la double page du manuel d'histoire (S. Le Callennec (dir.), Hatier, 2002 : 24-25), utilisée comme support dans le chapitre 7 (*Infra*, 7.3.1.2.), différentes parties se distinguent grâce à un intitulé, numéroté en caractères gras et

agrandis, suivi d'un texte informatif (de 5 à 7 lignes), lui-même accompagné d'un ensemble de questions, repérable par un fléchage codé dont la signification est révélée dans l'avant-propos du manuel : un cercle vide de couleur bleue (en histoire) et rouge (en géographie), précède les questions d'observations alors qu'un cercle plein introduit les questions de réflexion (S. Le Callennec (dir.), Hatier, 2002 : 3). La question d'observation amène les élèves à se pencher concrètement sur l'illustration du galet aménagé que propose le manuel, tandis que les questions de réflexion exigent une prise de distance par rapport au support pour pouvoir donner leur avis, imaginer à quoi le galet pouvait servir et argumenter en faveur du fait que le galet a été trouvé près d'une rivière. Ces codes graphiques adoptés par le manuel visent à mettre en exergue les consignes de travail, à orienter l'attitude cognitive des élèves, et à les préparer à produire un type de discours donné (la description et l'argumentation). Cependant, même en ayant connaissance de ce code, le repérage des consignes n'est pas évident pour un élève allophone nouvellement arrivé en raison, comme le notent J.-M. Zakhartchouk (1999 : 23) et M. Verdelhan-Bourgade (2002 : 234), de la variété des formulations en usage : l'injonction est exprimée dans une consigne par le biais d'un verbe à l'impératif : *Imagine à quoi ce galet pouvait servir,* alors que les deux autres sont présentées sous la forme de questions formulées de deux manières différentes : *A ton avis, tailler les galets était-il un travail long ? pénible ? difficile ?* et *Quel élément te permet de penser que ce galet a été trouvé près d'une rivière ?* (la première question comporte une inversion du sujet, et la seconde a recours à un adverbe interrogatif). A cela peut s'ajouter, pour certains nouveaux arrivants allophones, une difficulté d'ordre plus culturel par le fait que l'on s'intéresse à leur avis ou qu'on leur demande de faire preuve d'imagination. Ces compétences valorisées dans certaines cultures scolaires, moins dans d'autres, peuvent déstabiliser un élève allophone nouvellement arrivé en France peu habitué à ce genre de requêtes. Les difficultés de tous ordres peuvent donc très vite s'accumuler et rendre des tâches, en apparence simple, impossibles à réaliser pour un nouvel arrivant allophone. Quel soutien peut être mis en place pour faciliter la compréhension des consignes, une fois cette dernière repérée ?

c) L'aide à la compréhension des consignes

Pour sélectionner les principales informations d'une consigne, J.-M. Zakhartchouk (1999 : 69) et M. Verdelhan-Bourgade (2002 : 235) préconisent de s'attacher, en premier

lieu, au repérage du verbe dans la consigne. Selon M. Verdelhan-Bourgade (2002 : 235), il s'agit de trouver

> […] le verbe du faire d'abord, l'objet de l'activité ensuite, avec les indicateurs établissant les relations entre différentes étapes de celle-ci : prépositions, conjonctions, gérondifs… (M. Verdelhan-Bourgade, 2002 : 235).

Une focalisation sur le verbe est une première aide à la compréhension des consignes d'autant que V. Spaëth (2008) a mis en évidence une récurrence de certains verbes dans certains champs disciplinaires. En effet, l'étude menée par V. Spaëth (2008 : 93) sur les énoncés (leçons, consignes et exercices), issus des manuels scolaires de CM1 / CM2, a permis de révéler des récurrences verbales, grammaticales et rhétoriques dans les domaines de la grammaire, de la lecture, des mathématiques, de l'histoire / géographie et des sciences. Ces éléments ont été consignés dans le tableau ci-après.

Grammaire	Lecture	Mathématiques	Histoire	Géographie	Sciences
Remets dans l'ordre Recopie Repère Réponds aux questions Construis une phrase Transforme la phrase Souligne Encadre Entoure Utilise Complète Rédige Récris Classe Ponctue Mets au… Conjugue Indique les temps Utilise Trouve Remplace par… qui convient En général, Généralement Peut-être… **Omni-présence de l'attribution dans les règles**	Retrouve Relève Précise Explique Repère Observe Relis / lis Décris Énumère Raconte Recherche ce que… Cite Écris Compte Fais la liste Cherche Imagine Justifie ta réponse Dis pourquoi Qu'en penses-tu ? Quelle remarque peux-tu faire, en comparant… ? Choisis Dessine Invente Fais un résumé Que signifie… ? **Impératif + ou -modalisé, (peux-tu, essaie de)**	Écris en chiffres, en lettres Colorie en… Calcule Complète Range du… au… Construis Trace Découpe Repasse en Observe Écris… qui convient Organise Ajoute Compte de… en Mesure avec, à l'aide, en t'aidant Effectue l'opération Continue Pose et calcule Reconnaitre Établis un classement Trouve Résoudre un problème Selon le code, selon la légende Qui représentent, représentés **Importance des connecteurs « mais », « puis »** **Valeur des temps futur et passé composé** **Utilisation du gérondif**	Décrivons Comparons Observons Recherchons **Expression du temps** Avant, Pendant, Durant Au Ve siècle En 1800 Au début du À la fin de Jusqu'à ce que De… à **Expansion du nom :** François 1er, roi de France Le souverain **Structures syntaxiques** Mais, malgré, grâce à, d'un côté… de l'autre **Importance des participes et adjectifs** Vaincu / vainqueur **Série temporelle présent, passé simple, imparfait** **Omniprésence du nous L'Homme**	Classons Choisissons Repérons Dessinons Observons Reproduis Représente Place les symboles **Repères spatio-temporels** A, en, il y a Se situer, se trouver **Valeur du présent** **Expression de la quantité, de la comparaison** La plupart, le plus, le moins, beaucoup de, un petit nombre de, de nombreuses, presque tous, plus de la moitié etc. ; être différents par… Plusieurs sortes de, types de On, les hommes	Observe Compare Décris Regroupe Classe d'après Notons Que remarque-t-on ? Composer constituer Certains… d'autres Résultat Indispensables pour **Expression des règles** Lorsqu'on..., on observe Pour que…, il faut Si l'on…, il se…

Tableau 12. Panorama des énoncés scolaires extraits des manuels de CM1 / CM2 (V. Spaëth, 2008 : 93)

Les informations synthétisées par V. Spaëth (2008 : 93) sont précieuses pour mener un travail spécifique sur les consignes. En outre, ce tableau permet d'y puiser les verbes usuels des consignes dans chacun des domaines disciplinaires à l'instar des listes de fréquence pour le vocabulaire (*Supra*, 2.3.2.5.d). En effet, le tableau a l'avantage d'indiquer les verbes récurrents dans chacune des matières ainsi que la forme précisément employée en grammaire, en lecture, en mathématiques ainsi qu'en sciences. Il apparait qu'en sciences, les verbes des consignes sont à la 2ème personne du singulier de l'impératif, alors qu'en histoire et en géographie, ils sont majoritairement à la 1ère personne du pluriel, donc l'adressage collectif prime dans les consignes de ces deux disciplines (V. Spaëth, 2008 : 93).

Ces éléments permettent, dans les séances consacrées aux DNL, de mettre momentanément de côté le français en tant que langue d'enseignement au profit de la langue des apprentissages et des savoir-faire, soit transversaux, soit spécifiques à la discipline, mais essentiels à la réussite en classe ordinaire. Pour ce faire, un travail spécifique sur les consignes propres à la discipline peut être mené d'autant que cet enseignement bénéficie à tous les élèves puisque certains francophones rencontrent des difficultés identiques à celles des nouveaux arrivants allophones comme la non compréhension des verbes de consignes dans une discipline donnée, la mauvaise utilisation des données d'exercices ou encore l'incapacité à se représenter et à planifier les tâches à accomplir (J.-M. Zakhartchouk, 1999 : 69 et 70). La mise en place d'activités décrochées sur les consignes profite à l'ensemble des élèves de la classe, même si certaines adaptations sont nécessaires aux élèves allophones nouvellement arrivés en France.

2.3.3.3. Synthèse du français comme langue des autres matières enseignées à l'école

Les spécificités du français langue des autres matières à l'école ont été rassemblées dans le tableau ci-dessous dont les entrées reprennent les deux principales dimensions de la langue de scolarisation : le français en tant que langue d'enseignement des disciplines non linguistiques (DNL) et le français comme langue d'apprentissage.

Le français langue des autres matières enseignées : une langue d'apprentissage et des enseignements disciplinaires
1. Le français langue d'enseignement des disciplines non linguistiques (DNL)
Terminologie disciplinaire spécialisée
Polysémie lexicale (ex : nombreuses acceptions du mot *point*)
Diversité des types discursifs
Polysémie discursive (ex : une description scientifique diffère d'une description en arts plastiques ou en français)
Variété des supports utilisés (ex : textes, iconographies, tableaux, dessins, cartes légendées, schémas, diagrammes, graphiques…)
Transversalité de certaines compétences langagières
Compétences langagières propres à chaque discipline (Récurrences verbales, grammaticales et rhétoriques)
Prépondérance de la langue écrite
Apprentissage de nouvelles formes langagières (ex : symboles mathématiques)
La langue, un instrument support de la pensée
Apprentissage de nouvelles notions et concepts (modification du niveau d'abstraction et de conceptualisation)
2. Le français langue d'apprentissage
Une langue au service de l'action
Savoir-faire transversaux (ex : méthodes de travail)
Savoir-faire spécifiques à un champ disciplinaire (ex : compléter un tableau avec des données mathématiques)
Textes spécifiquement scolaires (ex : énoncés de problèmes, consignes, leçons et exercices des manuels, évaluations…)

Importante technicité des énoncés et des consignes scolaires : ▪ diversité typographique ▪ mélange, dans les énoncés, d'informations (essentielles et accessoires) et d'injonctions ▪ présence d'actes de langage indirects dans les consignes orales ▪ nouvelle gestion du temps : nécessité d'anticiper et de planifier les tâches ▪ Complexité lexicale et syntaxique des consignes : - longueur de la syntaxe - changement de signification des éléments de ponctuation - incompréhension du vocabulaire ordinaire en raison de contenus informatifs longs et multiples, et de tâches formulées dans le désordre - emploi d'un vocabulaire métalangagier ▪ variation énonciative des consignes
Importance du verbe du *faire* pour comprendre la consigne, puis de l'objet de l'activité avec les indicateurs qui lient les différentes étapes entre elles (prépositions, conjonctions, gérondifs…)
Récurrences des verbes de consignes selon les matières
Polysémie des verbes de consignes (ex : *ranger* (*classer) les nombres dans l'ordre* vs *range (mets en ordre) ton cartable !*)
Valeur injonctive des phrases interrogatives (ex : *Tu peux me citer un autre exemple ?)* et des phrases déclaratives (ex : *Essaie de me citer un autre exemple)*
Des réponses à justifier pour montrer sa compréhension

Tableau 13. Synthèse du français comme langue des autres matières enseignées à l'école

2.3.4. Synthèse des caractéristiques du français langue de scolarisation (FLSco)

Les principales caractéristiques du français en usage à l'école ont été réunies dans un tableau qui reprend les trois aspects majeurs de la langue de scolarisation : la spécificité de la langue orale de scolarisation, le français comme matière enseignée (une langue objet d'apprentissage) et le français comme langue des autres matières (une langue vecteur des enseignements et véhicule d'apprentissage).

1. Spécificité de la langue orale de scolarisation
1.1. Les interactions scolaires
Asymétrie des interactions maitre / élève(s) : prépondérance de la parole du professeur aux fonctions à la fois de vecteur d'information, de meneur de jeu et d'évaluateur, mais également de simulateur et de metteur en scène des enseignements / apprentissages
L'interaction scolaire privilégiée : le cours dialogué. Il est constitué d'une structure répétitive, composée de l'interpellation initiale du professeur, de la réponse de l'/ des élève(s) et de la réaction de l'enseignant
Complexité des interactions pédagogiques en raison de : ▪ la forme de l'interpellation scolaire : l'échange est ritualisé et fondé sur une interpellation collective d'alerte précédant l'interpellation individuelle, risquée pour l'élève exposé au groupe-classe ▪ changements du format interlocutif : les énoncés poly–adressés sont à appréhender en classe comme des interpellations mono-adressées (et réciproquement) ▪ hétérogénéité énonciative de la parole professorale
Prérequis minimal de niveau B1 pour s'insérer dans les tours de parole (en complémentarité avec l'enseignant et en co-action avec ses pairs)
Des interactions associées à une gestuelle et des comportements propres au milieu scolaire
1.2. La variété discursive du français de scolarisation
Diversité des formes discursives en milieu scolaire
Des actes de langage privilégiés à l'école
1.3. Une langue orale proche des caractéristiques de la langue écrite
Continuelle alternance entre langue orale et écrite

Prégnance de la norme standard
Distance et abstraction de l'oral de scolarisation
2. Le français comme matière enseignée : une langue objet d'apprentissage
Prérequis extrascolaires : un enseignement du français oral basé sur des compétences acquises naturellement au sein du milieu familial
Importance de la langue écrite par rapport à la langue orale
Principale visée de l'école : maitriser la langue écrite en réception (la lecture) et en production (l'écriture)
Importance du discours métalinguistique en classe
Place centrale de la grammaire, de la conjugaison, de l'orthographe et du vocabulaire
3. Le français langue des autres matières enseignées : une langue vecteur des enseignements / d'apprentissage
3.1. Le français langue d'enseignement des disciplines non linguistiques (DNL)
Terminologie disciplinaire spécialisée
Polysémie lexicale (ex : nombreuses acceptions du mot *point*)
Diversité des types discursifs
Polysémie discursive (ex : une description scientifique diffère d'une description en cours de français ou en arts plastiques)
Variété des supports utilisés (ex : textes, iconographies, tableaux, dessins, cartes légendées, schémas, diagrammes, graphiques…)
Transversalité de certaines compétences langagières
Récurrences verbales, grammaticales et rhétoriques propres à chaque discipline
Prépondérance de la langue écrite
Apprentissage de nouvelles formes langagières (ex : symboles mathématiques)
La langue, un instrument support de la pensée
Apprentissage de nouvelles notions et concepts (modification du niveau d'abstraction et de conceptualisation)
3.2. Le français langue d'apprentissage
Une langue au service de l'action
Savoir-faire transversaux (ex : méthodes de travail)
Savoir-faire spécifiques à un champ disciplinaire (ex : compléter un tableau avec des données mathématiques)

Textes spécifiquement scolaires (ex : énoncés de problèmes, consignes, leçons et exercices des manuels, évaluations…)
Importante technicité des énoncés et des consignes scolaires : ▪ diversité typographique ▪ mélange, dans les énoncés, d'informations (essentielles et accessoires) et d'injonctions ▪ présence d'actes de langage indirects dans les consignes orales ▪ nouvelle gestion du temps : nécessité d'anticiper et de planifier les tâches ▪ Complexité lexicale et syntaxique des consignes : - longueur de la syntaxe - changement de signification des éléments de ponctuation - incompréhension du vocabulaire ordinaire en raison de contenus informatifs longs et multiples, et de tâches formulées dans le désordre - emploi d'un vocabulaire métalangagier ▪ variation énonciative des consignes
Importance du verbe du *faire* pour comprendre la consigne, puis de l'objet de l'activité avec les indicateurs qui lient les différentes étapes entre elles (prépositions, conjonctions, gérondifs…)
Récurrences des verbes de consignes selon les matières
Polysémie des verbes de consignes (ex : *ranger* (*classer) les nombres dans l'ordre vs range (mets en ordre) ton cartable !*)
Valeur injonctive des phrases interrogatives (ex : *Tu peux me citer un autre exemple ?)* et des phrases déclaratives (ex : *Essaie de me citer un autre exemple)*
Des réponses à justifier pour montrer sa compréhension

Tableau 14. Synthèse des caractéristiques du français langue de scolarisation (FLSco)

Les principales caractéristiques du français langue de scolarisation issues de la littérature universitaire et consignées dans ce tableau se retrouvent-elles dans le discours des enseignants ? Quelles sont les spécificités du français en usage à l'école identifiées par les professeurs des écoles ? Lient-ils les besoins des nouveaux arrivants allophones aux particularités de la langue de scolarisation ? Quelles sont les représentations des enseignants du premier degré à ce sujet ?

Deuxième partie

Le français langue seconde / langue de scolarisation : enquêtes, analyses, propositions didactiques et pédagogiques

Le principal objectif d'apprentissage des nouveaux arrivants allophones est de maitriser diligemment le français comme langue seconde / langue de scolarisation dans la mesure où une partie de ces élèves est d'emblée scolarisée en milieu francophone monolingue sans soutien spécifique. Ces élèves, en situation de « submersion » (L. Gajo, 2001 : 34-36), doivent simultanément apprendre le français en tant que langue de communication et effectuer l'ensemble des apprentissages scolaires dans cette langue, tels des locuteurs natifs. La maitrise des particularités du français de scolarisation leur est indispensable pour suivre l'enseignement dispensé en classe ordinaire. L'outillage pédagogique fourni doit donc être pensé en conséquence. Or, proposer des supports adaptés nécessite l'identification préalable des besoins de ces élèves. Quels sont les éléments distingués par les professeurs des écoles ? Les particularités de la langue française sont-elles prises en compte au regard de la spécificité du contexte dans lequel elle est employée ? Des entretiens exploratoires ont été menés auprès d'enseignants du premier degré.

Chapitre 3

Identification des besoins des nouveaux arrivants allophones en français langue seconde / français langue de scolarisation

3.1. Mise en œuvre d'entretiens exploratoires

Des entretiens ont été menés auprès des professeurs des écoles afin de prendre connaissance de leur point de vue sur les besoins des élèves nouvellement arrivés en France scolarisés en classe ordinaire. Il s'agit d'obtenir une photographie de la réalité du terrain par le biais d'entretiens exploratoires qui, selon R. Quivy et L. Van Campenhoudt (2006 : 58), ont

> […] pour fonction principale de mettre en lumière des aspects du phénomène étudié […], [ils] servent à trouver des pistes de réflexion, des idées et des hypothèses de travail […] » (R. Quivy et L. Van Campenhoudt, 2006 : 58).

L'analyse des entretiens exploratoires aboutit à la formulation d'hypothèses de recherche. Pour mener à bien cette exploration, les auteurs préconisent la mise en œuvre d'entretiens les plus ouverts possibles. Pour ce faire, la méthodologie des entretiens exploratoires utilisée s'est inspirée des travaux du psychologue C.-R. Rogers (2011), effectués autour de la notion de non directivité des entretiens. Cette forme libre d'entretien permet au sujet de choisir le thème de son propos et de le développer à sa convenance. Selon C.-R. Rogers (2011), la tâche du thérapeute est d'amener la personne à analyser ses difficultés par elle-même. Ce principe de non directivité a ensuite été transféré à d'autres domaines, tels l'enseignement. Or, la stricte non directivité est difficile à mettre en œuvre, notamment dans notre cas où le thème de l'entretien est imposé et où des questions ouvertes mais précises sont posées. C'est pourquoi le choix d'entretiens semi-directifs a été fait, car plus appropriés à cette phase exploratoire. Néanmoins, un certain nombre de recommandations empruntées à la méthode de C.-R. Rogers (2011) et résumées par R. Quivy et L. Van Campenhoudt (2006 : 64) ont nourri l'élaboration de nos entretiens.

3.1.1. Préparation des entretiens exploratoires

Lors de la passation des entretiens exploratoires, il s'agit de « poser le moins de questions possible », « d'intervenir de manière aussi ouverte que possible » et de « s'abstenir de s'impliquer soi-même dans le contenu » selon R. Quivy et L. Van Campenhoudt (2006 : 62-63). Ainsi, quatre principales questions ont été préparées afin de jalonner la conversation, tout en laissant à l'interlocuteur la latitude de s'exprimer librement. Ces questions ont été formulées de la manière et dans l'ordre suivants : *Quelles sont les premières compétences qu'un élève allophone nouvellement arrivé en France doit acquérir en classe ordinaire ? Faites-vous une différence entre le français en usage à l'école et celui utilisé en dehors de ce contexte ?* Q*uelles sont, d'après vous, les spécificités du français de scolarisation ? Comment avez-vous pris connaissance de ces particularités ?*

Avant de clore l'entretien, des questions annexes ont été posées pour renseigner le profil de la personne interrogée, comme le nombre d'années d'enseignement, le poste actuellement occupé, l'expérience professionnelle privilégiée (école maternelle / élémentaire), le cursus universitaire suivi et la scolarité antérieure, française ou non. Ces informations techniques induisent des réponses brèves et précises. Par conséquent, elles ont été posées à l'issue de l'entretien afin d'éviter toute influence sur les réponses liées à notre sujet.

La consigne de « veiller à ce que l'entretien se déroule dans un environnement et un contexte adéquats » (R. Quivy et L. Van Campenhoudt, 2006 : 63) a également été suivie en prévoyant la passation des entretiens sur le lieu de formation des étudiants (université) et dans les diverses écoles pour les enseignants.

Enfin, l'ultime conseil de R. Quivy et L. Van Campenhoudt (2006 : 63) a porté sur l'enregistrement des entretiens. Ces derniers ont donc été enregistrés de manière à faciliter la retranscription des propos des personnes interrogées et l'analyse de leurs contenus.

3.1.2. Choix de l'échantillon interrogé

Au total, neuf entretiens exploratoires ont été menés auprès d'informateurs possédant la caractéristique commune d'être ou de devenir professeurs des écoles.

Les profils suivants ont été interrogés : cinq étudiants inscrits en master 2, issus de cursus universitaires divers et préparant le concours de recrutement de professeurs des écoles (entretiens n°1 à 5). Les quatre autres entretiens correspondent aux discours de professeurs

des écoles aux profils variés : un enseignant en fin de carrière exerçant à l'école maternelle (entretien n°6), deux professeurs des écoles en milieu de carrière : l'un en poste à l'école élémentaire (entretien n°7), l'autre à l'école maternelle (entretien n°8), et pour finir un professeur spécialisé exerçant dans une classe pour l'inclusion scolaire (CLIS), adaptée aux élèves en situation de handicap (entretien n°9).

3.1.3. Modalités de passation des entretiens

Les cinq entretiens menés auprès des étudiants ont été effectués de manière individuelle à l'université de Strasbourg, dans les locaux de l'Institut Universitaire de formation des maitres **(**IUFM**)** selon la disponibilité des étudiants. Les entretiens conduits auprès des enseignants se sont déroulés durant un temps de pause dans leurs écoles respectives.

La durée des entretiens avait initialement été fixée à une quinzaine de minutes, mais cette dernière a varié , selon les interlocuteurs : de moins de cinq minutes (entretien n°2 : 4 min 54) à une vingtaine de minutes (entretien n°6 : 20 min 11). L'entretien se poursuivait fréquemment après l'arrêt de l'enregistrement par un échange informel sur un point précis ou pour apporter un complément d'informations par rapport aux questions posées au cours de l'entretien. Par exemple, l'étudiante n°5 avait répondu par la négative lorsqu'il lui a été demandé si elle avait bénéficié d'une formation concernant le parler professionnel de l'enseignant (entretien n°5 : 3 min). Or, à l'issue de l'entretien, elle est revenue sur sa réponse en évoquant certains points relatifs à la maitrise de la langue française, déclinés dans la grille d'évaluation des étudiants de master 2 en stage, établie par les formateurs de l'IUFM. La poursuite de l'entretien sans enregistrement et sans prise de note (puisque informelle), était certes dommageable pour la retranscription et la future analyse de contenus, mais elle a montré l'intérêt que l'informateur porte à nos questions.

3.2. Analyse du contenu des entretiens exploratoires

3.2.1. Méthodologie de l'analyse

Les entretiens exploratoires visent à recueillir la parole des enseignants afin de dépasser notre propre subjectivité et d'ouvrir de nouvelles perspectives de travail, fidèles au terrain. Pour ce faire, les réponses données par les neuf personnes interrogées ont été

inventoriées et les différentes idées ont été classifiées. Les analogies ainsi que les points de divergences susceptibles d'affiner notre questionnement ont fait l'objet d'une synthèse.

3.2.2. Analyse du contenu des entretiens exploratoires

- **Les premières compétences scolaires à acquérir par un élève nouvellement arrivé en France**

A la question relative aux premières compétences qu'un élève nouvellement arrivé en France doit acquérir lorsqu'il est scolarisé en classe ordinaire, les personnes interrogées ont donné deux types de réponses : les premières et les plus nombreuses portent sur l'apprentissage de compétences langagières, et les secondes sur des compétences de savoir-être. Cependant, trois sujets questionnés sur neuf ont commencé par évoquer l'importance de l'acquisition de compétences de socialisation, lesquelles visent l'adoption d'un comportement scolaire et de codes sociaux adéquats afin de diligemment faire partie du groupe-classe (entretiens n° 3, 6 et 7).

Les compétences les plus évoquées sont d'ordre langagier avec l'acquisition des premiers moyens de communication afin d'exprimer ses besoins, d'échanger avec ses pairs et de communiquer au sein de la classe (entretiens exploratoires n°1, 2, 3, 4, 5 et 8). Les informateurs n°1, 2 et 3 précisent explicitement qu'il s'agit d'acquérir des compétences de communication pour pouvoir s'exprimer en classe. Cependant, si les personnes interrogées n°4, 5, 6 et 8 priorisent la maitrise d'un langage global et fonctionnel pour arriver à communiquer, la référence aux particularités de la communication scolaire n'est faite qu'à travers la précision *savoir communiquer avec les autres élèves.* L'acquisition de cette compétence est justifiée par le souci du bien-être de l'enfant accueilli (entretiens 5 et 8). La coloration singulière de la communication en usage à l'école reste induite, comme l'exemple proposé dans l'entretien n°6 le montre : *Aller solliciter un camarade, peut-être lui demander de participer avec elle à un jeu ou lui demander où se trouve du matériel.* La requête de fournitures scolaires ne se distingue pas d'une requête de jeu que l'enfant serait susceptible d'effectuer en dehors du milieu scolaire. Or, les compétences langagières qualifiées de *fonctionnelles* par les sujets n°5 et 6 doivent prioritairement répondre aux besoins de communication de l'élève allophone nouvellement arrivé à l'école.

Les sujets n°1, 3, 7, 8 et 9 s'accordent sur le fait que le nouvel arrivant allophone doit acquérir un lexique scolaire, tel celui du matériel de classe, des consignes, du mobilier

de la classe, des vêtements. L'informateur n°7 souligne la difficulté d'apprentissage de ce lexique qui, contrairement à celui des couleurs ou des prépositions spatiales, est circonscrit au cadre scolaire.

L'acquisition du lexique scolaire n'a pas pour unique objectif la communication au sein de la classe, elle vise également l'accès aux apprentissages, tels que la lecture et la compréhension de textes en français (entretien n°4) et les mathématiques (entretien n°2). En outre, la personne interrogée n°2 évoque en premier lieu le fait d'avoir à *apprendre à compter en français […] jusqu'à 10 […] au début,* puis celui de savoir s'exprimer oralement en classe.

Malgré l'évocation de ces particularités du français scolaire, seuls les informateurs 3 et 7 ont explicitement différencié, lors de cette première question, le français en usage à l'école de la langue employée en dehors de ce contexte.

- **Distinction entre le français en usage à l'école et la langue extrascolaire**

Une différence entre le français de scolarisation et la langue utilisée en dehors de l'environnement scolaire est-elle faite par les professeurs des écoles et les futurs enseignants lorsque la question leur est explicitement posée ? Quelles sont les spécificités du français de scolarisation mentionnées ?

Trois enseignants sur neuf ont répondu dans un premier temps par la négative (entretiens n°6, 8 et 9) dans la mesure où les personnes interrogées n°6 et 8 assurent parler de la même manière *in* et *ex situ*, et que, pour certains élèves issus de milieux favorisés, le niveau de langue et de vocabulaire ainsi que les exigences de justifications, d'explications et d'utilisation d'un langage abstrait sont quasiment identiques à l'école et à la maison (entretien n°9) à l'instar de l'exemple donné par l'enseignant n°8 de son enfant qui est *déjà dans cet univers de paroles de l'école*. Cette idée est renforcée par les propos de la personne questionnée n°4 qui pense que le maitre utilise certes des mots spécifiques, mais que l'enfant de langue maternelle française devrait *avoir un niveau de langue plus élevé* par rapport au nouvel arrivant allophone, car il bénéficie d'apports langagiers de son milieu familial.

De la même manière, le sujet n°6 concède que les consignes sont spécifiques aux activités scolaires mais, comme *ce qui est fait à l'école [maternelle] résonne à la maison* et inversement, elle pense parler de façon naturelle en classe. Toutefois, cette enseignante dit expliciter, inciter les élèves à poser des questions s'ils ne comprennent pas, s'assurer de

bonnes conditions de communication pour capter leur attention et faire en sorte qu'ils puissent rebondir sur ses questions. Par conséquent, nous pouvons remarquer que, même avec un public d'élèves issus de milieux favorisés, les enseignants utilisent un langage et des techniques spécifiques. L'enseignant n°8 complète la description de ce parler professionnel par la répétition, la correction et la reformulation des propos des élèves, les requêtes de reformulations constantes et les verbalisations régulières de ce que l'on fait en prenant garde aux tics de langage. Ainsi, la personne interrogée n°9 dit *parler de manière spontanée,* mais elle avoue que la passation des consignes devrait être plus réfléchie pour éviter toute incompréhension de ses élèves. Par conséquent, le langage qualifié de *spontané* et *naturel* par les enseignants n° 6, 8 et 9 est à nuancer. La communication entre le maitre et les élèves diffère donc des échanges verbaux extrascolaires même dans des milieux scolaires favorisés où les élèves bénéficient de quelques facilités.

Les entretiens exploratoires n°1, 2, 3, 4, 5 et 7 établissent une nette distinction entre le français en usage à l'école et le français extrascolaire, et indiquent un certain nombre de spécificités de la langue de scolarisation.

Selon l'enseignant n°9, la langue de l'école est particulière, non seulement par le vocabulaire utilisé qui est celui du matériel de classe et des consignes, mais également par la désignation de tous les lieux propres à l'école, tels la *cantine, l'étude, le centre de loisirs, l'aide personnalisée, etc.* ainsi que par les sigles en usage dans l'environnement scolaire, comme la CLIS et la CLIN. Des codes précis régissent la communication et le comportement des élèves au sein de la classe. Ainsi, un parent présent dans la classe, un matin, n'a pas compris le sens de la consigne : *être en code orange,* signifiant aux élèves de chuchoter (entretien n°9). La spécificité de la communication scolaire réside dans l'utilisation d'un lexique et de règles de communication qui lui sont propres.

D'autres caractéristiques ont été évoquées par les personnes interrogées à l'instar du registre de langue en usage : familier voire grossier en contexte extrascolaire (entretiens n°1, 2, 3 et 8), le français parlé à l'école est *plus soutenu,* quelle que soit la discipline (entretiens n°1, 2, 3, 4 et 8). Certes, le niveau de langue est dit *plus soutenu,* mais le cadre des exigences est mouvant et dépend de chaque enseignant : vouvoiement ou non du maitre, utilisation systématique ou non des formules de politesse (entretien n°9). Toutefois, pour l'enseignant n°8, le registre familier n'est pas exclu du milieu scolaire, mais il doit être adapté à l'interlocuteur. Ainsi, l'utilisation du mot *fastoche* ne sera pas corrigée si elle reste circonscrite à une conversation entre pairs.

La langue de l'école doit viser la correction grammaticale, selon les personnes interrogées n°2 et 8, tant au niveau de la justesse et du respect de la concordance des temps (entretiens n°4 et 9) que des constructions syntaxiques constituées d'un sujet, d'un verbe et d'un complément. Le français de scolarisation, et notamment l'oral doit être dépourvu d'effacements de l'adverbe de négation *ne,* et de prononciations relâchées, telles que *ouais* pour *oui.* La prononciation complète des mots est de rigueur (entretiens n°2, 5, 7, 8 et 9). En outre, l'importance du respect de la norme est souligné par l'usage des adjectifs *bon, correct, juste* pour qualifier le français scolaire (entretiens n°2, 3, 4, 7 et 9) voire, par la personne questionnée n°4, de *français plus pur,* car il s'agit d'une langue d'apprentissage.
A l'école, le français est à la fois une langue de communication et une langue d'apprentissage (entretiens n°4 et 5). Ainsi, dès l'école maternelle, diverses thématiques lexicales sont abordées comme *l'espace, les châteaux, les dinosaures, etc.* dont l'objectif visé est la capacité à mémoriser de nouveaux mots (informateur n°8), car il s'agit ultérieurement de maitriser un lexique disciplinaire qui diffère de l'usage commun à l'instar des distinctions entre *nombre* et *chiffre*, *poids* et *masse* (entretiens n°3 et 7).
Le discours de l'enseignant doit donc, à la fois, répondre aux normes grammaticales et comporter un lexique disciplinaire précis, issu de la culture scientifique tout en demeurant pédagogique (informateur n°7). Dès lors, il s'agit d'un parler moins spontané, car la formulation de phrases et de consignes structurées prime (entretiens n°1 et 3). L'intonation diffère et le débit est plus posé (entretien n°3). D'après les personnes interrogées n°4, 5, 7 et 9, l'enseignant utilise constamment des synonymes, des gestes et des images dans le but de faciliter la compréhension des élèves. En effet, les propos du maitre doivent être compréhensibles et adaptés au public auquel il s'adresse tout en étant assez élaborés pour servir de modèle (entretiens n°1, 2 et 3) et enrichir le bagage lexical des élèves (entretiens n°2, 4 et 5).

Le français en usage à l'école est à la fois une langue de communication particulière, une langue d'apprentissage et un objet d'étude dans la mesure où la compréhension des mots s'appuie sur la recherche de leur étymologie, leur découpage en morphèmes afin de comprendre et d'écrire correctement les nouveaux mots rencontrés (entretien n°7). Le sujet interrogé n°5 précise que les mots compliqués sont expliqués en classe. Un travail important est consacré au langage oral (informateur n°9) même si l'école reste le lieu privilégié de l'apprentissage et de l'utilisation de la langue écrite (entretiens n°7 et 9).

- **La formation aux caractéristiques du français de scolarisation**

Les spécificités du français en usage à l'école ont-elles fait l'objet d'un apprentissage explicite lors de la formation initiale ou continue des enseignants ?
Les personnes interrogées s'accordent à dire qu'elles n'ont bénéficié d'aucune formation spécifique sur les particularités du français de scolarisation. Ils ont amélioré leur parler professionnel de manière empirique, par tâtonnements et autoformation (entretiens n°6, 7 et 8) ou encore, d'après le sujet n°8, en écoutant leurs élèves jouer à la maitresse. Néanmoins, certains individus questionnés ont relevé de brèves évocations durant leur formation initiale (entretiens n°1 et 2), notamment lors des stages en responsabilité de classe où des formateurs leur ont prodigué des conseils sur le parler professionnel (entretiens n°3 et 8). Si le sujet n°5 dit ne pas avoir bénéficié de formation en matière de parler professionnel, il fait malgré tout référence (à l'issue de l'entretien et en dehors de l'enregistrement) au document utilisé par les formateurs de l'IUFM pour évaluer les étudiants de master 2 en stage.

Cette grille d'évaluation comprend dix domaines de compétences professionnelles. La maitrise de la langue française se positionne en deuxième point, intitulé : *maitriser la langue française pour enseigner et communiquer.* Ce domaine se décline selon les trois items suivants : *L'étudiant utilise un registre de langue exemplaire adapté aux élèves (à l'oral et à l'écrit). L'étudiant se préoccupe de la qualité de la langue orale et écrite des élèves.* Et *l'étudiant veille à perfectionner la maitrise de la langue des élèves à travers différentes disciplines.* Selon les observations faites, le formateur indique si l'étudiant le fait : *A- très souvent, B- assez souvent, C- rarement ou D- jamais.*
Les éléments évoqués dans ce document concordent avec certains aspects de la langue de scolarisation recueillis dans les propos des étudiants à l'instar du respect de la norme (entretiens n°2, 3 et 4). Le document précise que cette exigence normative s'adresse aux futurs enseignants (item 1) comme aux élèves (item 2) à l'oral et à l'écrit. Nous retrouvons l'idée d'exemplarité du registre de langue dans les entretiens n°1, 2 et 3. Or cet élément n'est pas présent dans les entretiens des professeurs des écoles. La particularité d'exemplarité du français de scolarisation serait-elle une caractéristique propre à la parole estudiantine ? Des réponses diffèrent-elles selon qu'elles émanent des étudiants ou des professeurs des écoles ?

L'analyse de ces entretiens exploratoires a permis de constater que, d'après les enseignants interrogés, les besoins des élèves allophones nouvellement arrivés en France, scolarisés en classe ordinaire sont liés aux attentes du milieu scolaire. En effet, les compétences lexicales, langagières et de socialisation évoquées sont d'emblée orientées en direction de l'école. Cependant, les éléments de la langue de scolarisation mentionnés sont parcellaires et ne portent que sur le parler professionnel de l'enseignant, l'usage d'un lexique, de comportements et de codes propres à l'école, l'importance de la norme langagière tant au niveau du registre de langue que de la syntaxe, car le français scolaire est à la fois objet d'étude et la langue des apprentissages. Or la mise en œuvre d'un enseignement / apprentissage efficient de français langue seconde / langue de scolarisation à l'adresse des nouveaux arrivants allophones immergés en classe ordinaire ne peut faire l'économie d'un état des lieux précis des connaissances des enseignants en matière de français scolaire. Par conséquent il s'agit de détailler les caractéristiques du français en usage à l'école identifiées spontanément par les enseignants. Puis, dans un second temps, il est indispensable de mettre en lumière les diverses corrélations entre les particularités mentionnées et certains éléments du profil des enseignants comme le nombre d'années d'enseignement, l'expérience professionnelle (maternelle / élémentaire) ou encore le type de cursus universitaire suivi. L'objectif est de comparer les spécificités du français de scolarisation mentionnées par les professeurs aux textes officiels de l'Éducation nationale et aux données issues de la littérature spécialisée. Une étude sur les représentations des enseignants du premier degré, relatives aux caractéristiques du français de scolarisation a donc été initiée.

3.3. Intérêt du recueil des représentations des enseignants

L'étude des représentations des professeurs des écoles en matière de spécificités du français de scolarisation vise à établir un état des lieux des connaissances partagées par ces professionnels afin de comprendre la manière dont ils appréhendent la langue française en usage à l'école. La prise en compte des représentations d'un groupe est essentielle pour en affiner sa connaissance selon P. Blanchet (2011 : 11) qui note que

> […] chaque groupe humain se construit, se transmet, se reconstruit, se retransmet une grille globale d'interprétation du monde et d'adaptation au monde (naturel et social) tendant vers une représentation spécifique relativement partagé au sein de ce groupe [...]. Ce sont les *représentations sociales ordinaires*,

dont l'étude et la prise en compte sont si importantes pour comprendre comment tels humains vivent leur univers (linguistique, entre autres…) (P. Blanchet, 2011 : 11).

E. Durkheim (1898) fut à l'origine du concept de représentations en tant qu'objet d'étude, et les appela « représentations collectives » par opposition aux « pensées individuelles ». Par la suite, ce champ d'étude fut développé par S. Moscovici (1981 : 181) qui utilisa le terme de « représentations sociales » pour désigner :

[By social representations, we mean] a set of concepts, statements and explanations originating in daily life in the course of inter-individual communications. They are the equivalent, in our society, of the myths and belief systems in traditional societies; they might even be said to be the contemporary version of common sense (S. Moscovici, 1981 : 181)[58].

D. Jodelet (1991 : 36) souligna l'importance et la légitimité de l'étude des savoirs de sens commun qui, bien que distincte de la connaissance scientifique, permet de mettre en perspective les valeurs partagées à un moment donné par un groupe. Elle nous instruit sur les processus cognitifs en œuvre dans la vie sociale.

Le recueil des représentations des professeurs des écoles permet d'ancrer notre étude dans une réalité, de disposer d'un point d'observation et de clés pour mieux cibler les besoins des enseignants. Outre le fait d'être un outil permettant de mieux connaitre le terrain, l'étude des représentations des professeurs des écoles est également un levier d'action pour ajuster les propositions didactiques et mener à bien un enseignement du français langue seconde / langue de scolarisation en classe ordinaire comme la définition des représentations, extraite du *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (2003) le précise :

[…] la didactique des langues-cultures et la didactique du FLE en particulier, n'ont pas manqué de déceler l'importance de la prise en compte des représentations dans l'observation des situations d'enseignement-apprentissage d'une part (représentations de la langue elle-même et de cet enseignement-apprentissage qu'ont les parents, les apprenants, les enseignants, les décideurs concernés, etc., et qui pèsent lourdement sur sa mise

[58] [Nous désignons par représentations sociales] un ensemble de concepts, d'énoncés et d'explications qui proviennent des relations inter-individuelles de la vie quotidienne. Elles [les représentations sociales] sont l'équivalent, dans notre société, des mythes et des systèmes de croyance des sociétés traditionnelles ; elles pourraient même être considérées comme la version contemporaine du sens commun (S. Moscovici, 1981 : 181).

en œuvre et son déroulement mêmes), et donc dans la programmation de politiques linguistiques et éducatives […] (J.-P. Cuq (dir.), 2003 : 215-216).

Les questions qui se posent dorénavant à nous sont : comment aborder l'étude des représentations des professeurs des écoles ? Quelle démarche méthodologique est la plus appropriée ? Quelle méthode de collecte favoriser ? Comment procéder à un échantillonnage représentatif permettant de généraliser les résultats obtenus ? Enfin, quelles sont les méthodes de traitement des données à privilégier ? Le quatrième chapitre souhaite répondre à l'ensemble de ces interrogations.

Chapitre 4

Méthodologie de l'étude

4.1. Méthodologie générale

Notre étude doit, en premier lieu, s'attacher à recueillir la parole des enseignants afin d'établir une photographie précise de leurs représentations en matière de français en usage à l'école comme le suggère J.-M. Van Der Maren (1996 : 189) pour qui

> […] les premières étapes d'une recherche pédagogique (c.-à-d. d'une recherche qui, en priorité, instrumente les acteurs et fondent leur action) devront comporter une description du problème tel qu'il se présente sur le terrain et une explication de la manière dont il est appréhendé par les acteurs : leurs catégories et leurs préconceptions, leurs attentes, leurs contraintes, leurs urgences et leurs valeurs (y compris les valeurs négatives : leurs refus (J.-M. Van Der Maren, 1996 : 189).

Notre recherche s'inscrit dans une démarche empiriste, laquelle vise à tirer des lois générales à partir d'observations effectuées et repose, entre autres, sur la mise en œuvre de stratégies statistiques (descriptive et inférentielle). Cette stratégie statistique permet de dépeindre un état de la situation à travers la mise en lumière de caractéristiques communes à un certain nombre de personnes. D'après J.-M. Van Der Maren (1996 : 190-191), la stratégie statistique permet

> […] de découvrir les traits communément partagés par le plus grand nombre d'individus […] la stratégie statistique renvoie donc aux techniques d'échantillonnages, en ce qui concerne la source des données, et aux techniques de l'inférence statistique pour le traitement des données […] (J.-M. Van Der Maren, 1996 : 190-191).

L'utilisation de la statistique descriptive et inférentielle permet d'orienter la prise de décisions et de guider nos choix pédagogiques afin d'optimiser l'enseignement du français comme langue seconde / langue de scolarisation.

4.2. Choix de la méthode de collecte des représentations des enseignants

Dans le *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures,* P. Blanchet (2011 : 75) synthétise les principales méthodes de collecte des données et les présente dans un continuum qui va de l'entretien non directif (ouvert) au questionnaire directif (fermé). Le choix du type d'enquête s'effectue au regard des questions soulevées et doit permettre une collecte et un traitement quantitatif des observables qui soient adaptés à notre objet d'étude. Ainsi, selon P. Chardenet (2011 : 79),

> [l]a recherche sur l'expérience du sujet (apprenant, enseignant, directeur, parent, client, employé…), fait appel au récit de vie que la non directivité stimule, tandis que celle sur le savoir du sujet peut renvoyer aux outils sous forme de questionnements, voire de questions si l'on recherche l'expression d'une opinion pour faire émerger des catégories permettant de construire des faisceaux de représentations (P. Chardenet 2011 : 79).

Une étude sur l'état de connaissance des professeurs des écoles en matière de français de scolarisation nécessite l'utilisation de formes directives d'enquêtes, et notamment du questionnaire au regard du nombre de sujets à interroger. Or, le questionnaire a l'inconvénient d'inscrire l'informateur d'emblée dans un cadre imposé par le chercheur et d'induire des réponses ; donc le choix s'est orienté en direction de l'enquête semi-directive, constituée d'un questionnaire comportant une seule et principale question, formulée de la manière suivante : *Quelles sont, d'après vous, les spécificités du français en usage à l'école ?* La question unique et ouverte a été privilégiée afin de faire émerger un matériau linguistique spontané et ne pas interrompre ou orienter la rédaction des enseignants. L'intérêt de cette forme de recueil des données réside tant dans les éléments notés que dans les particularités omises par les personnes interrogées dans le sens où ces oublis pourront être analysés, soit comme relevant de caractéristiques ignorées, soit comme faisant partie de considérations secondaires, voire implicites puisque cet échantillon a l'expérience quasi-exclusive d'une scolarité française. Les spécificités de la langue de scolarisation seraient intériorisées de sorte qu'elles ne seraient plus considérées comme des traits saillants du milieu scolaire.

La question principale de l'enquête a été complétée par un encadré permettant de recueillir des informations sur le profil des informateurs, telles que le cursus universitaire suivi et, à l'endroit des professeurs des écoles, les années d'ancienneté ainsi que la ou les classes

d'affectation. Ces informations annexes visent à établir d'éventuelles corrélations avec certaines réponses lors du traitement des données.

L'enquête explicite par questionnaires présente un certain nombre d'inconvénients comme le fait de n'accéder qu'à ce que l'enseignant veut bien porter à notre connaissance, et non à sa pratique réelle dans le sens où il peut connaitre toutes les particularités du français de scolarisation sans pour autant mettre ses connaissances au service d'un enseignement adapté. Par ailleurs, P. Blanchet (2011 : 75) nous met en garde contre les phénomènes *d'ajustements du témoin* qui orientent les réponses vers ce que le sujet pense conforme à son rôle d'enseignant. Dans notre étude, ces discours, même ajustés, font partie des représentations à collecter, car notre intérêt porte moins sur les pratiques professionnelles effectives que sur leurs représentations en tant qu'enseignant. Les valeurs ainsi que les normes qu'ils pensent liées à la place qu'ils occupent en tant qu'acteurs sociaux font partie des éléments à recueillir.

L'enquête par questionnaires comporte un certain nombre d'autres biais méthodologiques à prendre en considération afin de ne pas dévoyer les résultats.

4.3. Prise en compte des contaminations de résultats

4.3.1. Les divers biais méthodologiques

La participation à une étude peut modifier le comportement de l'expérimentateur comme des informateurs. Selon J.-M. Van Der Maren (1996 : 245), la connaissance des divers biais méthodologiques ou contaminations liées aux comportements de l'enquêteur ou des sujets interrogés lors du recueil des observables permet de mettre en place des stratégies pour circonscrire ces biais, d'en atténuer les effets sur les résultats de recherche ou encore de les utiliser à nos fins. Lors de la passation du questionnaire, nous avons été confrontée à certains de ces biais que nous avons essayé de contrôler et de prendre en compte lors de l'analyse des résultats.

4.3.2. Limiter les biais liés à l'expérimentateur

L'enquêteur peut influencer certains résultats en raison même de ses attentes, notamment lors de la passation de la consigne d'après J.-M. Van Der Maren (1996 : 245). En effet, bien qu'écrite en tête du questionnaire, la consigne a dû être oralisée devant le

groupe, et suite à certaines demandes, reformulée avec des termes synonymes. En outre, il a fallu veiller à ne pas proposer d'exemples, inducteurs de réponses. Toutefois, pour éclairer l'expression *français en usage à l'école*, une comparaison a été effectuée entre la langue française de l'école et celle utilisée à la maison. C'est pourquoi nous avons obtenu des réponses mentionnant une *différence entre le français de scolarisation et la langue extrascolaire* à hauteur de 50,7%, soit dans un questionnaire sur deux. Ce résultat est indéniablement affecté par un biais. En revanche, grâce à cette comparaison de « mise en route », la déclinaison des spécificités du français de scolarisation a été facilitée de sorte que ce biais a été conservé en toute conscience et réutilisé lors de la passation des questionnaires avec les groupes suivants (étudiants comme enseignants). Pour autant, la question initiale du questionnaire n'a pas subi de modification, car notre sujet d'étude porte sur les caractéristiques du français de scolarisation et non sur la comparaison entre le français scolaire et la langue extrascolaire.

4.3.3. Limiter les biais liés aux informateurs

Certains informateurs se soumettent à l'enquête sans poser de question, car ils ont l'habitude de remplir des questionnaires à l'instar de certains étudiants. Cependant, un certain nombre d'entre eux n'attachent guère d'importance à la consigne et notent des éléments pour rendre diligemment leur copie. L'attention de certains étudiants a été recentrée par de fréquents rappels des consignes, collectivement et individuellement, et par la proximité de l'enquêteur (passage dans les rangs de l'amphithéâtre). En dépit de ces précautions, certains étudiants n'ont pas complété les informations annexes, relatives au cursus universitaire suivi, et certains professeurs des écoles n'ont pas noté le nombre d'années d'enseignement. Tous les questionnaires n'ont pu être vérifiés, car leur ramassage a été effectué de manière collective en raison de contraintes temporelles. Ce biais a eu pour conséquence de ne pouvoir prendre en compte que les représentations de 142 étudiants sur les 166 interrogés (soit 14,4% de perte d'information), et de 48 professeurs des écoles sur 51 (soit 5,9% de perte d'information) lors de l'établissement de corrélations entre certaines représentations et le cursus universitaire suivi. La différence de perte d'informations entre les deux groupes (plus importante chez les étudiants) peut s'expliquer par la taille des groupes (les étudiants sont plus nombreux) et par la relation entretenue avec le groupe enseignant, auquel l'expérimentatrice appartient et qui est une autre forme de biais comme J.-M. Van Der Maren (1996 : 246) le note. En effet, la participation plus ou moins active

des informateurs à l'enquête dépend de l'affection qu'ils portent ou non à l'expérimentateur. Certains voudront faire plaisir et tentent de se comporter *en bons sujets* afin de présenter l'image de *bons collaborateurs* et écrivent beaucoup. Tandis que d'autres perçoivent la recherche comme *une forme d'inquisition* et sont plus hostiles, d'où la brièveté de certains écrits. Nonobstant certaines réticences, toutes les personnes sollicitées ont participé à l'enquête du fait de leur appartenance au groupe, de la présence de leurs collègues et du lien qu'elles entretiennent avec l'expérimentatrice.

4.4. Caractéristiques de l'échantillon interrogé et modalités de passation des enquêtes

Les questionnaires ont été adressés d'une part à des enseignants du premier degré et d'autre part à des étudiants en master 2 qui préparent le concours de recrutement de professeurs des écoles.

4.4.1. Des enquêtes menées auprès des étudiants en master 2

Des enquêtes ont été conduites auprès d'étudiants, inscrits à l'université de Strasbourg (UDS) en master 2 *Métiers de l'enseignement, de l'éducation, et de la formation* (MEEF), mention premier degré. Ce master est préparé à Institut Universitaire de Formation des Maitres (IUFM), nouvellement École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE). La complétion des questionnaires a été effectuée sur les sites de Strasbourg et de Colmar afin d'interroger l'ensemble des étudiants qui préparent ce concours dans l'académie de Strasbourg durant l'année universitaire 2010 / 2011[59].
Les enquêtes ont été distribuées et complétées en amont d'un cours, intitulé *Accueillir et scolariser des élèves nouvellement arrivés en France,* et qui s'inscrivait dans l'unité d'enseignement n°32, intitulée *Comprendre et prendre en compte la diversité des élèves.* Dans ce module, les étudiants étaient répartis en six groupes, composés chacun de deux classes, soit un total d'une soixantaine d'étudiants était attendu. Or, sur les 370 enquêtes

[59] En 2010 / 2011, les étudiants qui préparaient le concours de recrutement de professeurs des écoles devaient valider les épreuves écrites en fin de master 1 pour être admissibles aux oraux qui se déroulaient à l'issue de l'année de master 2.

prévues, 270 étudiants étaient présents et seuls 166 ont rendu un écrit. Le fort taux d'absentéisme s'explique par le manque d'obligation des étudiants à suivre les enseignements dispensés en master 2. Par ailleurs, seul 61 % des étudiants ont été interrogés, car présents lors des quinze premières minutes de la séance (temps dévolu à la passation des enquêtes).

Le corpus a été constitué entre le 21 octobre et le 2 décembre 2010, soit en début d'année universitaire de sorte que les étudiants n'avaient bénéficié d'aucune information spécifique sur le sujet, et avaient une expérience limitée à quelques stages d'observation en classe. Seule une minorité d'étudiants qui avait échoué au concours l'année précédente, était dotée d'une expérience professionnelle plus avancée.

4.4.2. Des enquêtes menées auprès des professeurs des écoles

Les enquêtes ont été menées auprès d'enseignants aux profils divers : des jeunes professeurs en situation de première année d'enseignement (S1), des maitres plus aguerris (jusqu'à quarante années d'ancienneté), des directeurs officiant en écoles maternelle et élémentaire, et des enseignants spécialisés dans la difficulté scolaire comme des maitres E, chargés de l'aide spécialisée à dominante pédagogique dans les Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficultés (RASED).

Sur les 51 professeurs des écoles sollicités, 11 exercent en école maternelle et 40 en école élémentaire. Un total de 12 directeurs a participé à cette étude parmi lesquels 4 d'entre eux sont en école maternelle et 8 sont affectés au niveau élémentaire. Enfin, 5 maitres spécialisés et 3 remplaçants travaillent indifféremment dans les deux niveaux. Enfin, 3 enseignants exercent en milieu bilingue (franco-allemand) en maternelle et en élémentaire.

Le recueil des données a été effectué au cours de différentes formations portant sur l'accueil et la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France en classe ordinaire. La première formation a été initiée à la demande d'une équipe enseignante préoccupée par l'accueil massif de nouveaux arrivants allophones dans leur école. La deuxième formation s'inscrivait dans le cadre des animations pédagogiques optionnelles proposées aux enseignants d'une circonscription donnée. Les profils des professeurs présents étaient des plus variés : ils étaient issus de maternelle ou d'élémentaire, avaient ou non la charge d'une direction, et officiaient ou non en RASED. Enfin, la troisième formation regroupait les directeurs d'écoles maternelle et élémentaire d'une circonscription dans le cadre de leur formation continue.

L'enquête a été soumise aux différents groupes d'enseignants en formation durant les quinze minutes qui succèdent à la pause médiane afin de présenter le questionnaire, ses finalités et d'obtenir plus aisément leur concours. En effet, les personnes interrogées n'auraient pas été d'aussi bonne composition si le recueil des données avait eu lieu au début (car elles ne connaissaient pas l'intervenant) ou à l'issue de l'animation pédagogique (moment de la pause déjeuner).

Cette organisation visait, d'une part, le questionnement d'un échantillon d'enseignants aux profils hétérogènes et, d'autre part, l'adhésion des personnes interrogées afin d'optimiser les réponses puisque le questionnaire ouvert à l'inconvénient de laisser l'informateur libre de la longueur de sa réponse.

4.5. Méthode de traitement des données

La méthodologie choisie pour répondre à nos hypothèses de recherche, repose sur une analyse du contenu des enquêtes menées auprès de 166 étudiants et de 51 professeurs des écoles, soit un total de 217 enquêtes. L'objectif visé est d'obtenir la description la plus objective possible des représentations des enseignants en matière de spécificités du français en usage à l'école. Ainsi, les propos issus de notre corpus d'étude ont été consignés dans des tableurs afin de classifier les différentes caractéristiques énoncées, diversement formulées, et de dégager les principales réponses. Dans ces tableurs, les personnes interrogées ont été notées en lignes tandis que les variables ont été inscrites, au fur et à mesure de la lecture des enquêtes, dans des colonnes. Chaque variable croît à la faveur du nombre d'apparitions d'une unité thématique ou syntaxique (mot, phrase) contenue dans chaque écrit. Le nombre d'occurrences pour chaque variable est laissé brut en vue de divers traitements statistiques ultérieurs. Toutefois, par souci de clarté, les résultats ont été présentés, dans les diagrammes en barres, sous forme de pourcentages.

Ce travail de classification a été étayé par l'utilisation du logiciel *Hyperbase (9.0)*, destiné au traitement documentaire et statistique des corpus textuels (E. Brunet, 2011). L'utilisation de ce logiciel hypertexte permet, entre autre, d'arrêter une liste de fréquence des mots du corpus, et nous renseigne non seulement sur le nombre d'occurrences de chaque terme, mais également sur leur classement selon l'ordre d'importance. Ainsi, une liste des 100 mots les plus fréquemment utilisés dans notre corpus a été établie permettant de croiser ces résultats avec ceux obtenus par l'analyse de contenu sans recours informatique. Cependant, ce logiciel ne permet pas de connaitre les formes en-deçà du

centième rang de fréquence. C'est pourquoi les résultats générés par *Hyperbase* ont été complétés par ceux établis par le logiciel d'indexation lexicale *TextStat 3.0* (L. Allorgue, 2005). *TextStat* fournit un index mentionnant la fréquence d'apparition de tous les mots contenus dans un texte même si leur fréquence se limite à une seule occurrence. L'utilisation d'un second logiciel d'analyse textuel permet d'effectuer une double vérification des résultats obtenus.

Les divers traitements statistiques ont permis d'organiser les informations recueillies sous la forme de divers graphiques, lesquels nous permettent de répondre à un certain nombre de questions qui serviront de fil d'Ariane à notre recherche. Ainsi, notre étude sera guidée par un questionnement, constitué de trois principales étapes.

- Un premier traitement des données va nous permettre d'observer quelles sont les spécificités du français de scolarisation évoquées par l'échantillon interrogé, et voir quelles sont les variables qui présentent les taux les plus élevés. Cette phase de statistique descriptive va nourrir la phase d'analyse inférentielle qui permet de prendre en compte certains biais, comme la taille de l'échantillon, et permet de généraliser les réponses obtenues. A partir de ces résultats, nous verrons si certaines réponses peuvent faire l'objet d'un regroupement thématique et si une typologie de spécificités est révélée au travers de cette étude.

- Dans un deuxième temps, les réponses proposées par notre échantillon seront détaillées selon le profil des personnes interrogées. Par exemple, il s'agit de vérifier si des caractéristiques du français de scolarisation mentionnées par les étudiants en master 2 se distinguent de celles évoquées par les professeurs des écoles. Un traitement statistique approprié permettra de détailler les variables pour lesquelles la proportion des étudiants est significativement supérieure à celle des enseignants, et inversement. Subséquemment, les informations annexes recueillies, telles que l'expérience des enseignants, le niveau de la classe d'affectation (maternelle ou élémentaire) ou encore le cursus universitaire suivi, nous permettront de voir si des corrélations avec certaines caractéristiques du français de scolarisation mentionnées peuvent être établies.

- Enfin, après avoir dressé une photographie précise des représentations des enseignants en matière de français en usage à l'école, quelles sont les spécificités omises par l'échantillon interrogé au regard du cadre théorique universitaire et des textes officiels de l'Éducation nationale en vigueur ?

Les enquêtes menées auprès des étudiants et des professeurs des écoles permettent de mettre en exergue leurs représentations à l'égard du français en usage à l'école. L'analyse statistique du corpus dresse un tableau précis de ces représentations, présentées et détaillées dans le chapitre suivant.

Chapitre 5

Analyse du corpus et résultats

5.1. Les caractéristiques du français de scolarisation évoquées par l'ensemble de l'échantillon interrogé

5.1.1. Résultats généraux

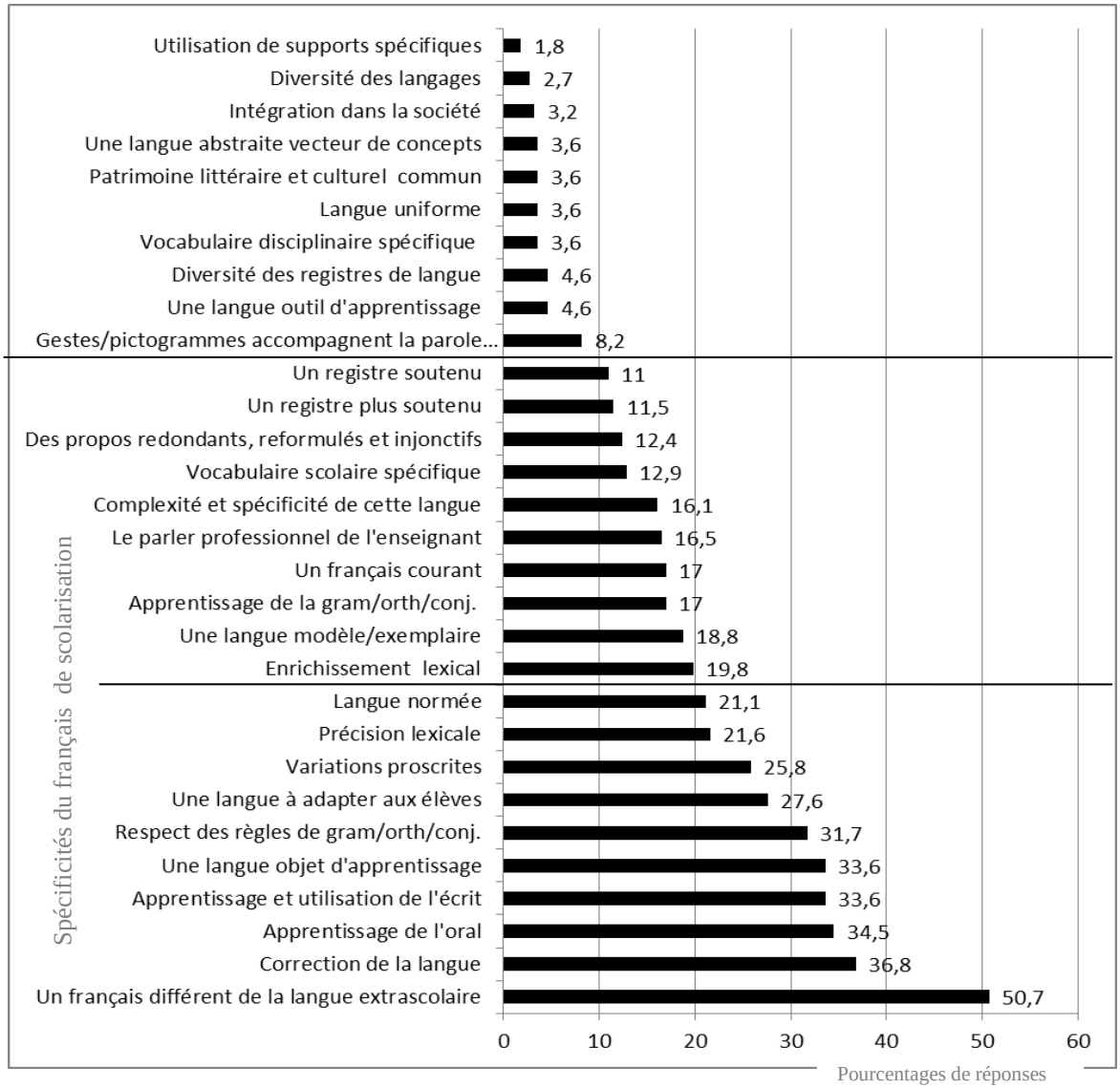


Diagramme en barres 1. Spécificités du français de scolarisation mentionnées par l'ensemble des personnes échantillonnées

5.1.2. Observations

Après examen méthodique du contenu de notre corpus, les représentations des enseignants relatives aux spécificités du français en usage à l'école ont été résumées sous la forme d'un diagramme en barres. Les différentes caractéristiques du français de scolarisation ont été portées sur l'axe des ordonnées tandis que les pourcentages de réponses obtenues ont été notés en abscisse.

Ce graphique révèle la mention d'un total de 30 caractéristiques propres au français de scolarisation. D'emblée, nous pouvons remarquer une absence de consensus global sur une réponse dans le sens où aucune valeur n'excède 50,7%, pourcentage le plus élevé et qui correspond à la réponse d'une personne interrogée sur deux. Le reste des valeurs se situe en-deçà des 50% et peut s'expliquer par le choix du type de questionnaires. En effet, la question ouverte et unique laisse à l'individu interrogé une liberté de réponses de sorte qu'il aura tendance à ne mentionner que les caractéristiques auxquelles il pense spontanément et qui, par conséquent, sont les plus représentatives pour lui.

Au travers de ce diagramme, trois grands ensembles de valeurs sont révélés.

- Le premier groupe rassemble les taux les plus faibles (compris entre 0 et 10%). Dans cet ensemble, les particularités du français de scolarisation portent sur *l'utilisation de supports spécifiques en classe* (éléments cités par 1,8% des personnes interrogées), *la diversité des langages* en usage à l'école (2,7%), la visée d'*intégration dans la société* de la langue (3,2%) ainsi que sa fonction de *vecteur de concepts* (3,6%) et de *patrimoine littéraire et culturel commun* (3,6%). A l'école, le français est une *langue uniforme* (3,6%), constituée d'un *vocabulaire disciplinaire spécifique* (3,6%). Toutefois *divers registres de langue* sont présents (4,6%). Le français de scolarisation est un *outil d'apprentissage* (4,6%) et la parole du professeur est généralement *accompagnée de gestes et de pictogrammes* (8,2%).
- Le deuxième bloc de valeurs se situe entre 10% et 20%, et regroupe quatre types de caractéristiques : les premières concernent la langue du professeur qui doit adopter *un parler professionnel* (16,5%), constitué *de propos redondants, reformulés et injonctifs* (12,4%) afin de faciliter la compréhension des apprenants. En toutes circonstances, la langue de l'enseignant doit être *exemplaire / un modèle* pour les élèves selon 18,8% des personnes interrogées.

Le deuxième type de particularités relevé dans ce deuxième ensemble de valeurs porte sur le niveau de langue à adopter en classe. Pour certains, le français scolaire doit être *courant* (17%), *plus soutenu* (11,5%) ou pour d'autres encore, il doit appartenir à un registre

soutenu de langue (11% des énoncés). Dans 16,1% des données recueillies, le français de scolarisation est décrit comme *complexe et spécifique*. Il comporte *un vocabulaire scolaire spécifique* (12,9%), et vise principalement l'*apprentissage de la grammaire, de l'orthographe et de la conjugaison* (17%) ainsi que l'*enrichissement du lexique* dans 19,8% des enquêtes.

- Le troisième et dernier bloc regroupe les réponses aux valeurs comprises entre 20% et 50%, et qui dépeignent le français de scolarisation comme une langue normée. En effet, 21,1% des individus questionnés ont noté qu'il s'agit d'une *langue normée* (21,1%), *précise* (21,6%) et qui ne souffre d'*aucune variation* (25,8%), soit dans près d'un écrit sur quatre. L'importance du respect de la norme s'explique par le fait que la langue est *objet d'apprentissage* (33,6%) à l'école, tant à *l'oral* (34,5%) qu'à *l'écrit* (33,6%). A la *différence de la langue extrascolaire* (50,7%), le français scolaire se distingue par le *respect des règles de grammaire, d'orthographe et de conjugaison*, mentionné dans 31,7% des écrits, et par la *correction de la langue* exigée en toutes circonstances (36,8%). Néanmoins, comme les enseignants s'adressent à des élèves de l'école primaire, *la langue doit être adaptée* (27,6%).

L'ensemble des propos recueillis a été synthétisé sous la forme d'un diagramme en barres. Mais quel est le détail des caractéristiques du français en usage à l'école mentionnées dans le graphique ?

5.1.3. Détail des spécificités recueillies

Les 30 particularités du français de scolarisation issues de notre corpus sont présentées dans un ordre décroissant de valeurs selon le diagramme en barres n°1.

1) Un français scolaire différent de la langue extrascolaire

Lors de l'enquête, certains étudiants ont souhaité que la question initiale *Quelles sont, d'après vous, les spécificités du français en usage à l'école ?* soit précisée. Lors de la reformulation de la question, un parallèle a été fait avec la langue extrascolaire en leur demandant si, selon eux, le français parlé à l'école est ou non identique à la langue qu'ils utilisent en dehors de ce contexte. C'est pourquoi 50,7 % des personnes interrogées, soit une personne sur deux, a noté une différence entre le français de scolarisation et la langue extrascolaire. 29% des individus échantillonnés ont explicitement évoqué cette distinction

dans leurs écrits. 9,2% des réponses justifient cette différence par le fait que la langue orale scolaire s'éloigne de la communication quotidienne. En effet, la langue extrascolaire est définie comme *familière* dans 12,9% des enquêtes, *grossière* dans 5% du corpus, *argotique* dans 3,2 % des écrits (questionnaires n°M2-17, 47, 100, 104, 108, 123 et 129) et *relâchée* (enquêtes n°M2-3,150 et PE-2, soit dans 1,4% des écrits) au sens où *elle ne respecte pas scrupuleusement les règles grammaticales* selon 10,6% des informateurs. Autrement dit, la langue extrascolaire use d'un registre de langue inférieur à celui qui est exigé à l'école d'après 2,7% des individus questionnés (enquêtes n°M2-124, 135, 128 et PE-2, 10,15). A ce titre, 1,8% de l'échantillon précise que le registre langagier varie au regard de l'origine sociale des élèves (écrits n°M2-149, 152, 154 et PE-5). En effet, selon les questionnaires n°M2-21 et PE-50, les bas niveaux sociaux sont corrélés avec une pauvreté lexicale contrairement à la langue de l'école, conforme au français en usage dans les couches sociales élevées (enquête n°PE-49) ou dans les familles d'enseignants car, selon la personne interrogée n°PE-6, « *l'imprégnation de langage vécue par les enfants d'enseignants leur permet une scolarité facile : ils n'ont pas à « traduire » la langue de l'enseignant* ». C'est pourquoi 6,9% des écrits précisent que la compréhension du français de scolarisation peut s'avérer problématique pour des élèves dont le registre langagier de la famille diffère, d'autant que la langue familiale peut ne pas être le français selon 3,7% des sujets questionnés. Cette dernière réponse pourrait avoir été influencée par les conditions de recueil des données dans la mesure où un contenu d'enseignement sur l'accueil et la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France succédait à la passation des enquêtes, et l'intitulé de ce cours était connu par les individus interrogés.

Bien que présents de manière minoritaire dans les questionnaires, des éléments communs au français scolaire et à la langue extrascolaire ont été mentionnés comme *le langage impératif* (enquête n°PE-30) et *le vocabulaire de la vie quotidienne* (questionnaire n°PE-31). Enfin, trois personnes interrogées ont précisé que l'école doit prendre en compte la langue parlée par les élèves (écrits n°M2-26, 119, 137).

2) Correction de la langue

La correction du français de scolarisation est un élément important pour 36,8% des individus sollicités. Un grand nombre d'occurrences de ce mot peuvent être relevées dans 26,7% des écrits. D'après le logiciel de traitement textuel *Hyperbase,* l'adjectif *correct* a été utilisé 28 fois et se hisse au 80ème rang sur 100 des mots les plus fréquents dans sa

forme masculine et 22 fois dans sa forme féminine *correcte* au rang 92/100. Cependant, le logiciel *Hyperbase* ne permet pas de connaitre les occurrences qui se placent en-deçà du centième rang de fréquence. C'est pourquoi les résultats issus du logiciel *Hyperbase* ont été complétés et vérifiés grâce au logiciel *TextStat*. Ainsi, nous pouvons constater que l'adverbe *correctement* est présent une douzaine de fois dans les enquêtes. La forme au féminin pluriel *correctes* a été utilisée à 7 reprises, puis 5 fois à la forme nominale *correction / Correction,* et une fois respectivement à la forme adjectivale *corrective* (questionnaire n°PE-49) et négative *incorrect* (écrit n°PE-3).

Fréquence	**Mot**
28	correct
22	correcte
12	correctement
7	correctes
4	correction
1	Correction
1	corrective
1	incorrect

Pour 7,8% des personnes qui évoquent la correction de la langue, l'exigence scolaire est de parler *un bon français.* Selon le logiciel *TextStat*, l'adjectif *bon* a une fréquence de 17 et *bonne* de 11. La forme *bonnes,* au féminin pluriel, a été utilisée à deux reprises.

A cela s'ajoute l'utilisation de l'adverbe *bien,* relevé dans 6,4% des écrits et à 22 reprises dans le corpus (rang : 94/100). La plupart du temps, l'adverbe *bien* est associé à des verbes tels que : ***bien*** *parler* (enquêtes n°M2-63, 64 et 151), ***bien*** *utiliser / marquer la négation* (M2-12, 24). Cet adverbe complète également des adjectifs comme dans l'écrit M2-18 où le langage doit être *correct,* ***bien*** *construit,* ou dans l'écrit n°M2-39, dans lequel il est noté que *les phrases sont* ***bien*** *construites*. La correction de la langue s'adresse tant aux élèves qui doivent ***bien*** *apprendre le français* (M2-94) qu'aux enseignants, lesquels ont l'obligation de ***bien*** *se faire comprendre* (M2-74), ***bien*** *formuler* (PE-93), ***bien*** *articuler* (PE-23) et ***bien*** *prononcer* (M2-31, 51).

Les qualificatifs suivants ont une présence mineure dans les enquêtes, mais ils renforcent cette même idée. En effet, certains notent l'importance de *la justesse de la langue* (questionnaires n°M2-54, 89, 129, 132, 139, 154). Enfin, le français de scolarisation doit être *exact* (M2-137 ; PE-40), *parfait* (M2-112), *irréprochable* (M2-125),

et *sans écart de langue* (PE-3). Les personnes interrogées ont souligné à quatre reprises l'exigence de *la politesse* qui doit être de rigueur à l'école.

3) Apprentissage de l'oral

34,5 % des individus questionnés ont souligné que la langue orale fait l'objet d'un apprentissage à l'école. D'après le logiciel *Hyperbase*, le terme *oral* en tant que substantif et adjectif a été relevé 63 fois et se positionne au 41ème rang sur les 100 mots les plus fréquents. De plus, ce même adjectif dans sa forme féminine *orale* a été comptabilisé 10 fois par *TextStat*.

Pour 18,9% des personnes interrogées, il s'agit d'une langue orale de qualité. En effet, le français oral employé à l'école se différencie du parler extrascolaire pour se rapprocher des exigences de la langue écrite (15,2%), même si ses codes se distinguent de ceux de l'écrit selon 4,6% de l'échantillon. Ainsi, selon la personne échantillonnée n°PE-3, « certains élèves considèrent le français parlé à l'école comme une langue différente ».

4) Apprentissage et utilisation de l'écrit

L'école est le lieu d'apprentissage de la langue écrite d'après 33,6% des enquêtes. Le logiciel *Hyperbase* indique que le mot *écrit* a été noté 72 fois et s'inscrit au 37ème rang (sur 100) des mots les plus fréquemment utilisés, à quoi s'ajoutent les diverses formes verbales, adjectivales et nominales répertoriées par le programme *TextStat* et notées ci-dessous :

Fréquence	Mot
3	écrire
3	Ecrit
72	écrit
9	écrite
9	écriture

Dans les enquêtes, le terme *écrit* recouvre tant la production écrite que la technique d'écriture. La personne interrogée n°M2-114 note que la formation aux codes propres à la langue écrite est prépondérante aux cycles 2 et 3, tandis que l'oral est prioritaire au cycle 1.

18,9% des individus précisent qu'il s'agit d'un apprentissage de l'écrit qui vise à la fois la lecture et l'écriture. Par ailleurs, les enquêtes n°M2-3, 6, 8, 15, 16, 21, 49 et 92 attribuent à cet écrit des qualités d'exigence et de complexité.

5) Une langue objet d'apprentissage

La particularité de la langue française à l'école est qu'elle fait l'objet d'un apprentissage selon 33,6% des personnes échantillonnées. En effet, elle est enseignée en milieu scolaire et elle est l'objet même de l'étude dans des créneaux spécifiques de l'emploi du temps. A la lumière des résultats générés par le logiciel *TextStat*, nous pouvons observer que la référence au terme *apprentissage* s'effectue par le biais de six formes différentes dont les variations de fréquence sont plus ou moins importantes selon les termes.

Fréquence	Mot
7	apprend
19	apprendre
4	apprennent
15	apprentissage
6	apprentissages
5	appris

6) Respect des règles grammaticales, orthographiques et de conjugaison

31,7% des personnes interrogées pensent que le français de scolarisation vise le *respect des règles de grammaire, d'orthographe et de conjugaison*. L'importance accordée aux *règles* est soutenue par l'emploi à 23 reprises du terme *règles* qui se place en 88ème position dans la liste de fréquence établie par le logiciel *Hyperbase*.

7) Une langue à adapter aux élèves

Selon 27,6% des individus interrogés, la langue française utilisée en contexte scolaire doit avant tout *être adaptée aux élèves*. Le logiciel d'analyse statistique *TextStat* comptabilise 18 utilisations de l'adjectif *adapté*, 5 de sa forme verbale et infinitive *adapter*, et 5 de l'adjectif *accessible*. L'idée d'adéquation du niveau de langue à l'âge des

apprenants est soulignée. Ainsi, *les phrases doivent être simples et courtes* d'après les enquêtes n°M2-155, 157 et PE-12, 25, 27, 31, 33. Par ailleurs, l'enseignant se doit d'utiliser un *vocabulaire simple* (un total de 31 occurrences de cet adjectif a été dénombré : *simple* (17) et *simples* (14)).
Pour autant, le vocabulaire ne doit pas être *simpliste* (questionnaires n°M2-61, 63, 76, 89, 106, 107 et PE-31, 48, 51). C'est pourquoi *le lexique inconnu doit être explicité* (écrits n°M2-61, 103 et 115).

8) Variations proscrites

25,8% des écrits du corpus soulignent que le français de scolarisation doit être dépourvu de certaines variations comme l'effacement du *ne* de *négation* d'après 10,1% des interviewés. Les deux éléments de l'adverbe de négation *ne* et *pas* doivent être systématiquement présents, même à l'oral. L'exemple de la *négation* a été relevé 22 fois et se place au 91ème rang sur 100 dans la liste de fréquence établie par *Hyperbase*. Les commentaires sur l'absence d'effacement du *ne* de *négation* sont fréquemment associés à la prescription d'une prononciation soignée. Selon 7,8% des enquêtes, les *prononciations relâchées*, telles que *ouais* à la place de *oui*, sont à bannir. D'après le logiciel d'analyse textuelle *TextStat*, cet exemple compte une dizaine d'occurrences dans l'ensemble du corpus. Enfin, les *abréviations* doivent être évitées d'après 6% des sujets questionnés.

9) Précision lexicale

21,6% des écrits du corpus d'étude notent que la langue de scolarisation vise la précision des termes tout en veillant à rester à la portée des élèves. Selon le logiciel *TextStat*, les termes *précision, précis, précise* et *précises* ont été relevés à 38 reprises. Sur ce point, le français de scolarisation diffère de la langue orale courante, décrite comme approximative et, dans les enquêtes M2-21 et PE-50, comme lexicalement pauvre.

10) Une langue normée

Selon 21,1% des propos recueillis, le français en usage à l'école est une langue *normée*. Le programme *TextStat* comptabilise un total de 49 formes nominales et adjectivales du

mot *norme* et le logiciel *Hyperbase* précise que l'adjectif *normé*, qui comptabilise 25 occurrences, se place au 83ème rang des 100 mots les plus fréquemment relevés.

Fréquence	Mot
1	normatif
2	normative
6	norme
3	normes
25	normé
9	normée
1	normées
2	normés

Les sujets n°M2-107, 137 et 138 indiquent que *le garant du bon usage* est le professeur dont la tâche est, d'une part d'enseigner une langue française normée, et d'autre part de veiller au respect de cette norme.

Les adjectifs *codé, formel, formalisé, classique* et *académique* sont également utilisés pour qualifier le français de scolarisation (enquêtes n°M2-28, 33, 44, 45, 108, 126 et 153). Bien que minoritaires, ces derniers renforcent l'aspect normatif attribué à la langue de l'école.

11) Enrichissement lexical

19,8% des sujets questionnés pensent que le français de scolarisation vise un enrichissement du bagage lexical des élèves grâce à la mémorisation quotidienne de mots nouveaux et la recherche de synonymes (éléments mentionnés à 7 reprises), d'homonymes (PE-24) ou de champs lexicaux (M2-51 et PE-38), relatifs à un terme donné lors de séances dédiées à l'apprentissage du vocabulaire. Dans la liste de fréquence établie par le logiciel *Hyperbase,* le terme *vocabulaire* apparait à 112 reprises et occupe le 24ème rang sur 100. Les personnes interrogées pensent que l'un des principaux objectifs de l'école est l'*enrichissement du lexique* (M2-3). Selon les propos recueillis, il s'agit d'*enrichir* son lexique (9 occurences), d'utiliser un lexique *riche* (8 occurences) ou encore de disposer d'une *richesse* de vocabulaire (M2-95). Les phrases simples sont *enrichies* progressivement (PE-30) ; il y a un « apport de mots nouveaux *enrichissant* le vocabulaire » (M2-63).

Les adjectifs qualificatifs *varié* (PE-4, 37, 38 et M2- 57, 115), *diversifié* (PE-11 et M2 – 50, 72) et *élaboré* (PE-4 et M2- 59) ont également été attribués au vocabulaire en usage à l'école.

12) Un français modèle / exemplaire à l'égard des élèves

L'enseignant se doit d'utiliser une langue française *exemplaire,* car il est un *modèle* pour les élèves d'après 18,8% des personnes interrogées. Le logiciel d'analyse textuelle *TextStat* comptabilise 16 occurrences du mot *modèle* et 8 du terme *exemple* dans le sens des propos de l'étudiant n° 67 : « l'enseignant est un exemple pour les élèves ». Enfin, un total de 6 occurrences du qualificatif *exemplaire* a été relevé.

13) Un français courant

17% des propos échantillonnés signalent que le français de scolarisation recourt à un registre courant de langue. Les termes utilisés sont : *courant / standard* dans 7,8% des écrits. D'après le logiciel *Hyperbase,* le terme *courant* est relevé 28 fois et appartient au 79ème rang des 100 mots les plus fréquents. Les résultats générés par le programme *TextStat* complètent l'information en indiquant que l'adjectif *standard* a été usité à 8 reprises.

Quelques personnes usent des adjectifs *neutre* (écrit n°M2-2) et *classique* au sens ordinaire (enquête n°M2-4) pour qualifier le français scolaire. Ainsi, certains sujets précisent qu'il s'agit d'une langue *courante tel qu'elle est utilisée dans la vie quotidienne* (questionnaires n°M2-23, 49, 87 et PE-29, 31). D'autres individus interrogés définissent le niveau de langue par défaut c'est-à-dire *ni familier, ni soutenu* (enquêtes n°M2-2, 49, 53, 93, 139 et PE-29,31). D'autres encore hésitent entre les niveaux *courant* et *soutenu* car, selon 5% de l'échantillon et particulièrement l'étudiant n°29, « le niveau de langue a tendance à être plus élevé à l'école […] même si le niveau qui y est exigé reste raisonnable ».

14) Apprentissage de la grammaire, de l'orthographe et de la conjugaison

17% des personnes interrogées notent que l'école est le principal lieu d'*apprentissage de la grammaire, de l'orthographe et de la conjugaison.* Ces quatre

domaines consacrés à l'étude de la langue ont été fréquemment cités dans les enquêtes. Dans la liste de fréquence établie par le logiciel *Hyperbase*, le terme *grammaire* apparait à 30 reprises et occupe le 73ème rang sur 100, l'*orthographe* a une fréquence de 20 et un rang de 90/100, enfin la *conjugaison* n'a été évoquée que 17 fois et n'appartient pas de ce fait à la liste des cent mots les plus fréquents.

15) Le parler professionnel de l'enseignant

D'après 16,5% des personnes interrogées, l'enseignant se doit d'employer un parler professionnel, décrit de la manière suivante :

- D'abord, la parole du professeur doit être *claire* et *bien articulée* (11,5 %). Selon le logiciel d'analyse textuelle *TextStat*, cette caractéristique est citée à 23 reprises sous sa forme nominale *articulation* (fréquence : 15), adjectivale *articulé* (5) et verbale *articuler* (3).
- Certains mots sont *accentués* et le recours à *diverses intonations* permet de mettre en évidence les mots ou concepts importants (écrits n°M2-42, 100, 106 et PE-16).
- Le *volume de la voix* est modulé au regard de la situation (enquêtes n°M2-43, 71 et PE-23, 27, 29).
- Le *débit* de parole est plus *lent* selon 5,5% de l'échantillon.
- Enfin, dans les questionnaires n°PE-28 et 36, il est ajouté que certains *mots sont segmentés en syllabes*.

16) Complexité et spécificité de cette langue

La complexité de la langue est évoquée dans 16,1% des écrits. Or, la difficulté n'est pas justifiée de la même manière selon les personnes interrogées. En effet, 11% des individus questionnés pensent que la complexité du français de scolarisation réside dans la délicatesse de la grammaire, de l'orthographe et de la conjugaison française en raison *des nombreuses exceptions* (questionnaires n°M2-28, 51) et de *l'exigence* propre à la langue française (enquête n°M2-16). Le français est qualifié explicitement de *compliqué* et de *difficile* dans 5,5% des écrits. L'adjectif *complexe* a été relevé 15 fois dans l'ensemble du corpus par le logiciel *TextStat*.

6,4% des écrits lient la complexité aux spécificités du contexte scolaire dans la mesure où *un registre de langue plus élevé* est exigé à l'école et où *certains éléments langagiers* ainsi

que *certaines activités* sont circonscrites au milieu scolaire (écrits n°M2-9, 32, 144 et PE 2, 3, 6, 8, 12, 16, 19, 23, 41, 43, 45).

17) Un vocabulaire scolaire spécifique

Selon 12,9% des individus sondés, le français de scolarisation est doté d'un *vocabulaire spécifique,* principalement utilisé sous la forme de *consignes* (questionnaires n°M2-373 et PE-1, 10, 21, 26, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40 et 50). Pour les personnes interrogées, la particularité du lexique scolaire réside également dans le fait qu'il soit lié au *matériel de classe, aux coins jeux* (école maternelle) et *à la vie de l'école* en général (enquêtes n°PE-30, 31 et 34). Il est *spécifique pour les élèves qui commencent à lire* (enquêtes n°M2-20, 91) ou appartient au domaine *métalangagier* (PE-39).

18) Des propos redondants, reformulés et injonctifs

12,4 % des sujets consultés ont noté l'usage de propos redondants. En effet, les répétitions sont fréquentes en classe, notamment pour assoir les notions ou les mots clés. Ces répétitions peuvent prendre la forme de *reformulations*, soit faites par l'enseignant, soit demandées aux élèves (questionnaires n°M2-1, 74 et PE-4, 6, 15, 23, 25, 28, 29, 37, 38, 39). Selon la liste de fréquence établie par le logiciel *TextStat,* les termes *reformulation(s)* et *reformuler* apparaissent respectivement 11 et 3 fois dans l'ensemble du corpus.

Pour les personnes interrogées n°M2-17 et PE-38, 40, la *reformulation* vise à optimiser la *compréhension des consignes* ou, pour les individus n°M2-110 et PE-37, à *reprendre certaines erreurs* en proposant une formulation correcte des propos des apprenants. Enfin, un autre élément récurrent est relevé dans le discours du maitre : celui de l'emploi privilégié du *mode injonctif* (enquêtes n°PE-16, 18, 23, 29, 30 et 33).

19) Un registre plus soutenu

Les individus échantillonnés pensent à 11,5% que la langue en usage à l'école doit être plus soutenue qu'en milieu extrascolaire. En effet, le français de scolarisation est *plus riche, plus soigné* (questionnaires n°M2-21, 97) et *plus élaboré* (enquête n°PE-4) que la langue parlée en dehors de l'école. En outre, le registre de langue du français de

scolarisation *exclut le langage familier* (écrits n°M2-99, 143). Il doit être *courant voire légèrement supérieur* (enquêtes n°M2-38, 78). Cependant, *le niveau de langue doit rester accessible aux élèves bien qu'un registre plus élevé leur soit proposé à l'école* (questionnaires n°M2-29, 107 et PE-15, 48). Ainsi, le registre de langue du français scolaire *se rapproche du français soutenu* (enquête n°M2-99).

20) Un français soutenu

11% de l'échantillon considère que la langue de l'école fait appel à un *registre de langue soutenu*. Le logiciel de traitement statistique *Hyperbase* indique que le terme *soutenu* a été utilisé à 49 reprises et se hisse au 49ème rang des cent mots les plus fréquents. A cela s'ajoutent les quatre occurrences de la forme féminine *soutenue* et celle du masculin pluriel *soutenus*, relevée une seule fois par le programme d'analyse textuelle *TextStat*, soit un total de 54 occurrences présentes dans ce corpus. Or si l'on soustrait les 12 occurrences évoquant un registre de langue *plus soutenu* en usage à l'école et les partisans d'un niveau *moins / pas / pas très soutenu* (fréquence : 7), seules 35 occurrences relatives à un registre *soutenu* de langue subsistent.

L'utilisation d'un registre soutenu de langue est justifiée par le fait qu'à l'école, un *niveau de langue élevé* est exigé (questionnaire n°M2-26), car l'objectif est d'élargir les registres langagiers des élèves (écrits n°M2-98, 117, 166 et PE-49). Cependant, les niveaux *courant* et *soutenu* sont tous deux privilégiés en milieu scolaire selon les enquêtes n°M2-25, 90, 91, 101, 115 et PE-37.

21) Des gestes et des pictogrammes accompagnent la parole du maitre

Dans 8,2% des enquêtes, le discours du professeur des écoles est accompagné de *gestes* (écrits n°PE-4, 16, 21, 22, 23, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 38, 39). D'après le logiciel *TextStat*, le mot *gestes* a été employé à 5 reprises, *gestuel* (4) et *gestuelle* (5). La parole du maitre est également accompagnée de *pictogrammes* (enquêtes n°PE-1, 10, 16, 37, 38). Elle doit *s'appuyer sur des exemples* ou *utiliser un langage imagé* (questionnaires n°M2-157 et PE-1, 16, 37, 38).

L'utilisation concomitante de *gestes* et de *pictogrammes* vise à associer les différents modes d'apprentissage : auditif, visuel et kinesthésique afin de faciliter la compréhension de tous les apprenants.

22) Une langue vecteur d'apprentissages

A l'école, la langue française véhicule les apprentissages à effectuer dans les différentes disciplines selon 4,6% des enquêtes (n°M2-3, 9, 41, 42, 46, 52, 55, 136, 161 et PE-1). La transversalité du français (questionnaires n°M2-46, 52, 55 et 136) rend sa maitrise primordiale, car déterminante dans la réussite scolaire des élèves (écrit n°M2-124).

23) Diversité des registres de langue

Selon 4,6% des personnes interrogées, le français en usage à l'école se caractérise par *la variété des registres de langue* en présence (enquêtes n°M2-71 et PE-26, 32, 36, 37, 42, 44, 48, 49, 50).

24) Un vocabulaire disciplinaire spécifique

A l'école, les élèves découvrent un lexique dédié à chaque champ disciplinaire. Ce point figure dans 3,6% des propos échantillonnés. Les enquêtes n°M2-52 et 131 ajoutent que non seulement les élèves découvrent un vocabulaire disciplinaire spécifique, mais ils apprennent également des usages discursifs différents à travers les matières scientifiques et littéraires abordées.

25) Une langue uniforme

Le français de scolarisation est perçu par 3,6% des personnes interrogées comme une langue *uniforme*. Il s'agit d'une langue *commune à tous* dont la visée est de faciliter l'intercompréhension entre les individus.

26) Patrimoine littéraire et culturel commun

D'après 3,6% des individus sollicités, la langue de scolarisation est le vecteur d'un patrimoine littéraire et culturel français partagé par l'ensemble des élèves. Selon le logiciel *TextStat*, le terme *littérature* est évoqué à quatre reprises et celui d'*acculturation*, deux fois.

27) Une langue abstraite vecteur de concepts

Le français utilisé en contexte scolaire est une langue plus abstraite dans le sens où elle véhicule des concepts selon 3,6% des personnes interrogées. En effet, chaque discipline comporte un ensemble de notions théoriques dont l'accès exige une certaine capacité d'abstraction ainsi qu'une connaissance des symboles spécifiques, à l'instar de l'exemple cité dans l'enquête n°PE-1 où le calcul « 2 + 3 » est lu par un élève « 2 croix 3 ».

28) Intégration dans la société

L'apprentissage de la langue française à l'école a pour finalité l'intégration des élèves dans la société d'après 3,2% des personnes interviewées. Si, dans les premières années de scolarisation, la maitrise de la langue est fortement liée à un objectif de *socialisation* des élèves (écrits n°M2-9, 42), à terme, elle a une visée politique dans le sens où, d'après la personne interrogée n°PE-45, elle participe, d'une part, à la formation de *citoyens éduqués et républicains,* et d'autre part elle les prépare à la vie professionnelle (enquête n°M2-44). La maitrise du français facilite donc l'*intégration des élèves dans la société* (questionnaires n°M2-5, 56, 112).

29) Diversité des langages

D'après 2,7% des questionnaires, l'école est le lieu où différents langages sont employés, et ce dès la maternelle où l'un des objectifs est d'évoluer du langage de situation vers le langage d'évocation (M2-46 et 52). L'élève côtoie des langages diversifiés en classe et s'en imprègne pour, à son tour, produire divers types d'énoncés (M2-1, 3, 92).

30) Utilisation de supports spécifiques

L'école est un lieu où de nouveaux supports sont utilisés d'après 1,8% des enquêtes. Dans le questionnaire n°PE-19, il est noté que *des supports scolaires spécifiques sont utilisés,* tels que *des manuels et des albums* ou encore des supports pédagogiques comme *les chants et les comptines* (enquêtes n°PE-11, 51). Selon l'avis de l'individu échantillonné n°PE-11, la diversité des supports est trop importante en classe.

5.1.4. Caractéristiques du français de scolarisation représentatives des enseignants du premier degré

5.1.4.1. Démarche statistique

Le recueil de données a permis de relever un total de 30 caractéristiques du français de scolarisation. Ces 30 particularités sont-elles toutes représentatives de la parole des professeurs des écoles ? Pour répertorier les caractéristiques déterminantes, le nombre d'occurrences de chaque spécificité de la langue de scolarisation a été comparé à celui que nous obtiendrions si chaque individu de l'échantillon avait noté, au hasard, une caractéristique parmi les 30 inventoriées. Les spécificités du français de scolarisation seront considérées comme représentatives de la parole des enseignants si le nombre observé pour une caractéristique donnée est significativement supérieure à 217/30 (soit ≈ 7,233)[60]. Pour identifier ces caractéristiques, un test du Khi-deux a été réalisé. Ce test permet de prendre en compte les aléas engendrés par la taille plus ou moins réduite de l'échantillon ou encore le hasard qui sont à l'origine de variations dans les résultats. Pour qu'une caractéristique soit retenue comme significative de la parole des professeurs, la valeur de *p* obtenue au test du Khi-deux doit être strictement inférieure à 0,05, c'est-à-dire que les résultats à ce test, pour chaque caractéristique, sont fiables à 95%. Le test du Khi-deux a été effectué pour chacune des 30 variables à l'aide du logiciel *Minitab*.

[60] Le résultat 217/30 correspond à l'effectif attendu si chacune des 217 personnes interrogées choisissait, de manière aléatoire, une particularité du français de scolarisation parmi les 30 repértoriées.

5.1.4.2. Résultats

Spécificités du français de scolarisation mentionnées par l'ensemble de l'échantillon interrogé	Nombre d'occurrences	Résultats test du Khi-deux χ^2_ $p < 0,05$
Un français différent de la langue extrascolaire	110/217	0,000
Correction de la langue	80/217	0,000
Apprentissage de l'oral	75/217	0,000
Apprentissage et utilisation de l'écrit	73/217	0,000
Une langue objet d'apprentissage	73/217	0,000
Respect des règles grammaticales, orthographiques et de conjugaison	69/217	0,000
Une langue à adapter aux élèves	60/217	0,000
Variations proscrites	56/217	0,000
Précision lexicale	47/217	0,000
Langue normée	46/217	0,000
Enrichissement lexical	43/217	0,000
Une langue modèle / exemplaire	41/217	0,000
Apprentissage de la grammaire, de l'orthographe et de la conjugaison	37/217	0,000
Un français courant	37/217	0,000
Le parler professionnel de l'enseignant	36/217	0,000
Complexité et spécificité de cette langue	35/217	0,000
Un vocabulaire scolaire spécifique	28/217	0,000
Des propos redondants, reformulés et injonctifs	27/217	0,000
Un registre plus soutenu	25/217	0,000
Un registre soutenu	24/217	0,000
Gestes / pictogrammes accompagnent la parole professorale	18/217	0,000
Une langue vecteur d'apprentissages	10/217	0,281
Diversité des registres de langue	10/217	0,281

Un vocabulaire disciplinaire spécifique	8/217	0,750
Uniformité de la langue	8/217	0,750
Une langue abstraite vecteur de concepts	8/217	0,750
Un patrimoine littéraire et culturel commun	8/217	0,750
Intégration dans la société	7/217	0,951
Diversité des langages	6/217	0,659
Utilisation de supports spécifiques	4/217	0,230

Tableau 15. Résultats du test du Khi-deux relatifs aux caractéristiques du français de scolarisation

Le tableau révèle que sur les 30 spécificités de la langue de scolarisation répertoriées par notre échantillon, 21 caractéristiques sont représentatives de la parole des enseignants : *un français différent de la langue extrascolaire, la correction de la langue, un apprentissage de l'oral et de l'écrit, une langue objet d'apprentissage, le respect des règles grammaticales, orthographiques et de conjugaison, une langue à adapter aux élèves, variations proscrites, une précision lexicale, une langue normée, un enrichissement lexical, une langue modèle / exemplaire, un apprentissage de la grammaire, de l'orthographe et de la conjugaison, un français courant, le parler professionnel de l'enseignant, la complexité et la spécificité de cette langue, un vocabulaire scolaire spécifique, des propos redondants, reformulés et injonctifs, un registre plus soutenu, un registre soutenu* et *des gestes / pictogrammes accompagnent la parole du maitre.*

Ce traitement statistique a également permis d'écarter neuf caractéristiques non significatives de la parole des professeurs des écoles : *une langue vecteur d'apprentissages, la diversité des registres de langue, un vocabulaire disciplinaire spécifique, l'uniformité de la langue scolaire, une langue abstraite vecteur de concepts, un patrimoine littéraire et culturel commun, l'intégration dans la société, la diversité des langages* et *l'utilisation de supports spécifiques.*

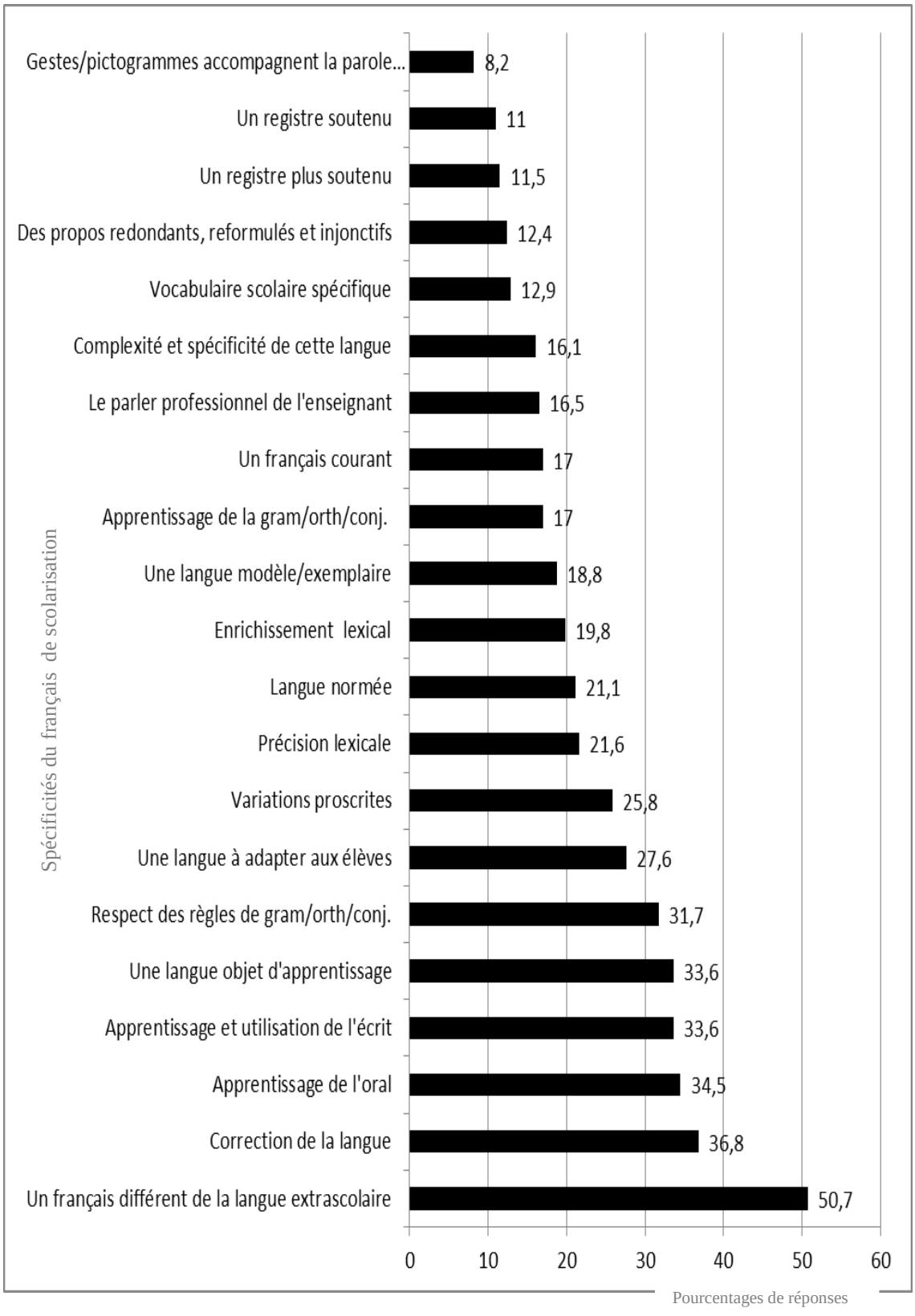


Diagramme en barres 2. Spécificités du français de scolarisation représentatives de la parole des enseignants du premier degré

Cette représentation graphique organisée par ordre décroissant de valeurs, permet de mettre en évidence la principale information de cette étude : l'importance de la norme en matière de français de scolarisation à l'endroit des élèves comme des enseignants. Cependant, seul le dernier bloc de valeurs (comprises entre 20 et 50%) offre une certaine cohérence thématique autour de la norme. Les autres thèmes abordés dans les enquêtes ne sont guère mis en valeur par ce type de représentation graphique. C'est pourquoi une nouvelle organisation des données a été effectuée en catégorisant ces variables par unité de sens. L'objectif est d'éclairer plus finement les résultats obtenus.

5.1.5. Catégorisation des spécificités du français de scolarisation mentionnées

Les 21 points inventoriés pourraient se répartir en unités thématiques, présentée sous la forme d'un diagramme circulaire. La représentation en cercle permet d'exprimer la notion d'ensemble tout en affichant la répartition et la proportion des différentes variables. Cette représentation circulaire en secteurs facilite la comparaison entre les spécificités du français de scolarisation, et permet de révéler des ensembles de caractéristiques dominants.
Les diagrammes ont été élaboré à partir des recommandations d'Y. Dodge (2007 : 130), extraites du *Dictionnaire encyclopédique de statistique* où il est indiqué que « pour construire un diagramme circulaire, il faut tout d'abord faire le total des fréquences à représenter, puis calculer les fréquences relatives que représentent les différents secteurs ». Le résultat de ce calcul est ensuite multiplié par 100 afin d'obtenir des valeurs de secteurs sous la forme de pourcentages. La somme des valeurs des secteurs au sein d'une même unité thématique est égale à 100%.
Les 21 caractéristiques inventoriées ont été réparties en trois grandes unités thématiques relatives, en premier lieu, à son caractère normé, puis à sa fonction d'objet d'apprentissage, enfin à sa différence avec la langue extrascolaire.

5.1.5.1. Le français de scolarisation : une langue normée

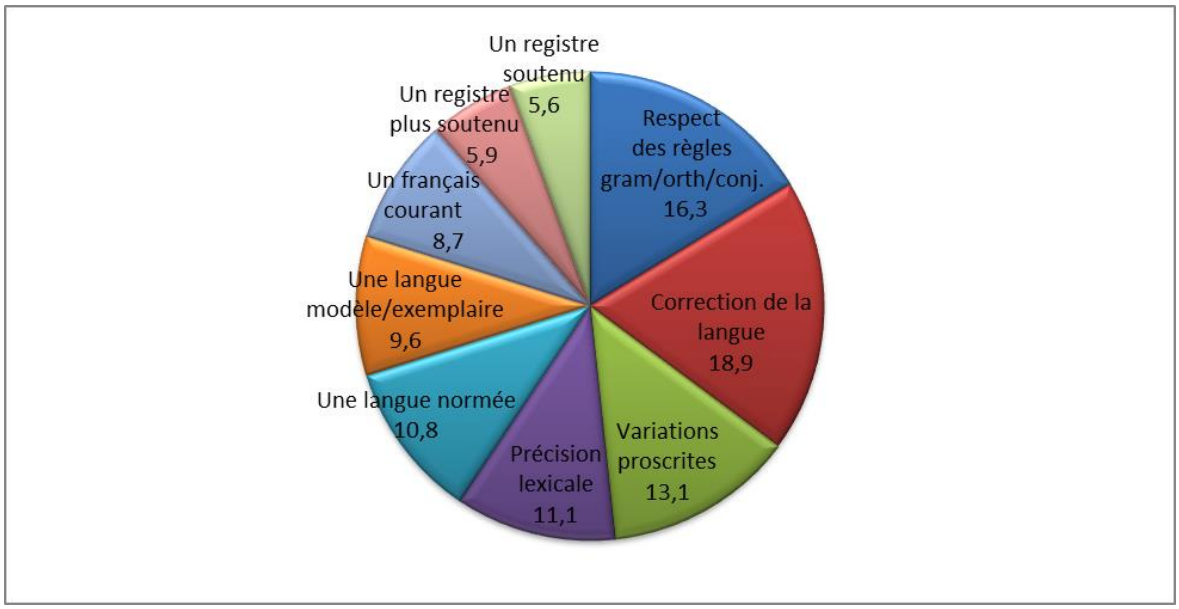


Diagramme circulaire 1. Un français de scolarisation normé

Une première unité thématique regroupe les spécificités qui octroient au français scolaire un caractère normatif. En effet, un nombre important de personnes interrogées ont mis en avant l'importance en milieu scolaire de la *correction de la langue* (18,9%) et du *respect des règles de grammaire, d'orthographe et de conjugaison* (16,3%). La langue de scolarisation doit être *dépourvue de certaines variations* (13,1%), comme l'effacement du *ne* dans l'emploi de phrases négatives ou la prononciation relâchée / incomplète des mots. L'usage d'un *lexique précis* (11,1%) est exigé en classe. Le français scolaire est une *langue normée* (10,8%) qui doit se présenter comme un *modèle / un exemple* (9,6%) pour les élèves. D'aucuns pensent que l'utilisation d'un *français courant* (8,7%) est d'usage à l'école. Pour d'autres, une langue *plus soutenue* (5,9%) doit être employée. D'autres encore, estiment que le français de scolarisation appartient à un niveau *soutenu* de langue (5,6 %). La principale idée qui émane du diagramme circulaire n°1 est qu'en milieu scolaire, le français est normé. Cette langue normée fait l'objet d'un apprentissage spécifique en classe.

5.1.5.2. Une langue objet d'apprentissage

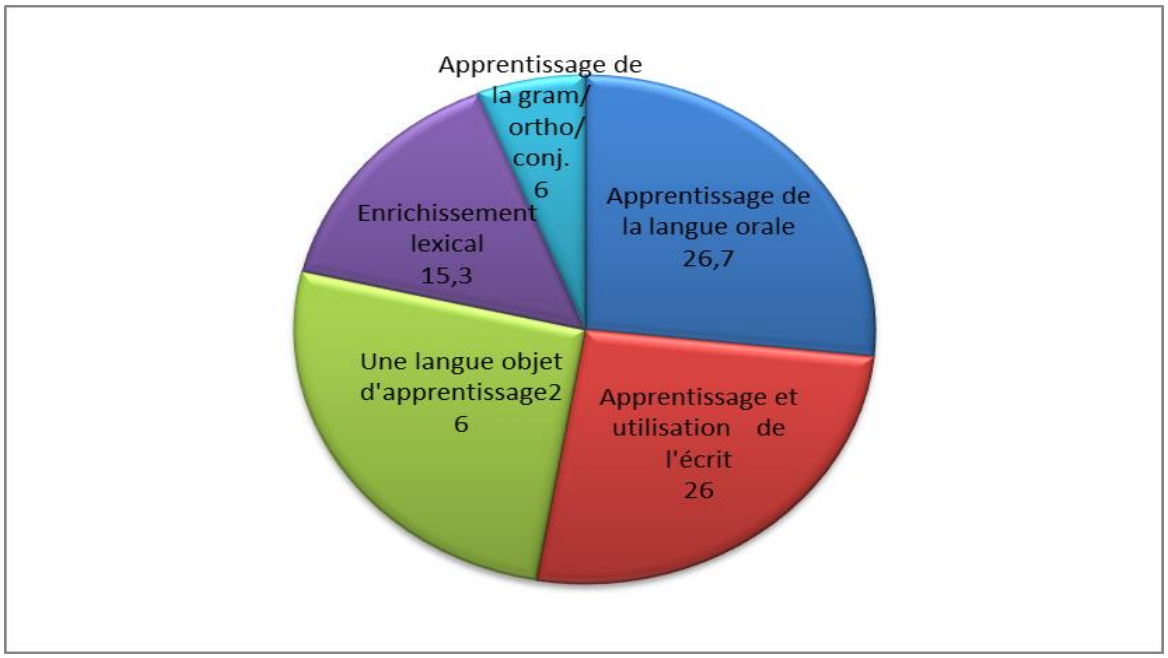


Diagramme circulaire 2. Un français scolaire objet d'apprentissage

Ce graphique regroupe les caractéristiques qui décrivent le français scolaire comme une langue objet d'apprentissage en classe. La représentation graphique affiche une quasi équivalence entre trois parts, lesquelles attribuent au français en usage à l'école la qualité d'être *objet d'apprentissage* (26%), tant à l'*oral* (26,7%) qu'à l'*écrit* (26%). L'école est le lieu où le lexique est enrichi (15,3%) et où les élèves *apprennent la grammaire, l'orthographe et la conjugaison* de la langue (6%). En tant qu'objet d'apprentissage, le français de scolarisation diffère de la langue extrascolaire.

5.1.5.3. Un français différent de la langue extrascolaire

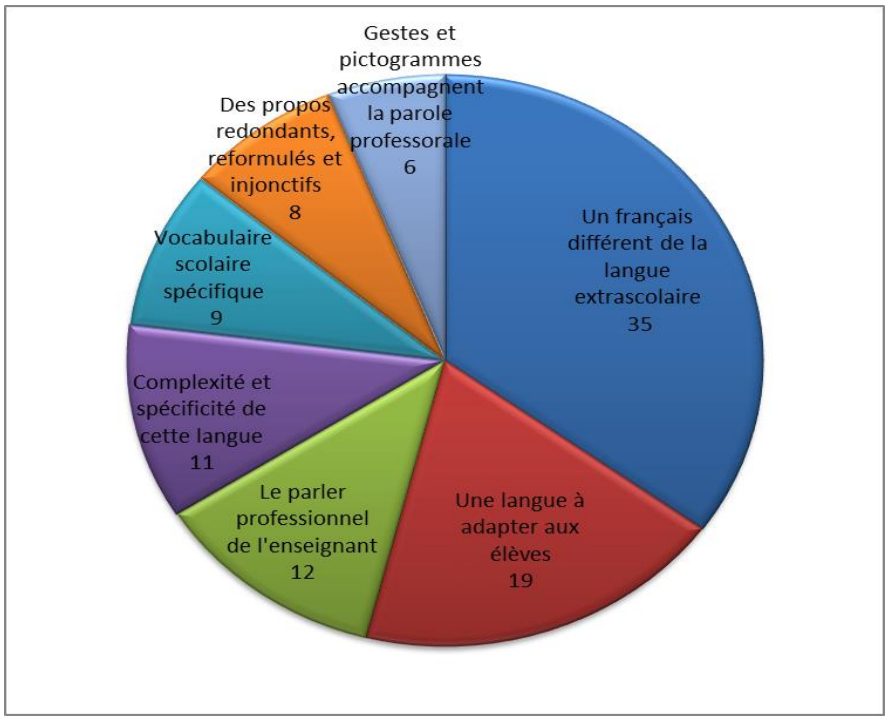


Diagramme circulaire 3. Un français différent de la langue extrascolaire

Le diagramme circulaire n°3 montre que le français en usage à l'école *diffère de la langue extrascolaire* (30,6%), mais elle doit être *adaptée aux élèves* (16,7%), notamment aux plus jeunes face auxquels l'enseignant use d'un *parler professionnel* (10%) en modifiant son articulation, sa voix, son intonation ainsi que son débit de parole. Les propos du maitre sont *redondants, reformulés et injonctifs* (7,5%) et *accompagnés de gestes ou de pictogrammes* (5%) afin de faciliter la compréhension des élèves, confrontés à un *vocabulaire scolaire spécifique* (9,8%). Les personnes interrogées soulignent la *complexité et la spécificité du français de scolarisation* (9,8%).

Les réponses recueillies au cours de notre étude permettent de mettre en avant trois principaux aspects du français de scolarisation : son caractère normé, le fait qu'il soit objet d'apprentissage à l'école ainsi que sa différence manifeste avec la langue extrascolaire.
Les particularités du français de scolarisation représentées sous la forme de diagrammes circulaires ou en barres reflètent les propos de l'ensemble de l'échantillon. Cependant, ces représentations ne permettent pas de rendre compte des probables différences de points de

vue selon le profil des individus échantillonnés. C'est pourquoi le corpus a fait l'objet d'un nouveau traitement statistique.

5.2. Spécificités du français de scolarisation mentionnées selon le profil des personnes interrogées

Nous avons cherché à savoir si des différences existent entre les propos des différents groupes questionnés. Les données recueillies ont été analysées au moyen du logiciel *Hyperbase* qui permet de classifier le lexique et de mettre en exergue la proximité lexicale des propos des personnes interrogées (E. Brunet, 2011 : 53). Les écrits des neufs groupes ont fait l'objet d'une analyse : trois groupes de professeurs des écoles, notés PEA_1, PEB_2 et PEC_3, et six groupes d'étudiants en master 2 représentés par les annotations : M2A_4, M2B_5, M2C_6, M2D_7, M2E_8 et M2F_9.

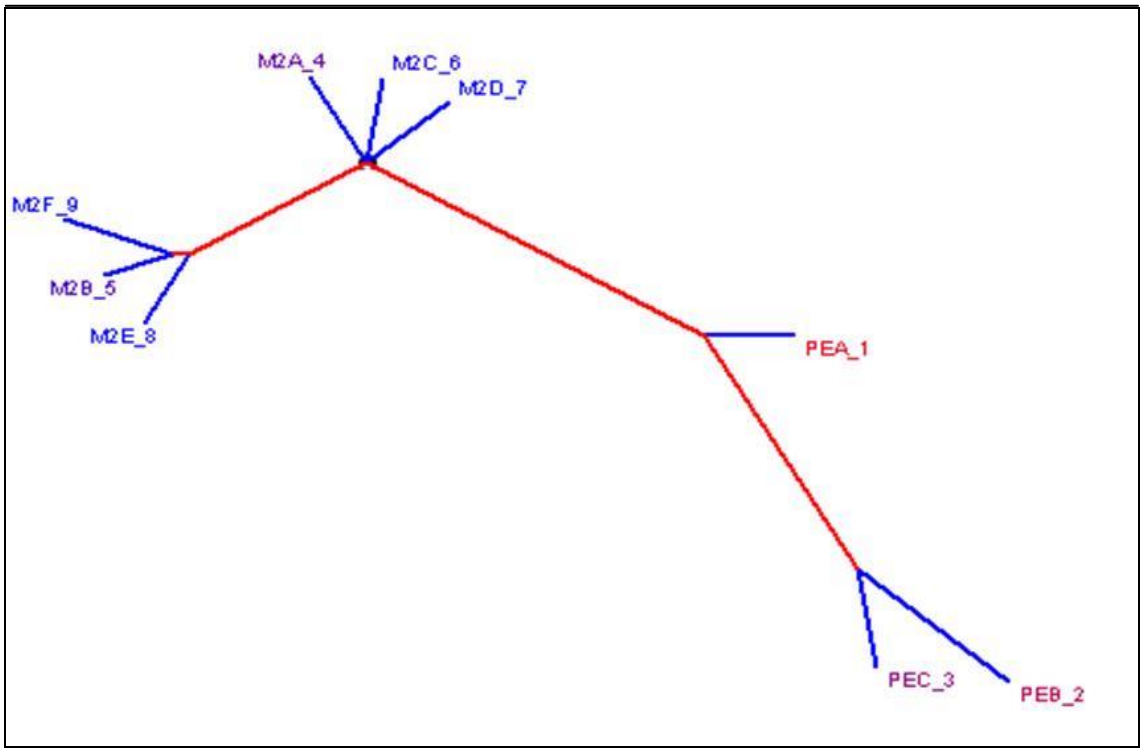


Schéma 10. Résultats de l'analyse arborée rendant compte de la distance lexicale entre les différents groupes échantillonnés (PEA_1, PEB_2, PEC_3 : groupes des professeurs des écoles et M2A_4, M2B_5, M2C_6, M2D_7, M2E_8, M2F_9 : groupes des étudiants en master 2)

Les résultats de l'analyse arborée montrent une distance importante entre les contenus lexicaux des enquêtes menées auprès des étudiants et des professeurs. Une nette séparation est établie entre les deux profils de personnes échantillonnées même si nous pouvons constater qu'un groupe de professeurs (PEA-1) n'est pas aussi proche des autres enseignants que ne le sont les étudiants, plus regroupés. Des termes utilisés pour qualifier les particularités du français de scolarisation sont donc communs aux étudiants d'une part, et aux professeurs des écoles d'autre part. Quels sont-ils ? Des spécificités du français de scolarisation sont-elles absentes des propos de l'un ou l'autre groupe ?

5.3. Spécificités du français de scolarisation caractéristiques respectivement des étudiants et des professeurs des écoles

5.3.1. Synthèse des résultats

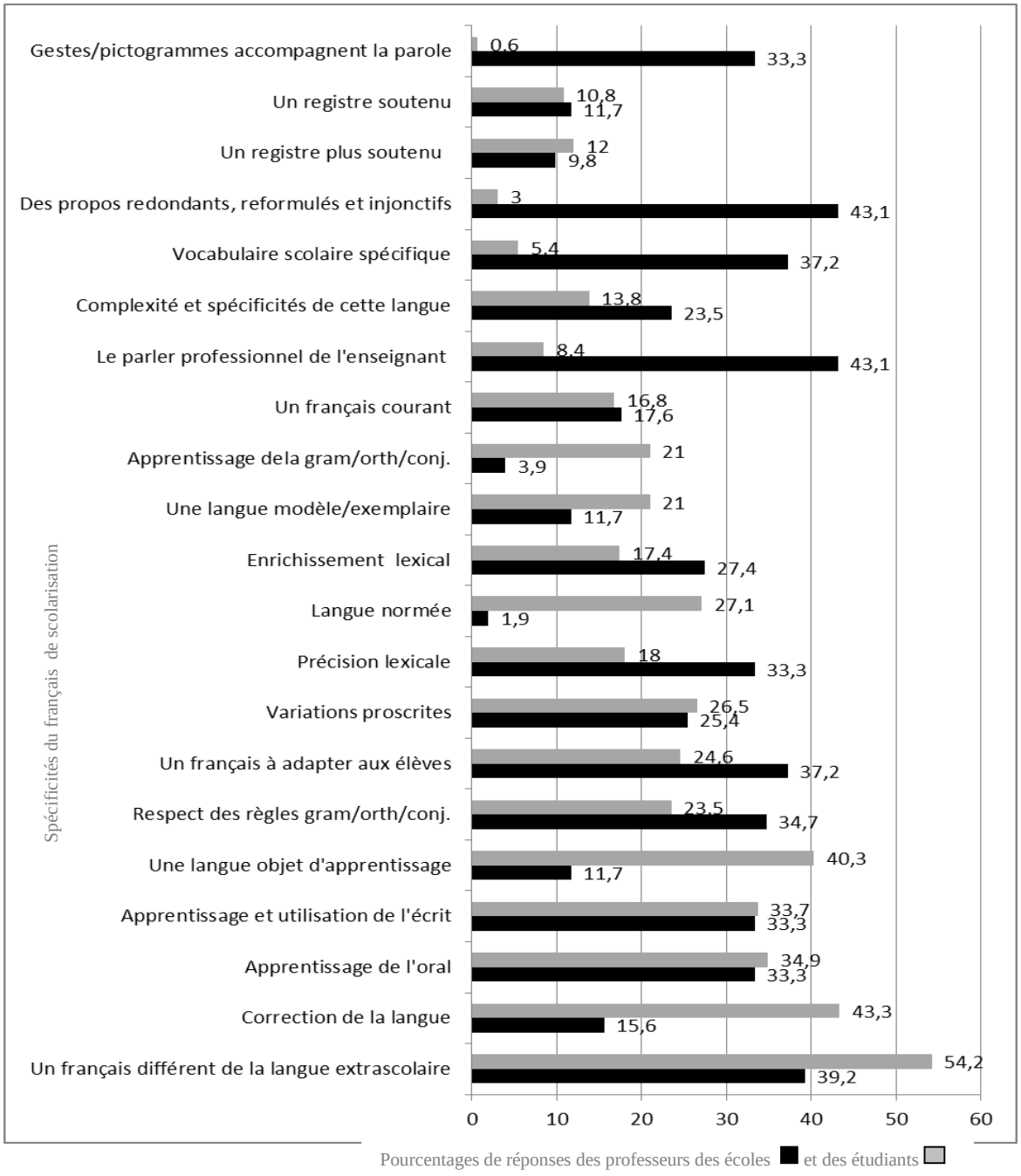


Diagramme en barres 3. Spécificités du français de scolarisation évoquées par les professeurs des écoles d'une part, et les étudiants d'autre part

Les réponses des étudiants et des professeurs des écoles ont été représentés séparément afin de mettre en évidence les fortes disparités entre certaines réponses. En effet, un certain nombre de variables connaissent une surreprésentation des étudiants, à l'instar des spécificités suivantes : la *correction de la langue* (M2 : 43,3% *vs* PE : 15,6%), *le français comme objet d'apprentissage* (M2 : 40,3% *vs* PE : 11,7%), *une langue normée* (M2 : 27,1% *vs* PE : 1,9%), *apprentissage de la grammaire, de l'orthographe et de la conjugaison* (M2 : 21% *vs* PE : 3,9%). A l'inverse, certaines caractéristiques du français de scolarisation sont, en grande majorité, attribuées aux professeurs des écoles, comme le *parler professionnel* (PE : 43 ,1% *vs* M2 : 8,4%), *le vocabulaire scolaire spécifique* (PE : 37,2% *vs* M2 : 5,4%), *les propos redondants, reformulés et injonctifs* (PE : 43,1% *vs* M2 : 3%) et *les paroles du maitre accompagnées de gestes et de pictogrammes* (PE : 33,3% *vs* M2 : 0,6%). Au total, 8 variables sur 21, soit près d'une caractéristique du français de scolarisation mentionnée sur trois, ne connaissent pas de consensus entre les étudiants et les professeurs. Deux graphiques différents pourraient ainsi être établis afin de distinguer plus nettement les particularités les plus mentionnées par l'un ou l'autre profil échantillonné.

5.3.2. Caractéristiques du français scolaire les plus mentionnées selon le profil des personnes échantillonnées

5.3.2.1. Spécificités les plus évoquées par les étudiants interrogés

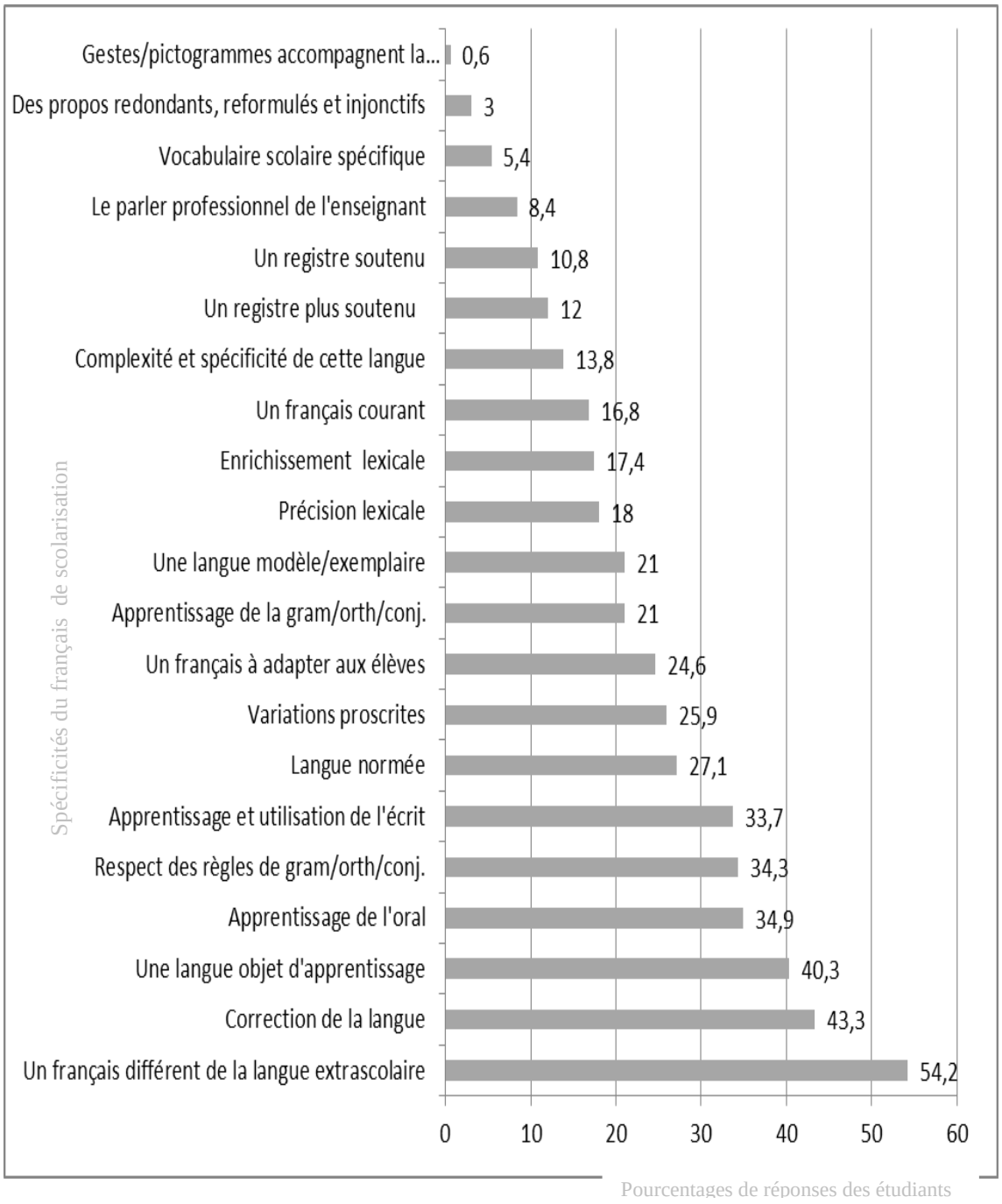


Diagramme en barres 4. Spécificités du français de scolarisation les plus mentionnées par les étudiants (M2)

Nous pouvons constater que les six premières caractéristiques mentionnées par les étudiants correspondent, à quelques valeurs près, à celles obtenues dans le diagramme en barre n°1 qui regroupe l'ensemble des réponses, issues des 217 enquêtes du corpus. Les particularités qui arrivent en tête des enquêtes effectuées auprès des étudiants portent d'abord sur la *différence entre le français en usage à l'école et la langue extrascolaire* des élèves (pour 54,2 % des étudiants interrogés, soit un sur deux). Ensuite, 43,3% des M2 font état de l'importance, à l'école, de la *correction de la langue française*, et 40,3% d'entre eux évoquent le fait que la *langue est objet d'apprentissage* en milieu scolaire à *l'oral* (34,9%) comme à *l'écrit* (33,7%). 34,4% des étudiants considèrent le *respect des règles de grammaire, d'orthographe et de conjugaison* fondamental. Puis les réponses des étudiants divergent avec le premier diagramme en barres. Les réponses correspondent-elles davantage à celles des enseignants ? Quelles sont les spécificités du français de scolarisation notées par les professeurs des écoles ?

5.3.2.2. Caractéristiques les plus mentionnées par les professeurs des écoles

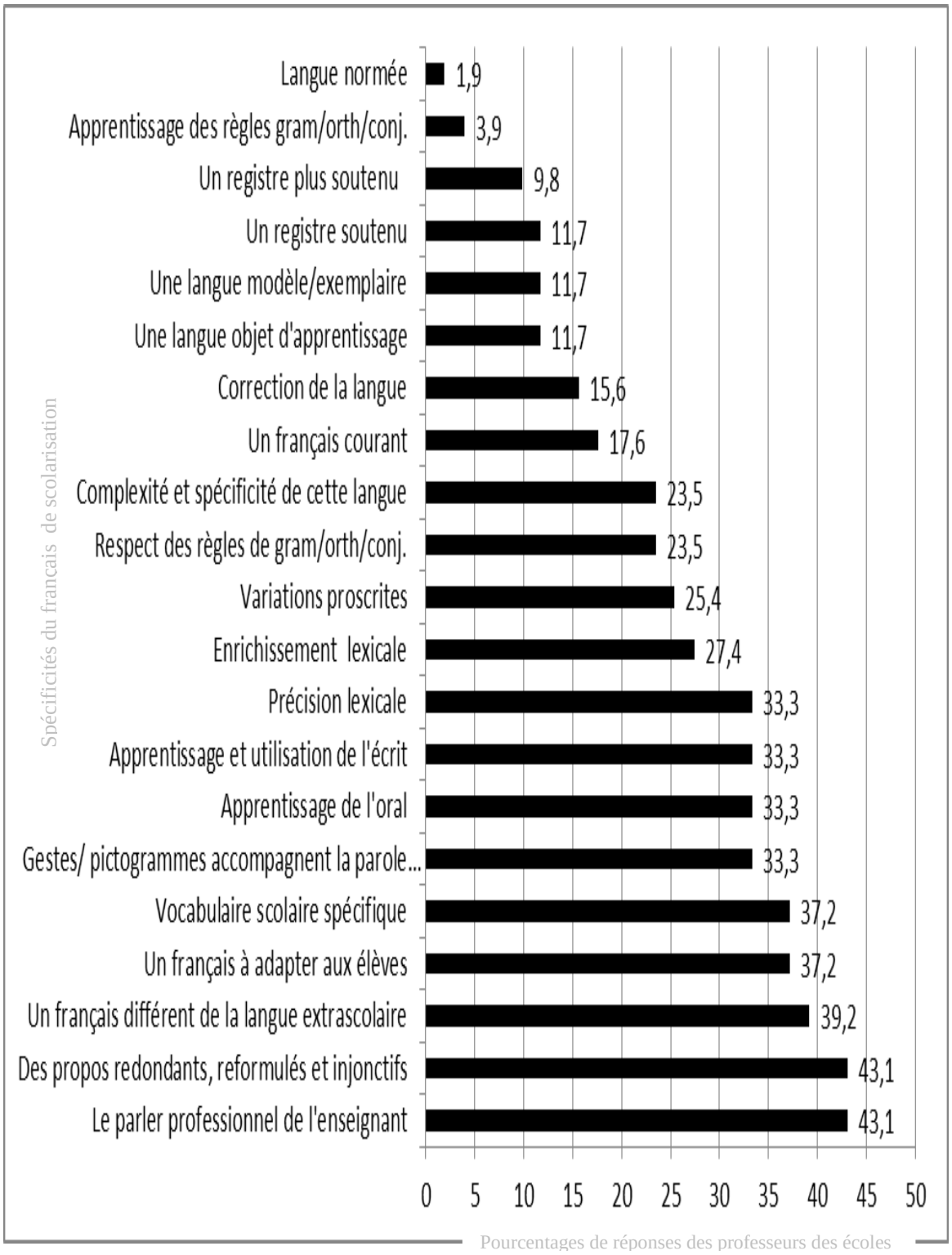


Diagramme en barres 5. Caractéristiques du français de scolarisation les plus évoquées par les professeurs des écoles (PE).

Les caractéristiques les plus mentionnées par les professeurs des écoles sont le *parler professionnel de l'enseignant* (43,1%), côte à côte avec la *redondance et la reformulation des propos du maitre,* souvent *injonctifs* (43,1%). 39,2% des écrits des PE évoquent les spécificités de *la langue extrascolaire* par opposition au français de scolarisation où un *vocabulaire scolaire spécifique* est utilisé (37,2%). Toutefois, l'enseignant veille à ce que la langue scolaire reste *à la portée des élèves* (37,2%). Il use de *gestes et de pictogrammes* pour faciliter la compréhension (33,3%). Le diagramme en barres n°5 nous permet d'observer que les réponses des professeurs se focalisent principalement sur les techniques langagières à mettre en œuvre pour faciliter l'apprentissage d'un vocabulaire scolaire particulier, et être compris par leurs élèves. Par ailleurs, nous pouvons constater qu'à l'exception des propos sur la langue extrascolaire, les six spécificités prioritairement évoquées par les enseignants divergent totalement de celles des étudiants.

Parmi les spécificités les plus mentionnées par les enseignants et les étudiants, lesquelles sont significativement distinctives des propos de l'un ou l'autre profil de personne interrogée ?

5.3.3. Variables pour lesquelles la proportion d'étudiants ou d'enseignants est significativement supérieure

5.3.3.1. Méthode de traitement des données

Les données ont été soumises à un traitement statistique afin de voir si une différence significative peut être observée entre les données produites par les étudiants d'une part, et celles des professeurs d'autre part.

Un test du Khi-deux a d'abord été utilisé pour traiter ces données. Cependant, pour des valeurs concernant, par exemple, la spécificité de *la parole du professeur, accompagnée de gestes et de pictogrammes*, le logiciel *Minitab* indique la présence de « cellules avec des dénombrements attendus inférieurs à 5 », donc de valeurs trop petites pour que le résultat issu du test du Khi-deux soit fiable. Dans les cas d'échantillons de très petites tailles, le test exact de Fisher a été préféré pour déterminer si les proportions entre les deux profils de personnes échantillonnées sont ou non significativement différentes. Si le résultat généré par ce test est inférieur à 0,05, alors les deux proportions comparées sont significativement différentes. Les résultats du test exact de Fisher ont été consignés dans le tableau suivant :

Spécificités du français de scolarisation mentionnées par les personnes interrogées	Résultats				
	Questionnaires				Test exact de Fisher ($Fi\_p < 0,05$)
	étudiants		enseignants		
	Données brutes	Pour-centage	Données brutes	Pour-centage	
Un français différent de la langue extrascolaire	90/166	54,2%	20/51	39,2%	0,077
Correction de la langue	72/166	43,3%	8/51	15,6%	0,000
Apprentissage de l'oral	58/166	34,9%	17/51	33,3%	0,867
Apprentissage et utilisation de l'écrit	56/166	33,7%	17/51	33,3%	1,000
Une langue objet d'apprentissage	67/166	40,3%	6/51	11,7%	0,000
Respect des règles de gram/ orth/conj.	57/166	34,3%	12/51	23,5%	0,171
Une langue à adapter aux élèves	41/166	24,6%	19/51	37,2%	0,106
Variations proscrites	44/166	26,5%	13/51	25,4%	1,000
Précision lexicale	30/166	18%	17/51	33,3%	0,031
Langue normée	45/166	27,1%	1/51	1,9%	0,000
Enrichissement lexical	29/166	17,4%	14/51	27,4%	0,158
Une langue modèle / exemplaire	35/166	21%	6/51	11,7%	0,156
Apprentissage de la gram/orth/ conj.	35/166	21%	2/51	3,9%	0,002
Un français courant	28/166	16,8%	9/51	17,6%	1,000
Le parler professionnel de l'enseignant	14/166	8,4%	22/51	43,1%	0,000
Complexité et spécificité de cette langue	23/166	13,8%	12/51	23,5%	0,126
Un vocabulaire scolaire spécifique	9/166	5,4%	19/51	37,2%	0,000
Des propos redondants, reformulés et injonctifs	5/166	3%	22/51	43,1%	0,000
Un registre plus soutenu	20/166	12%	5/51	9,8%	0,804
Un registre soutenu	18/166	10,8%	6/51	11,7%	0,803

Gestes / pictogrammes accompagnent la parole du maitre	1/166	0,6%	17/51	33,3%	0,000

Tableau 16. Résultats du test exact de Fisher représentant les spécificités du français de scolarisation distinctives des étudiants [1] et des enseignants interrogés [1]

Notre analyse aurait pu se limiter aux 9 caractéristiques du français de scolarisation distinctives des étudiants et des enseignants interrogés, notées dans le tableau. Mais nous avons pris en compte le paradoxe de Simpson qui implique que ce qui est vrai pour l'ensemble peut ne pas l'être pour les parties (T.-H. Wonnacott et R.-J. Wonnacott, 1991 : 27). Nous avons donc reconsidéré les 9 caractéristiques du français de scolarisation écartées à la suite des résultats au test du Khi-deux (*Supra*, 5.1.4.2.). Un traitement des données propres à chaque sous-groupe (étudiants d'une part et enseignants d'autre part) a été effectué au moyen d'un test exact de Fisher en raison de la faiblesse de certains effectifs. L'objectif est de voir si, parmi les 9 caractéristiques du français de scolarisation exclues, certaines présentent une proportion d'étudiants ou d'enseignants significativement plus élevée.

Spécificités du français de scolarisation mentionnées	**Résultats**					
	Réponses des étudiants		**Test exact de Fisher (*Fi_p* < 0,05)**	**Réponses des enseignants**		**Test exact de Fisher (*Fi_p* < 0,05)**
Une langue outil d'apprentissage	9/166	5,4%	0,598	1/51	1,9%	1
Diversité des registres de langue	1/166	0,6%	0,121	9/51	17,6%	0,051
Un vocabulaire disciplinaire spécifique	3/166	1,8%	0,501	5/51	9,8%	0,204
Uniformité de la langue	7/166	4,2%	1	1/51	1,9%	1
Une langue abstraite vecteur de concepts	1/166	0,6%	0,121	7/51	13,7%	0,596

Un patrimoine littéraire et culturel commun	3/166	1,8%	0,501	5/51	9,8%	0,204
Intégration dans la société	6/166	3,6%	1	1/51	1,9%	1
Diversité des langages	6/166	3,6%	1	0/51	0%	1
Utilisation de supports spécifiques	1/166	0,6%	1,121	3/51	5,8%	0,6117

Tableau 17. Résultats du test exact de Fisher mené les 9 caractéristiques du français de scolarisation précédemment écartées

Après traitement statistique, nous pouvons constater qu'aucune variable ne se distingue. Ces 9 caractéristiques du français de scolarisation peuvent donc être définitivement mises de côté. Parmi les 21 autres caractéristiques, quelle sont celles qui présentent une proportion d'étudiants significativement supérieure à celle des enseignants ?

5.3.3.2. Identification des variables pour lesquelles la proportion des étudiants est significativement supérieure à celle des enseignants

Au regard des valeurs consignées dans le tableau n°16, quatre variables présentent une proportion d'étudiants significativement plus élevée par rapport à celles des enseignants : *apprentissage de la grammaire, de l'orthographe et de la conjugaison* ($p = 0{,}002$), *la correction de la langue* ($p = 0{,}000$), *le français comme objet d'apprentissage* ($p = 0{,}000$) et *l'importance de la norme* ($p = 0{,}000$) en matière de langue de scolarisation. Ainsi, selon les enquêtes menées auprès des étudiants, l'école est le lieu d'apprentissage d'un français correct, régi par un ensemble de règles et de normes. Ces informations peuvent être résumées au travers de la représentation graphique suivante :

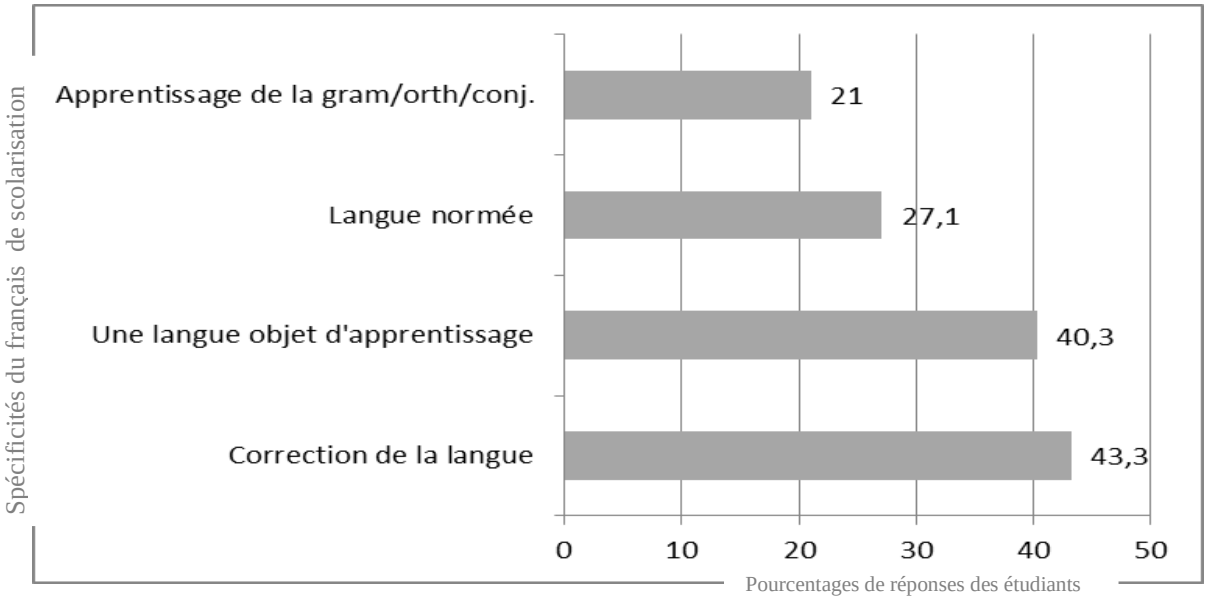


Diagramme en barres 6. Caractéristiques du français de scolarisation distinctives des étudiants interrogés (M2)

Ces quatre spécificités distinctives de la parole des étudiants échantillonnés assignent au français de scolarisation un caractère normatif. Ces particularités sont-elles analogues à celles des professeurs des écoles ? Le français scolaire revêt-il ce même aspect normatif dans le corpus des enseignants ?

5.3.3.3. Identification des variables pour lesquelles la proportion d'enseignants est significativement plus importante que celle des étudiants

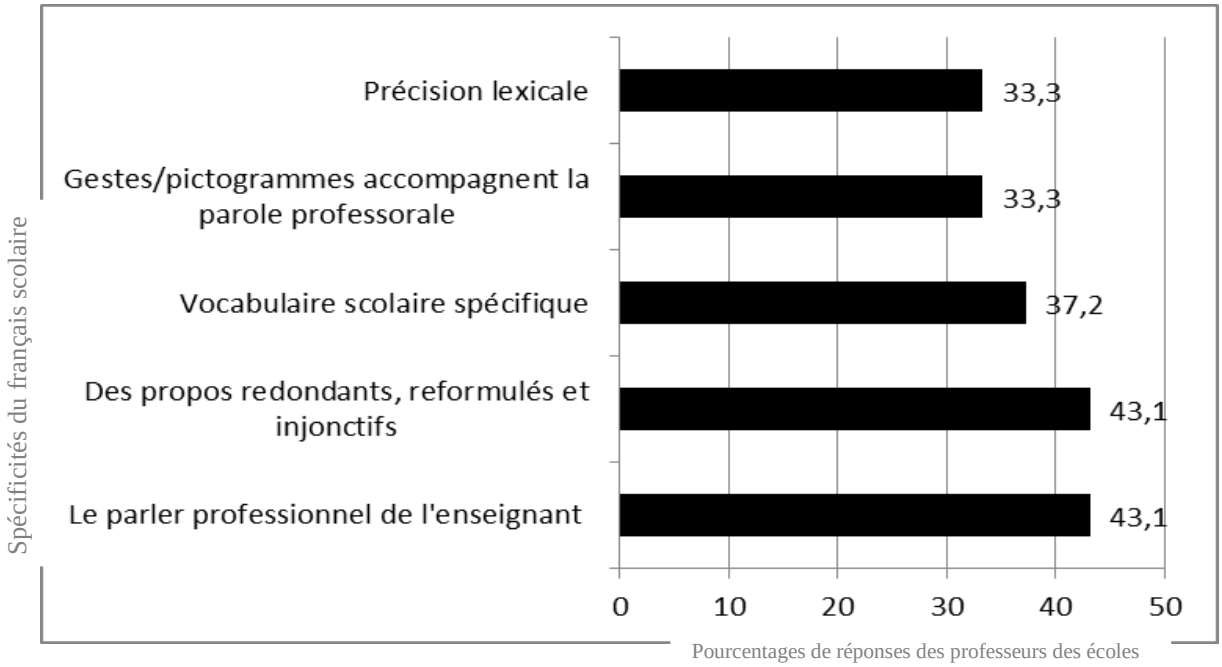


Diagramme en barres 7. Spécificités du français de scolarisation distinctives des professeurs des écoles (PE)

Le tableau n°16 indique que six particularités présentent des valeurs inférieures ou égales à 0,05, et révèlent une proportion significativement plus élevée des enseignants à l'endroit des spécificités suivantes : la *précision lexicale* ($p = 0{,}031$), *le parler professionnel de l'enseignant* ($p = 0{,}000$), *un vocabulaire scolaire spécifique* ($p = 0{,}000$), *des propos redondants, reformulés et injonctifs* ($p = 0{,}000$) et *une parole du maitre accompagnée de gestes et de pictogrammes* ($p = 0{,}000$).

Ces résultats confortent nos premières conclusions, émises à la suite de l'analyse du graphique n°5, détaillant les caractéristiques du français de scolarisation les plus évoquées par les professeurs des écoles échantillonnés. En effet, nous pouvons confirmer que les principales caractéristiques du français scolaire, émises par les enseignants, s'orientent vers l'aspect technique de la parole du professeur, lequel adopte un *parler professionnel*, constitué de *propos redondants, reformulés et injonctifs* d'une part, et *accompagné de gestes et de pictogrammes* d'autre part. Dans le diagramme en barres n°7, cette dernière variable arrive ex aequo avec les réponses relatives à *l'apprentissage d'un langage oral*, à *l'apprentissage et l'utilisation de l'écrit* ainsi qu'à l'importance de la *précision lexicale* en

matière de français scolaire (33,3%). Or, après traitement statistique, seules les variables relatives à la *précision lexicale*, à la *parole du maitre, accompagnée de gestes et de pictogrammes* sont significativement différentes des propos estudiantins. A ces éléments propres aux écrits professoraux, s'ajoute l'acquisition *d'un vocabulaire scolaire spécifique* en classe. Nonobstant leurs pourcentages respectifs élevés (39,2% et 37,2%) et leur place en troisième et quatrième position dans le diagramme en barres n°5, les variables qui évoquent la *langue extrascolaire* et *l'adaptation de la langue aux élèves* ne figurent pas dans le diagramme en barres n°7, car, après traitement statistique, elles se sont révélées non déterminantes de la parole enseignante. Ces dernières caractéristiques rejoignent donc l'ensemble des spécificités sans appartenance distinctive à l'un ou l'autre profil de personnes interrogées.

5.3.3.4. Identification des variables pour lesquelles la proportion d'étudiants ou de professeurs des écoles n'est pas significativement différente

Douze aspects de la langue de scolarisation, mentionnés dans les enquêtes ne peuvent être attribués spécifiquement à l'un ou l'autre profil échantillonné dans la mesure où les résultats au test exact de Fisher présentent tous des valeurs supérieures à 0,05 (*Supra :* tableau n°16) : *un français différent de la langue extrascolaire* ($p = 0{,}077$), *un apprentissage de la langue orale* ($p = 0{,}867$), *un apprentissage et une utilisation de la langue écrite* ($p = 1{,}000$), *un respect des règles grammaticales, orthographiques et de conjugaison* ($p = 0{,}171$), *une langue à adapter aux élèves* ($p = 0{,}106$), *variations proscrites* ($p = 1{,}000$), *un enrichissement lexical* ($p = 0{,}158$), *une langue modèle / exemplaire à l'égard des élèves* ($p = 0{,}156$), *un français courant* ($p = 1{,}000$), *complexité et spécificité de cette langue* ($p = 0{,}126$), *un français plus soutenu* ($p = 0{,}804$) et *soutenu* ($p = 0{,}803$).

L'utilisation du test exact de Fisher a permis de distinguer les spécificités du français de scolarisation, caractéristiques des enquêtes estudiantines d'une part, de celles des professeurs des écoles d'autre part. A la lumière des résultats générés par ce test, nous pouvons affirmer que les étudiants interrogés privilégient l'aspect normatif du français de scolarisation dans la mesure où l'école est, selon eux, le lieu d'apprentissage des règles de fonctionnement de la langue et de la norme. Le français est objet d'apprentissage donc une vigilance quant à la correction de la langue est à exercer.

A l'opposé, les professeurs des écoles du corpus perçoivent le français de scolarisation principalement du point de vue du *parler professionnel*, constitué de *propos redondants*,

reformulés et injonctifs, et *accompagné de gestes et de pictogrammes*. Par ailleurs, les enseignants ont mis l'accent sur l'usage d'un *lexique précis* et *spécifique* en milieu scolaire.

Parmi les caractéristiques du français de scolarisation distinctives des étudiants et des professeurs des écoles, certaines sont-elles sensibles au cursus universitaire des personnes interrogées ? Une différence peut-elle être observée entre les étudiants scientifiques d'une part, et les étudiants issus des sciences humaines et sociales d'autre part ? Une analyse identique est effectuée en direction des professeurs des écoles.

5.4. Influence du cursus universitaire sur certaines variables

Pour vérifier l'hypothèse selon laquelle les études universitaires des personnes interrogées ont une influence sur certaines variables, les réponses des individus issus des filières scientifiques ont été départagées de celles émanant des personnes ayant effectué leur parcours universitaire en sciences humaines et sociales. Les écrits des 24 étudiants et des 3 professeurs des écoles ayant omis de préciser la nature de leur cursus universitaire sur leur questionnaire n'ont pas été pris en compte dans ce traitement statistique. Le test exact de Fisher est utilisé pour démontrer la dépendance du critère « cursus universitaire suivi » à certaines spécificités du français de scolarisation, mentionnées en premier lieu par les étudiants, puis dans un second temps, par les professeurs des écoles.

5.4.1. Spécificité du français de scolarisation au regard du cursus universitaire des étudiants

Sur les 166 étudiants interrogés, seuls 142 ont renseigné la partie du questionnaire consacrée au cursus universitaire. Ces derniers ont été répartis en deux groupes : le premier regroupe les 43 étudiants qui ont suivi des études en sciences exactes et sont issus des filières de / d' : *agroalimentaire, biologie, chimie, économie, écophysiologie et éthologie, gestion, informatique, géographie, mathématiques, physique, sciences fondamentales et appliquées, sciences naturelles et communication, sciences de la vie et de la terre biologie, technologie électrique* ou encore de *licence pluridisciplinaire scientifique.*

Le second groupe est constitué des 99 étudiants issus des sciences humaines et sociales et qui ont obtenu une licence ou un master en : *Administration Economique et Social (AES),*

allemand, anglais, anthropologie, archéologie, arts plastiques, arts visuels, démographie, didactique des langues, droit, ethnologie, espagnol, français langue étrangère, histoire, histoire de l'art, italien, Langues Etrangères Appliquées (LEA), lettres modernes, musique, pluridisciplinaire, plurilinguisme européen et interculturalité, psychologie, sciences de l'éducation, sciences politiques et *sociologie.*

Les différences entre les étudiants issus de chacun des deux cursus ont été résumées dans le diagramme en barres ci-après.

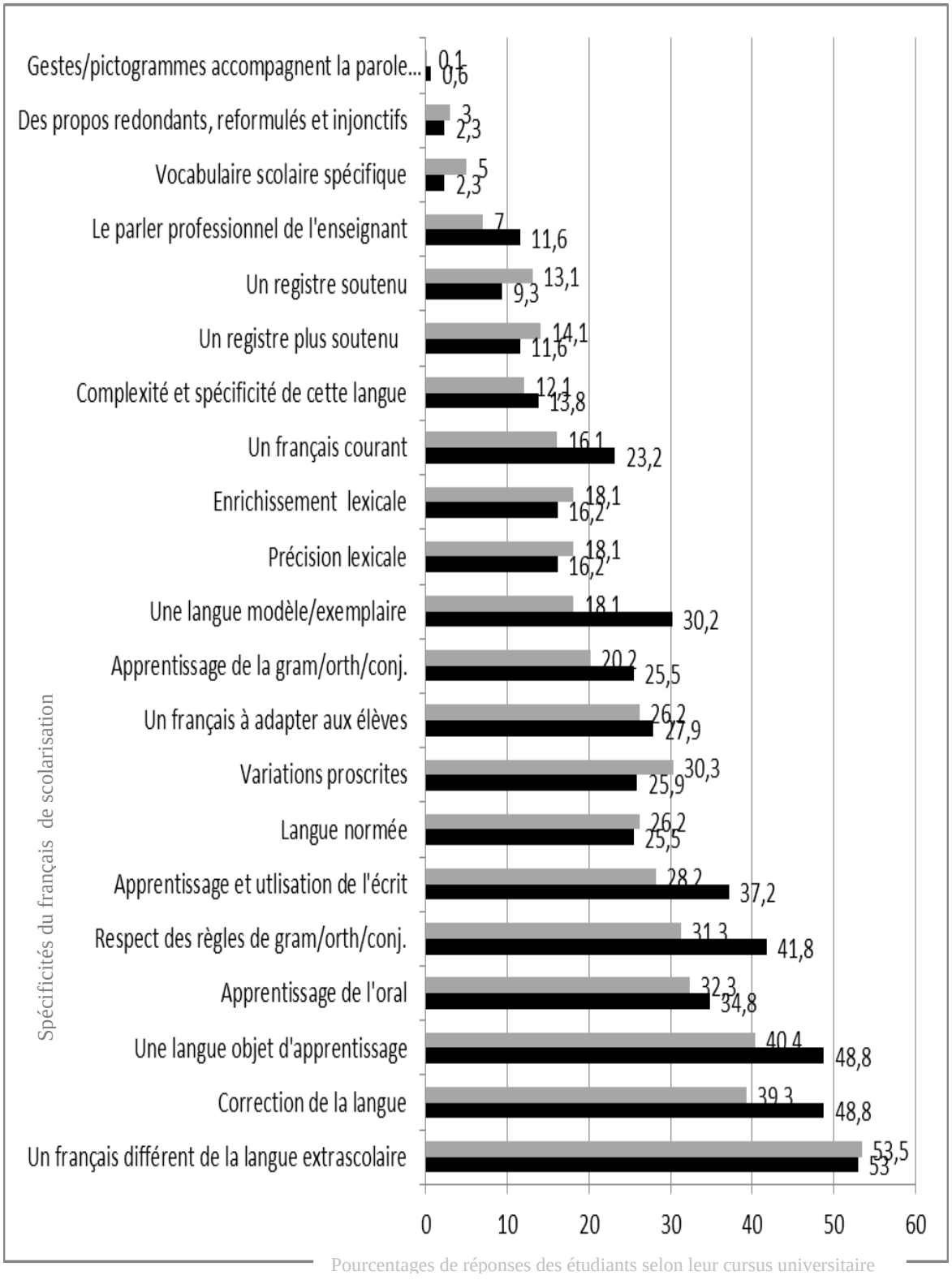


Diagramme en barres n°8. Spécificités du français de scolarisation mentionnées selon le cursus universitaire suivi par les étudiants : ■ cursus en sciences exactes (SE), □ cursus en sciences humaines et sociales (SHS)

A la lecture de ce diagramme en barres, nous pouvons constater que la moitié des variables, soit 12 caractéristiques sur 21, présente des pourcentages de réponses des étudiants en sciences exactes supérieurs à ceux issus des sciences humaines et sociales. Ces particularités sont relatives à *la correction de la langue* (SE : 48,8% > SHS : 39,3%), *la langue comme objet d'apprentissage* (SE : 48,8% > SHS : 40,4%) *à l'oral* (SE : 34,8% > SHS : 32%) *comme à l'écrit* (SE : 37,2 % > SHS : 28,2), *au respect des règles grammaticales, orthographiques et de conjugaison* (SE : 41,8% > SHS : 31,3%), *une langue à adapter aux élèves* (SE : 27,9% > SHS : 26,2%), *une langue modèle / exemplaire* (SE : 30,2% > SHS : 18,1%), *un apprentissage de la grammaire, de l'orthographe et de la conjugaison* (SE : 25,5% > SHS : 20,2%), *un français courant* (SE : 23,2% > SHS : 16,1%), *un français scolaire spécifique et complexe* (SE : 13,8% > SHS : 12,1%), *un parler professionnel* (SE : 11,6% > SHS : 7%) et *des paroles du maitre accompagnées de gestes et de pictogrammes* (SE : 0,6% > SHS : 0,1%).

A contrario, l'autre moitié connait une majorité de réponses des étudiants qui ont suivi un parcours universitaire en sciences humaines et sociales. Les spécificités de la langue scolaire évoquées par ce groupe portent sur *la différence du français scolaire et de la langue extrascolaire* (SHS : 53,5% > SE : 53%), *la norme du français scolaire* (SHS : 26,2% > SE : 25,5%), *variations proscrites* (SHS : 30,3% > SE : 25,9%), *la précision lexicale* (SHS : 18,1% > SE : 16,2%), *l'enrichissement lexical* (SHS : 18,1% > SE : 16,2%), *un français scolaire plus soutenu* (SHS : 14,1% > SE : 11,6%) / *soutenu* (SHS : 13,1% > SE : 9,3%), *un vocabulaire scolaire spécifique* (SHS : 5% > SE : 2, 3%) et *des propos redondants, reformulés et injonctifs* (SHS : 3% > SE : 2, 3%).

Ces premiers constats montrent un partage entre les deux groupes d'étudiants des aspects normatifs de la langue scolaire. Alors que le *respect de la norme, l'absence de variations* et *la précision lexicale* de la langue de scolarisation semblent être des caractéristiques importantes aux yeux des personnes issues des sciences humaines et sociales, les étudiants en sciences exactes semblent plus attachés au *respect des règles grammaticales, orthographiques et de conjugaison,* à *la correction de la langue* et à l'emploi *d'une langue exemplaire.* Ce groupe insiste également sur le fait que la langue scolaire est *objet d'apprentissage à l'oral* comme *à l'écrit* avec une précision sur *l'utilisation privilégiée de la langue écrite* et *l'apprentissage de la grammaire, de l'orthographe et de la conjugaison.*

Cependant, des différences se dessinent, notamment en matière de niveaux de langue en usage en contexte scolaire. Les étudiants issus des sciences exactes semblent plus disposés

à utiliser un *français courant* et *adapté aux élèves* contrairement aux étudiants de sciences humaines plus nombreux à exiger de la langue scolaire un niveau élevé de langue (*plus soutenu* et *soutenu).* Par ailleurs, les M2 pourvus d'un cursus en sciences humaines et sociales ont plus fréquemment évoqués l'usage d'un *vocabulaire spécifique* à l'école et *l'enrichissement du lexique* en classe. En ce qui concerne le rôle de l'enseignant, ces étudiants issus des sciences exactes détaillent davantage le parler de l'enseignant, constitué de *propos répétitifs,* fréquemment *reformulés* et utilisés principalement sur un mode *injonctif.*

Des différences importantes peuvent être observées au sein d'une même variable entre les étudiants issus des sciences exactes et ceux des sciences humaines et sociales, comme par exemple pour *la correction de la langue* (SE : 48,8% > SHS : 39,3%), *le respect des règles grammaticales, orthographiques et de conjugaison* (SHS : 41,8,1% > SE : 31,3%), *un français scolaire soutenu* (SHS : 13,1% > SE : 9,3%), *la langue comme objet d'apprentissage* (SE : 48,8% > SHS : 40,4%) *à l'écrit* (SE : 37,2 % > SHS : 28,2), *une langue modèle / exemplaire* (SE : 30,2% > SHS : 18,1%), *un français courant* (SE : 23,2% > SHS : 16,1%), *un français scolaire spécifique et complexe* (SE : 13,9% > SHS : 12,1%). Ces constatations se confirment-elles statistiquement ? Des différences significatives apparaissent-elles selon le type de cursus universitaire suivi par les étudiants échantillonnés ? Les résultats du traitement statistique effectué ont été consignés dans le tableau ci-dessous.

Spécificités du français de scolarisation mentionnées par les étudiants interrogés	**Résultats**				
	Questionnaires selon le cursus universitaire				**Test exact de Fisher** ***Fi_ p* < 0,05**
	en sciences exactes		**en sciences humaines et sociales**		
	Données brutes	**Pour-centage**	**Données brutes**	**Pour-centage**	
Un français différent de la langue extrascolaire	23/43	53%	53/99	53,5%	1,000
Correction de la langue	21/43	48,8%	39/99	39,3%	0,356
Une langue objet d'apprentissage	21/43	48,8%	40/99	40,4%	0,363
Apprentissage de l'oral	15/43	34,8%	32/99	32,3%	0,846

Respect des règles de gram /orth / conj.	18/43	41,8%	31/99	31,3%	0,252
Apprentissage et utilisation de l'écrit	16/43	37,2%	28/99	28,2%	0,326
Langue normée	11/43	25,5%	26/99	26,2%	1,000
Variations proscrites	12/43	27,9%	30/99	30,3%	0,843
Une langue à adapter aux élèves	12/43	27,9%	26/99	26,2%	0,839
Une langue modèle / exemplaire	13/43	30,2%	18/99	18,1%	0,125
Apprentissage de la gram / orth / conj.	11/43	25,5%	20/99	20,2%	0,510
Précision lexicale	7/43	16,2%	18/99	18,1%	1,000
Enrichissement lexical	7/43	16,2%	18/99	18,1%	1,000
Un français courant	10/43	23,2%	16/99	16,1%	0,348
Complexité et spécificité de cette langue	6/43	13,9%	12/99	12,1%	0,786
Un registre plus soutenu	5/43	11,6%	14/99	14,1%	0,793
Un registre soutenu	4/43	9,3%	13/99	13,1%	0,588
Le parler professionnel de l'enseignant	5/43	11,6%	7/99	7%	0,511
Un vocabulaire scolaire spécifique	1/43	2,3%	5/99	5%	0,667
Des propos redondants, reformulés et injonctifs	1/43	2,3%	3/99	3%	1,000
Gestes / pictogrammes accompagnent la parole professorale	0/43	0%	1/99	0,1%	1,000

Tableau 18. Résultats des spécificités du français de scolarisation distinctives des étudiants issus des sciences exactes de ceux en sciences humaines et sociales

Après traitement statistique, aucune valeur de *p* n'est inférieure à 0,05. Par conséquent, aucune spécificité du français de scolarisation ne présente de proportions d'étudiants issus des sciences exactes ou des sciences humaines et sociales significativement supérieures.

Cette absence de particularités au sein du groupe d'étudiants est-elle identique chez les enseignants ? Quelles sont les variables pour lesquelles la proportion de professeurs dotés d'un cursus en sciences sociales et humaines est significativement supérieure à celle des enseignants au parcours universitaire en sciences exactes ?

5.4.2. Spécificité du français de scolarisation selon le cursus universitaire des professeurs des écoles

Les 48 enseignants sont répartis selon leur cursus universitaire : 13 professeurs des écoles sont issus de filières en sciences exactes (*biologie, économie, géographie, informatique, mathématiques* et *sciences*) et 35 enseignants ont suivi un cursus en sciences humaines et sociales (*anglais, arts plastiques, commerce, éducatrice, français langue étrangère, histoire, Langues Etrangères Appliquées (LEA), lettres, licence pluridisciplinaire, psychologie, sciences de l'éducation, STAPS, sociologie* et *traduction).*

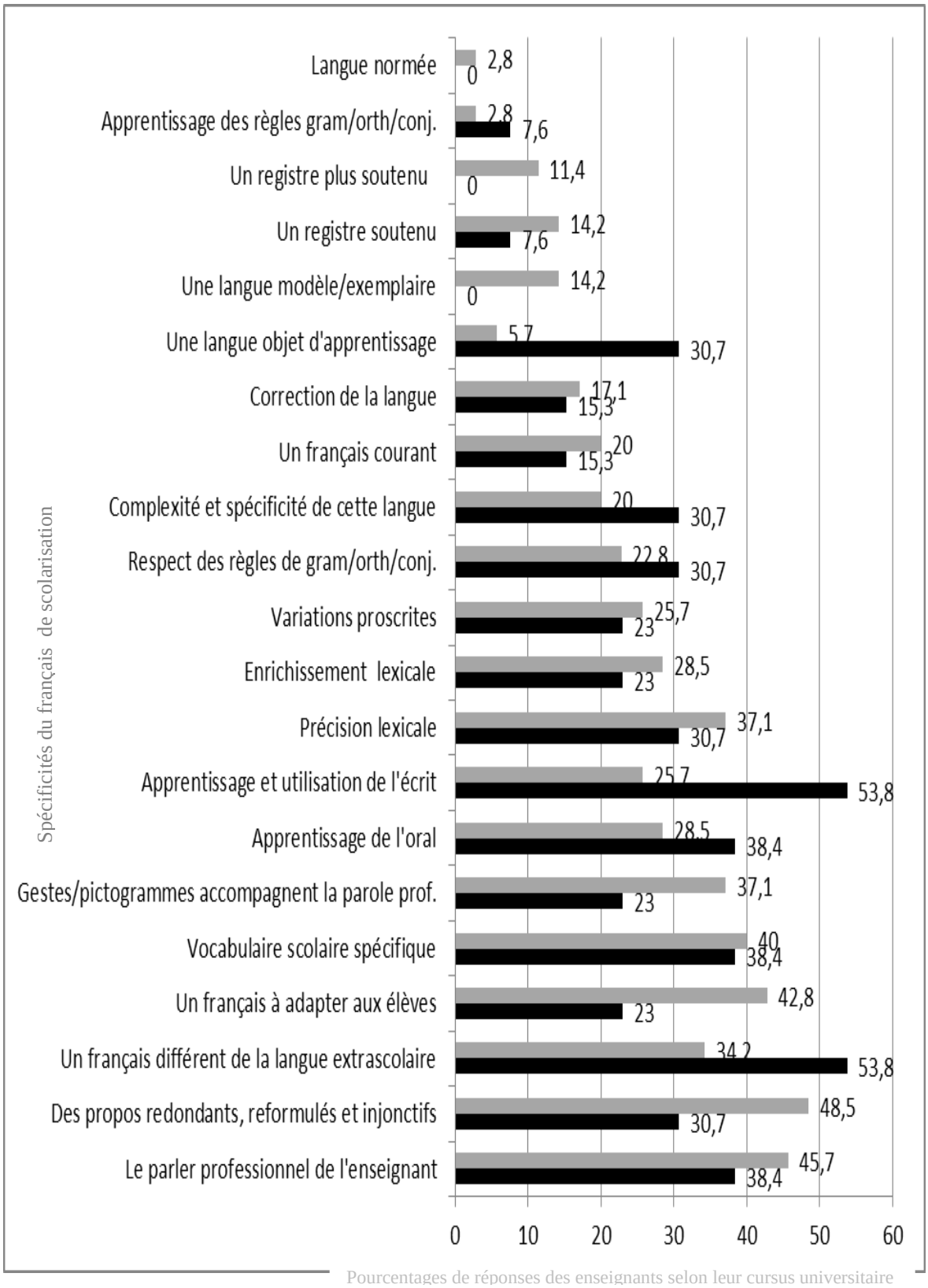


Diagramme en barres n°9. Spécificités du français de scolarisation au regard du cursus universitaire des professeurs des écoles interrogés issus : ■ en sciences exactes (SE), □ en sciences humaines et sociales (SHS)

Ce diagramme en barres montre que plus de la moitié des caractéristiques évoquées par notre échantillon (15/21) connaissent des effectifs d'enseignants issus des filières de sciences humaines et sociales supérieurs à ceux des sciences exactes. Ces caractéristiques portent sur *un parler professionnel* (SHS : 45,7% > SE : 38,4%), *des propos redondants, reformulés et injonctifs* (SHS : 48,5% > SE : 30,7%), *une langue* à *adapter aux élèves* (SHS : 42,8% > SE : 23%), *un vocabulaire scolaire spécifique* (SHS : 40% > SE : 38,4%), *la parole professorale accompagnée de gestes et de pictogrammes* (SHS : 37,1% > SE : 23%), *l'enrichissement lexical* (SHS : 28,5% > SE : 23%), *l'interdiction des variations de la langue* (SHS : 25,7% > SE : 23%), *un français courant* (SHS : 20% > SE : 15,3%), *la correction de la langue* (SHS : 17,1% > SE : 15,3%), *une langue modèle / exemplaire* (SHS : 14,2% > SE : 0%), *un français scolaire soutenu* (SHS : 14,2% > SE : 7,6%), *plus soutenu* (SHS : 11,4% > SE : 0%), et *un français scolaire normé* (SHS : 2,8% > SE : 0%).

Les caractéristiques restantes ont davantage été mentionnées par des enseignants au parcours universitaire scientifique. Les spécificités évoquées sont au nombre de huit : *la différence avec la langue extrascolaire* (SE : 53,8% > SHS : 34,2%), *l'apprentissage de la langue orale* (SE : 38,4% > SHS : 28,5%) et *écrite* (SE : 53,8 % > SHS : 25,7%), *le respect des règles grammaticales, orthographiques et de conjugaison* (SE : 30,7% > SHS : 22,8%), *un français scolaire complexe et spécifique* (SE : 30,7% > SHS : 20%), *une langue objet d'apprentissage* (SE : 30,7% > SHS : 5,7%) et *un apprentissage de la grammaire, de l'orthographe et de la conjugaison* (SE : 7,6% > SHS : 2,8%).

Dans les propos des professeurs des écoles issus des sciences exactes, une certaine cohérence thématique peut être observée dans le sens où le français de scolarisation semble être, pour eux, *un objet d'étude* avec *l'apprentissage de la grammaire, de l'orthographe et de la conjugaison* de langue aussi bien *à l'oral* qu'*à l'écrit*. Ce groupe précise également que la langue de scolarisation est *complexe.* Par ailleurs, nous constatons que trois caractéristiques n'ont pas du tout été notées par ces enseignants, comme *la langue normée, une langue modèle / exemplaire* et *un registre plus soutenu*. Pour autant, les réponses des professeurs des écoles au parcours scientifique sont-elles différentes de celles des enseignants issus des sciences humaines et sociales ?

Un certain nombre de variables présentent des différences importantes entre les enseignants du premier degré issus de ces deux parcours universitaires. Ces observations sont-elles statistiquement corroborées ? Une distinction significative se dessine-t-elle entre ces deux groupes d'enseignants ?

Spécificités du français de scolarisation mentionnées par les enseignants interrogés	Résultats				
	Questionnaires selon le cursus universitaire				Test exact de Fisher $Fi\_ p < 0,05$
	en sciences exactes		en sciences humaines et sociales		
	Données brutes	Pour-centage	Données brutes	Pour-centage	
Un parler professionnel	5/13	38,4%	16/35	45,7%	0,750
Des propos redondants, reformulés et injonctifs	4/13	30,7%	17/35	48,5%	0,337
Un français différent de la langue extrascolaire	7/13	53,8%	12/35	34,2%	0,320
Une langue à adapter aux élèves	3/13	23%	15/35	42,8%	0,317
Un vocabulaire scolaire spécifique	5/13	38,4%	14/35	40%	1,000
Des gestes et pictogrammes accompagnent la parole	3/13	23%	13/35	37,1%	0,497
Apprentissage de l'oral	5/13	38,4%	10/35	28,5%	0,480
Apprentissage et utilisation de l'écrit	7/13	53,8%	9/35	25,7%	0,090
Précision lexicale	4/13	30,7%	13/35	37,1%	0,746
Enrichissement lexical	3/13	23%	10/35	28,5%	1,000
Variations proscrites	3/13	23%	9/35	25,7%	1,000
Respect des règles de gram / orth / conj.	4/13	30,7%	8/35	22,8%	0,710
Complexité et spécificité de cette langue	4/13	30,7%	7/35	20%	0,458
Un français courant	2/13	15,3%	7/35	20%	1,000
Correction de la langue	2/13	15,3%	6/35	17,1%	1,000
Une langue objet d'apprentissage	4/13	30,7%	2/35	5,7%	0,038
Une langue modèle / exemplaire	0/13	0%	5/35	14,2%	0,304
Un registre soutenu	1/13	7,6%	5/35	14,2%	1,000

Un registre plus soutenu	0/13	0%	4/35	11,4%	0,562
Apprentissage de la gram / orth / conj.	1/13	7,6%	1/35	2,8%	0,472
Une langue normée	0/13	0%	1/35	2,8%	1,000

Tableau 19. Résultats des spécificités du français de scolarisation distinctives des professeurs des écoles issus de cursus universitaire en sciences exactes de ceux issus des sciences humaines et sociales

Les résultats obtenus dans le tableau n°19 nous permettent d'affirmer que seule la particularité relative à la langue française en tant qu'*objet d'apprentissage* à l'école ($p = 0{,}038$), présente une proportion d'enseignants de cursus scientifiques significativement supérieure à celle des professeurs issus des sciences humaines et sociales. Ce profil d'enseignants attache une importance certaine à l'apprentissage de la langue française à l'école. Ce résultat va à l'encontre des représentations traditionnelles qui voudraient que les enseignants issus des sciences humaines et sociales soient, plus que les scientifiques, attentifs au français comme objet d'apprentissage.

En dehors des différences de cursus universitaires suivis, d'autres éléments du profil des professeurs des écoles interrogés ont-ils une influence sur les réponses données ? Des différences existent-elles entre les propos des enseignants exerçant à l'école maternelle et ceux en poste en élémentaire ? Le niveau de classe affecte-t-il les représentations des enseignants en matière de langue de scolarisation ?

5.5. Spécificités du français de scolarisation distinctives selon le niveau de la/des classe(s) d'affectation des professeurs des écoles

Sur les 51 professeurs interrogés, 14 enseignent en maternelle, 29 à l'école élémentaire et 8 exercent indifféremment dans les deux niveaux du premier degré. Parmi les dix spécificités du français de scolarisation, distinctives des enseignants échantillonnés, nous avons souhaité voir lesquelles sont représentatives des propos des professeurs, affectés plus spécifiquement dans l'un ou l'autre niveau de l'école primaire.

Pour ce faire, un graphique a été élaboré en considérant uniquement les propos des enseignants, soit en poste à l'école maternelle, soit en élémentaire. La parole des huit

enseignants qui ont omis de préciser leur affectation ou qui n'ont pas en charge un niveau de classe spécifique n'a pas été prise en compte dans l'établissement du diagramme en barres.

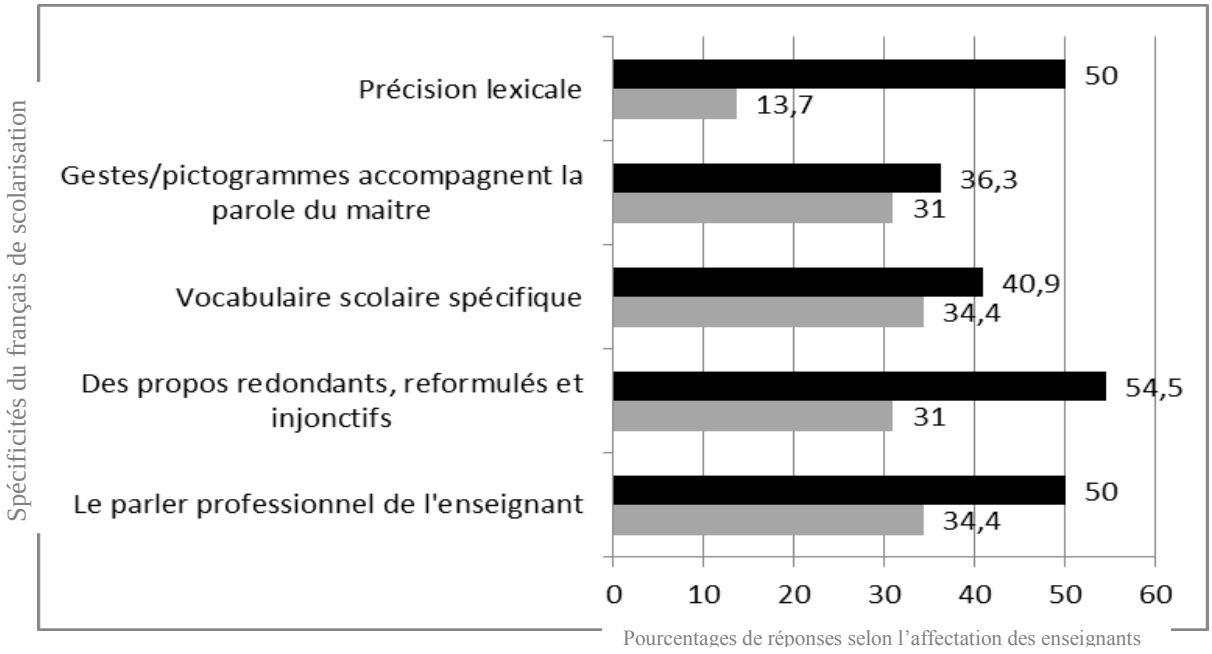


Diagramme en barres 10. Caractéristiques du français de scolarisation, distintives des enseignants interrogés selon leur affectation : ■ en maternelle (EM) ou □ à l'école élémentaire (EE)

Nous pouvons constater que les réponses des enseignants exerçant à l'école maternelle sont majoritaires dans le diagramme en barres n°10. Ces constatations sont-elles statistiquement corroborées ? Une distinction significative peut-elle être établie entre les propos des professeurs d'école maternelle et ceux officiant à l'école élémentaire ?

Les données ont été soumises à un traitement statistique (test exact de Fisher) afin de déterminer si l'un ou l'autre niveau d'affectation des enseignants (maternelle ou élémentaire) est ou non corrélé à certaines spécificités du français de scolarisation. Les résultats sont répertoriés dans le tableau n°20 qui regroupe les valeurs des spécificités mentionnées par les 14 enseignants en poste à l'école maternelle et les 29 professeurs exerçant en élémentaire.

Spécificités du français de scolarisation mentionnées par les enseignants interrogés	Résultats				
	Questionnaires				Test exact de Fisher *Fi_ p* < 0,05
	enseignants affectés à l'école maternelle		enseignants affectés à l'école élémentaire		
	Données brutes	Pour-centage	Données brutes	Pour-centage	
Un parler professionnel	7/14	50%	10/29	34,4%	0,506
Des propos redondants, reformulés et injonctifs	7/14	50%	9/29	31%	0,316
Un vocabulaire scolaire spécifique	6/14	42,8%	10/29	34,4%	0,738
Gestes / pictogrammes accompagnent la parole du maitre	6/14	42,8%	9/29	31%	0,507
Précision lexicale	7/14	50%	4/29	13,7%	0,022

Tableau 20. Résultats des spécificités du français de scolarisation distinctives des enseignants affectés en maternelle de ceux en poste à l'école élémentaire

Le tableau indique qu'une seule variable présente une valeur de *p* inférieure à 0,05 : *la précision lexicale* (*p* = 0,022). Lorsque les écrits des professeurs en exercice à l'école maternelle sont comparés à ceux en poste à l'élémentaire, *la précision lexicale* apparait comme une caractéristique du français de scolarisation distinctive de la parole des enseignants de maternelle. Ce résultat surprend en raison de la formation polyvalente des professeurs affectés en maternelle, car, comme l'indique le Bulletin officiel n°32 du 3 septembre 2009,

> [l]a formation des enseignants à l'exercice en école maternelle, qu'elle soit initiale ou continue, est une formation d'enseignants polyvalents de l'école primaire. Elle relève donc d'un référentiel commun dont les composantes doivent être traitées en fonction des besoins de formation des personnels concernés (MEN, 2009).

Le professeur affecté à l'école maternelle est un maitre polyvalent, capable d'exercer de la petite section de maternelle au CM2. Il est amené à enseigner l'ensemble des disciplines dispensées à l'école primaire. Ce qui semble donc modifier les réponses des enseignants de

maternelle à l'égard du français de scolarisation est l'expérience professionnelle acquise dans ce niveau. Les professeurs en poste à l'école maternelle portent donc une attention significative, en classe, à la *précision du lexique.*

Le traitement statistique au moyen du test exact de Fisher indique également que les quatre autres spécificités du français scolaire, caractéristiques des propos « enseignants » ne sont guère influencées par le niveau de la classe d'affectation. Ces informations permettent d'établir un nouveau diagramme en barres des représentations des professeurs des écoles en matière de français de scolarisation selon leur affectation.

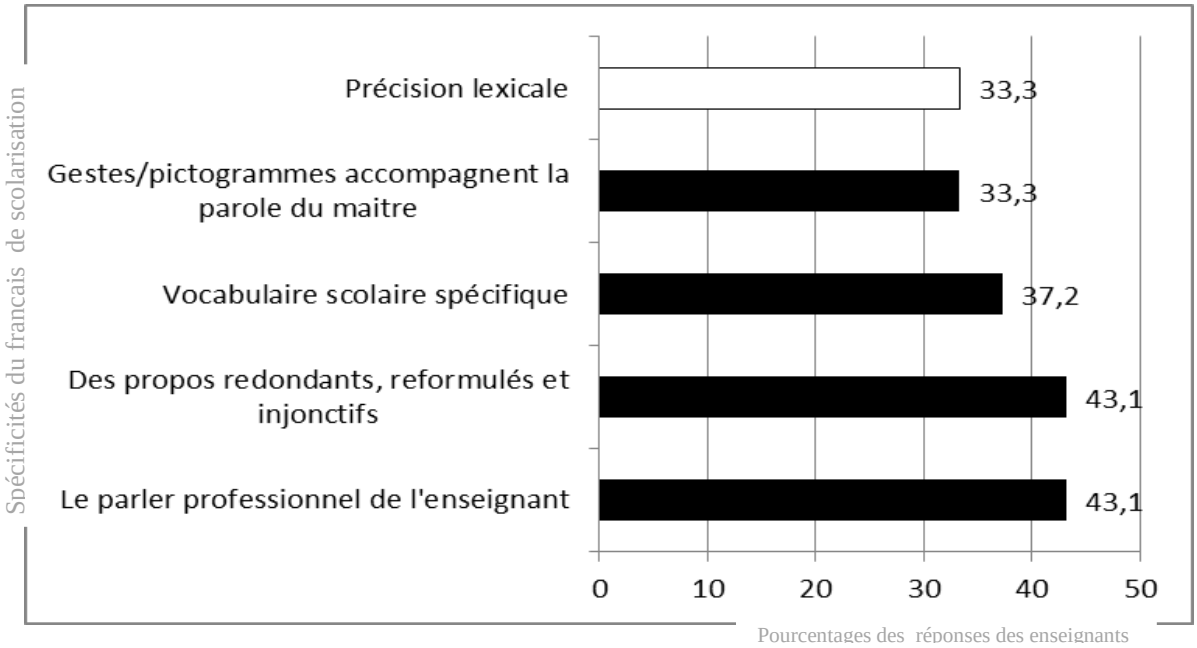


Diagramme en barres 11. Spécificités du français de scolarisation distinctives des enseignants qui exercent : ☐ en maternelle et ■ sans distinction de poste

Cette analyse statistique a mis en évidence un élément propre au discours des enseignants d'école maternelle. D'autres caractéristiques du français de scolarisation mentionnées sont-elles liées à un profil particulier d'enseignants ? Certains professeurs des écoles interrogés sont en charge de Classes pour l'Inclusion Scolaire (CLIS) ou exercent dans des Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED). La fonction de maitre spécialisé conditionne-t-elle certaines réponses recueillies ?

5.6. Spécificités du français de scolarisation distinctives selon la spécialisation ou non des professeurs des écoles

Sur les 51 enseignants interrogés, six sont des professeurs des écoles spécialisés qui exercent auprès d'élèves à besoins éducatifs particuliers. Ces élèves présentent d'importantes difficultés scolaires, un handicap ou une maladie qui nécessite(nt) la mise en place d'un enseignement spécifique. Les enseignants spécialisés mettent en œuvre des compétences professionnelles particulières et complémentaires à celles des professeurs des écoles, acquises après une formation spécifique et sanctionnée par le Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides Spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de Handicap (CAPA-SH)[61].

Les six enseignants spécialisés interrogés (PE n°1, 2, 11, 16, 18 et 27) sont principalement chargés des aides spécialisées à dominante pédagogique (maitre E) exerçant dans des Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED). Ils interviennent, soit en prenant en charge de petits groupes d'élèves, soit en co-interventions avec le maitre de la classe.

[61] MEN, Bulletin officiel spécial n°4 du 26 février 2004.

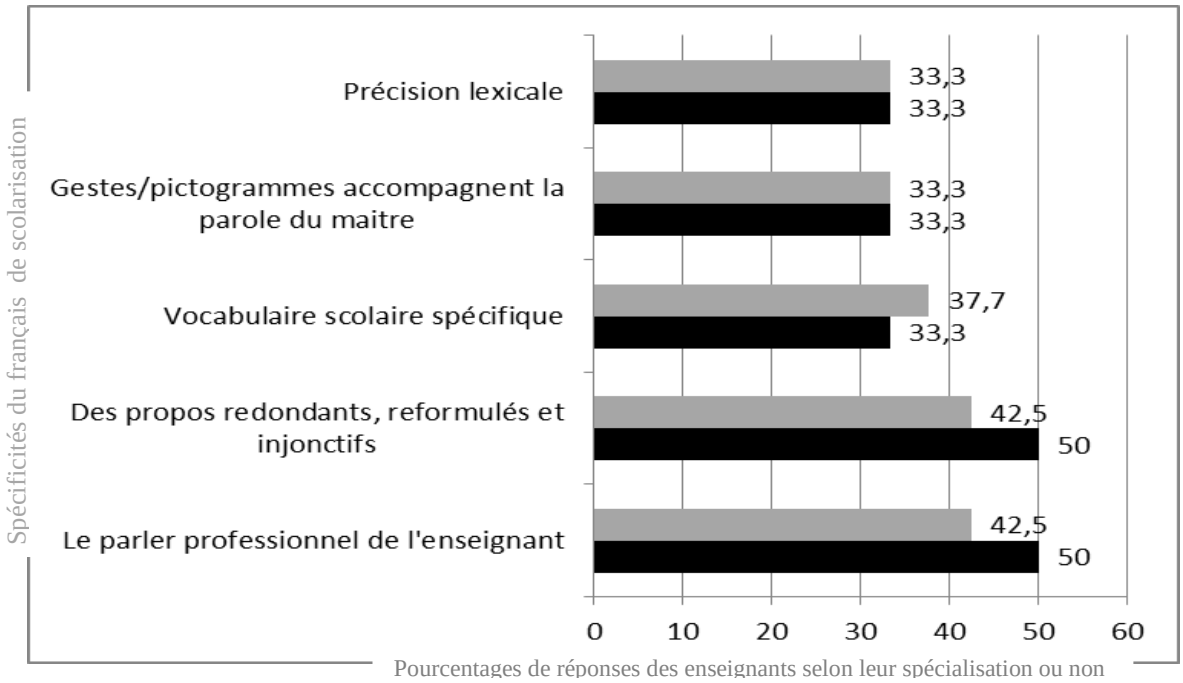


Diagramme en barres 12. Spécificités du français de scolarisation distinctives des enseignants spécialisés : ■ professeurs des écoles spécialisés (PES), □ enseignants non spécialisés (PE)

Le graphique présente cinq variables aux différences peu importantes entre les enseignants spécialisés (PES) et les professeurs des écoles de classes ordinaires (PE). Deux réponses recueillent des valeurs identiques : *la précision lexicale* et les *gestes / pictogrammes qui accompagnent la parole professorale* (PES et PE : 33,3%). Deux caractéristiques montrent une supériorité du nombre des professeurs des écoles spécialisés sur les enseignants non spécialisés. Il s'agit du *parler professionnel de l'enseignant* (PES : 50% < PE : 42,5%) d'une part, et du *langage redondant, reformulés et injonctifs du maitre* (PES : 50% < PE : 42,5%) d'autre part. Des valeurs inverses sont révélées en ce qui concerne l'usage d'un *lexique scolaire spécifique* (PE : 37,7% > PES : 33,3%). Une différence entre les deux groupes d'enseignants est-elle statistiquement corroborée ? Des distinctions significatives apparaissent-elles ?

Spécificités du français de scolarisation mentionnées par les professeurs des écoles interrogés	Résultats				
	Questionnaires selon que les professeurs des écoles soient				Test exact de Fisher *Fi_ p* < 0,05
	spécialisés		non spécialisés		
	Données brutes	Pour-centage	Données brutes	Pour-centage	
Le parler professionnel de l'enseignant	3/6	50%	19/45	42,2%	1,000
Des propos redondants, reformulés et injonctifs	3/6	50%	19/45	42,2 %	1,000
Un vocabulaire scolaire spécifique	2/6	33,3%	17/45	37,7%	1,000
Des gestes et pictogrammes accompagnement la parole	2/6	33,3%	15/45	33,3%	1,000
Précision lexicale	2/6	33,3%	15/45	33,3%	1,000

Tableau 21. Résultats des spécificités du français de scolarisation distinctives des professeurs des écoles spécialisés

Les résultats obtenus au moyen du test exact de Fisher permettent d'affirmer qu'aucune spécificité ne différencie les propos des enseignants spécialisés de ceux des professeurs des écoles de classes ordinaires. Cependant, les effectifs traités sont très faibles, donc ce constat est susceptible d'évoluer avec un échantillon de taille plus élevée.

Les enseignants spécialisés ne sont pas les seuls personnels qui exercent une fonction spécifique au sein de l'école, et qui, de ce fait, peuvent avoir une vision particulière du français en usage à l'école. De par ses responsabilités et ses missions à l'égard des élèves, des professeurs, des parents d'élèves et des partenaires de l'école, le directeur pourrait également poser un regard différent sur le français de scolarisation. Il serait donc intéressant de voir si des différences existent entre les réponses des directeurs et celles des professeurs sans charge de direction.

5.7. Spécificités du français de scolarisation distinctives selon la charge ou non d'une direction d'école

Sur les 51 professeurs des écoles interrogés, 11 assurent la direction d'une école. Ces enseignants exercent la fonction de directeur en décharge partielle d'enseignement ou totale selon la taille de l'école (à partir de 14 classes en élémentaire ou à partir de 13 en maternelle). Notre échantillon est composé de 4 directeurs d'école maternelle et de 7 d'école élémentaire.

Un directeur d'école occupe des fonctions de trois ordres. D'abord, il assure un rôle pédagogique en diffusant les instructions et programmes officiels, en mettant en œuvre le projet d'école et en coordonnant le travail d'équipe des professeurs des écoles. Le directeur a également un rôle administratif dans le sens où il veille à la bonne marche de l'école et au respect de la réglementation en vigueur. Enfin, il a un rôle relationnel avec son équipe pédagogique, les parents d'élèves ainsi que les collectivités locales[62].

L'exercice de cette fonction de direction par les professeurs des écoles interrogés modifie-t-il leurs représentations relatives au français de scolarisation ? Une différence entre les propos des directeurs et des enseignants sans charge de direction peut-elle être observée ? L'établissement d'une représentation graphique sous la forme d'un diagramme en barres permet d'apporter une première réponse à ces interrogations.

[62] MEN, Bulletin officiel spécial n°7 du 11 décembre 2014, *Référentiel métier des directeurs d'école.*

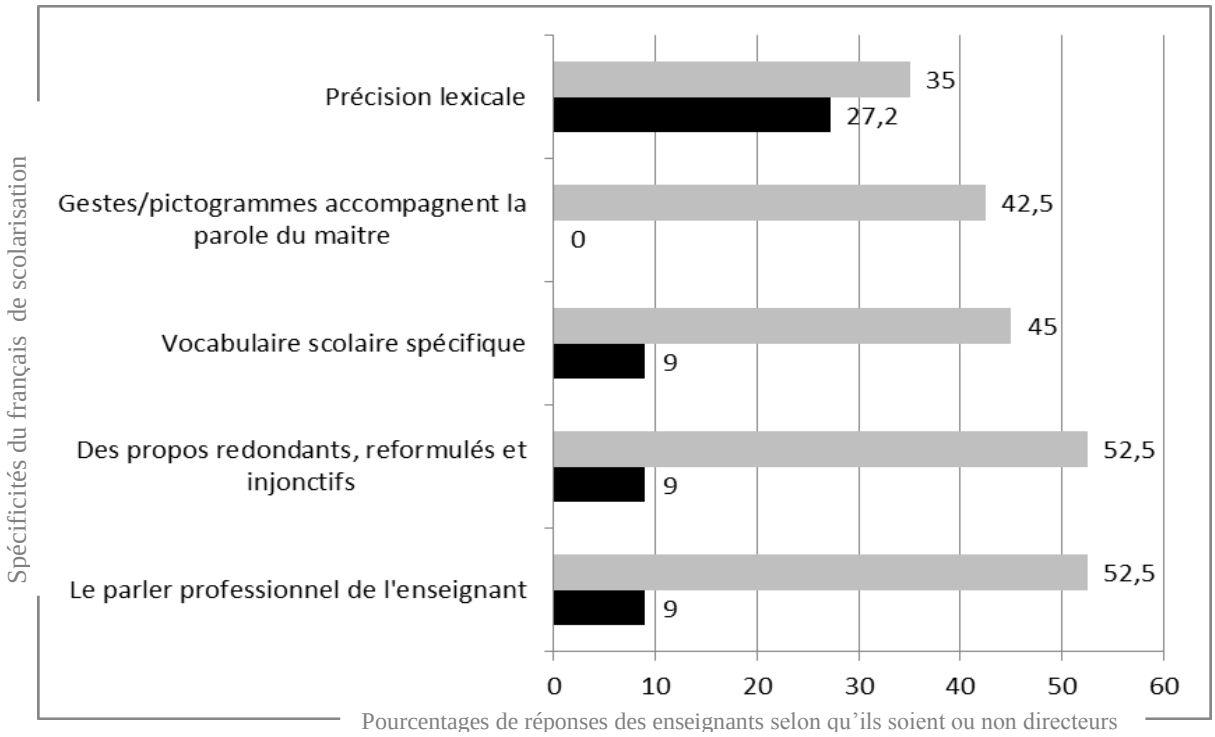


Diagramme en barres 13. Spécificités du français de scolarisation distinctives selon que les professeurs des écoles occupent ou non une charge de direction d'école :

□ professeurs des écoles sans direction (ND), ■ directeurs (D)

Le diagramme en barres fait ressortir 4 caractéristiques sur 5 qui présentent d'importantes différences en faveur des professeurs des écoles sans charge de direction (ND) : *le parler professionnel de l'enseignant* (ND : 52,5% > D : 9%), *des propos redondants, reformulés et injonctifs* (ND : 52,5% > D : 9%), *un vocabulaire scolaire spécifique* (ND : 45% > D : 9%) et *une parole professorale accompagnée de gestes et de pictogrammes* (ND : 42,5% > D : 0%).

A contrario, seule *la précision lexicale* montre une infime différence entre les directeurs (D : 27,2%) et les professeurs des écoles (ND : 35%) interrogés.

Ces particularités mentionnées par les directeurs d'école se démarquent-elles de manière significative des propos des enseignants sans charge de direction ? Ces distinctions se vérifient-elles statistiquement ?

Spécificités du français de scolarisation mentionnées par les professeurs des écoles interrogés	Résultats				
	Questionnaires selon que les professeurs des écoles soient				Test exact de Fisher *Fi_ p* < 0,05
	directeurs		non directeurs		
	Données brutes	Pour-centage	Données brutes	Pour-centage	
Le parler professionnel de l'enseignant	1/11	9%	21/40	52,5%	0,014
Des propos redondants, reformulés et injonctifs	1/11	9%	21/40	52,5%	0,014
Un vocabulaire scolaire spécifique	1/11	9%	18/40	45%	0,037
Des gestes / pictogrammes accompagnent la parole professorale	0/11	0%	17/40	42,5%	0,009
Précision lexicale	3/11	27,2%	14/40	35%	0,731

Tableau 22. Résultats des spécificités du français de scolarisation distinctives des professeurs des écoles en charge d'une direction d'école

Le traitement statistique effectué grâce au test exact de Fisher présente une proportion de professeurs des écoles sans charge de direction significativement supérieure à celle des directeurs pour 4 variables sur 5 : *un parler professionnel* (p = 0,014), *des propos redondants, reformulés et injonctifs* (p = 0,014), *un vocabulaire scolaire spécifique* (p = 0,037) et *une parole professorale accompagnée de gestes et de pictogrammes* (p = 0,009).

Nous pouvons constater que ces variables décrivent essentiellement des éléments de la pratique professionnelle des enseignants en classe. Il y a, d'une part, la manière dont les enseignants s'adressent aux élèves, c'est-à-dire avec *un parler professionnel*, *des propos redondants, reformulés, injonctifs* et *accompagnés de gestes et de pictogrammes*, et d'autre part, il y a les contenus d'enseignement dispensés qui comportent *un vocabulaire scolaire spécifique.* Certains directeurs, notamment ceux en décharge totale de classe, se sont éloignés de l'enseignement au profit d'un rôle plus administratif au sein de l'école. Leur fonction pédagogique s'oriente davantage vers la coordination des enseignants avec, par exemple, l'organisation de la continuité des apprentissages entre la maternelle et le CP, le

CM2 et le collège, ou encore la mise en œuvre du projet d'école en association avec tous les partenaires éducatifs.

Nous pouvons remarquer que les onze directeurs interrogés ont tous une expérience professionnelle importante, allant de 20 à 40 années d'ancienneté à l'exception du directeur n°PE-45 qui ne comptabilise que 12 années. Ces différences constatées entre les directeurs et les professeurs des écoles sans charge de direction peuvent-elles s'expliquer par le nombre d'années passées au sein de l'Éducation nationale ? Les réponses évoluent-elles selon la durée de carrière des enseignants ?

5.8. Évolution des spécificités distinctives des professeurs des écoles au regard de l'expérience professionnelle

Parmi les 51 enseignants interrogés, 19 exercent cette profession depuis moins de 10 ans, et 30 professeurs comptent entre 11 et 40 années d'expérience. Seuls deux enseignants n'ont pas mentionné leur ancienneté dans les informations annexes demandées au cours des enquêtes. Les données générées par ces deux questionnaires n'ont donc pas été prises en compte dans l'analyse statistique.

Nous avons choisi le seuil de dix années d'exercice professionnel comme un intervalle de temps suffisant pour départager le groupe des jeunes enseignants de celui pourvu d'une expérience certaine. Quelle répartition peut-on observer entre ces deux groupes de professeurs au sein des cinq spécificités du français de scolarisation, caractéristiques des propos des enseignants ? Certaines particularités évoluent-elles avec l'expérience des professeurs ?

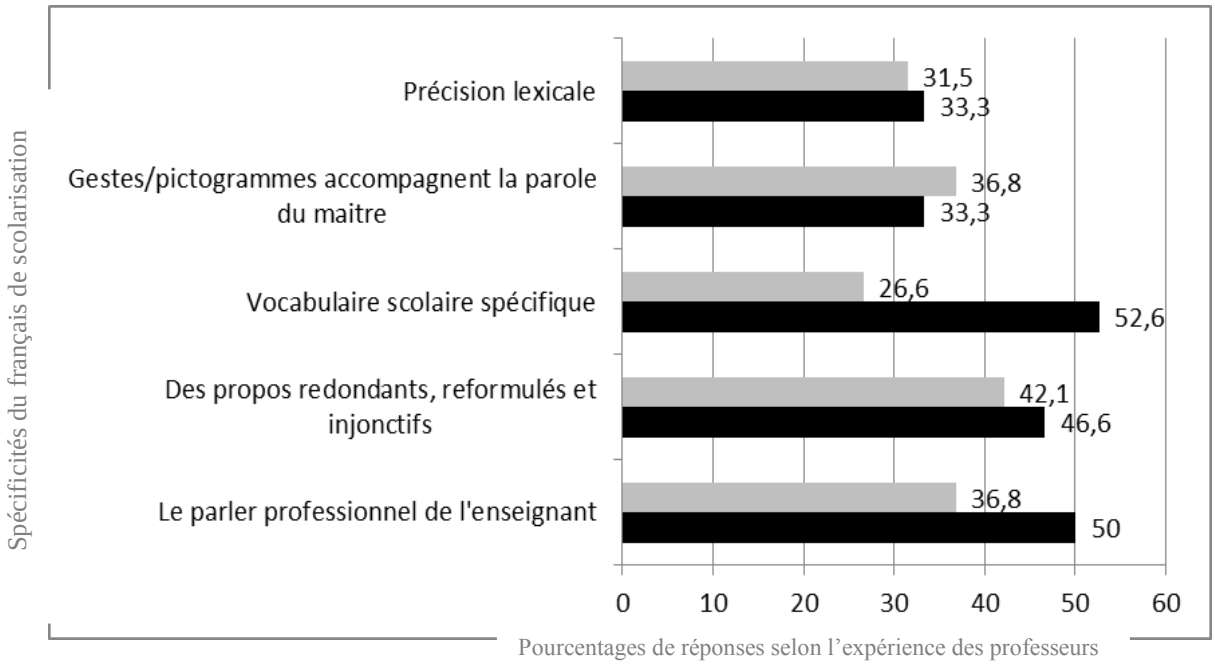


Diagramme en barres n°14. Spécificités du français de scolarisation, distintives des enseignants dont l'expérience professionnelle est

inférieure ou égale à 10 ans, supérieure à 10 années

Grâce à cette représentation graphique, nous pouvons observer l'importance de certains pourcentages à mesure que l'ancienneté des enseignants augmente, à l'instar du *parler professionnel*, constitué d'*une articulation plus prononcée, d'une modulation de la voix et d'un débit de parole adapté* (Groupe > 10 : 50% ; Groupe ≤ 10 : 36,8%), de *propos redondants, reformulés, injonctifs* (Groupe > 10 : 46,6% ; Groupe ≤ 10 : 42,1%) et *d'un vocabulaire scolaire spécifique* (Groupe > 10 : 52,6% ; Groupe ≤ 10 : 26,6%) et *précis* (Groupe > 10 : 33,3% ; Groupe ≤ 10 : 31,5%).

Le diagramme en barres affiche également que l'utilisation *de gestes ou de pictogrammes* pour clarifier les propos du professeur a davantage été notée par des enseignants peu expérimentés (Groupe ≤ 10 : 36,8% ; Groupe > 10 années d'expérience : 33,3 %). Cette spécificité est-elle représentative des enseignants dont l'expérience professionnelle ne dépasse guère 10 ans ? Cette différence entre les jeunes professeurs et les enseignants plus aguerris, visible dans ce graphique est-elle statistiquement corroborée ? Les propos des enseignants se distinguent-ils de manière significative selon le nombre d'années d'expérience professionnelle ? Pour répondre à ces interrogations, les données issues de ces deux groupes d'enseignants ont subi un traitement statistique, consigné dans le tableau suivant.

Spécificités du français de scolarisation mentionnées par les enseignants interrogés	Résultats				
	Questionnaires				Test exact de Fisher *Fi_ p* < 0,05
	jeunes enseignants (≤ à 10 années d'expérience professionnelle)		enseignants aguerris (> à 10 années d'expérience professionnelle)		
	Données brutes	Pour-centage	Données brutes	Pour-centage	
Le parler professionnel de l'enseignant	7/19	36,8%	15/30	50%	0,395
Des propos redondants, reformulés et injonctifs	8/19	42,1%	14/30	46,6%	0,777
Un vocabulaire scolaire spécifique	10/19	26,6%	8/30	52,6%	0,078
Des gestes / pictogrammes accompagnent la parole professorale	7/19	36,8%	10/30	33,3%	1,000
Précision lexicale	6/19	31,5%	10/30	33,3%	1,000

Tableau 23. Résultats du test exact de Fisher distinguant les spécificités du français de scolarisation évoquées par les jeunes enseignants de celles des professeurs à l'expérience professionnelle strictement supérieure à 10 ans

Au regard des résultats obtenus au test exact de Fisher, nous pouvons constater qu'aucune caractéristique du français scolaire ne se démarque, de manière significative, de l'un ou l'autre groupe de professeurs interrogés. En effet, si nous comparons les données issues des deux profils d'enseignants, aucune valeur de p n'est inférieure à 0,05 lorsque le seuil est fixé à 10 années d'ancienneté.

Avant de rejeter l'hypothèse selon laquelle l'expérience professionnelle des enseignants influencerait certaines variables, il serait intéressant de vérifier si les résultats demeurent identiques si nous élevons ce seuil au-delà des 15 années d'enseignement.

Ainsi, sur les 49 enseignants ayant précisé le nombre d'années d'expérience professionnelle, 21 ont accumulé plus de 15 années d'ancienneté et 28 ont une expérience inférieure ou égale à 15 ans. Cette nouvelle répartition des représentations des professeurs des écoles figure dans le diagramme en barres n°15 ci-après. Ce dernier montre une nette

distinction entre les deux profils d'enseignants au niveau de leur *parler professionnel* et de *la redondance de leurs propos, constamment reformulés et souvent injonctifs.*

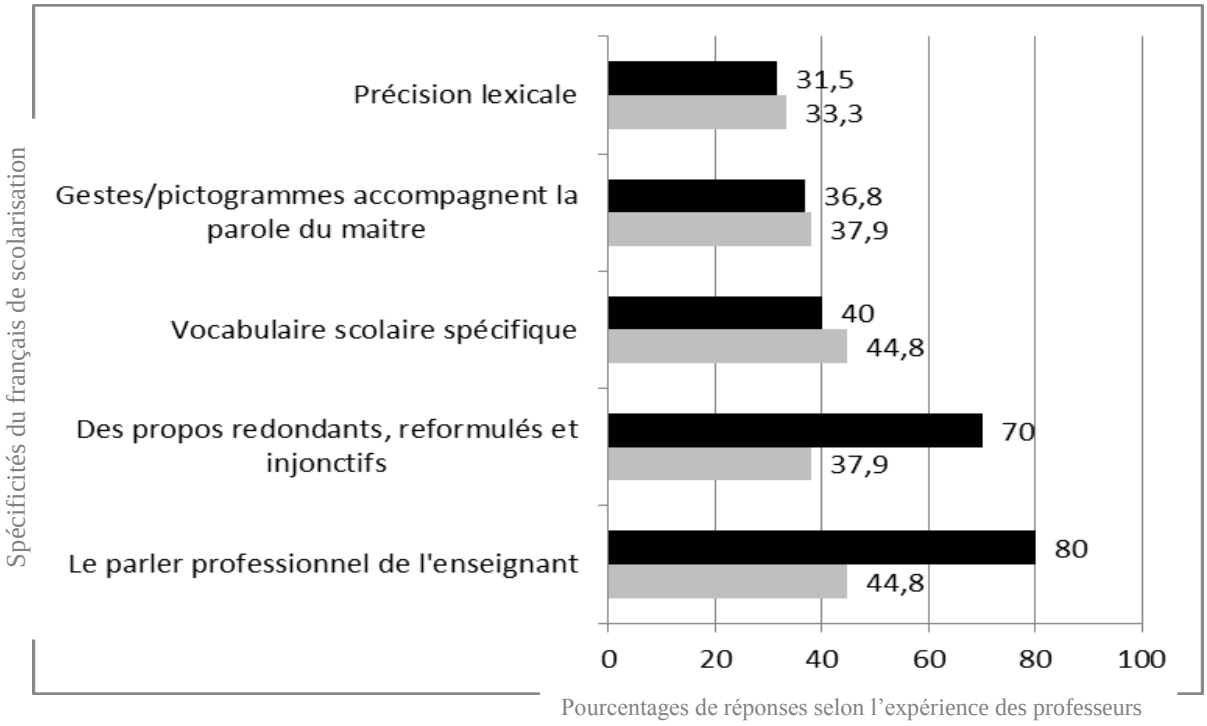


Diagramme en barres 15. Spécificités du français de scolarisation, distintives des enseignants dont l'expérience professionnelle est

□ inférieure ou égale à 15 ans, ■ supérieure à 15 années

Les distinctions relevées dans le diagramme en barres se vérifient-elles statistiquement ? Les résultats du traitement statistique notés dans le tableau suivant permettent de répondre à cette interrogation.

Spécificités du français de scolarisation mentionnées par les enseignants interrogés	Résultats				
	Questionnaires				Test exact de Fisher *Fi_ p* < 0,05
	jeunes enseignants (≤ à 15 années d'expérience professionnelle)		enseignants aguerris (> à 15 années d'expérience professionnelle)		
	Données brutes	Pour-centage	Données brutes	Pour-centage	
Le parler professionnel de l'enseignant	13/29	44,8%	16/20	80%	0,018
Des propos redondants, reformulés et injonctifs	11/29	37,9%	14/20	70%	0, 042
Un vocabulaire scolaire spécifique	13/29	44,8%	8/20	40%	0,776
Des gestes / pictogrammes accompagnent la parole professorale	11/29	37,9%	10/20	50%	0,557
Précision lexicale	9/29	31%	7/20	35%	1,000

Tableau 24. Résultats du test exact de Fisher distinguant les caractéristiques du français scolaire notées par les jeunes enseignants de celles mentionnées par les professeurs à l'expérience professionnelle strictement supérieure à 15 ans

Les résultats obtenus démontrent que les professeurs interrogés qui dépassent les 15 années d'enseignement portent une attention significative à la mise en œuvre d'un *parler professionnel* (p = 0,018) à l'école, c'est-à-dire que la parole du maitre doit être claire et bien articulée avec un débit ralenti et une voix modulée. En outre, les mots importants doivent être accentués et utilisés dans des phrases simples et courtes. Ces enseignants pensent également que la spécificité de leur langage professionnel repose sur des *propos redondants, constamment reformulés et souvent injonctifs* (p = 0,042).

Ces résultats affinent notre connaissance des représentations des professeurs des écoles en matière de français en usage à l'école selon qu'ils comptabilisent ou non plus de quinze années d'expérience professionnelle. Le diagramme en barres n°16 présente les résultats obtenus :

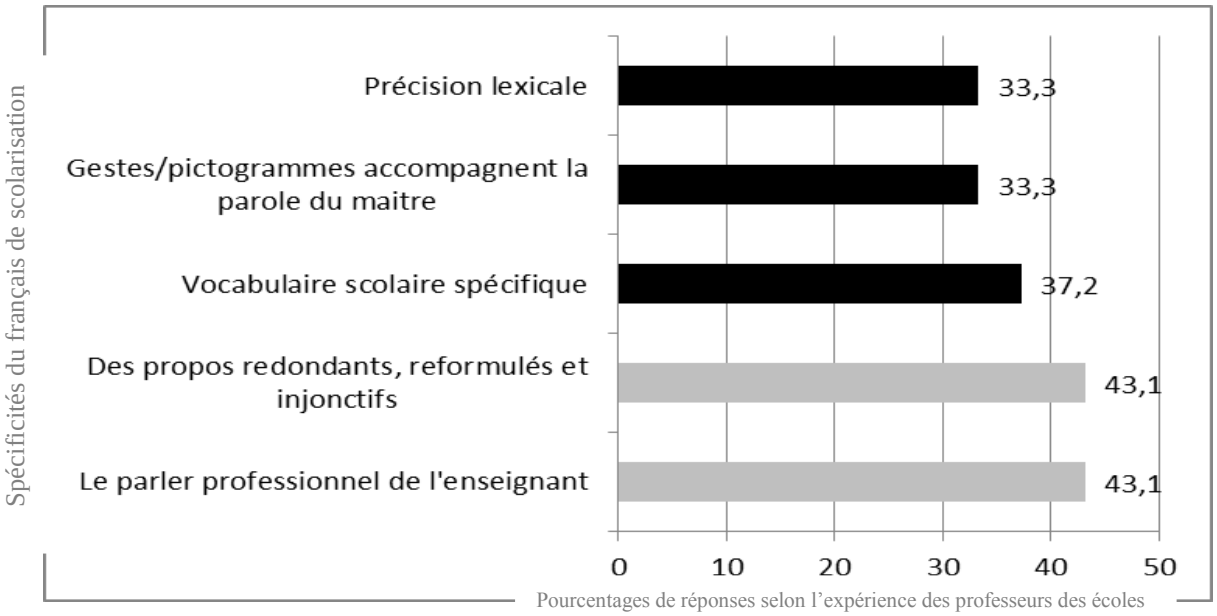


Diagramme en barres 16. Spécificités du français de scolarisation, distintives des enseignants dont l'expérience professionnelle est

■ inférieure ou égale à 15 ans, □ supérieure à 15 années

L'ensemble des informations recueillies à travers les divers traitements statistiques effectués, ont fait l'objet d'une synthèse sous la forme d'un ultime diagramme en barres visant à mieux visualiser les représentations des professeurs des écoles à l'égard de français de scolarisation selon leur profil.

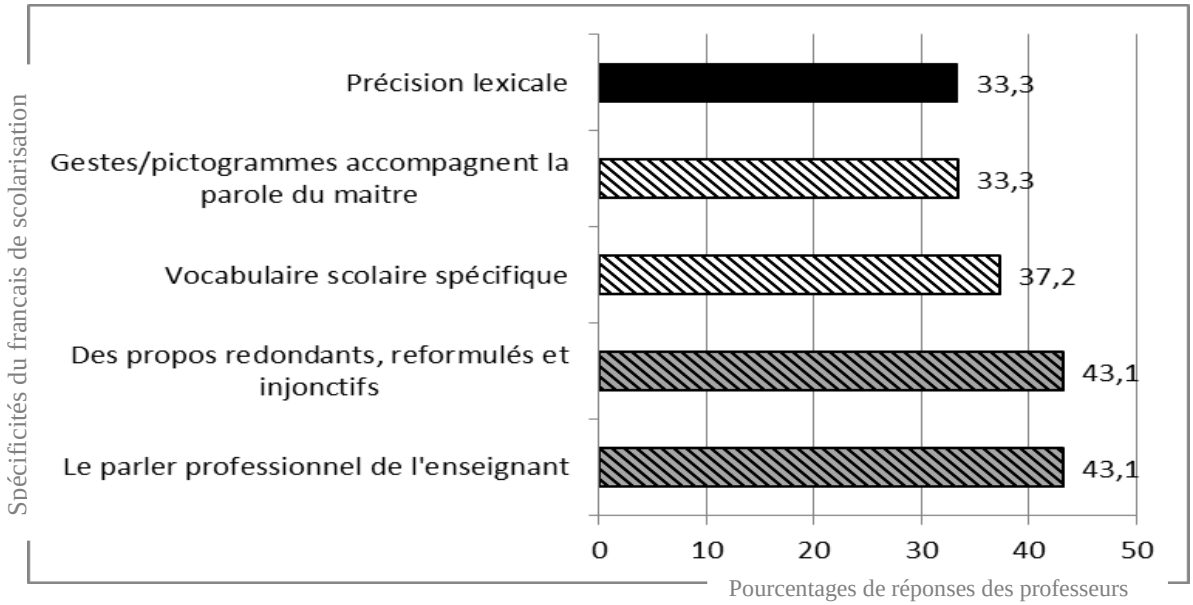


Diagramme en barres 17. Spécificités du français de scolarisation distinctives des professeurs des écoles qui exercent : ■ en maternelle, ▒ depuis plus de 15 ans, ▨ sans charge de direction

Les divers traitements statistiques effectués permettent de constater que certaines caractéristiques du français de scolarisation sont liées à un profil de professeurs. La *précision lexicale* du français de scolarisation a particulièrement été mentionnée par les enseignants d'école maternelle tandis que les professeurs de classe ordinaire ont, plus que les enseignants en charge d'une direction, évoqué *le parler professionnel* du maitre, constitué de *propos redondants, reformulés, injonctifs* et *accompagné de gestes et de pictogrammes*. Ils ont également davantage parlé de la *spécificité du vocabulaire scolaire*. Enfin, les professeurs des écoles dont l'ancienneté dépasse les 15 années ont, plus que les autres enseignants, fait état de la singularité du *parler professoral* avec la *redondance des propos, constamment reformulés et souvent injonctifs*.

Les représentations sur le français de scolarisation recueillies auprès des étudiants en master 2 et des professeurs des écoles en poste vont-elles dans le sens des directives ministérielles ? Sont-elles en accord avec la recherche universitaire ? Le chapitre suivant est consacré à l'analyse comparative entre les réponses collectées à travers nos enquêtes, les textes officiels de l'Éducation nationale et les données issues de la littérature spécialisée.

Chapitre 6

Éléments communs entre les réponses collectées dans nos enquêtes, les textes officiels de l'Éducation nationale et les données issues de la littérature universitaire

La présente analyse vise à déterminer quelles sont les caractéristiques du français de scolarisation issues de nos enquêtes, imprégnées par les instructions officielles, de celles qui apparaissent marginales ou qui échappent totalement au cadrage officiel. La finalité est de mettre au jour les spécificités du français de scolarisation mentionnées par les professeurs des écoles qui ne sont en lien avec aucune directive officielle. Une seconde analyse sera conduite afin de voir si les réponses fournies sont davantage en accord avec les données issues de la recherche universitaire ou si ces dernières relèvent de représentations spécifiques, partagées uniquement par ce groupe de professionnels. Cet état des lieux des représentations des professeurs des écoles en matière de spécificités du français de scolarisation servira de point d'ancrage pour l'élaboration de propositions pédagogiques adaptées à la prise en charge d'élèves allophones nouvellement arrivés en France, accueillis isolément en classe ordinaire à l'école élémentaire.

6.1. Éléments communs entre les réponses recueillies dans nos enquêtes et les textes officiels de l'Éducation nationale (2006-2010)

L'analyse comparative débute par un relevé, dans les textes officiels de l'Éducation nationale, de l'ensemble des compétences à maitriser à l'école en matière de langue française. Les compétences exigées des élèves ont été répertoriées à partir des programmes d'enseignement de l'école primaire : programmes de l'école maternelle, du cycle des apprentissages fondamentaux et du cycle des approfondissements (MEN, 2008), du socle commun de connaissances et de compétences (MEN / DGESCO, 2006) ainsi que du livret personnel de compétences (MEN, 2010). Pour les directives relatives aux enseignants, le référentiel de compétences professionnelles des maitres a été analysé (MEN, 2007).
Le détail de l'analyse effectuée figure en annexes (*Annexe* 3). Pour chaque texte officiel, une synthèse est établie afin de mettre en exergue les éléments communs avec les réponses issues de nos enquêtes.

6.1.1. Synthèse des éléments communs entre les réponses de nos enquêtes et les programmes officiels de l'école maternelle (2008)[63]

Les programmes officiels de l'école maternelle (MEN, 2008 : 12-16) s'attachent à ce que l'élève *s'approprie le langage oral* d'une part, et *découvre l'écrit* d'autre part. L'appropriation du langage oral passe par un travail quotidien en classe, une caractéristique qui correspond à la spécificité n°3 (notée S3 : *apprentissage de l'oral*), recueillie dans nos enquêtes. La maitrise progressive de l'oral nécessite l'apprentissage d'un lexique spécifique (S17 : *vocabulaire scolaire spécifique),* précis (S9 : *précision lexicale*) et constamment enrichi (S11 : *enrichissement lexical*) à partir de supports adaptés (S7 : *une langue à adapter aux élèves*). Pour mener cet enseignement, l'enseignant use d'un langage exemplaire ; il reformule constamment les propos des élèves afin de leur proposer des modèles langagiers corrects (S12 : *exemplarité de la langue du maitre* et S18 : *des propos redondants, reformulés et injonctifs*) et de leur permettre de s'imprégner des règles de fonctionnement de la langue, une première étape dans l'*apprentissage de la grammaire, de l'orthographe et de la conjugaison du français* (S13 et S5 : *une langue objet d'apprentissage*). Dès l'entrée des élèves à l'école, la correction du français est visée (S2 : *correction de la langue* et S6 : *respect des règles de grammaire, d'orthographe et de conjugaison).* Enfin, l'écrit est présent à l'école maternelle pour préparer les élèves aux apprentissages de lecture et d'écriture, effectifs au CP (S4 : *apprentissage et utilisation de l'écrit*).

Un total de 11 caractéristiques communes a été relevé entre les réponses issues des enquêtes et les programmes officiels de l'école maternelle (MEN, 2008 : 12-16).

6.1.2. Synthèse des éléments communs entre les réponses de nos enquêtes et les programmes officiels du cycle des apprentissages fondamentaux (2008)[64]

Au cycle des apprentissages fondamentaux, les textes officiels (MEN, 2008 : 17-20) notent que l'appropriation du langage oral (S3 : *apprentissage* de *l'oral*) se poursuit

[63] MEN, Bulletin officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008, *Programme de l'école maternelle : petite section, moyenne section, grande section*, p. 12-16.

[64] MEN, Bulletin officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008, *Cycle des apprentissages fondamentaux – Programme du CP et du CE1*, p. 17-20.

avec des objectifs plus exigeants, tels que s'exprimer plus longuement, de manière plus structurée et précise (S9 : *précision lexicale*). A l'écrit, les priorités sont orientées vers l'apprentissage simultané de la lecture et de l'écriture (S4 : *apprentissage et utilisation de l'écrit* et S5 : *une langue objet d'apprentissage*).

En matière de vocabulaire, le cycle 2 a pour objectif de diversifier le vocabulaire (S11 : *enrichissement du vocabulaire*) dans le but d'améliorer l'expression orale (S3 : *apprentissage de l'oral*) et écrite (S4 : *apprentissage et utilisation de l'écrit*). Au cycle des apprentissages fondamentaux, la correction de la langue et le respect des règles de fonctionnement de la langue sont toujours de mise (S2 : *la correction de la langue* et S6 : *respect des règles de grammaire, d'orthographe et de conjugaison).* L'étude de la grammaire porte sur l'identification des éléments de grammaire de phrase et la capacité à conjuguer un certain nombre de verbes aux temps de base (S13 : *apprentissage des règles de grammaire, d'orthographe et de conjugaison*). Les élèves doivent également être capables de comprendre le métalangage utilisé dans ces séances dédiées à la grammaire (S17 : *vocabulaire scolaire spécifique*).

Au total, 9 réponses des étudiants et des professeurs des écoles interrogés sont en accord avec les programmes officiels de cycle 2 (MEN, 2008 : 17-20).

6.1.3. Synthèse des éléments communs entre les réponses de nos enquêtes et les programmes officiels du cycle des approfondissements (2008)[65]

Au cycle 3, les programmes officiels (MEN, 2008 : 21-28) indiquent que les élèves continuent de s'approprier le langage oral (S3 : *apprentissage de l'oral*) à travers la maitrise d'un vocabulaire précis (S9 : *précision lexicale*) et l'utilisation d'un registre langagier standard (S14 : *un registre courant de langue*). Alors que les programmes de cycles 2 et 3 soulignent l'importance de la récitation, cette dernière n'apparait pas dans nos enquêtes, ni en tant que pratique en usage à l'école, ni en tant que type discursif privilégié en milieu scolaire. Au cycle des approfondissements, la maitrise du français passe essentiellement par le développement de l'écrit (S4 : *apprentissage et utilisation de l'écrit*) et l'étude du fonctionnement de la langue (S5 : *une langue objet d'apprentissage)*. Cette dernière occupe une place substantielle avec la recommandation d'étendre le vocabulaire

[65] MEN, Bulletin officiel, hors-série n°3 du 19 juin 2008, *Cycle des approfondissements – Programme du CE2, du CM1 et du CM2*, p. 21-28.

(S11 : *enrichissement lexicale*), d'utiliser un métalangage (S17 : *vocabulaire scolaire spécifique*), d'acquérir un certain nombre de connaissances grammaticales et d'automatiser l'orthographe de certains mots (S13 : *apprentissage des règles de grammaire, d'orthographe et de conjugaison*). Ces connaissances sur la langue mises en avant sont au service de la correction du français (S2 : *correction de la langue* et S6 : *respect des règles de grammaire, d'orthographe et de conjugaison)* et de l'amélioration de la compréhension et de la production écrite (S4 : *apprentissage et utilisation de l'écrit*).

Parmi les 21 caractéristiques du français de scolarisation recueillies auprès d'un échantillon d'étudiants et d'enseignants du premier degré, 10 figurent dans les programmes officiels du cycle des approfondissements (MEN, 2008 : 21-28).

6.1.4. Synthèse des éléments communs entre les réponses de nos enquêtes et le socle commun des connaissances et des compétences (2006)[66]

Dans le socle commun des connaissances et des compétences (MEN / DGESCO, 2006), maitriser la langue française signifie : savoir lire, écrire et parler. Ces objectifs correspondent aux réponses de notre étude suivantes : S4 : *apprentissage et utilisation de l'écrit,* S3 : *apprentissage de l'oral* et S5 : *une langue objet d'apprentissage*. Dans le socle, l'écrit prime sur la langue orale, placée après la lecture et l'écriture.

Par ailleurs, le socle porte un intérêt particulier au respect et à l'apprentissage des règles de fonctionnement de la langue (S6 : *respect des règles de grammaire, d'orthographe et de conjugaison* et S13 : *apprentissage des règles grammaticales, orthographiques et de conjugaison*). L'objectif est de savoir écrire sans erreur (S2 : *correction de la langue).* Enfin, il souligne l'importance d'enrichir son lexique et d'utiliser un vocabulaire précis (S11 : *enrichissement lexicale* et S9 *précision lexicale*).

8 caractéristiques du français en usage à l'école mentionnées par les enseignants interrogés sont communes avec le socle commun des connaissances et des compétences (MEN / DGESCO, 2006).

[66] MEN / DGESCO, 2006, *Le socle commun des connaissances et des compétences.*

6.1.5. Synthèse des éléments communs entre les réponses de nos enquêtes et le livret personnel de compétences (2010)[67]

Dans le palier 1 du livret personnel de compétences (MEN, 2010 : 3-6), les élèves doivent s'exprimer en respectant un certain nombre de règles (S3 : *apprentissage de l'oral*). Les élèves de cycle 2 doivent devenir des lecteurs autonomes, et être capables d'écrire de courts textes (S4 : *apprentissage et utilisation de l'écrit*) en respectant les règles de grammaire et d'orthographe (S6 : *respect des règles grammaticales, orthographiques et de conjugaison* et S2 : *correction de la langue*). L'amélioration des productions écrites (S5 : *une langue objet d'apprentissage*) nécessite un accroissement du lexique (S11: *enrichissement lexical*), l'utilisation d'un vocabulaire précis (S9 : *précision lexicale*) et un apprentissage des règles de grammaire et d'orthographe (S13 : *apprentissage des règles grammaticales, orthographiques et de conjugaison*).

A partir du palier 2 du livret personnel de compétences (MEN, 2010 : 7-15), les élèves doivent être capables de prendre la parole avec un niveau de langue approprié (S3 : *apprentissage de l'oral*), savoir lire seul et avec aisance (S4 : *apprentissage et utilisation de l'écrit*), et savoir écrire des textes plus longs et variés (S5 : *une langue objet d'apprentissage*), constitués d'un vocabulaire riche et précis (S9 : *précision lexicale,* S11: *enrichissement lexical*). L'orthographe lexicale et grammaticale doit être maitrisée en situation de production écrite (S2 : *correction de la langue,* S6 : *respect des règles grammaticales, orthographiques et de conjugaison* et S13 : *apprentissage des règles grammaticales, orthographiques et de conjugaison*).

Entre les paliers 1 et 2 du livret personnel de compétences (MEN, 2010) et les enquêtes menées auprès des étudiants et des professeurs des écoles, 8 réponses analogues ont été comptabilisées.

[67] MEN, 2010, *Livret personnel de compétences.*

6.1.6. Synthèse des éléments communs entre les réponses de nos enquêtes et le référentiel de compétences professionnelles des maitres (2007)[68]

Dans le référentiel de compétences professionnelles des maitres (MEN, 2007), la parole professorale est décrite simultanément comme une langue d'enseignement et de communication. C'est pourquoi elle doit être adaptée à la fois aux élèves et aux parents (S7 : *une langue à adapter aux élèves*).

Le français est objet d'enseignement / apprentissage à l'école (S5 : *une langue objet d'apprentissage*). Le professeur doit donc à la fois disposer de connaissances sur la langue et maitriser les mécanismes d'enseignement / apprentissage du français. La langue du professeur doit respecter les règles de grammaire et d'orthographe (S6 : *respect des règles grammaticales, orthographiques et de conjugaison*), être claire (S15 : le *parler professionnel de l'enseignant*), précise (S9 : *précision lexicale*), et exemplaire en toutes circonstances (S12 : *une langue modèle / exemplaire*), à l'oral comme à l'écrit (S3 : *apprentissage de l'oral* et S4 *apprentissage et utilisation de l'écrit*). La qualité de la langue des élèves fait l'objet d'une attention constante (S2 : *correction de la langue*).

9 points du référentiel de compétences professionnelles des maitres (MEN, 2007) rejoignent les catégories du français scolaire établies à partir de nos enquêtes.

Le référentiel de compétences professionnelles ne donne guère plus d'indications sur les spécificités du français de scolarisation que les instructions destinées aux élèves. Quels sont les documents officiels qui comportent le plus d'éléments en commun avec les réponses issues de nos enquêtes ? L'établissement d'un tableau récapitulatif vise à rendre compte de l'ensemble des analogies relevées.

[68] MEN, Bulletin officiel, n°1 du 4 janvier 2007, *Cahier des charges de la formation des maitres en institut universitaire de formation des maitres.*

6.1.7. Tableau de synthèse des éléments communs entre les réponses de nos enquêtes et les textes officiels de l'Éducation nationale

Spécificités du français de scolarisation mentionnées par notre échantillon	Programmes officiels de l'Éducation nationale			Socle commun des compétences et des connaissances	Livret personnel de compétences (LPC)		Référentiel de compétences professionnelles des maitres	TOTAL
	de l'école maternelle	du cycle 2	du cycle 3		Palier 1	Palier 2		
1. Un français différent de la langue extrascolaire								**0**
2. Correction de la langue	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**7**
3. Apprentissage de l'oral	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**7**
4. Apprentissage et utilisation de l'écrit	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**7**
5. Une langue objet d'apprentissage	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**7**
6. Respect des règles de gram / orth / conj.	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**7**
7. Une langue à adapter aux élèves	**X**						**X**	**2**
8. Variantes proscrites								**0**
9. Précision lexicale	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**7**
10. Langue normée								**0**
11. Enrichissement lexical	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**		**6**
12. Une langue modèle/exemplaire	**X**						**X**	**2**
13. Apprentissage de la gram / orth / conj.	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**		**6**
14. Un français courant			**X**					**1**
15. Le parler professionnel de l'enseignant							**X**	**1**
16. Complexité et spécificité de cette langue								**0**
17. Un vocabulaire scolaire	**X**	**X**	**X**					**3**

spécifique								
18. Des propos redondants, reformulés et injonctifs	**X**			**X**				**2**
19. Un registre plus soutenu								**0**
20. Un registre soutenu								**0**
21. Gestes / pictogrammes accompagnent la parole prof.								**0**
Total des spécificités représentatives :	**12/21**	**9/21**	**10/21**	**9/21**	**8/21**	**8/21**	**9/21**	

Tableau 25. Synthèse des spécificités du français de scolarisation communes aux réponses issues des enquêtes et aux textes officiels de l'Éducation nationale

Ce tableau récapitule l'ensemble des points communs entre les spécificités du français de scolarisation établies à travers les enquêtes et les textes officiels de l'Éducation nationale. Cette synthèse permet, en premier lieu, de constater qu'une moyenne de 9 caractéristiques du français scolaire sur 21, soit moins de la moitié des réponses mentionnées par notre échantillon (43%) converge avec les directives officielles. Certes, les deux supports comparés sont de natures différentes, et l'enquête n'a pas été diligentée dans le but de vérifier le degré de connaissance des programmes par les étudiants préparant le concours et les professeurs des écoles. Cependant, cette analyse comparative nous éclaire sur la manière dont notre échantillon perçoit le français en usage à l'école, et indique si cette perception correspond ou non aux instructions officielles. Les textes ministériels ayant le plus d'éléments communs avec les réponses issues de notre étude, sont les programmes d'enseignement de l'école maternelle avec 57% d'analogies. Ce résultat peut probablement s'expliquer par le fait que l'école maternelle est le lieu des premiers apprentissages scolaires, donc où les particularités de la langue de scolarisation sont les plus explicitées.

Le tableau n°25 nous permet également d'observer que 6 spécificités sur 21, soit moins d'un tiers des réponses de notre échantillon, se retrouvent, de manière marginale, dans un ou deux textes officiels : S7 : *une langue à adapter aux élèves,* S12 : *une langue modèle / exemplaire,* S14 : *un français courant,* S15 : *le parler professionnel de l'enseignant,* S17 : *un vocabulaire spécifique* et S18 : *des propos redondants, reformulés et injonctifs*. Cette

disparité peut s'expliquer par la nature des spécificités du français de scolarisation notées par notre échantillon qui concernent d'une part les élèves, et d'autre part le professeur. Il en est de même pour les textes officiels bien que ces derniers concernent davantage les élèves (programmes officiels, socle commun et livret personnel). Cette différence de point de vue permet de comprendre pourquoi les caractéristiques - S11 : *enrichissement lexical*, S13 : *apprentissage des règles grammaticales, orthographiques et de conjugaison* et S17 *un vocabulaire scolaire spécifique* - ne figurent pas dans le référentiel de compétences professionnelles des maitres. Ces éléments s'adressent aux élèves alors que les particularités S7 : *une langue à adapter aux élèves* et S12 *une langue modèle / exemplaire* sont des recommandations destinées aux professeurs. Ces absences dans le tableau sont donc cohérentes. Toutefois, si une compétence est exigée des élèves, nous pourrions nous attendre à ce qu'elle le soit également au niveau des enseignants. Par exemple, l'enrichissement du lexique des élèves est une caractéristique importante du français de scolarisation pour les personnes échantillonnées. Or, aucune mention n'est faite dans le référentiel quant à l'obligation des enseignants de faire usage d'un lexique riche en classe. Le référentiel indique uniquement que la communication du professeur doit être claire et précise, à l'écrit comme à l'oral (MEN, 2007 : 7) (*Annexe* 3 : 4.1.1.). De même l'importance de la reformulation en classe (caractéristique du français de scolarisation n°18) n'apparait pas dans le référentiel de compétences professionnelles des maitres bien qu'il s'agisse d'une activité notoire du parler de l'enseignant. Nous trouvons cette recommandation faite aux professeurs dans les programmes de l'école maternelle, destinés aux élèves (MEN, 2008 : 13) (*Annexe* 3 : 1.1.1.). L'importance de la reformulation se retrouve également dans les programmes de cycle 3 (*Annexe* 3 : 1.3.1.) et du socle commun (*Annexe* 3 : 2.1.2.), mais la compétence est à maitriser par les élèves, ce qui ne correspond pas à la réponse faite par notre échantillon. Selon le point de vue adopté (maitre ou élèves), les réponses peuvent diverger, et donner lieu à une interprétation erronée des données. Ce cas s'est également présenté avec la spécificité S7 : *une langue à adapter* où, dans les programmes officiels de cycle 3 (*Annexe* 3 : 1.3.1.) et dans le socle commun (*Annexe* 3 : 2.1.2), il est indiqué que l'élève doit être capable d'adapter ses propos à son interlocuteur (MEN / DGESCO, 2006 : 6 et MEN, 2008 : 21). Or cette adaptation de la langue ne correspond pas aux réponses des personnes interrogées, lesquelles se rapprochent davantage des recommandations de l'école maternelle (*Annexe* 3 : 1.1.1.) où il est noté que

[g]râce à la répétition d'histoires ou de contes adaptés à leur âge, classiques et modernes, ils parviennent à comprendre des récits plus ou moins complexes ou longs, et peuvent raconter à leur tour (MEN, 2008 : 12),

et du référentiel de compétences professionnelles des maitres où il est précisé que l'enseignant doit « communiquer avec clarté et précision et dans un langage adapté à l'écrit comme à l'oral » (MEN, 2007 : 7) (*Annexe* 3 : 4.1.1.). Le sens du mot « adapter » est ici conforme à la réponse des étudiants et des professeurs des écoles questionnés. La caractéristique du français de scolarisation S7 : *une langue à adapter* ne comporte donc, au total, que deux éléments communs avec les instructions officielles.

Enfin, grâce à tableau de synthèse, nous pouvons constater que 7 spécificités mentionnées dans notre étude sur 21 sont totalement absentes des textes de l'Éducation nationale, ce qui représente 30% des réponses recueillies : S1 : *un français scolaire différent de la langue extrascolaire,* S8 : *variations proscrites,* S10 : *une langue normée,* S16 : *la complexité et la spécificité de cette langue,* S19 : *un registre plus soutenu,* S20 : *un registre soutenu* et S21 : *la parole professorale accompagnée de gestes et de pictogrammes.* Près d'une réponse collectée sur trois n'est en lien avec aucune source officielle. Ces réponses font tout l'intérêt de cette étude qui montre que, selon les étudiants et les enseignants interrogés, le français en usage à l'école diffère de la langue extrascolaire. Le français de scolarisation est décrit comme spécifique et complexe, respectueux de la norme, donc où toute variation de la langue est proscrite, notamment à l'oral où un registre plus soutenu, voire résolument soutenu est exigé. Cette dernière caractéristique du français de scolarisation va au-delà des recommandations officielles qui n'évoquent nullement l'utilisation d'un registre soutenu, mais simplement un « registre de la langue courante » (MEN, 2008 : 21). Serait-ce une information véhiculée par la recherche universitaire ? Quelles sont les spécificités du français de scolarisation mentionnées par notre échantillon qui convergent avec les données de la littérature spécialisée ?

Une analyse comparative a été entreprise afin de distinguer les spécificités du français de scolarisation issues de nos enquêtes qui rejoignent la recherche, de celles qui demeurent de l'ordre des représentations partagées par les étudiants et les professeurs des écoles échantillonnés.

6.2. Éléments communs entre les réponses issues de nos enquêtes et la littérature universitaire

6.2.1. Caractéristiques du français de scolarisation communes entre les réponses issues des enquêtes et celles relevées dans la littérature universitaire

L'analyse comparée des spécificités du français de scolarisation mentionnées dans l'étude menée auprès d'étudiants et d'enseignants du premier degré, et celles relevées dans la littérature universitaire a pour objectif, en premier lieu, de dégager les éléments communs, puis de mettre en exergue les divergences.

L'organisation établie sous la forme de diagrammes circulaires dans le chapitre 5 (*Supra*, 5.1.5.) est prise comme support de présentation de l'analyse comparée. Ce regroupement a l'intérêt de faire apparaitre trois principales thématiques : un français scolaire normé (*Supra*, 5.1.5.1.), une langue de scolarisation objet d'apprentissage (*Supra*, 5.1.5.2.) et un français qui diffère de la langue extrascolaire (*Supra*, 5.1.5.3.). Toutefois, lors de l'analyse, nous nous référerons aux valeurs indiquées dans le diagramme en barres n°1, rassemblant l'ensemble des réponses de notre échantillon (*Supra*, 5.1.1.).

6.2.1.1. Un français de scolarisation normé

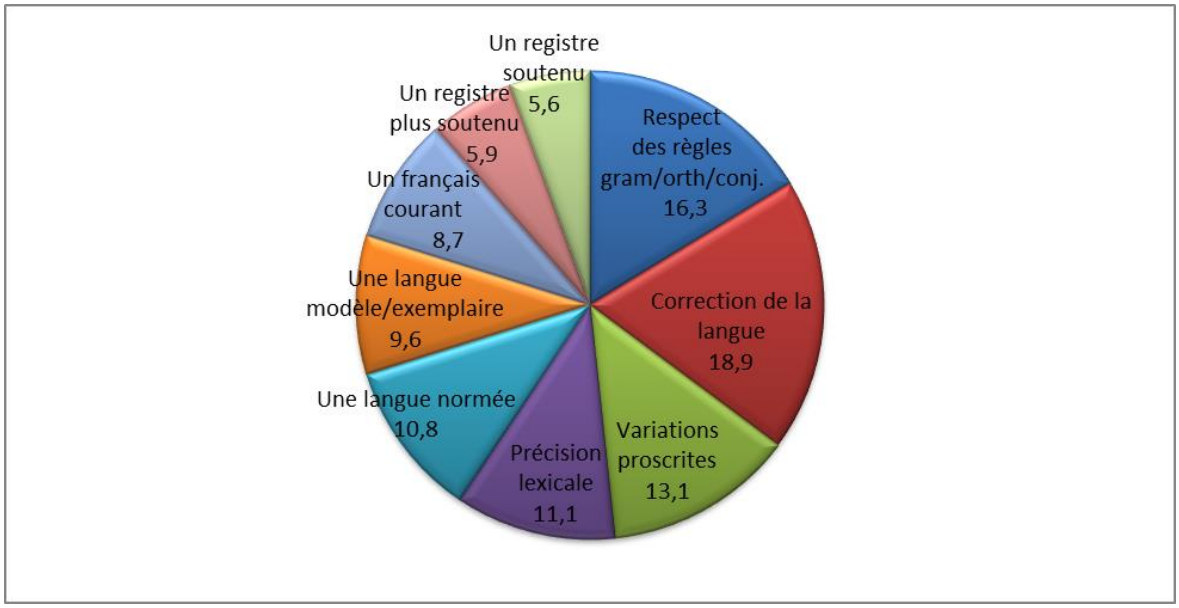


Diagramme circulaire 4. Spécificités du français de scolarisation mentionnées par les enseignants, axées sur la norme

a) Un français scolaire normé

- **La correction de la langue**

Parmi les caractéristiques du français de scolarisation notées par les personnes interrogées, la correction de la langue fait partie des éléments les plus mentionnés (36,8%). Dans les questionnaires, de nombreuses formes construites à partir du terme *correct* sont à relever. Cette idée de correction et de justesse de la langue de scolarisation est accentuée par la présence des adjectifs *bon* (noté sous diverses formes), *parfait, irréprochable, exact* et de l'adverbe *bien* (*Supra*, 5.1.3. : caractéristique du français de scolarisation n°2).

Les chercheurs ont observé que le français de scolarisation est fortement lié à l'exigence de correction de la langue (*Supra*, 2.3.1.3.b). Ainsi, J.-F. Halté (2005 : 13) constate que la langue doit être employée à l'école « avec exactitude, correction et netteté ». Selon les observations d'E. Guérin (2010 : 47), le parler du professeur est particulièrement soumis à cette exigence qui se traduit par un usage systématique et unique en classe de la forme standard du français, quelle que soit la situation de communication. Toute production scolaire doit « viser la correction de la langue » (E. Guérin, 2011a : 64). En classe, il faut veiller à parler, mais également à « écrire correctement » comme le constate G. Vigner (2001 : 84) qui définit une production écrite correcte de la manière suivante :

> [u]n écrit standard correct, d'un point de vue scolaire, doit répondre à un certain nombre de conditions formelles qui, tout en ayant initialement un statut grammatical, jouent dans la production du texte écrit un rôle fonctionnel important, en ce sens qu'elles contribuent à la lisibilité du texte (G. Vigner, 2001 : 85).

L'exigence scolaire de correction du français oral et écrit est au service de la clarté de la langue et d'une meilleure compréhension. Cependant, certains chercheurs comme J. Boutet, (2002 : 167), F. Gadet (2007 : 27) ou E. Guérin (2010 : 52 ; 2011a : 69) déplorent les conséquences du monopole de la langue standard qui se manifestent, à l'école, par un rejet des variations du français, toutes jugées incorrectes et dévalorisées alors que certaines sont tout à fait adaptées aux situations de communication qui ne requièrent qu'une distance minimale entre les locuteurs, comme C. Goï (2015 : 90) le note :

[…] un enfant qui s'exprimerait avec ses camarades dans un langage trop châtié – apanage de la langue écrite ou de situations particulières – serait très rapidement marginalisé. Il serait aussi privé du lexique et des formes syntaxiques nécessaires à sa compréhension des interactions spontanées entre élèves ou avec le maitre (C. Goï, 2015 : 90).

La littérature universitaire met en lumière une contradiction entre l'exigence scolaire de correction de la langue en toutes circonstances et la réalité linguistique, constituée de formes jugées incorrectes en milieu scolaire, mais adaptées en toutes circonstances.

La correction de la langue est un des attributs majeurs du français de scolarisation que nous retrouvons tant dans les réponses des personnes interrogées que dans la littérature spécialisée. La recherche fait le constat de l'omnivalidité[69] du français standard à l'école, mais également de la nécessité de son enseignement / apprentissage en soulignant qu'il ne constitue qu'une variété du français parmi d'autres. Elle plaide pour une prise en compte des variations de la langue française afin d'élargir les compétences langagières des élèves et leur permettre de s'adapter à un grand nombre de situations de communication.

- **Une langue normée**

Les étudiants et les enseignants interrogés ont parlé explicitement de l'importance de la correction de la langue (36,8%) et de l'aspect normé du français en usage à l'école, mentionné à hauteur de 21,1%. Le français de scolarisation est qualifié de *normé, codé, formel, formalisé, classique* et *académique.* Pour les personnes échantillonnées, la tâche du professeur est non seulement d'enseigner la norme, mais également de veiller au respect de cette dernière en classe (*Supra*, 5.1.3. : caractéristique du français de scolarisation n°10).

L'état de l'art révèle une prégnance de la norme standard en matière de langue de scolarisation (*Supra*, 2.3.1.3.b). J. Boutet (2002 : 171) observe que le français scolaire est « un « français standard homogène et normé qui élimine toute variation sociale ou dialectale », car la finalité est, d'après J.-L. Chiss (2010 : 16) et V. Boiron *et al.* (2014 : 69), de

[69] Terme employé par E. Guérin (2011a : 60) pour qualifier le français standard qui serait, selon la norme scolaire, adapté quelle que soit la situation de communication en cours.

[…] donner un code commun à tous, un français standard qui permette une communication aisée et correcte entre tous les locuteurs francophones : elle [l'école] joue un rôle essentiel dans la constitution et la diffusion d'une langue homogène (V. Boiron *et al.,* 2014 : 69).

F. Gadet (2007 : 29) et E. Guérin (2011b : 53) ajoutent que la langue standard participe au développement d'une culture commune et à la cohésion sociale. C'est pourquoi elle prévaut sur toutes les autres variétés du français. J. et L. Milroy (1991 : 22-23) montrent qu'une « idéologie du standard » est diffusée à l'école bien que l'usage d'un français standard unique s'oppose à la réalité linguistique, révélée diverse par F. Gadet (2007 : 27), E. Guérin (2011a : 60 et 66 ; 2011b : 55), L. Cadet et E. Guérin (2012 : 5) et L. Le Ferrec (2012 : 42). L'enregistrement d'interactions pédagogiques en classe par L. Le Ferrec (2012 : 42) a montré que le parler du maitre oscille entre un « oral relâché, parfois familier, et un oral contrôlé, proche de la norme écrite ». L'élève se trouve donc partagé entre l'injonction institutionnelle d'employer une langue exclusivement normée et la réalité des usages, empreints de variations. L'objectif visé est donc d'être capable d'adapter son discours à son interlocuteur et d'utiliser un langage idoine.

Les étudiants préparant le concours de professeurs des écoles et les enseignants en poste dans le premier degré rejoignent les données de la littérature universitaire sur la nécessité de faire l'apprentissage, à l'école, d'un français normé, donc standard. Ce qui diffère est que le français standard est considéré par les chercheurs comme un usage de la langue parmi d'autres.

- **Un français modèle / exemplaire à l'égard des élèves**

L'échantillon interrogé a noté que la langue française utilisée à l'école doit être *exemplaire*. La parole du maitre doit être un *modèle* pour les élèves selon 18,8% des réponses. D'après les personnes interrogées, l'enseignant est le *garant du bon usage* (*Supra,* 5.1.3. : caractéristique du français de scolarisation n°12).

La revue de la littérature universitaire montre que le modèle de la langue proposé et à intégrer en milieu scolaire est celui d'un français standard, érigé en modèle unique (*Supra,* 2.3.1.3.b). E. Guérin (2010 : 47) note que l'exemple est donné par l'enseignant qui doit être

[…] un exemple, un actualisateur modèle de la forme de langue à enseigner […] le locuteur enseignant est tenu d'illustrer ce qu'est un usage de la langue « correct » (E. Guérin, 2010 : 47).

Dans les *Ressources pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle* (MEN / DGESCO, 2010), la parole du maitre est qualifiée de « modélisante » et doit guider les élèves :

2 Le guidage verbal de l'enseignant joue un rôle prépondérant pour accompagner et étayer la production langagière des élèves : proposer et solliciter des verbalisations nombreuses pour commenter et « mettre en mots » l'activité, mettre en œuvre diverses compétences langagières (converser, questionner, répondre, prescrire, décrire, raconter, exposer, justifier, expliciter…), construire des opérations cognitives (comparer, catégoriser, associer, inférer, mémoriser…).

3 Le langage du maitre est, dans toutes les circonstances, une parole de référence modélisante : éloignée de toute approximation, utilisant des structures (syntaxe, lexique, tournures…) et un registre de langue choisis, c'est ce modèle linguistique qui permet de construire et d'enrichir les capacités des élèves (MEN / DGESCO, 2010 : 3).

Bien que tenue d'être exemplaire, la langue du professeur n'échappe pas à la variation linguistique comme L. Le Ferrec (2012 : 42) l'a révélé au travers d'enregistrements effectués en classe. La recherche montre donc, d'une part l'importance de transmettre un modèle de langue standard, et d'autre part elle nous invite à prendre en compte les autres formes linguistiques, et ce sans jugement de valeur. L'enjeu est d'éviter tout malentendu générateur de repli sur soi (E. Guérin, 2011a : 61) et de difficultés scolaires pour certains élèves qui perçoivent la langue standard comme réservée à une élite (T. Piot, 2005 : 212-213). La parole du maitre doit être un modèle qui permette aux élèves de comprendre les raisons du recours à la langue standard, motivé, par exemple, par le besoin, dans une situation donnée, d'instaurer une connivence minimale avec son / ses interlocuteur(s). Mais la prise en compte de la variation est bien difficile pour les enseignants, soumis à des règles rigides selon E. Guérin (2010 : 47). Les professeurs subissent des pressions, à la fois, sociétales, institutionnelles et de la part des élèves pour faire usage d'un français monovariétal comme le relève E. Guérin (2010 : 49) dans ses entretiens. A l'école, la réalité linguistique est niée au profit d'un modèle standard unique imposé aux élèves comme aux enseignants.

Dans la littérature spécialisée et dans les réponses des étudiants et des professeurs des écoles interrogés, le parler de l'enseignant est dit devoir être exemplaire. Le modèle imposé est celui du français standard, auquel ni les élèves, ni le maitre ne peuvent déroger.

b) Manifestations de la norme

- **Respect des règles grammaticales, orthographiques et de conjugaison**

L'application de la norme passe par le *respect des règles de grammaire, d'orthographe et de conjugaison.* Cette spécificité du français de scolarisation a été évoquée par plus d'un tiers de notre échantillon (31,7%) (*Supra,* 5.1.3. : caractéristique du français de scolarisation n°6).

La revue de la littérature spécialisée nous permet de constater que l'école est non seulement le lieu d'apprentissage des règles de grammaire, d'orthographe et de conjugaison (*Supra,* 2.3.2.5.), mais que leur application est une exigence permanente en classe (*Supra,* 2.3.1.3.b). J.-F. Halté (2005 : 13) note que parler à l'école « c'est d'abord montrer sa maitrise de la langue ». L'élève doit manifester sa connaissance du français par le respect de ces règles. Tout manquement à cette obligation ou tout écart à l'égard de ces règles est considéré comme fautif et réprouvé par le maitre.

L'importance accordée au respect des règles grammaticales, orthographiques et de conjugaison en langue de scolarisation par la littérature universitaire et par les personnes échantillonnées renforce la représentation d'un français scolaire exclusivement normé.

- **Précision lexicale**

Les étudiants et enseignants interrogés ont noté à 21,6% que le français de scolarisation vise la *précision du lexique* (*Supra,* 5.1.3. : caractéristique du français de scolarisation n°9).

L'exploration de la littérature spécialisée montre que la norme standard imposée à l'école vise à éviter toute forme d'approximation (*Supra,* 2.3.1.3.b). L'importance de l'exactitude et de la précision des termes et de la langue de scolarisation en général est constatée par J.-F. Halté (2005 : 13) comme par G. Vigner (2001 : 38 et 2009 : 35). La parole du maitre doit être particulièrement précise, selon G. Vigner (2001 : 31), et ce dès l'école maternelle comme l'indiquent les *Ressources pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle (*MEN / DGESCO, 2010)[70] puisqu'elle a pour objectif d'

[70] Nous avons intégré dans la revue de la littérature spécialisée des ressources issues du site *Éduscol*. Ce portail national met à la disposition des professionnels de l'éducation différents dossiers thématiques dont

[…] enrichir, préciser, dire autrement, mettre en relief le lexique ou certaines tournures [des élèves], fixer des références par la remémorisation (MEN / DGESCO, 2010 : 2).

A ce principe pédagogique général, le troisième principe opérationnel énoncé dans ces ressources ajoute explicitement que la langue du maitre doit être « éloignée de toute approximation » (MEN / DGESCO, 2010 : 3).

A l'école élémentaire, faire usage d'un lexique précis est une compétence requise dans toutes les disciplines, car chacune est dotée d'un vocabulaire spécialisé (J. Demarty-Warzée, 2011 : 31) (*Supra* : 2.3.3.1.a). Par exemple, en mathématiques, selon T. Piot (2005 : 213),

[…] les didacticiens considère l'utilisation raisonnée d'un lexique précis comme un levier qui permet de rendre univoque l'univers de la géométrie (T. Piot, 2005 : 213).

A l'exigence de précision lexicale, s'ajoute une précision langagière qui, comme le note G. Vigner (1990 : 27), s'acquiert en partant des énoncés descriptifs et approximatifs des élèves, et en les faisant évoluer vers des énoncés scientifiques, caractérisés par « la précision des mots et l'économie des moyens syntaxiques ». Tout l'enjeu du professeur est de « conduire ses élèves, par approximations successives, au type et au niveau de formulation souhaités » (G. Vigner, 1990 : 29). Le niveau de précision exigé est fonction de l'âge des élèves.

Les données recueillies dans la littérature universitaire relatives à l'exigence de précision du français de scolarisation corroborent les réponses de notre échantillon.

---

l'un est consacré à la maitrise de la langue française, et comporte des documents de référence établis par différents chercheurs. Le vocabulaire fait partie des thématiques traitées et son enseignement est éclairé par les contributions de chercheurs, tels que M. Cellier (2011), E. Nonnon (2011), J. Picoche (2011) ou J.-C. Rafoni (2011). A ces supports théoriques est associé un ensemble de ressources qui mettent en évidence les principes pédagogiques pour enseigner le vocabulaire, et sur lesquels nous appuierons notre analyse. En outre, la ressource *Comment travailler le vocabulaire à l'école maternelle* ? (MEN / DGESCO, 2010) sera particulièrement utilisée et intégrée au corpus de références issu de la recherche universitaire.

c) Les registres de langue

- **Un français courant**

Dans les enquêtes menées, la langue de scolarisation est associée à un français *courant*. Parmi les 17% d'individus interrogés qui ont effectué cette association, l'adjectif *courant,* c'est-à-dire neutre / non marqué, est préféré à celui de *standard,* très peu présent dans les écrits et qui fait référence à la norme. Le français de scolarisation est décrit comme un *langage neutre, classique* ou encore *ni familier, ni soutenu* (*Supra,* 5.1.3. : caractéristique du français de scolarisation n°13).

La notion de « niveau de langue » présentée dans les manuels scolaires, les grammaires et les dictionnaires vise à « rendre compte du continuum de la variation, à la fois stylistique et sociale » du français selon M. Arrivé, F. Gadet, M. Galmiche (1986 : 597). Ainsi le lexique, les constructions syntaxiques et leur prononciation sont classifiables en quatre principaux niveaux de langue : *soutenu, standard, familier* et *populaire* (F. Gadet, 2007 : 139). En ce qui concerne la variété scolaire du français, C. Corblin et M.-M. Bertucci (2002 : 19) constatent qu'elle demeure « confondue avec le français standard ». Ce français non marqué et décrit par G. Vigner (2001 : 85) comme « stylistiquement neutre », s'impose à l'école au détriment des autres variétés de la langue comme le note E. Guérin (2011a : 60 et 2011b : 53), et « tout est mis en œuvre pour entretenir l'illusion qu'il s'agit de la langue maternelle de chacun » selon L. Cadet et E. Guérin (2012 : 5). Le français standard est présenté comme omnivalide à l'école élémentaire contrairement à l'école maternelle qui reste ouverte à la diversité des registres de langues comme les principes pédagogiques généraux des *Ressources pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle* (MEN / DGESCO, 2010) l'indiquent :

> […] se servir des mots c'est explorer leurs possibilités sémantiques dans une constellation de sens définis par des contextes d'utilisation différents ; se servir des mots c'est connaitre aussi leur fonctionnement syntaxique et leurs modes d'usage selon le registre de langue adopté (MEN / DGESCO, 2010 : 1).

Le troisième principe opérationnel de ces ressources ajoute que l'enseignant doit faire usage de « structures […] et d'un registre de langue choisis » au regard de la situation de communication :

> Le langage du maitre est, dans toutes les circonstances, une parole de référence modélisante : éloignée de toute approximation, utilisant des structures (syntaxe, lexique, tournures…) et un registre de langue choisis, c'est ce modèle linguistique qui permet de construire et d'enrichir les capacités des élèves (MEN / DGESCO, 2010 : 3). 3

Cette ouverture aux registres de langue se modifie par la suite, à l'école élémentaire, lors de l'entrée des élèves dans la langue écrite comme E. Guérin (2011a) l'a révélé dans l'une de ses études consacrée à la variation de la langue dans les manuels scolaires de cycle 3 et de collège. E. Guérin (2011a : 65) a observé que ces ouvrages ne tiennent compte que du « langage courant », seul valide au quotidien, et qui s'oppose au « langage familier », constitué de structures jugées incorrectes par les auteurs de ces manuels. La recherche montre que l'institution scolaire concentre ses efforts sur l'enseignement / apprentissage d'un français courant qui est une illustration du modèle standard, « représenté comme un absolu stable » (M. Arrivé, F. Gadet, M. Galmiche, 1986 : 597).

Les données issues de la littérature universitaire vont dans le sens des réponses collectées qui notent que le français de scolarisation doit être d'un niveau de langue courant. Cependant les chercheurs observent que ce niveau de langue est survalorisé à l'école au regard de la réalité des usages.

- **Un registre plus soutenu**

11,5% des étudiants et des enseignants interrogés au cours de notre étude ont souligné le fait que le français en usage à l'école est *plus soutenu* que celui utilisé dans le cadre extrascolaire (*Supra*, 5.1.3. : caractéristique du français de scolarisation n°20). L'ajout de l'adverbe *plus* aux différents adjectifs qualificatifs associés à la langue de scolarisation (exemple : « un français *plus* riche, *plus* soigné, *plus* élaboré ») vise à valoriser le français de scolarisation au regard de la langue extrascolaire.

La littérature universitaire fait le constat qu'à l'école, tout est mis en œuvre pour amener les élèves à employer un français standard (*Supra*, 2.3.1.3.b). En milieu scolaire, il s'agit de faire usage d'un français plus en lien avec la norme selon V. Boiron *et al.* (2014 : 70) qui notent que

> [l]es nombreuses références à l'écrit littéraire, les activités d'orthographe et de grammaire qui ordonnent et expliquent la langue permettent de construire un usage plus standard (V. Boiron *et al.*, 2014 : 70).

L'écrit littéraire se présente comme le modèle à suivre (F. Gadet, 2007 : 27), ce qui explique l'injonction majeure de l'institution scolaire d'employer, en classe, un français « plus formel, plus soutenu et littéraire » (S. Rebourcet, 2008 : 109). L'emploi du comparatif de supériorité *plus* introduit d'emblée un jugement de valeur entre ce qui est correct et correspond à la norme (le français standard), et ce qui est jugé incorrect / fautif (tout autre usage de la langue). L'écrit normé et correct doit influencer la langue orale, jugée, selon les observations de F. Gadet (2007 : 45), instable et de statut inférieur.

Les réponses collectées au cours de notre étude corroborent les données issues de la littérature universitaire sur le fait que le français de scolarisation est *plus soutenu* que le langage utilisé en dehors du contexte scolaire. Le caractère normatif de la langue de scolarisation est souligné tant par les personnes interrogées que par la recherche qui fait le constat que la norme correspond à l'archétype de l'écrit littéraire. La recherche met en exergue l'injonction scolaire d'adopter une communication (orale et écrite) conforme à ce modèle, même si elle est en contradiction avec la réalité linguistique.

d) Réponses en contradiction avec les données de la littérature spécialisée

- **Variations proscrites**

25,8% de l'échantillon indique que le français en usage à l'école doit être dépourvu de *certaines variations,* comme *l'effacement du « ne » de négation*. L'exemple de la *négation* semble emblématique, puisqu'il a été cité un grand nombre de fois dans les enquêtes à côté de l'importance, en contexte scolaire, de *prononcer correctement et complètement les mots* (*Supra,* 5.1.3. : caractéristique du français de scolarisation n°8).

L'état de l'art effectué indique qu'en milieu scolaire, la langue française n'est envisagée que sous sa forme standard dans laquelle seuls les modèles issus de la langue écrite sont jugés corrects (*Supra*, 2.3.1.3.b). Or la langue orale, même standard, n'est pas un calque de l'écrit selon C. Blanche-Benveniste (1997 : 38) qui indique que la prononciation incomplète des mots (ex : *quelque chose* prononcé [kɛkəʃoz]) est un phénomène généralisé dans la langue parlée tout comme l'effacement du *ne* de négation. D'après C. Blanche-Benveniste (1997 : 39), « il y a environ 95% d'absence du *ne* dans les conversations, quels que soient les locuteurs ». Les constats de M. Howard (2011 : 243) à l'égard de la langue orale vont dans un sens identique lorsqu'il souligne que

[l]'expression de la négation est sujette à une grande variation dans le parler du locuteur natif de sorte que la particule pré-verbale « ne » est réalisée de façon variable, alors que la particule post-verbale, « pas », « plus », « jamais », « personne », entre autres, est obligatoire. Cette variation n'est ni un phénomène récent ni un phénomène rare, mais est observée depuis plusieurs siècles dans l'histoire de la langue, de sorte qu'elle est aujourd'hui très fréquente (M. Howard, 2011 : 243).

L'omission du *ne* de négation comme la prononciation incomplète des mots sont des phénomènes qui ne peuvent être considérés comme fautifs à l'oral. Pour C. Blanche-Benveniste (1997 : 38-39), il s'agit de « fautes qui n'en sont plus ».

Imposer une prononciation académique de la langue ainsi qu'un emploi systématique du *ne* de négation à l'oral est en contraction avec la réalité linguistique, et témoigne de la surnormativité de la pensée enseignante à l'égard de la langue de scolarisation. Dans leur discours apparait une « fausse norme fictive » ou « surnorme » que F. François (1980 : 29) définit ainsi :

Il y a surnorme lorsque les tendances unificatrices – inévitables – aboutissent à dénier toute existence aux tendances diversificatrices – elles aussi inévitables (F. François, 1980 : 29).

Le caractère surnormatif attribué à la langue de scolarisation par les enseignants rejoint les constats de J.-L. Chiss (2010 : 16) qui note que

[…] l'école est source et garante de l'unité et de la qualité du français, son enseignement en francophonie s'affichant souvent plus royaliste que le roi si l'on en juge par la surnormativité répandue chez nombre d'enseignants que l'on attribuera, en termes sociolinguistiques, au sentiment d'insécurité des périphéries vis-à-vis du centre et que l'on jugera, en termes historiques, héritière d'une tradition grammaticale, littéraire et culturelle qui lie langue française et « francité » (J.-L. Chiss, 2010 : 16).

L'enquête menée montre une tendance des étudiants et des professeurs des écoles questionnés à la surenchère normative à l'égard de la langue de scolarisation. Nous retrouvons cette approche surnormative dans l'obligation, faite dans les enquêtes, d'employer un français soutenu en classe.

- **Un français soutenu**

Selon 11% des personnes interrogées, les élèves doivent employer un français *soutenu* en milieu scolaire. Ce registre est à privilégier en contexte scolaire à côté du registre

courant, car tous deux visent l'élargissement des registres de langue des élèves. Un écrit précise qu'*un niveau de langue élevé est exigé* en classe dans le but *d'élargir les registres langagiers des élèves* (*Supra* : 5.1.3. : caractéristique du français de scolarisation n°21). Bien que cette réponse ne concerne qu'un dixième de notre échantillon, ces propos sont statistiquement représentatifs de la parole des enseignants.

La revue de la littérature universitaire montre que l'exigence porte uniquement sur l'usage d'une langue standard en classe (*Supra* : 2.3.1.3.b). Il est vrai que lors d'une séance de vocabulaire dédiée aux registres de langues, le langage soutenu est abordé, mais il est présenté comme un fait de langue permettant d'élargir les registres des élèves, et d'aborder de nouveaux types de discours. L'emploi d'un langage soutenu n'est nullement imposé par l'institution scolaire.

Les représentations des étudiants et des professeurs des écoles en matière de français de scolarisation vont au-delà des exigences institutionnelles qui prescrivent un usage standard de la langue en classe. Les résultats de l'enquête révèlent une nouvelle fois la tendance surnormative des enseignants à l'égard de la langue de scolarisation.

L'usage d'un *registre soutenu* et *l'interdiction de certaines variations du français* en classe font partie des caractéristiques normatives citées, mais ces dernières ne correspondent pas aux données de la littérature spécialisée. Les enseignants ont une représentation surnormative du français de scolarisation probablement en raison du fait qu'il est objet d'apprentissage à l'école.

6.2.1.2. Un français de scolarisation objet d'apprentissage

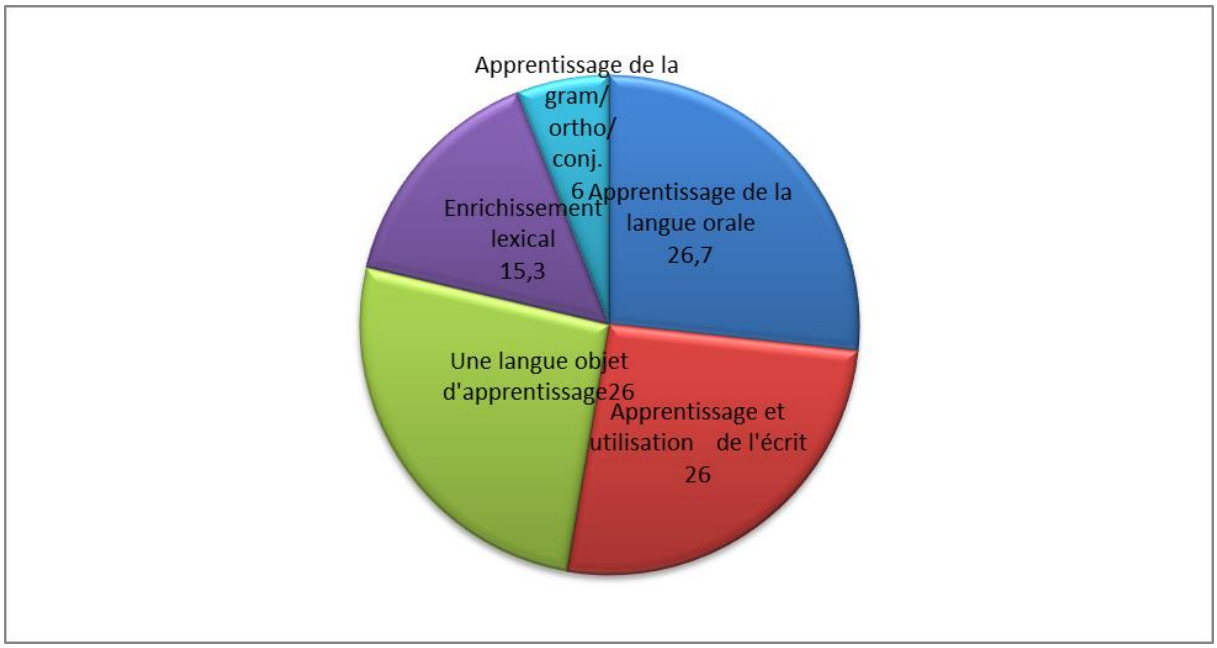


Diagramme circulaire 5. Spécificités du français de scolarisation mentionnées par les enseignants, axées autour d'une langue objet d'apprentissage

- **Apprentissage du langage oral**

34,5% de l'échantillon indique que la *langue orale* fait l'objet d'un *apprentissage* à l'école. L'oral scolaire est décrit *de qualité* et *proche des exigences de la langue écrit*e (*Supra*, 5.1.3. : caractéristique du français de scolarisation n°3).

L'état de l'art montre que le français en tant que matière enseignée à l'école se base sur les acquisitions extrascolaires de l'élève, faites par imprégnation au contact de ses proches (*Supra*, 2.3.2.1.). Selon les observations de J.-F. Halté (2005 : 12), « l'acquisition de l'oral se fait en milieu socio-familial ouvert ». Ainsi les premières compétences langagières de l'enfant se construisent grâce aux interactions avec les adultes qui l'environnent. L'institution scolaire prend appui sur ces premières acquisitions qui permettent à l'enfant de communiquer en situation avec son entourage pour évoluer vers un langage d'évocation, distancié par rapport au contexte immédiat, et qui partage des caractéristiques communes avec la langue écrite (H. Vanthier, 2009 : 35). Les *Ressources pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle* (MEN / DGESCO, 2010) distinguent explicitement ces deux types de langage oral. D'une part, il y a

[l]e langage oral en situation, celui des échanges spontanés qui accompagnent l'action, le jeu, la vie quotidienne dans sa diversité. Certains enfants parmi les plus jeunes ont besoin de consolider ou même de construire ces interactions langagières de base qui leur font défaut dans leur milieu familial (MEN / DGESCO, 2010 : 1),

et d'autre part, il y a

[l]e langage oral hors situation, langage d'évocation qui se rapproche d'un oral scriptural c'est-à-dire d'une première « mise en récit de l'action » à distance, en décalé, avec reconstruction et mise en forme. L'école maternelle a pour objectif la maitrise par tous les élèves de ce langage et c'est à ce niveau que se pose la problématique du vocabulaire qui garantit le capital mot nécessaire (MEN / DGESCO, 2010 : 1).

L'évolution des compétences langagières des élèves vers le langage d'évocation vise à les familiariser aux spécificités de la langue écrite afin de les préparer aux apprentissages de lecture et d'écriture effectués à l'école élémentaire comme le premier principe opérationnel du document ressource (MEN / DGESCO, 2010) le rappelle :

Vers un apprentissage explicite [du français] : l'entrée à l'école implique un changement important dans le système de communication : passage du langage de connivence dans le cercle familial au langage explicite ; il ne s'agit plus de participer à des dialogues spontanés, d'échanger au cours d'expériences partagées mais d'apprendre à verbaliser sous une forme acceptable (schéma du récit, lexique, syntaxe) et avec une mise à distance de l'action ; le langage se rapproche alors de la mise en récit, il s'apparente à un « oral scriptural » qui emprunte déjà certains aspects du langage écrit (MEN / DGESCO, 2010 : 3).

Si l'enseignement de la langue orale est explicitement traité dans ce document destiné aux enseignants de maternelle, il n'en est pas de même pour ceux qui exercent à l'école élémentaire. En effet, la revue de la littérature universitaire indique que, contrairement à la lecture et à l'écriture, dont l'enseignement / apprentissage est techniquement déterminé, celui de la langue orale demeure encore, selon J.-F. Halté, un « Objet Verbal Mal Identifié » (2005 : 12) (*Supra*, 2.3.2.2.). La difficulté de l'enseignement / apprentissage de l'oral est d'autant plus importante que la langue orale prend des formes particulières en classe (*Supra*, 2.3.1.). Comme nous l'avons précédemment détaillé (*Supra*, 2.3.1.1.), les interactions maitre / élève(s) sont asymétriques du fait de la prépondérance de la parole professorale (*Supra*, 2.3.1.1.a) et de leur déroulement selon un schéma préétabli, appelé *cours dialogué* et amorcé par l'interpellation initiale de l'enseignant, suivi de la réponse de l' / des élève(s) et clôturé par la réaction du professeur (*Supra*, 2.3.1.1.b). A cela s'ajoute la

complexité des interactions pédagogiques, lesquelles sont constituées d'interpellations scolaires ritualisées, de changements de formats interlocutifs, et d'une importante hétérogénéité énonciative (*Supra,* 2.3.1.1.c). L'insertion des élèves dans les interactions scolaires suppose donc une maitrise de la langue française correspondant à un niveau minimal B1 du CECR (*Supra*, 2.3.1.1.d). Par ailleurs, ces interactions sont associées à des comportements et à une gestuelle propres au milieu scolaire (*Supra*, 2.3.1.1.e) que les élèves doivent également maitriser pour répondre correctement aux questions posées par le maitre. Outre la spécificité des échanges pédagogiques, le français de scolarisation est constitué d'une importante variété discursive et d'actes de langage privilégiés (*Supra*, 2.3.1.2.). Enfin, le français oral scolaire est proche de la langue écrite avec, en classe, de constantes alternances oral / écrit, une prégnance de la norme standard ainsi qu'un emploi de formes distantes et abstraites de la langue (*Supra*, 2.3.1.3.).

L'étude menée auprès des étudiants et des enseignants du premier degré permet de constater que les spécificités du français de scolarisation relatives à la proximité de la langue orale avec la langue écrite ainsi que la prégnance de la norme standard figurent explicitement dans les enquêtes. En revanche, les écrits ne font guère état de la particularité des interactions scolaires, lesquelles apparaissent semblables aux échanges ordinaires, simplement dotés d'un niveau de langue plus élevé. Ce constat rejoint celui de G. Cherqui et de F. Peutot (2015 : 129) qui notent que

> [c]ette réflexion sur la langue telle qu'elle se manifeste dans le cadre de la communication pédagogique est nouvelle. Les travaux portant sur l'oral et en particulier sur les interactions pédagogiques sont récents à l'échelle de la science (moins d'un demi-siècle) et les transpositions didactiques sont encore lentes à venir et sujettes à l'épreuve de l'expérience (G. Cherqui et F. Peutot, 2015 : 129).

En dehors des interactions scolaires, nous pouvons observer une évolution des représentations des étudiants et des professeurs des écoles questionnés quant à la place de l'oral à l'école au regard des constats faits dans la littérature universitaire. En effet, malgré le scriptocentrisme du français de scolarisation (*Supra,* 2.3.1.3.a), l'*apprentissage de la langue orale* (34,5%) est mentionné un nombre de fois quasi équivalent à celui *de la langue écrite* (33,6%). Notre échantillon porte donc une attention certaine à l'oral. Il a conscience de la nécessité de mettre en œuvre un enseignement / apprentissage dans ce domaine.

- **Apprentissage et utilisation de l'écrit**

Parmi les enquêtes menées, 33,6% font état de l'importance de l'*écrit* en français de scolarisation. L'école est le lieu dédié à *l'apprentissage de la langue écrite* et son *utilisation* est prépondérante en classe (*Supra,* 5.1.3. : caractéristique du français de scolarisation n°4).

La revue de la littérature universitaire met en évidence la principale visée de l'école qui est l'acquisition de compétences en littéracie (*Supra,* 2.3.1.3.a). Ainsi, dès l'école maternelle, les élèves sont familiarisés avec la langue écrite selon L. Lentin (2009 : 65-67). A cet égard, les *Ressources pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle* (MEN / DGESCO, 2010) précisent que

> [l]e langage écrit proprement dit qui, à l'école maternelle, passe par les procédures de dictée à l'adulte et une première étude de la langue. L'objectif de l'école maternelle est que tous les élèves comprennent un texte écrit lorsqu'il leur est lu et sachent produire oralement un discours caractéristique de l'écrit. A ce niveau, un travail précoce et systématique sur le code est inutile, voire néfaste s'il est conduit au dépens d'une maitrise assurée de l'oral par tous les élèves (MEN / DGESCO, 2010 : 1).

L'apprentissage de la lecture, travaillé concomitamment à l'écriture, est systématisé à l'école élémentaire (*Supra,* 2.3.2.3.). A partir de ce niveau, J.-F. Halté (2005 : 12) constate que l'institution scolaire concentre ses efforts sur l'écrit, ce qui engendre un scriptocentrisme de la langue de scolarisation (*Supra,* 2.3.1.3.a). En effet, la littérature spécialisée fait état d'une articulation étroite entre langue orale et langue écrite en milieu scolaire (I. Delcambre, 2011 : 13). Qu'il s'agisse des inscriptions au tableau, de l'affichage, des photocopies distribuées ou d'extraits de manuels, les élèves sont environnés d'écrits en classe (M. Verdelhan-Bourgade, 2002 : 183-184). L'oral scolaire est, sans cesse, ponctué d'écrit comme le constate R. Bouchard (2008b : 5). Ainsi, l'oral et l'écrit apparaissent comme deux instruments de travail qui se relayent et se complètent (I. Delcambre, 2002 : 101), le tableau jouant les intermédiaires d'après É. Nonnon (2000 : 83). Si, lors de séances d'apprentissage, l'oral prime sur un écrit secondaire, car dédié à la prise de notes et à la mémorisation des informations (I. Delcambre, 2002 : 94), il n'en est pas de même lorsque le français est langue d'enseignement des autres matières. En effet, dans les disciplines non linguistiques, l'écrit domine, car les notions sont introduites à partir de supports écrits qui orientent les interactions pédagogiques et participent à la construction de nouvelles connaissances (*Supra,* 2.3.3.1.b). Dans les disciplines scolaires,

la langue écrite est un outil cognitif de premier ordre (É. Nonnon, 2002 : 92), une « technologie de l'intellect » selon J. Goody (1994 : 264), pour qui la langue écrite modèle la manière de penser. L'écrit véhicule et façonne les apprentissages scolaires. C'est pourquoi les élèves doivent diligemment maitriser le code écrit. A cela s'ajoutent des exigences particulièrement élevées de l'institution scolaire à l'égard de la langue écrite, tant en compréhension, comme le constate L. Gajo (2009 : 21), qu'en production (G. Vigner, 2011c : 55).

La prégnance de la langue écrite est un caractère majeur du français de scolarisation, largement traité dans la littérature universitaire et noté par un tiers de notre échantillon.

- **Une langue objet d'apprentissage**

Les étudiants et les enseignants du premier degré interrogés ont mentionné à 33,6% que la langue française fait l'*objet d'un apprentissage* en classe, et ce, dans des créneaux dédiés de l'emploi du temps (*Supra*, 5.1.3. : caractéristique du français de scolarisation n°5).

La littérature spécialisée montre que le français en usage à l'école est à la fois une matière et la langue des autres matières comme le schéma des langues dans l'éducation et des langues pour l'éducation, établi par le Conseil de l'Europe le montre (*Supra*, 2.1.10.). Le français est une matière enseignée à l'école au même titre que les sciences, les mathématiques ou l'histoire, et il a pour principale visée l'accès à la littéracie (*Supra*, 2.3.2.). C'est pourquoi, dès l'école maternelle, la langue française fait l'objet de séances de travail spécifiques, constituées, selon le document *Ressources pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle* (MEN / DGESCO, 2010), par la

> […] catégorisation (attributs), [l'] acquisition d'outils et de méthodes pour étudier des caractéristiques sémantiques et formelles des mots (contraires, synonymes, dérivations, famille morphologique, définition et polysémie) (MEN / DGESCO, 2010 : 2).

Dans ce document, les principes opérationnels n°5 et 8 précisent qu'il s'agit d'élaborer une vraie démarche d'apprentissage comprenant des « activités de structuration et d'analyse de la langue » (MEN / DGESCO, 2010 : 3 et 4). Les attendus vis-à-vis d'un français, objet d'étude sont détaillés dans le neuvième principe opérationnel :

Le langage comme objet d'étude : apprendre des mots c'est aussi apprendre à jouer avec le langage, à développer des attitudes réflexives et d'observation fine sur le matériau que constitue la langue.
Les comptines, chansons et autres textes du patrimoine permettent la découverte et la mémorisation de structures lexicales et syntaxiques, la sensibilisation aux caractéristiques sonores et alphabétiques des mots ; L'entrée progressive dans le code initie à l'analyse des composants linguistiques ; Comprendre le fonctionnement du langage c'est élaborer des outils de pensée qui servent à tous les apprentissages (MEN / DGESCO, 2010 : 4).

A l'école élémentaire, une place centrale est accordée aux apprentissages grammaticaux, orthographiques et lexicaux (*Supra*, 2.3.2.5.). Un fort intérêt est porté à l'analyse de la langue et au discours métalinguistique (*Supra*, 2.3.2.4.), lesquels accompagnent les apprentissages de lecture et d'écriture (*Supra*, 2.3.2.3.). Seule la langue orale, reposant en partie sur des prérequis extrascolaires (*Supra*, 2.3.2.1.), semble demeurer d'un intérêt moindre au regard de la langue écrite (*Supra*, 2.3.2.2.). J. Boutet (2002 : 173) constate qu'une confusion subsiste entre le français scolaire parlé et le français écrit littéraire, érigé en modèle. Dans la présentation générale de la langue comme matière scolaire, J.-C. Beacco *et al.* (2009 : 8) rappellent l'importance d'effectuer la distinction entre langue et littérature. Il s'agit d'éviter que l'écrit littéraire ne soit considéré comme l'unique modèle à suivre, y compris dans le domaine de la langue orale (J. Boutet, 2002 : 170). En effet, l'« attelage séculaire langue / littérature » du français-matière, dénoncé par J.-F. Halté (2005 : 30), ne donne à voir qu'une seule variété de la langue de scolarisation : celle qui tend vers la décontextualisation, et dont la connivence entre les interlocuteurs est minimale (E. Guérin, 2010 : 52). L'institution scolaire ne se préoccupe que de l'enseignement / apprentissage d'une variété du français alors que l'enjeu majeur est, selon de nombreux chercheurs (*Supra*, 2.3.2.2.), de penser le français, objet d'apprentissage comme une langue vivante avec un développement conjoint des compétences en réception (écouter et lire), en production (parler et écrire en continu), ainsi qu'en interactions orales et écrites conformément aux recommandations du CECR (2001).

Le français est *objet d'apprentissage* à l'école selon un tiers des personnes interrogées. Cette spécificité du français scolaire mentionnée dans les enquêtes est en accord avec les données issues de la recherche.

- **Enrichissement lexical**

L'échantillon interrogé a noté à 19,8% que le français employé en milieu scolaire doit être constitué d'un *lexique riche*. Le lexique est diversifié et enrichi à l'école (*Supra* : 5.1.3. : caractéristique du français de scolarisation n°11).

La revue de la littérature met en évidence l'importance d'enrichir le lexique des élèves, car chaque discipline dispose d'une terminologie propre, constituée à la fois de termes spécialisés et d'un vocabulaire courant, mais qui, selon le domaine, se dote d'un sens particulier (*Supra*, 2.3.3.1.c). L'enrichissement lexical est un objectif majeur de l'institution scolaire, et ce dès l'école maternelle comme les *Ressources pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle* (MEN / DGESCO, 2010) l'indiquent. Les principes pédagogiques généraux énoncés dans ce document soulignent que le parler professionnel de l'enseignant vise à

> […] enrichir, préciser, dire autrement, mettre en relief le lexique ou certaines tournures, fixer des références par la remémorisation (MEN / DGESCO, 2010 : 2).

Par la suite, près d'un principe opérationnel sur deux, issu de ces ressources, fait référence au besoin d'enrichir la langue des élèves :

2 Le guidage verbal de l'enseignant joue un rôle prépondérant pour accompagner et étayer la production langagière des élèves […] (MEN / DGESCO, 2010 : 3).

3 Le langage du maitre est, dans toutes les circonstances, une parole de référence modélisante : éloignée de toute approximation, utilisant des structures (syntaxe, lexique, tournures…) et un registre de langue choisis, c'est ce modèle linguistique qui permet de construire et d'enrichir les capacités des élèves (MEN / DGESCO, 2010 : 3).

6 […] Apprendre et comprendre des mots nouveaux c'est construire du sens en lien avec une expérience vécue ou une réalité sensible (MEN / DGESCO, 2010 : 3).

7 Des directions multiples : une rencontre unique avec le mot ni une simple évocation ne suffisent à intégrer un mot nouveau. Il faut donc aborder le vocabulaire en croisant plusieurs types de situations d'apprentissage : apprendre du vocabulaire à travers la construction de la connaissance dans tous les domaines et en particulier celui de la Découverte du monde ; à travers les échanges langagiers entre pairs et avec l'enseignant dans le quotidien de l'école comme dans les activités scolaires ; en travaillant la littérature et les textes du patrimoine, les activités d'écoute, de découverte et

d'observation. (MEN / DGESCO, 2010 : 4).

9 Les comptines, chansons et autres textes du patrimoine permettent la découverte et la mémorisation de structures lexicales et syntaxiques […] (MEN / DGESCO, 2010 : 4).

10 Entrainer à la catégorisation ; il existe une relation étroite entre l'étendue du répertoire lexical et la compétence à catégoriser : plus le système conceptuel est riche et plus il est facile d'activer en mémoire les objets et les mots correspondants. Apprendre des mots ce n'est pas seulement apprendre des mots isolés, c'est les faire entrer dans des collections et des catégories reliées entre elles dans un réseau complexe de significations. Apprendre un mot nouveau suppose de réorganiser les savoirs précédents ; c'est aussi comprendre que le mot peut appartenir à différentes catégories conceptuelles et désigner des réalités différentes ou avoir plusieurs représentations. Travailler le lexique c'est organiser et planifier cet apprentissage systématique et spécifique pour acquérir des capacités cognitives et des outils méthodologiques (MEN / DGESCO, 2010 : 4).

L'enrichissement lexical est un enjeu majeur à l'école. Pourtant, son enseignement / apprentissage demeure en partie implicite (*Supra*, 2.3.2.5.d). J. Picoche (1993 : 3) regrette que, contrairement à l'enseignement de la grammaire, de l'orthographe ou de la conjugaison, le vocabulaire ne fasse pas l'objet d'un travail systématique en classe, et reste un « jeu de hasard ». Le mécanisme d'acquisition du lexique par imprégnation, utilisé par le jeune enfant au sein de son milieu familial (*Supra*, 2.3.2.1.), semble se poursuivre à l'école où une représentation erronée face au vocabulaire subsiste : que ce dernier continue de s'acquérir plus ou moins naturellement au contact de textes lus ou d'échanges sur une thématique donnée. Or la rencontre fortuite de nouveaux mots ne permet pas aux élèves de les garder en mémoire et de les réactiver dans des contextes autres (J.-P. Cuq, 2004 : 65 et J. Picoche, 2011 : 1). Le vocabulaire doit donc faire l'objet d'un enseignement / apprentissage explicite et systématisé en classe.

La nécessité d'utiliser un lexique riche à l'école est évoquée dans les enquêtes menées comme dans la littérature universitaire. Or l'enrichissement du lexique semble paradoxalement demeuré aléatoire en classe selon les chercheurs qui souhaiteraient voir évoluer cet état de fait vers un apprentissage systématique du lexique à l'instar de ceux proposés en grammaire ou en orthographe.

- **Apprentissage de la grammaire, de l'orthographe et de la conjugaison**

Parmi les étudiants et enseignants questionnés, 17% ont indiqué que le français de scolarisation se compose de nombreuses *règles de grammaire, d'orthographe et de conjugaison,* dont l'*apprentissage* est qualifié de *difficile, d'exigeant* et de *compliqué en raison des nombreuses exceptions* (*Supra*, 5.1.3. : caractéristique du français de scolarisation n°14).

L'état de l'art montre que l'étude de la langue française occupe une place centrale à l'école (*Supra*, 2.3.2.5.). Elle est au service des activités de compréhension et de production. Cependant les domaines de la grammaire, de l'orthographe et de la conjugaison font l'objet d'un temps d'étude conséquent en classe, car ces activités spécifiques et répétitives participent à la mise en place d'automatismes (V. Boiron *et al.,* 2014 : 236). Selon G. Vigner (2001 : 43), l'automatisation des éléments formels de la langue qui correspondent aux processus de bas niveaux, permet aux élèves de traiter les processus de niveaux supérieurs, tels que les éléments sémantiques, et de mieux appréhender les connaissances transmises en français. L'apprentissage de la grammaire, de l'orthographe et de la conjugaison participe au renforcement de la maitrise de la langue française, et facilite l'accès aux contenus disciplinaires. Toutefois, G. Vigner (2001 : 27) rappelle que toutes les règles ne peuvent faire l'objet d'un enseignement / apprentissage explicite, certaines s'acquièrent par imprégnation, du fait de l'exposition des élèves aux usages de la langue.

L'importance des *apprentissages grammaticaux, orthographiques et de conjugaison* en français de scolarisation a été relevée par notre échantillon et correspond aux éléments collectés dans la littérature universitaire.

6.2.1.3. Un français différent de la langue extrascolaire

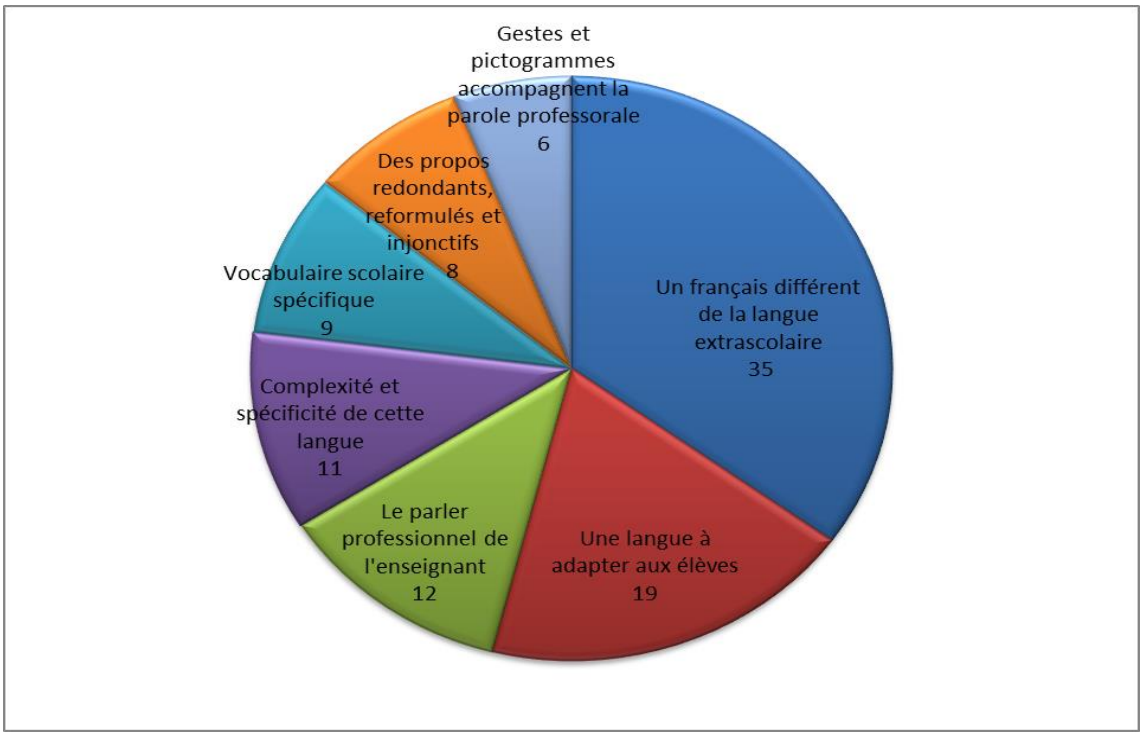


Diagramme circulaire 6. Spécificités du français de scolarisation mentionnées par les enseignants, axées autour d'un français qui diffère de la langue extrascolaire

- **Un français scolaire différent de la langue extrascolaire**

50,7% des étudiants et des enseignants interrogés, soit la moitié de l'échantillon, ont répondu que le français de scolarisation *diffère de la langue extrascolaire*. Le fort pourcentage de cette réponse est dû à un biais, introduit lors de la passation des enquêtes et sciemment conservé afin de faciliter la rédaction des informateurs (*Supra*, 4.3.2.). Ce biais a induit une comparaison avec le parler extrasolaire, qualifié par les personnes interrogées de *familier, grossier, argotique, relâché,* et qui peut *ne pas respecter scrupuleusement les règles de grammaire* ou *ne pas être le français* (*Supra*, 5.1.3. : caractéristique du français de scolarisation n°1).

Du passage en revue de la littérature universitaire se dégage une distinction nette entre le français, tel qu'il est employé dans la communication sociale ordinaire et le français en usage à l'école (*Supra*, 2.3.). De nombreux chercheurs, à l'instar de S. Costa-Galligani et C. Sabatier (2000 : 365), J. Boutet (2002 : 170) et G. Vigner (2001 : 38 ; 2009 : 31-32 ;

2011d : 26-27) nous éclairent sur certaines particularités du français de scolarisation. L'état des lieux effectué montre que les spécificités du français scolaire sont notamment dues à sa double fonction, à la fois, de matière enseignée (*Supra*, 2.3.2.) et de langue des matières enseignées (*Supra*, 2.3.3.). A cela s'ajoute la singularité de la langue orale de scolarisation qui réside tant dans les formes interactionnelles, discursives et les actes de langages privilégiés à l'école que dans les exigences institutionnelles face à une langue orale dont les caractéristiques se rapprochent du français écrit (*Supra*, 2.3.1.).

Le français de scolarisation diffère de la langue de communication sociale ordinaire selon les sources universitaires et les personnes interrogées, même si cette distinction est peu étayée dans les enquêtes. Les étudiants et les enseignants du premier degré échantillonnés ont conscience de cette différence, mais ils semblent peinés à justifier leur réponse en s'attardant davantage sur ce que le français de scolarisation n'est pas, *i.e*. une langue *familière, grossière*, etc.

- **Une langue à adapter aux élèves**

27,6% des individus questionnés ont noté que le français en usage à l'école doit être *adapté aux élèves* afin d'être accessible. La langue doit être ajustée à l'âge des apprenants. Pour autant, elle ne doit pas être simpliste comme le précisent certains écrits. Le vocabulaire doit être explicité et les phrases doivent être courtes et formulées simplement (*Supra*, 5.1.3. : caractéristique du français de scolarisation n°7).

L'exploration de la littérature spécialisée témoigne de cette même préoccupation : adapter le discours pédagogique à l'âge ou au profil des élèves comme V. Boiron *et al.* (2014 : 254) le précisent en matière de lexique métalangagier :

> […] il convient de ne pas en abuser et d'utiliser des termes simples et accessibles à leurs capacités cognitives (V. Boiron *et al.*, 2014 : 254).

Ainsi, comme nous avons pu le relever dans la littérature spécialisée (*Supra*, 2.3.2.4.), des mots métalinguistiques, tels que *syllabe, lettre…* sont employés par les enseignants dès l'école maternelle, mais ces derniers sont associés à des autonymes et à un lexique commun, tel que *mot, texte…* qui, selon le contexte, désignent une catégorie métalangagière particulière (C. Gomila, 2011 : 243-245). De manière générale, G. Vigner (2001 : 32) rappelle que

[l]'élève en apprentissage n'est pas un expert. Les exigences, les attentes à son égard doivent être raisonnables, respectueuses des étapes d'un apprentissage long, souvent difficile (G. Vigner, 2001 : 32).

En outre, le niveau des textes proposés en classe doit être adapté aux connaissances et aux capacités cognitives du public auquel l'enseignant s'adresse (F. Davin-Chnane, 2004 : 74 ; G. Vigner, 2001 : 54 et 2009 : 108). Une pédagogique différenciée est donc à mettre en œuvre, c'est-à-dire, selon I. Lebrat *et al.* (2014 : 258),

[a]dapter la progression et les contenus à la diversité des aptitudes et des niveaux des élèves et adapter aux parcours et aux rythmes d'apprentissage individuel des élèves est garant d'une optimisation de la réussite (I. Lebrat *et al.*, 2014 : 258).

L'étayage proposé par le maitre est fonction du niveau des élèves. Il est adapté, mais non moins exigeant.

L'adaptation du discours de l'enseignant aux capacités des apprenants est une caractéristique du français de scolarisation évoquée à la fois dans les questionnaires et dans la littérature spécialisée.

- **Le parler professionnel de l'enseignant**

Dans les enquêtes, 16,5% des personnes échantillonnées ont décrit le *parler professionnel* du professeur comme une *langue claire* et *bien articulée*, dans laquelle certains mots sont *accentués* et mis en valeur grâce à *diverses intonations.* Le *volume de la voix* est modulé au regard de la situation et le *débit* de parole est *plus lent.* Enfin, *les mots sont segmentés en syllabes* (*Supra* : 5.1.3. : caractéristique du français de scolarisation n°15).

Cette description des aspects phonologiques de la parole du professeur rejoint celle proposée dans les *Ressources pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle* (MEN / DGESCO, 2010), dans laquelle le parler professionnel de l'enseignant doit être

une parole modulée au débit ralenti avec une articulation marquée, des phrases courtes énoncées sans interruption en détachant les constituants grammaticaux pour favoriser la prise de repères syntaxiques, […] mettre en relief le lexique ou certaines tournures, fixer des références par la remémorisation (MEN / DGESCO, 2010 : 2).

G. Vigner (2001 : 31) ajoute que la parole du maitre doit être claire. La littérature universitaire s'attarde surtout sur les particularités de la parole enseignante dans les interactions pédagogiques (*Supra*, 2.3.1.1.). En effet, la parole du professeur domine les échanges maitre / élèves qui apparaissent asymétriques du fait des différents rôles joués par l'enseignant, lequel doit, à la fois, transmettre des connaissances, organiser les échanges et les différentes tâches à mener en classe, tout en évaluant les réponses et la production des élèves (*Supra*, 2.3.1.1.a). Les interactions maitre / élève(s) sont un « cours dialogué » qui se déroulent selon un schéma ternaire organisé en épisodes successifs et répétitifs, et qui interdit toute prise de parole spontanée des élèves (*Supra*, 2.3.1.1.b). En classe, la parole des apprenants est des plus contrainte alors que celle du maitre est omniprésente et hautement spécialisée avec des formes d'interpellation spécifiques, de fréquents changements d'adressage et une importante hétérogénéité énonciative (*Supra*, 2.3.1.1.c).

Les informations mises à disposition par la recherche ne corroborent qu'en partie nos données, focalisées sur l'aspect phonologique du parler de l'enseignant. En outre, aucune mention n'est faite dans les enquêtes de la particularité des échanges maitre / élève(s) bien que la recherche (L. Dabène, 1984a ; R. Bouchard, 1998, 2005, 2008a, 2010 ; J.-C. Rafoni, 2007 ; F. Peutot, 2008 ; F. Chnane-Davin (dir.), 2011 ; G. Cherqui et F. Peutot, 2015) ait fait apparaitre un fonctionnement des interactions scolaires fortement ritualisé (par exemple, lors de l'interpellation des élèves) ainsi qu'une technicité propre au parler de l'enseignant.

- **Complexité et spécificité de cette langue**

Dans 16,1% des questionnaires, il est précisé que le français de scolarisation est une langue *complexe*, dotée de *spécificités propres au milieu scolaire*. 11% des personnes interrogées lient cette complexité à la grammaire, à l'orthographe et à la conjugaison de la langue française, pourvue de *nombreuses exceptions* (*Supra*, 5.1.3. : caractéristique du français de scolarisation n°16).

L'état de l'art montre que la complexité du français de scolarisation réside d'abord dans la particularité des usages du français en milieu scolaire. Par exemple, les interactions scolaires comme le cours dialogué (*Supra*, 2.3.1.1.b) obéissent à des règles pré-déterminées et visent des objectifs précis bien qu'elles peuvent apparaitre désorganisées à

un observateur extérieur. Ainsi, pour G. Vigner (2009 : 51), les interactions pédagogiques sont

> [u]n jeu complexe d'échanges superposés, entrecroisées, dans lequel émergent des bribes de savoir que le maitre s'efforcera de reprendre et de mettre en forme. Jeu dialogal d'une grande complexité au service de l'appropriation des connaissances ou de compétences, fondé sur des faits de reprise, de paraphrase, de reformulation (G. Vigner, 2009 : 51).

La complexité des échanges pédagogiques peut donc s'expliquer par le fait que le français scolaire est à la fois la langue d'enseignement de l'ensemble des matières et la langue des apprentissages (*Supra,* 2.3.3.). En tant que langue d'enseignement, le français de scolarisation véhicule de nouvelles connaissances et des savoirs disciplinaires complexes (M. Verdelhan-Bourgade, 2002 : 29-33). En tant que langue d'apprentissage, il vise l'acquisition d'une compétence de travail, constituée à la fois de savoir-faire transversaux et propres à chaque discipline (*Supra,* 2.3.3.2.). L'élève doit être capable de repérer et d'appréhender à bon escient les énoncés et les consignes de travail, car « comprendre ce qui est attendu et obtempérer est une clé de la réussite » selon M. Verdelhan-Bourgade (2002 : 58). En classe, l'élève est confronté à des énoncés et des consignes complexes, car constitués d'un lexique technique, d'une syntaxe complexe, d'une importante variation énonciative et de formes linguistiques hétérogènes (*Supra,* 2.3.3.2.a).

La complexité et la spécificité du français en usage à l'école sont des qualificatifs explicitement cités dans les enquêtes. Cependant, ces propos sont très peu étayés au regard des éléments fournis par la recherche, laquelle nous éclaire sur les différentes fonctions de la langue de scolarisation, simultanément langue de communication particulière, objet d'apprentissage et vecteur des enseignements / apprentissages. Le cumul de fonctions aussi variées contribue à rendre le français de scolarisation complexe.

- **Un vocabulaire scolaire spécifique**

12,9% de l'échantillon ont répondu que le français de scolarisation est pourvu d'un *vocabulaire spécifique* (*Supra,* 5.1.3. : caractéristique du français de scolarisation n°18). Pour les étudiants et les professeurs questionnés, la particularité du lexique scolaire réside essentiellement dans l'usage de *consignes,* et marginalement dans un vocabulaire lié à une *thématique précise (matériel de classe, coins jeux* (à l'école maternelle)), *un langage*

propre au manuel scolaire ou issu de la sphère *métalangagière.* (*Supra,* 5.1.3. : caractéristique du français de scolarisation n°24).

L'état de l'art nous permet de constater que la langue française se dote d'une coloration particulière à l'école en raison de sa fonction de langue des autres matières qui l'amène à être, à la fois, une langue d'enseignement et une langue d'apprentissage (*Supra,* 2.3.3.2.). Comme outil d'apprentissage, le français est une langue de travail où les « explications, [les] définitions, [les] consignes, [et les] évaluations » sont nombreuses d'après J.-L. Chiss (2005 : 60). Des formes discursives particulières et un vocabulaire spécialisé sont ainsi générés (M. Verdelhan-Bourgade, 2002 : 57). D'autre part, le français comme langue d'enseignement comporte une terminologie propre à chaque discipline selon J. Demarty-Warzée (2011 : 31). Ce lexique disciplinaire est constituée à la fois d'un lexique spécialisé et courant (J.-M. Zakhartchouk, 1990 : 15 et 1999 : 26 ; M. Verdelhan-Bourgade, 2002 : 235-236 ; V. Spaëth, 2008 : 92). Mais les termes issus du lexique courant sont souvent polysémiques en contexte disciplinaires, et posent des difficultés de compréhension identiques à celles rencontrées face à un lexique spécialisé comme le soulignent M. Blanchard *et al.* (2007 : 84-87).

Si les enquêtes notent clairement la spécificité du vocabulaire scolaire, les réponses justifiées (en dehors de celles portant sur les consignes) sont peu nombreuses. Par exemple, la complexité du lexique disciplinaire, notamment en raison de sa polysémie, a très peu été évoquée dans les écrits des étudiants et des professeurs des écoles alors même qu'il est l'un des principaux obstacles à la compréhension des élèves.

- **Des propos redondants, reformulés et injonctifs**

12,4 % des étudiants et des professeurs des écoles sollicités ont noté l'usage de *propos redondants, reformulés et injonctifs* en classe. La *répétition* vise, selon eux, à faciliter les apprentissages scolaires et la *reformulation* à améliorer la *compréhension des consignes* ou à *corriger les erreurs* des élèves. A cela s'ajoute l'*injonction,* particulièrement présente dans le discours de l'enseignant (*Supra,* 5.1.3. : caractéristique du français de scolarisation n°19).

La revue de la littérature spécialisée montre que la langue en usage à l'école est une parole redondante (G. Vigner, 2001 : 31), composée de propos répétés et reformulés (G. Vigner, 2009 : 51). Selon F. Cicurel (1994 : 106), les « nombreuses répétitions, reformulations, paraphrases, reprises » utilisées par l'enseignant visent à faciliter la prise

de parole des élèves et à soutenir l'intercompréhension (*Supra*, 2.3.1.1.b). Comme les *Ressources pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle* (MEN / DGESCO, 2010) l'indiquent, le parler professionnel de l'enseignant doit favoriser la mise en place d'

> […] un réseau de reprises et de reformulations, écho correctif des propos enfantins, pour enrichir, préciser, dire autrement, mettre en relief le lexique ou certaines tournures, fixer des références par la remémorisation (MEN / DGESCO, 2010 : 2).

L'amélioration des compétences langagières des élèves passe, d'après P. Boisseau (2005 : 26-27 et 2011 : 1-2), par les nombreux « feedbacks » proposés par le maitre « en écho des approximations de l'enfant » qui non seulement l'étayent en situation, mais le motivent à maintenir ses efforts pour produire un message compréhensible pour le destinataire.
En dehors des répétitions et des reformulations qui ponctuent le discours de l'enseignant, M. Verdelhan-Bourgade (2002 : 58) constate que l'« injonction est constante dans la communication scolaire » et qu'elle prend des formes multiples en classe : ordres, conseils, consignes sous formes impératives, interrogatives ou de phrases nominales (*Supra*, 2.3.3.2.a). Pour les élèves, la difficulté est de différencier, dans les énoncés scolaires, les injonctions des contenus informatifs afin de répondre correctement aux questions posées par le professeur (J. Demarty-Warzée, 1992 : 54 ; D. Boyzon-Fradet, 1997 : 100 et J.-M. Zakhartchouk, 1999 : 23).

La redondance, la répétition et le caractère injonctif des propos du maitre sont des caractéristiques relevées tant dans nos enquêtes que dans la littérature spécialisée. Ces spécificités complètent la description du parler professionnel de l'enseignant et révèle son une importante technicité.

- **Des gestes et des pictogrammes accompagnent la parole du maitre**

L'association à la parole du maitre d'une gestuelle et de supports imagés, tels que des pictogrammes, est une particularité propre au français de scolarisation selon 8,2% des personnes interrogées (*Supra*, 5.1.3. : caractéristique du français de scolarisation n°22). Cette réponse, représentative du groupe des professeurs des écoles questionnés (*Supra*, 5.3.3.3.), semble directement liée à leur vécu de classe.

La revue de la littérature montre que les interactions scolaires sont associées à des comportements spécifiques (*Supra*, 2.3.1.1.e), adoptés tant par les élèves qui doivent, par

exemple, lever la main et attendre l'autorisation préalable du maitre avant de prendre la parole (F. Cicurel et D. Véronique, 2003 : 185), que par le professeur qui fait usage de nombreux gestes en classe. Les gestes peuvent suppléer la parole de l'enseignant ou l'accompagner pour faciliter la compréhension des enseignements / apprentissages dispensés (un regard suffit à autoriser ou interdire comme le constate R. Bouchard (2010 : 22)). Le geste fait partie des stratégies d'enseignements facilitatrices qui ont été utilisées dans divers domaines, tels que l'apprentissage de la lecture où S. Borel-Maisonny (1985) a associé le geste au son et à la graphie des lettres et phonèmes (*Supra,* 2.3.2.3.b). Dans le contexte de l'apprentissage précoce des langues, M. Tellier (2010) a analysé les fonctions du geste pédagogique à partir des observations faites par L. Dabène (1984a : 41) sur les différents rôles joués par le professeur (*Supra,* 2.3.1.1.a). Elle a ainsi montré que le geste pédagogique a simultanément pour fonction d'informer (apporter une information lexicale, phonologique, grammaticale), d'animer (gérer les activités et les interactions) et d'évaluer (encourager, féliciter, signaler une erreur) (M. Tellier, 2010 : 42). Des mémentos établis par l'auteure, nous éclairent sur les apports du geste en classe :

Le geste pédagogique est produit par l'enseignant pour aider l'apprenant.
Il peut prendre différentes formes (mimes, emblèmes, coverbaux, mimiques).
Il accompagne en général la parole et agit comme une traduction non verbale. Cependant, il peut aussi intervenir « silencieusement ».
Le geste contribue également à établir un climat affectif dans la classe et atténue l'aspect formel du cours de langue.
Il est fédérateur d'attention (M. Tellier, 2010 : 38).

M. Tellier (2010 : 47) ajoute que le geste facilite la compréhension :

Dans la communication ordinaire, le geste contribue à la compréhension du discours par un auditeur.
Face à un récit dans une langue inconnue, les enfants sont capables de s'appuyer sur des gestes illustratifs pour comprendre les éléments-clés de l'histoire.
Le geste pédagogique doit présenter des traits saillants du référent qu'il illustre, pour que l'on puisse l'interpréter.
Le geste d'adulte, parfois symbolique et métaphorique, peut ne pas être compris correctement par un enfant. Il convient donc d'éviter un recours trop fréquent à des gestes métaphoriques ou à des emblèmes non acquis par les petits.
Pour désambiguïser un geste, il est possible d'y ajouter une autre modalité dont le sens est redondant : un son ou une image, par exemple (M. Tellier, 2010 : 47).

Enfin, le geste favorise la mémorisation :

> Plusieurs études montrent que le fait de coder une information à travers différentes modalités (auditive, visuelle, kinesthésique) laisse une trace plus riche dans la mémoire.
> Le fait de s'impliquer physiquement (mimer une action, faire un geste) a un effet supérieur sur la mémorisation à court terme. Cela permet un triple codage de l'information.
> Cela est vrai tant pour les adultes que pour les enfants.
> En langue étrangère, des enfants qui reproduisent des gestes en répétant des mots nouveaux à acquérir mémorisent davantage d'items.
> Dans la pratique de classe, il convient donc d'encourager la reproduction des gestes pédagogiques (M. Tellier, 2010 : 50).

Au geste, l'enseignant peut donc associer, comme le souligne M. Tellier (2010 : 47), différents supports visuels pour renforcer la compréhension. Ainsi le pictogramme est abondamment utilisé en classe, et apparait sur les fiches de travail, dans les manuels scolaires, et sur les murs de la classe. Ce « dessin figuratif stylisé qui fonctionne comme un signe d'une langue écrite et qui ne transcrit pas la langue orale » comme le définit le *Petit Robert,* porte sur différentes thématiques scolaires comme le matériel de classe, les consignes, les règles de vie…, et a, selon l'orthophoniste M. Georget (2009), « un rôle déterminant et catalyseur dans l'émergence et le développement du langage ». L'utilisation de pictogrammes peut faciliter la communication avec des enfants dont le vocabulaire est limité (en raison de leur jeune âge, de leur allophonie ou de difficultés, telles que la dysphasie, l'autisme, etc.). Les pictogrammes pallient ces difficultés et aident les élèves à mieux comprendre. A l'écrit, les pictogrammes des consignes qui figurent sur les fiches de travail ou sont placés sous forme de cartes sur la table des élèves, ont pour objectif d'améliorer la compréhension des tâches à accomplir.

Dans les enquêtes comme dans la littérature spécialisée, les gestes et les pictogrammes associés à la parole du maitre visent à favoriser l'intelligibilité de la communication scolaire et à faciliter la transmission des enseignements / apprentissages.

6.2.2. Synthèse des éléments communs entre les réponses extraites de nos enquêtes et la littérature spécialisée

La comparaison entre les réponses issues des enquêtes et les données de la littérature universitaire a permis de mettre en évidence un certain nombre de points de convergence et quelques divergences.

Le premier point commun relevé est l'aspect normé du français de scolarisation qui apparait de part et d'autre à travers l'obligation, à l'école, de faire usage d'un français correct et précis ; ce qui suppose donc l'emploi d'un registre courant de langue ainsi que le respect des règles de grammaire, d'orthographe et de conjugaison. La tâche du professeur est de transmettre un modèle standard de langue. L'institution et la société tout entière lui confèrent ce rôle de diffuseur de la langue standard et de garant du bon usage. Si la diffusion d'un français normé est nécessaire à l'uniformisation des pratiques langagières et au développement des répertoires discursifs des élèves, la recherche note l'importance de présenter le français standard comme une variété de langue parmi d'autres. Cette approche ne peut que servir l'enseignement / apprentissage du français standard en montrant aux élèves peu familiarisés avec ce type de langage que cette variété de français n'a rien d'artificiel, puisque requise dans certaines situations de communication.

Les caractéristiques du français de scolarisation évoquées par les étudiants et les enseignants interrogés rejoignent également les données de la littérature spécialisée sur le fait que la langue française est objet d'apprentissage à l'école, à l'oral comme à l'écrit, avec un enrichissement progressif du lexique et un apprentissage des règles de grammaire, d'orthographe et de conjugaison. La difficulté pédagogique à transmettre ces règles est une préoccupation majeure de notre échantillon. L'application de ces règles prévaut tant à l'oral qu'à l'écrit. Aucune distinction n'est faite par les personnes interrogées entre ces deux médias de communication, contrairement aux données de la recherche qui montrent une nette prédilection du milieu scolaire en faveur de l'écrit. Les réponses des étudiants préparant le concours de professeurs des écoles et celles des enseignants en poste dans le premier degré font apparaitre que l'apprentissage de l'oral est aussi important que l'écrit. Une attention significative est portée à l'enseignement / apprentissage de la langue orale. Une évolution par rapport aux constats d'un certain nombre de chercheurs est donc à noter. Toutefois en dehors de la mention « apprentissage de l'oral », la question des spécificités de l'oral scolaire demeure peu développée. Quelques précisions sont données quant à l'usage, à l'école, d'un oral normé proche des exigences de la langue écrite, mais les

particularités de la communication pédagogique, par exemple, ne sont guère évoquées. Les interactions scolaires apparaissent semblables aux échanges conversationnels ordinaires, simplement dotées d'un niveau de langue plus élevé.

Les réponses collectées dans les 217 questionnaires et les données extraites de la littérature universitaire indiquent que le français de scolarisation diffère de la langue extrascolaire. Le parler de l'enseignant est particulièrement décrit comme spécialisé avec ses propos redondants, reformulés, injonctifs et associés à des gestes et des supports imagés. Indépendamment du parler de l'enseignant, le français de scolarisation est présenté par notre échantillon comme particulier et complexe, mais les raisons demeurent vagues. Les réponses apportées sont peu étayées en dehors du fait qu'en classe un vocabulaire scolaire spécifique est employé. Le français scolaire semble si familier, car côtoyé au quotidien par les élèves et les enseignants (eux-mêmes anciens élèves) que les difficultés intrinsèques semblent occultées. L'apparente familiarité de la langue de scolarisation masque son importante complexité, imputable au fait que le français est un vecteur, à la fois, d'apprentissage et des enseignements disciplinaires.

L'enquête menée permet également de souligner un paradoxe des étudiants et des professeurs des écoles interrogés qui ont indiqué que, nonobstant la complexité et la spécificité du français de scolarisation, la langue doit être adaptée aux élèves. Une réponse qui apparait paradoxale au regard de l'ensemble des enquêtes qui montre une tendance des personnes échantillonnées à la surenchère normative. En effet, les exemples collectés, tels que la prescription d'une prononciation académique, l'emploi systématique du *ne* de négation à l'oral et d'un registre de langue soutenu en classe, s'inscrivent en contradiction avec la réalité des usages. Ces réponses témoignent de la surnormativité de la pensée enseignante à l'égard du français de scolarisation. Toutefois cette exigence face à la norme est simultanément contrebalancée par la préoccupation des étudiants et des professeurs des écoles quant à l'ajustement de leurs propos aux capacités des élèves. Ainsi, un certain nombre de réponses collectées hésitent entre un français de scolarisation surnormé et une langue voulue accessible à tous les élèves ; ce qui, dans les deux cas, ne coïncide que partiellement avec les données de la recherche. Les représentations de nos informateurs ne correspondent donc qu'en partie avec la littérature universitaire. Les divergences ainsi que l'ensemble des éléments convergents ont été récapitulés dans le tableau suivant :

Spécificités du français de scolarisation mentionnées dans les enquêtes		Données issues de la littérature universitaire
Une langue normée	Correction de la langue	**X**
	Respect des règles de gram / orth / conj.	**X**
	Variations proscrites	
	Précision lexicale	**X**
	Langue normée	**X**
	Une langue modèle / exemplaire	**X**
	Un français courant	**X**
	Un registre plus soutenu	**X**
	Un registre soutenu	
Une langue objet d'apprentissage	Apprentissage de l'oral	**X**
	Apprentissage et utilisation de l'écrit	**X**
	Une langue objet d'apprentissage	**X**
	Enrichissement lexical	**X**
	Apprentissage de la gram / orth / conj.	**X**
Un français différent de la langue extrascolaire	Un français différent de la langue extrascolaire	**X**
	Une langue à adapter aux élèves	**X**
	Le parler professionnel de l'enseignant	**X**
	Complexité et spécificité de cette langue	**X**
	Vocabulaire scolaire spécifique	**X**
	Des propos redondants, reformulés et injonctifs	**X**
	Des gestes et des pictogrammes accompagnent la parole du maitre	**X**
	TOTAL :	**19/21**

Tableau 26. Synthèse des éléments communs entre les données de nos enquêtes et les informations issues de la littérature spécialisée

Le paradoxe relevé, entre d'une part la représentation surnormative du français de scolarisation de notre échantillon, et d'autre part leur préoccupation d'adapter leur discours

aux élèves, peut-il s'expliquer par la présence, dans les textes officiels, de recommandations qui vont dans ce sens ? Les informations résumées dans le tableau de synthèse n°26 seront comparées aux résultats du tableau n°25, rassemblant les points communs entre notre étude et les textes officiels de l'Éducation nationale (*Supra*, 6.1.7.).

6.3. Synthèse des éléments communs entre les réponses recueillies au cours de notre étude, les textes officiels de l'Éducation nationale et les données issues de la littérature universitaire

L'objectif de cette analyse comparative est de déterminer les réponses qui, dans les enquêtes, rejoignent les recommandations officielles de l'Éducation nationale, celles qui recoupent les données issues de la recherche, et celles qui ne correspondent ni à l'une, ni à l'autre source, mais qui font partie des représentations partagées par les étudiants préparant le concours de recrutement de professeurs des écoles et les enseignants en poste dans le premier degré. L'ensemble des résultats collectés a été consigné dans le tableau suivant :

Spécificités du français de scolarisation mentionnées par les personnes interrogées		**Textes officiels de l'Éducation nationale**							**Littérature universitaire**	**TOTAL**
		Programmes officiels			**Socle commun de compétences et de connaissances**	**Livret personnel de compétences**		**Référentiel de compétences professionnelles des maitres**		
		école maternelle	**cycle 2**	**cycle 3**		Palier 1	Palier 2			
Une langue normée	Correction de la langue	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**8**
	Respect des règles de gram/orth/conj.	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**8**
	Variations proscrites									**0**
	Précision lexicale	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**8**
	Langue normée								**X**	**1**
	Une langue modèle / exemplaire	**X**						**X**	**X**	**3**
	Un français courant			**X**					**X**	**2**
	Un registre plus soutenu								**X**	**1**
	Un registre soutenu									**0**

Une langue objet d'apprentissage	Apprentissage de l'oral	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**8**
	Apprentissage et utilisation de l'écrit	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**8**
	Une langue objet d'apprentissage	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**8**
	Enrichissement lexical	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**		**X**	**7**
	Apprentissage de la gram/orth/conj.	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**		**X**	**8**
Un français différent de la langue extrascolaire	Un français différent de la langue extrascolaire								**X**	**1**
	Une langue à adapter aux élèves	**X**						**X**	**X**	**3**
	Le parler professionnel de l'enseignant							**X**	**X**	**2**
	Complexité et spécificité de cette langue								**X**	**1**
	Vocabulaire scolaire spécifique	**X**	**X**	**X**					**X**	**4**
	Des propos redondants, reformulés et injonctifs	**X**							**X**	**2**
	Gestes / pictogrammes accompagnent la parole du maitre								**X**	**1**
	Total :	**12/21**	**9/21**	**10/21**	**8/21**	**8/21**	**8/21**	**9/21**	**19/21**	

Tableau 27. Synthèse des éléments communs entre les réponses extraites de notre étude, les textes officiels de l'Éducation nationale et les données issues de la recherche universitaire

Ce tableau de synthèse révèle que la thématique la plus consensuelle entre nos enquêtes, les textes officiels et les données relevées dans la littérature universitaire porte sur le français objet d'apprentissage en classe. L'école est le lieu privilégié d'apprentissage et d'étude de la langue française orale et écrite où sont programmés, entre autres, un enrichissement progressif du lexique et un apprentissage de la grammaire, de l'orthographe et de la conjugaison. La spécificité du français scolaire liée à son rôle de matière enseignée à l'école apparait bien dans nos enquêtes, mais certaines composantes de cet apprentissage, comme la nécessité d'acquérir un vocabulaire métalangagier pour parler de la langue et engranger de nouvelles connaissances, sont absentes des questionnaires[71] bien que cette dernière fasse partie des textes officiels (*Annexe 3* : 1.3.4.) et des données de la littérature universitaire (*Supra*, 2.3.2.4.). Si certaines caractéristiques du français comme matière enseignée n'apparaissent pas dans les enquêtes, d'autres, comme l'apprentissage de l'oral qui fait l'unanimité dans le tableau n°27, demeurent très générales. Certes nous apprenons que l'oral fait l'objet d'un apprentissage en classe, ce qui est une évolution notoire au regard de certains constats de chercheurs (*Supra*, 6.1.7.). Cependant peu de détails sont donnés sur les particularités de l'oral scolaire si ce n'est qu'il est normé et proche des caractéristiques de la langue écrite. La réponse d'un *français scolaire différent de la langue extrascolaire* nous permet de déduire que la langue orale scolaire se distingue des échanges sociaux ordinaires, mais aucune des spécificités indiquées dans la littérature spécialisée (*Supra*, 2.3.1.) ne figure dans les enquêtes. Qu'il s'agisse de la singularité des interactions maitre / élève(s) (*Supra*, 2.3.1.1.), de la variété discursive du français de scolarisation (*Supra*, 2.3.1.2.) ou des raisons qui rapprochent l'oral scolaire de la langue écrite (*Supra*, 2.3.1.3.), aucun de ces éléments ne sont présents dans les réponses de nos informateurs. Comme nous avons pu le souligner dans la précédente synthèse (*Supra*, 6.2.2.), l'oral scolaire apparait, dans les données recueillies, identique aux interactions conversationnelles ordinaires, desquelles il se distingue uniquement par un niveau supérieur de langue.

Les propositions pédagogiques formulées à l'endroit de l'/des élève(s) allophone(s) nouvellement arrivé(s) en France accueilli(s) de manière isolée par des enseignants de classe ordinaire devront prendre en compte ces représentations. En outre, il faudra veiller à

[71] Le métalangage a été évoqué dans 1 questionnaire sur 217, et uniquement à titre d'exemple pour illustrer la spécificité du vocabulaire scolaire (Enquête n°PE-39).

ce que les spécificités de l'oral scolaire, mais également le vocabulaire métalangagier, fassent l'objet d'un enseignement explicite. Par ailleurs, les professeurs des écoles ont noté l'importance du français comme objet d'apprentissage à l'école et la nécessité d'accroitre, à la fois, le lexique et la connaissance des règles de grammaire, d'orthographe et de conjugaison du français. Mais comment mettre en œuvre un tel enseignement avec un public allophone qui, contrairement aux natifs francophones, ne dispose pas de prérequis extrascolaires (*Supra*, 2.3.2.1.) ? Comment dispenser des contenus qui peuvent ne concerner qu'un seul élève de la classe ? Avant de répondre à ces questions, quels sont les autres éléments mis en exergue à travers ce tableau ?

La deuxième unité thématique qui se dégage du tableau de synthèse est l'aspect normé du français de scolarisation. Ce tableau montre que les réponses liées à cette caractéristique obtiennent des résultats moins consensuels que la thématique précédente, relative au français objet d'apprentissage à l'école. L'exigence de correction de la langue, la précision lexicale et le respect des règles de grammaire, d'orthographe et de conjugaison sont des attributs du français de scolarisation communs aux enquêtes, aux recommandations officielles et à la littérature spécialisée. Cependant nous pouvons constater que seuls nos informateurs et les chercheurs qualifient le français de scolarisation de normé. Ces deux regards portés sur la langue de scolarisation contrastent avec les textes officiels où le terme n'apparait pas. Dans les programmes de cycle 3, il est simplement indiqué de faire usage d'un registre courant de langue (*Annexe* 3 : 1.3.1.). L'usage d'un français normé demeure implicite dans les directives officielles si bien que certains excès ont pu être relevés dans les propos des étudiants et des professeurs des écoles interrogés. En effet, notre analyse a mis en évidence une tendance à la surenchère normative de la part des enseignants qui interdisent toute variation du français et prescrivent l'usage d'un niveau soutenu de langue en classe. Ces réponses qui ne reposent, ni sur les recommandations officielles, ni sur les données de la recherche, font partie des représentations partagées par notre échantillon. Ces réponses correspondent à ce que les personnes interrogées pensent être un français de scolarisation modèle / exemplaire. La littérature spécialisée indique que, pour l'institution scolaire, une langue de scolarisation modèle / exemplaire correspond à l'usage exclusif, en classe, d'un français standard (*Supra*, 2.3.1.3.b). Or la recherche montre que ces caractéristiques ne correspondent pas à la réalité linguistique, empreinte de variations (même en contexte scolaire). Le français standard ne représente qu'une variété du français parmi d'autres que l'élève doit maitriser

pour élargir ses répertoires discursifs, mais il ne peut être exclusif sous peine de décalage et de marginalisation par rapport à ses pairs francophones.

Les propositions pédagogiques destinées aux nouveaux arrivants allophones scolarisés en classe ordinaire devront donc tenir compte de cet état de fait afin, d'abord, de ne pas participer à la surenchère normative, et ensuite de ne pas enfermer ces apprenants dans un modèle unique de langue standard qui ne correspond pas au français employé dans les interactions orales en classe. La maitrise du français parlé (C. Blanche-Benveniste et C. Jeanjean, 1987), et plus particulièrement du français parlé en classe (*Supra*, 2.3.1.1.) est primordiale pour ce public scolaire. Pour autant, l'enseignement d'un français normé n'est pas à négliger puisqu'il est indispensable à l'école (*Supra*, 2.3.1.3.b). Cependant, son apprentissage sera travaillé progressivement et majoritairement avec le groupe-classe dont les besoins se rejoignent. Ce choix qui ne va pas dans le sens des représentations normatives des étudiants et des enseignants interrogés, repose sur le fait que la caractéristique relative à la prégnance de la norme standard en milieu scolaire ne représente qu'une particularité parmi plus d'une trentaine d'autres, listées précédemment dans le tableau de synthèse des spécificités du français de scolarisation (*Supra*, 2.3.4.). L'enseignement proposé aux nouveaux arrivants allophones doit donc se doter de priorités, dans lesquelles la maitrise d'une langue normée apparait, mais à côté d'autres enseignements essentiels pour les élèves allophones comme les actes de langages à privilégier en milieu scolaire (*Supra*, 2.3.1.2.b). Nous rejoignons ici le paradoxe, relevé dans nos enquêtes (*Supra*, 6.2.2.), qui montre que si les enseignants sont attachés au respect de la norme, ils tiennent également à ce que l'enseignement dispensé soit adapté aux élèves (*Supra*, 6.2.2.). Les propositions pédagogiques élaborées pour les nouveaux arrivants allophones scolarisés en classe ordinaire prendront appui sur cette tendance des enseignants du premier degré afin d'offrir à ces élèves un enseignement adapté à leurs besoins.

La caractéristique du français de scolarisation d'être une *langue à adapter aux élèves* a été regroupée dans la troisième et dernière unité thématique du tableau de synthèse qui rassemble les variables relatives à la différence entre le français de scolarisation et la langue extrascolaire. Ces dernières ne recueillent que très peu de réponses communes avec les textes officiels de l'Éducation nationale. Seules les caractéristiques portant sur l'apprentissage d'un *vocabulaire scolaire spécifique* et l'intérêt *de la reformulation* en classe convergent avec les programmes officiels de l'école maternelle. Les spécificités du *parler professionnel de l'enseignant* et l'importance d'*adapter la langue aux élèves*

mentionnées dans les enquêtes apparaissent dans le référentiel de compétences professionnelles des maitres. La *distinction français de scolarisation vs langue extrascolaire, la spécificité et la complexité du français scolaire* ainsi que *l'emploi de gestes et de pictogrammes pour accompagner la parole du maitre* ne trouvent aucun écho dans les textes officiels. Aussi, pour comprendre ce qui différencie le français de scolarisation de la langue extrascolaire, et ce qui fait sa spécificité ainsi que sa complexité (qualificatifs relevés dans les enquêtes, mais non explicités), il faut se pencher sur les sources universitaires. Ces dernières indiquent que le français est non seulement à l'école une matière enseignée, mais également la langue de l'ensemble des matières scolaires (*Supra,* 2.3.3.). A ce titre, il est à la fois la langue des enseignements disciplinaires (*Supra,* 2.3.3.1.) et la langue de l'ensemble des apprentissages scolaires (*Supra,* 2.3.3.2.). A l'école, la langue française est donc dotée d'une importante technicité, particulièrement présente dans les énoncés et les consignes de travail. Cette complexité peut être masquée par les explicitations du maitre ou l'emploi de gestes et de supports imagés qui facilitent la compréhension. Si les enseignants ont noté dans les enquêtes que la tâche du maitre est d'adapter la langue qui véhicule les connaissances disciplinaires à son public, la dimension de vecteur des enseignements disciplinaires et d'apprentissage du français scolaire n'apparait guère dans leurs écrits alors qu'elle explique, en grande partie, la complexité de la langue de scolarisation, problématique tant pour les nouveaux arrivants allophones que pour les natifs francophones. Les pistes pédagogiques proposées aux élèves allophones devront donc comporter des aides qui facilitent leur accès à la langue des apprentissages et des enseignements disciplinaires. La gestuelle de l'enseignant ou l'usage de pictogrammes en classe sont des aides possibles, comme le notent les enseignants interrogés ainsi que certains spécialistes comme M. Tellier (2010), mais elles ne sont guère suffisantes.

Au regard de l'état des lieux effectué sur les représentations des enseignants du premier degré en matière de spécificités du français en usage à l'école, au vu des caractéristiques de la langue des scolarisation relevées dans la littérature spécialisée (*Supra,* 2.3.4.) et dans les textes officiels de l'Éducation nationale (*Annexe 3*), et face aux besoins particuliers des nouveaux arrivants allophones, quelles sont les propositions pédagogiques que nous pouvons formuler à l'endroit des professeurs qui accueillent ce public scolaire ? Que peut mettre en place l'enseignant dans sa classe, au sein de l'école et en dehors du milieu scolaire pour faciliter la prise en charge de ces élèves à besoins éducatifs particuliers ?

Chapitre 7

Accueillir et scolariser des élèves allophones nouvellement arrivés en France isolés en classe ordinaire à l'école élémentaire : propositions didactiques et pédagogiques

La question de la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés en France immergés en classe ordinaire à l'école élémentaire sans dispositif spécifique dédié (UPE2A) a très peu été abordée en dehors des récents travaux de N. Francols (2009), G. Vigner (2009 : 208-216), A. Bernard et B. Lecoq (dir.) (2009) ou J.-M. Frisa (2014). Pourtant cette question concerne tous les professeurs des écoles qui, au cours de leur carrière, seront amenés à accueillir de nouveaux arrivants allophones dans leurs classes, et à dispenser un enseignement de FLS / FLSco parallèlement à celui de FLM. Comment mettre en œuvre cet enseignement en milieu ordinaire ? Comment répondre aux besoins éducatifs particuliers de ces élèves ? Comment organiser leur inclusion scolaire et quels sont les éléments qui méritent une attention particulière ?

7.1. L'inclusion scolaire[72] des nouveaux arrivants allophones

La circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012 ainsi que la Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école (articles 46 et 52 / articles L.321-4 et L332-4 du Code de l'éducation) imposent l'obligation d'inclusion scolaire et de mise en place d'actions particulières à l'endroit des élèves allophones nouvellement arrivés en France (*Supra*, 1.2.1.1.f). Cette responsabilité est attribuée à tous les enseignants, spécialisés ou non. Ainsi le modèle scolaire inclusif des nouveaux arrivants allophones, instauré à partir de la circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012, s'oppose au modèle ségrégatif des années 70 et au modèle intégratif qui a suivi, lequel n'était qu'« une forme déguisée » de ségrégationnisme selon P. Tremblay (2012 : 37). La circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012 modifie totalement la prise en charge de ce public

[72] Terminologie utilisée dans la circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012 relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés.

scolaire, accueilli d'abord en classe ordinaire avant tout autre dispositif de soutien. Des éléments de différenciations et d'adaptations du milieu ordinaire sont ensuite proposés au regard des besoins spécifiques de l'élève. Le nouvel arrivant allophone peut ainsi bénéficier d'un enseignement intensif, durant une année scolaire, dans une UPE2A pour l'apprentissage du français langue seconde / langue de scolarisation (à raison de neuf heures hebdomadaires minimum) si l'école dispose d'une telle structure[73]. L'élève fait d'abord partie du groupe-classe ordinaire qui correspond à sa classe d'âge. L'inclusion scolaire est motivée, selon R. Vienneau (2002 : 267) qui a travaillé sur la situation des élèves handicapés au Québec, par le fait que

> […] la performance des élèves de classes spéciales n'est, dans le meilleur des cas, qu'équivalente à celle d'élèves […] demeurés dans les classes ordinaires (R. Vienneau, 2002 : 267).

Dans sa synthèse sur la pédagogie de l'inclusion, R. Vienneau (2002) montre qu'entre les classes spéciales et ordinaires, il n'y a pas de gain significatif d'un point de vue des apprentissages. En revanche, P. Tremblay (2012 : 47) relève que d'un point de vue comportemental, le modèle scolaire inclusif limite la discrimination et améliore l'image sociale des élèves. Par ailleurs, l'immersion des élèves à besoins éducatifs particuliers aux côtés d'élèves du même âge permet l'imitation des pairs, un « puissant moyen d'apprentissage » selon P. Tremblay (2012 : 47). D'autres effets positifs sont à noter pour l'élève accueilli comme pour l'ensemble de la classe, tels qu'un comportement plus approprié en raison des attentes plus élevées en classe et la présence de camarades sans difficulté qui peuvent aider (P. Tremblay, 2012 : 53). En effet, P. Tremblay (2012 : 54) montre que les recherches actuellement menées sur l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap indiquent qu'elle n'impacte pas, de manière significative, les résultats scolaires des autre élèves présents dans la classe. Au contraire, le groupe-classe comme l'enseignant sont plus ouverts à la diversité et s'attachent davantage à ce qui réunit les élèves. Enfin, matériellement, plus de ressources pédagogiques sont disponibles en classe de sorte que tous les élèves peuvent bénéficient des apports et supports, initialement prévus pour un seul élève (P. Tremblay, 2012 : 56). Cependant l'inclusion d'élèves à besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire ne peut se limiter à une simple immersion,

[73] En 2015 / 2016, le département du Bas-Rhin compte un total de 14 UPE2A (1er degré), principalement situées à Strasbourg et dans l'Eurométropole.

sans adaptations spécifiques ni investissement de la part du professeur. P. Tremblay (2012 : 57) note que des classes surpeuplées, des locaux inadaptés, une conception de la différence comme un déficit, des méthodes d'enseignement rigides ou encore une faible implication des parents sont des conditions désavantageuses. En revanche, l'inclusion scolaire est favorisée par un certain nombre de facteurs comme les valeurs et attitudes de l'enseignant, le niveau d'engagement de l'équipe pédagogique, la fréquentation d'élèves du même âge, la qualité de l'enseignement dispensé et son adéquation avec les besoins de l'enfant, la différenciation pédagogique, le soutien direct apporté à l'élève (enseignement intensif, en petits groupes, avec un programme élaboré spécialement), la disponibilité de ressources spécifiques dans l'école et la formation continue des professionnels (P. Tremblay, 2012 : 59-77). Ces conditions sont nécessaires à la réussite des élèves à besoins éducatifs particuliers, parmi lesquels figurent les nouveaux arrivants allophones. Comment l'enseignant peut-il organiser l'accueil et la scolarisation de ces élèves ? Quels sont les éléments à mettre en place au sein de la classe, de l'école, mais également en dehors du cadre scolaire pour élaborer un projet adapté aux besoins du nouvel arrivant allophone ? A quoi faut-il particulièrement veiller lors de la mise en œuvre d'un enseignement de FLS / FLSco en classe ordinaire à l'école élémentaire ?

7.2. Élaboration du projet d'accueil et de scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés

7.2.1. Recueil des renseignements relatifs à l'élève et à sa famille

Disposer de certaines informations sur l'élève et sa famille est indispensable pour proposer un projet d'accueil et de scolarisation adapté. Selon J.-C. Rafoni (2009 : 28), les renseignements suivants sont à recueillir :

- **l'âge de l'élève** : veiller à ce que l'élève allophone nouvellement arrivé soit scolarisé dans sa classe d'âge (voire n - 1, au plus n - 2 (MEN, 2012)) est nécessaire pour qu'il soit entouré de camarades du même âge, auxquels il puisse s'identifier. Comme nous l'avons vu précédemment (*Supra*, 7.1.), le mimétisme des pairs fait partie des procédés d'apprentissage sur lesquels l'enseignant peut prendre appui lors des premiers jours de scolarisation du nouvel arrivant allophone.

- **la nationalité / le pays d'origine :** la connaissance de ces informations permet de faire quelques hypothèses quant à la / aux langue(s) maitrisée(s) par le nouvel arrivant si la communication avec la famille est difficile. Cependant, comme C. Goï (2015 : 52) le souligne suite à une étude menée avec E. Huver sur des collégiens nouvellement arrivés, « la nationalité ou le pays de l'élève à évaluer n'induit pas forcément que la langue majoritaire parlée dans ce pays est celle qu'il maitrise le mieux ». Les informations recueillies sur le pays d'origine ou la nationalité du nouvel arrivant allophone sont donc à prendre avec précaution et à compléter par des questions explicites sur la / les langue(s) maitrisée(s) par l'élève.

- **la / les langue(s) maitrisée(s) :** répertorier la / les langue(s) maternelle(s), la / les langue(s) de scolarisation (langue(s) latine(s) ou non) et la / les langue(s) vivante(s) maitrisées par le nouvel arrivant allophone est nécessaire pour la mise en place du projet d'accueil et de scolarisation. Cette distinction entre les différentes langues a, par exemple, permis de constater que des nouveaux arrivants tchétchènes maitrisent tant les langues tchétchène et russe que l'allemand du fait d'un séjour prolongé en Autriche. Cette compétence a pu être valorisée en cours de langue vivante étrangère où les nouveaux arrivants allophones sont devenus tuteurs d'élèves francophones en difficulté avec l'allemand. Les rôles de tuteur / tutoré ont ainsi pu être inversés et ont accru la motivation des nouveaux arrivants allophones (*Infra*, 7.3.1.1.c).

- **le parcours scolaire antérieur :** le niveau scolaire de l'élève doit faire l'objet d'une évaluation afin de voir si sa scolarisation antérieure était régulière ou non, s'il est lecteur ou non dans sa langue d'origine, et si son niveau scolaire global correspond aux exigences de l'école française.

- **la date d'arrivée en France :** les nouveaux arrivants allophones commencent rarement leur scolarité en France le jour de la rentrée. C'est pourquoi le maitre doit veiller à ce que les groupes de camarades déjà constitués s'ouvrent pour accueillir le nouvel élève. Cette dynamique doit être impulsée par l'enseignant afin d'éviter tout rejet du groupe à l'égard du nouvel arrivant d'autant que la communication avec cet élève sera, durant les premiers temps de scolarisation, principalement non verbale.

- **les raisons d'arrivée en France et le projet de vie de la famille** : selon le statut de la famille en France, elle peut être amenée à déménager souvent (logement provisoire chez des membres de la famille, hôtels, etc.) et les enfants peuvent n'être scolarisés dans l'école que provisoirement. Par ailleurs, le nouveau projet de vie de la famille peut être des plus incertains, ce qui peut empêcher certains enfants de se projeter et d'entrer dans les apprentissages scolaires.

- **les conditions de vie de la famille** : selon les conditions de logement de la famille (maison individuelle, foyer, hôtel…), l'environnement du nouvel arrivant allophone peut être des plus précaires. Les enfants ne disposent pas toujours d'une table / d'un lieu calme pour effectuer leurs devoirs. Ils peuvent également avoir des retards ou venir irrégulièrement du fait de la distance qui peut séparer, à certains moments, l'école du lieu d'hébergement.

- **l'appartenance socio-culturelle de la famille** : certaines valeurs et codes véhiculés par l'école française peuvent être plus ou moins éloignés de la culture familiale de l'enfant (importance du suivi scolaire, acculturation à l'écrit, etc.). L'enseignant doit donc, dès l'arrivée de l'élève, engager un dialogue avec la famille pour montrer que tout ce qui est mis en œuvre à l'école est au service de l'enfant même si, comme le note C. Goï (2015 : 67), certains parents peuvent percevoir dans les meilleures intentions de l'équipe pédagogique des éléments allant à l'encontre de l'intérêt de leur enfant. L'instauration d'un dialogue permet de prévenir, voire d'atténuer certaines tensions qui pourraient apparaitre entre l'école et la famille.

L'objectif de ce recueil d'informations (à échelonner dans le temps) est d'ajuster le projet d'accueil et de scolarisation au profil du nouvel arrivant, et de tenir compte de certaines caractéristiques comme le fait de disposer de compétences en langues afin de les valoriser, par exemple, lors du cours de langue vivante étrangère. La collecte de ces informations permet également au professeur d'augurer s'il s'agit, pour l'élève, d'un simple transfert de compétences scolaires d'une langue à une autre ou si, dans le cas de nouveaux arrivants allophones non ou peu scolarisés antérieurement, il s'agit d'abord de « devenir élève ». C'est pourquoi ces renseignements sont complétés par une évaluation du niveau scolaire du nouvel arrivant allophone.

7.2.2. Positionnement initial du nouvel arrivant allophone

Des tests de positionnement permettent d'évaluer les compétences scolaires des élèves allophones nouvellement arrivés en France en langue d'origine et en français. En langue d'origine, des tests de mathématiques et de compréhension écrite sont disponibles. En langue française, l'évaluation porte sur la capacité de l'élève à lire des caractères latins et sur son niveau de compétences en production orale.

- **Positionnement en mathématiques**

Pour l'évaluation des compétences en mathématiques, le test *Mieux connaitre pour mieux scolariser* de M. Charpentier (1995)[74] et les *tests de maths en 30 langues* (cycle 2 et 3) proposés par le CASNAV d'Aix-Marseille[75] peuvent être utilisés. Si la langue de scolarisation du nouvel arrivant allophone ne fait pas partie des tests existant, des évaluations sans consignes verbales sont également disponibles comme *Maths sans paroles* (J.-C. Rafoni, 2000) et l'évaluation non verbale en mathématiques, issue du *Guide pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés en France*, dirigé par A. Bernard et B. Lecoq (2009 : 42-44). Ce guide propose trois fiches pour l'évaluation des niveaux GS / CP, CE1 / CE2 et CM1 / CM2.

[74] Test de mathématiques *Mieux connaitre pour mieux scolariser* de M. Charpentier (1995), 29 langues sont disponibles : *allemand, anglais, arabe, arménien, bulgare, chinois, espagnol, français, finnois, géorgien, grec, hindi, hongrois, italien, japonais, khmer, laotien, leton, néerlandais, persan, polonais, portugais, roumain, russe, serbo-croate, tamoul, tchèque, turc* et *vietnamien.*

[75] *Test de maths en 30 langues* (cycle 2 et 3), CASNAV d'Aix-Marseille (http://titan.crdp-aix-marseille.fr/mathsenaf/), 30 langues sont annoncées, mais seules 15 sont disponibles : *allemand, anglais, arménien, bulgare, chinois, espagnol, grec, hongrois, italien, néerlandais, polonais, russe, serbe, suédois* et *turc.*

- **Positionnement en compréhension écrite**

L'évaluation de la compréhension écrite peut s'effectuer dans la langue d'origine des nouveaux arrivants grâce aux tests proposés par le CASNAV de Strasbourg (niveaux CP, CE1 et CE2)[76] ou à *Passerelles en 15 langues* (J.-C. Rafoni et N. Deruguine, 2003)[77] qui comprend 13 langues supplémentaires à télécharger[78]. Un test de lecture et de compréhension, intitulé *Le réveil de Pierre*[79], élaboré par le CASNAV de Clermont-Ferrand, est également disponible. Ce test se présente sous la forme de quatre images séquentielles sur le quotidien d'un élève à mettre dans l'ordre, puis à associer au texte puzzle correspondant afin de vérifier la fluidité de la lecture et la compréhension écrite de l'élève.

La limite des tests de positionnement en langue d'origine est, soit leur ancienneté (les tests de mathématiques *Mieux connaitre pour mieux scolariser* de M. Charpentier (1995) sont adossés à des programmes vieux de 20 ans), soit leur indisponibilité dans la langue d'origine de l'élève. Dans ce cas, les tests non verbaux sont privilégiés en mathématiques, mais les compétences en compréhension écrite ne peuvent être évaluées (cas des élèves tchétchènes).

---

[76] Tests de compréhension écrite, CASNAV de Strasbourg, (https://www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/casnav/enfants-allophones-nouvellement-arrives/ressources-premier-degre/outils-de-positionnement/), 27 langues sont disponibles : *albanais, allemand, anglais, arabe, arménien, bulgare, chinois, coréen, danois, espagnol, français, géorgien, hongrois, italien, japonais, lituanien, moldave, néerlandais, ouzbek, polonais, portugais, roumain, russe, serbo-croate, slovaque, turc* et *ukrainien.*

[77] Tests de compréhension écrite, *Passerelles en 15 langues* de J.-C. Rafoni et N. Deruguine, (2003), 16 langues sont disponibles : *anglais, arabe, chinois, coréen, espagnol, français, indonésien, japonais, polonais, portugais, roumain, russe, serbe, tamoul, turc* et *vietnamien.*

[78] Tests de compréhension écrite, *Passerelles en 15 langues bis* de J.-C. Rafoni, 13 langues supplémentaires sont téléchargeables (http://www2.cndp.fr/vei/cahiers/passerelles_bis/accueil.htm) : *albanais, arménien, bosniaque, bulgare, créole, hindi, khmer, mongol, ourdou, slovaque, tagalog, thaï* et *ukrainien.*

[79] Tests de lecture et de compréhension *Le réveil de Pierre*, CASNAV de Clermont Ferrand, 12 langues sont disponibles (http://www3.ac-clermont.fr/casnav/) : *albanais, allemand, anglais, arabe, espagnol, français, néerlandais, polonais, portugais, russe, serbo-croate* et *turc.*

- **Évaluation de la lecture des caractères latins**

La lecture des caractères latins est évaluée de manière à pouvoir déterminer le profil de l'élève accueilli. S'agit-il d'un élève non lecteur ou apprenti lecteur dans sa langue d'origine, d'un lecteur dont la langue d'origine comporte des caractères non latins ou d'un lecteur d'une langue à caractères latins ? Ce test permet de cibler les compétences à travailler en priorité, et de proposer un programme d'apprentissage personnalisé dans les différents domaines d'apprentissage de la lecture (conscience phonologique, principe alphabétique, acculturation à l'écrit, correspondances grapho-phonologiques du français, lecture-compréhension), à l'instar du tableau proposé par B. Lecocq (dir.) (2012 : 18) et présenté dans la première partie (*Supra*, 2.3.2.3.).

- **Évaluation de l'expression orale en langue française**

La production orale en langue française fait également l'objet d'une évaluation, car certains nouveaux arrivants sont capables de dire quelques mots en français, voire de communiquer en langue française. Même si l'élève ne peut dire un mot, il est important de dater cette évaluation diagnostique afin de juger ultérieurement de la vitesse de progression de l'élève.

Les résultats du nouvel arrivant allophone au positionnement initial permettent de faire un bilan de ses compétences scolaires dans sa langue d'origine de scolarisation et en français. Cette évaluation oriente le projet d'accueil et de scolarisation ainsi que les aides à mobiliser. Que peut mettre en place l'enseignant dans sa classe, au sein de l'école, et quels sont les liens extrascolaires qu'il peut établir pour faciliter l'inclusion des nouveaux arrivants allophones isolés en classe ordinaire ?

7.3. Organisation de l'inclusion scolaire du nouvel arrivant allophone

Au regard des résultats obtenus lors du positionnement initial, l'enseignant détermine quand il est possible pour l'élève allophone nouvellement arrivé de suivre un enseignement / apprentissage ordinaire avec le groupe-classe (sans puis avec différenciation pédagogique), et quand cet enseignement / apprentissage est hors de sa portée, et qu'il est préférable de lui proposer des contenus FLS / FLSco spécifiques.

Les pistes pédagogiques proposées prennent appui sur notre étude, menée sur les représentations des professeurs des écoles et des étudiants préparant le concours, à l'égard des spécificités du français en usage à l'école (*Supra*, chapitres 5 et 6). Les résultats de cette étude nous permettent d'orienter les diverses propositions pédagogiques et d'exercer une vigilance à l'égard des éléments de FLSco dispensés. En outre, nous serons particulièrement attentive à l'explicitation de certaines caractéristiques de la langue de scolarisation, absentes de notre recueil de données, telles la fonction de medium d'apprentissage et de vecteur des enseignements disciplinaires. L'enjeu est également de voir comment cet enseignement peut être dispensé en milieu ordinaire. Quelle forme prend-il lorsqu'il est destiné à des élèves allophones nouvellement arrivés en France ? A quoi faut-il préalablement veiller ?

7.3.1. Au sein de la classe ordinaire

7.3.1.1. Accueil d'un élève allophone nouvellement arrivé

a) Le premier accueil

Lors de l'arrivée d'un élève allophone en classe, il est important de prévoir un temps d'accueil. Ce dernier peut se faire en présentant l'élève à la classe, mais également, par exemple, en regardant sur une carte où se situe son pays d'origine ou en affichant au tableau des mots dans sa langue d'origine. Pour ce faire, l'enseignant peut choisir des mots de bienvenue et de salutations que la classe découvre et ne comprend pas, comme здравей [zdʁasti] (bonjour) et добре дошъл [dobʁ doshyl] (bienvenue) en bulgare par exemple, ainsi que des mots plus transparents, tels que шоколад (chocolat), qui permettent de deviner la signification du mot et établissent des passerelles avec la langue française. Mettre le groupe-classe en situation de lire des mots dans une langue étrangère permet non seulement de valoriser les compétences du nouvel arrivant qui maitrise ces termes (que même le professeur ignore), mais également de montrer que des similitudes existent entre les deux langues. Ce moment dédié à l'accueil du nouvel arrivant est aussi une occasion d'ouvrir la classe à la diversité linguistique et culturelle du monde (*Supra*, 2.1.10.). Lors de l'accueil, l'enseignant s'assure que l'élève allophone nouvellement arrivé dispose d'affaires scolaires. Sinon, il lui met à disposition un matériel de base provisoire qui sera complété ultérieurement afin que l'élève puisse prendre place dans la classe.

b) Choix de la place en classe

Dans la classe, la place de l'élève est à choisir judicieusement afin de ne pas trop l'éloigner, ni du professeur, ni du tableau, et de lui permettre de regarder ce que font ses camarades. L'élève allophone pallie sa non compréhension du français par une forte attention visuelle pour imiter ses pairs. Aussi le choix de l'entourage direct de l'élève est à anticiper. Sur quels élèves peut-il prendre exemple ? Dans cette perspective, un droit à la copie peut être instauré pour le nouvel arrivant allophone. Pour que ce « privilège » soit bien accepté par le reste de la classe, confronté à une infraction au règlement, car les élèves n'ont pas le droit de copier sur le travail du voisin, ce droit doit être justifié et explicité par l'enseignant. Il peut être présenté comme une aide à durée déterminée pour le nouvel arrivant dont les autres élèves n'ont pas besoin puisqu'ils parlent déjà français. D'autres béquilles pédagogiques mises en place au sein de la classe peuvent faciliter l'inclusion scolaire d'un nouvel arrivant allophone, comme l'instauration d'un tutorat.

c) Mise en place d'un tutorat

Avec le choix de la place du nouvel arrivant dans la classe, le professeur doit anticiper le placement de l'entourage direct, et prévoir la place (d'accès facile) occupée par les différents élèves tuteurs qui vont se relayer. L'instauration d'un tutorat permet à l'élève de disposer d'une aide de proximité, et le rassure dans le sens où il peut plus librement poser des questions, faire des essais et refaire des tentatives dépourvues psychologiquement de conséquences (la présence du maitre étant souvent liée à une forme d'évaluation où il vaut mieux ne pas faire d'erreurs). Les échanges entre pairs augmentent la motivation et l'investissement du tutoré selon J.-M. Zakhartchouk (2014 : 128). Par ailleurs, le nouvel arrivant confronté à la complexité des interactions pédagogiques (asymétrie des échanges maitre / élève(s) (*Supra,* 2.3.1.1.a), cours dialogué (*Supra,* 2.3.1.1.b), spécificité de l'interpellation scolaire, fréquents changements d'adressage, hétérogénéité énonciative (*Supra,* 2.3.1.1.c), niveau de compétences pragmatiques élevé pour interagir (*Supra*, 2.3.1.1.d)) peut disposer, en temps réel, d'une aide pour mieux comprendre et adopter un comportement scolaire adapté (*Supra,* 2.3.1.1.e).

Toutefois, P. Tremblay (2012 : 82) précise que « le tutorat est un supplément à l'enseignement et non un substitut ». C'est pourquoi la mise en place d'un tutorat au sein de la classe doit donc être accompagnée de certaines précautions, comme informer les

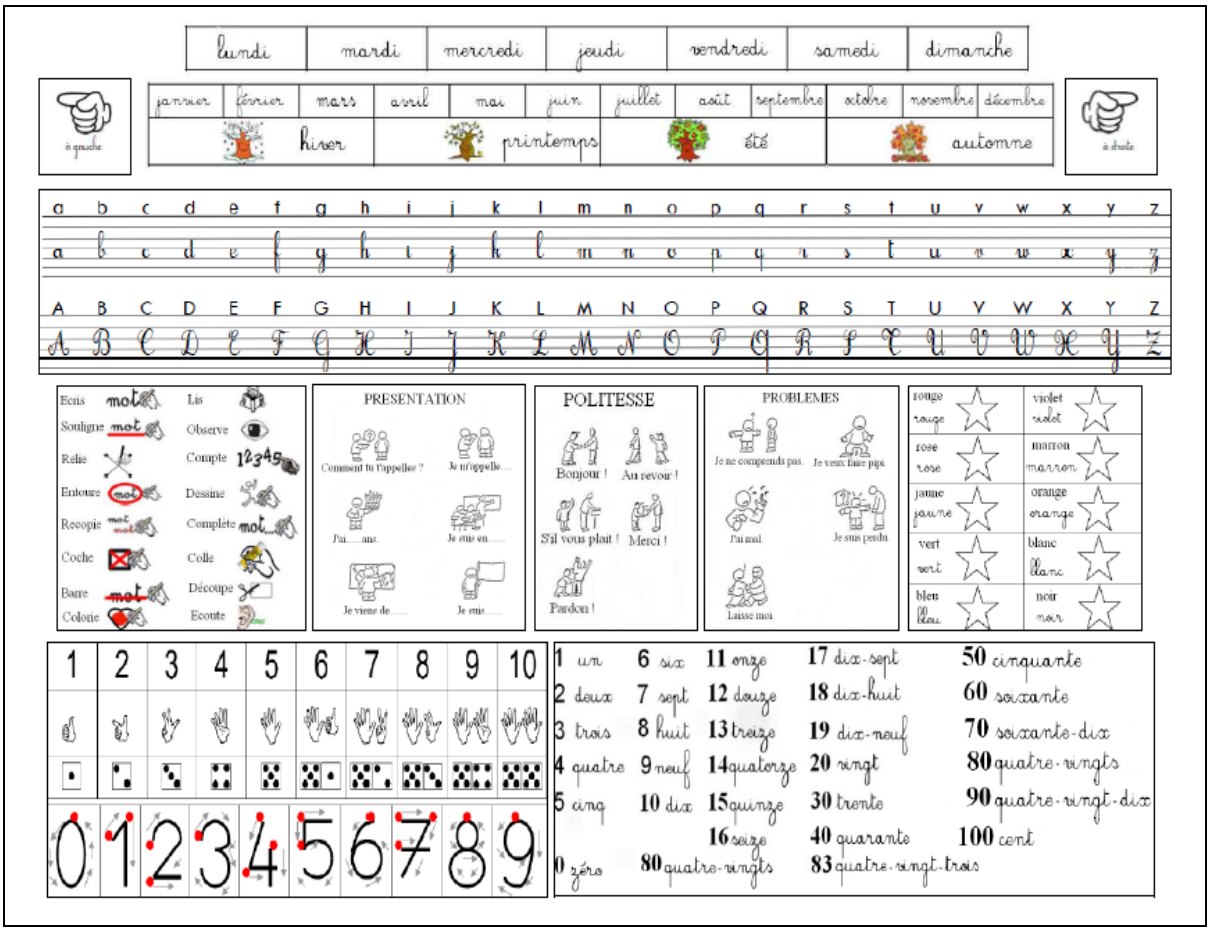
tuteurs du protocole à suivre (Comment faire ? Quoi dire ?...). Les efforts et les réussites des deux élèves doivent être récompensés (P. Tremblay, 2012 : 82), car comme H. Gutknecht (2009) le note, « être compétent, c'est aider les autres à le devenir ». En outre, H. Gutknecht (2009) propose d'élaborer avec le groupe-classe une charte qui précise le rôle du tuteur. Auprès d'un nouvel arrivant allophone, le tuteur peut, par exemple, aider à sortir le matériel scolaire le matin, en nommant chacune des affaires et en lui demandant de répéter (sans déranger le reste de la classe). Il peut lui dire la date et lui demander de la répéter avant que le nouvel arrivant allophone ne s'occupe du changement de date sur le calendrier collectif affiché dans la classe. Au cours des séances d'apprentissage, le tuteur peut montrer le matériel dont l'élève a besoin pour faire l'exercice demandé par le professeur. Il veille à ce que le manuel soit ouvert à la bonne page, et que l'élève fasse la bonne activité. Il peut mimer les actions à effectuer (ex : je souligne le titre en rouge), mais il ne fait pas à la place du nouvel arrivant allophone. Lorsqu'une tâche scolaire est terminée, le tuteur peut reprendre le nom des élèves de la classe ou revoir les mots et structures syntaxiques consignées dans le cahier-répertoire FLS / FLSco ou sous forme de jeux de loto, laissés à la disposition de l'élève dans des pochettes dédiées (*Infra*, 7.3.1.3.a). Le tuteur doit encourager les réussites et les progrès du tutoré, mais il peut aussi appeler l'enseignant lorsqu'il se sent dépassé ou fatigué par cette tâche. C'est pourquoi le tuteur ne peut remplir cette mission que durant un temps limité (P. Tremblay, 2012 : 81). La charte permet d'institutionnaliser le fonctionnement du tutorat, et protège l'élève tuteur d'une éventuelle surcharge de travail qui se ferait au détriment de ses propres apprentissages. Un relai des différents tuteurs est donc à prévoir. Ce tutorat peut être intégré dans la liste des différents services de classe.

d) Attribution d'un service en classe

Chaque début de semaine, différents « métiers » sont attribués aux élèves, comme le ramassage des cahiers, la mise à jour de la date, etc. La responsabilité d'un service est octroyée au nouvel arrivant allophone afin qu'il se sente d'emblée faire partie du groupe-classe. Il est important de le faire participer à tous les moments de vie de la classe, comme n'importe quel autre élève, en veillant toutefois à ne pas le mettre en difficulté. Par exemple, la distribution des cahiers ne pourra se faire que lorsque l'élève aura identifié l'ensemble des prénoms des camarades de classe. En revanche, le ramassage des cahiers et autres supports ne pose aucune difficulté.

e) Mise en place d'un sous-main FLS / FLSco

Pour favoriser l'autonomie du nouvel arrivant allophone, l'enseignant peut lui mettre à disposition un sous-main qui peut être constitué, à l'instar des sous-mains utilisés en classe de CP, des jours de la semaine, des mois et des saisons, de l'alphabet latin en lettres capitales, scriptes, cursives et majuscules, de quelques consignes de bases, des directions (droite / gauche), des couleurs, des nombres de 0 à 100 (écrits en chiffres et en lettres) et d'encadrés FLS comprenant quelques structures de présentation (ex : *Comment tu t'appelles / je m'appelle, j'ai… ans, je viens de…*, etc.), de politesse (ex : *Bonjour !, Au revoir !, S'il vous plait / S'il te plait ! Merci ! Pardon !*, etc.) et de problèmes (ex : *Je ne comprends pas, J'aimerais aller aux toilettes, J'ai mal, Laisse-moi*, etc.). Le sous-main peut être construit avec l'élève ; les encadrés ayant fait l'objet d'un travail de mémorisation préalable, à l'instar de celui mené dans le cahier-répertoire FLS / FLSco (*Infra*, 7.3.1.3.a), peuvent être progressivement mis en couleurs.



Support pédagogique 1. Exemple de sous-main FLS / FLSco

Selon les affinités pédagogiques du professeur, ces contenus FLS / FLSco peuvent prendre la forme d'un sous-main ou être réunis en porte-clés. Le but est qu'ils soient facilement consultables par l'élève en classe.

Support pédagogique 2. Contenus FLS / FLSco rassemblés sous forme de porte-clés

L'ensemble de ces propositions visent à faciliter l'accueil du nouvel arrivant allophone au sein du groupe-classe. L'enjeu est de devenir un élève parmi d'autres dont la tâche est d'effectuer un certain nombre d'apprentissages communs avec la classe.

7.3.1.2. Temps de travail avec le groupe-classe

La finalité du projet d'accueil et de scolarisation d'un élève allophone nouvellement arrivé en France est qu'il puisse suivre l'intégralité des enseignements dispensés en classe ordinaire. Cependant cet objectif ne peut être atteint sans paliers intermédiaires et sans sélection préalable, par le professeur, des apprentissages susceptibles d'être menés communément avec le groupe-classe de ceux qui nécessitent une différenciation pédagogique. L'éclairage fourni par notre étude sur les représentations des enseignants en matière de spécificités du français en usage à l'école, vise l'optimisation de ces deux temps de travail (collectif et individualisé). Les choix opérés ainsi que les propositions pédagogiques élaborées sont effectués au regard des données recueillies auprès d'étudiants et de professeurs des écoles, et des écueils repérés dans les réponses.

L'enjeu est d'offrir le soutien pédagogique le plus complet possible à l'endroit des nouveaux arrivants allophones accueillis de manière isolée en classe, et de voir comment il peut être mis en œuvre dans un contexte scolaire ordinaire.

a) Suivi d'un enseignement ordinaire sans aménagements spécifiques

Après le positionnement initial, la première tâche du professeur est de déterminer quelles sont les disciplines non linguistiques (DNL) (*Supra*, 2.3.3.1.), accessibles au nouvel arrivant allophone sans aménagements particuliers. Des matières, telles que l'éducation physique et sportive, les pratiques artistiques comme les arts visuels et l'éducation musicale ou la langue vivante étrangère, permettent la participation de l'élève allophone. Selon les habiletés du nouvel arrivant, ces disciplines peuvent le valoriser. Par exemple, en langue vivante étrangère, certains élèves peuvent, à leur tour, assurer la fonction de tuteur auprès de pairs francophones en difficulté (*Supra*, 7.3.1.1.c). Le suivi d'un enseignement commun avec le groupe est nécessaire pour entretenir la motivation de l'apprenant qui souhaite « faire le même travail que les autres » comme le confie une ancienne élève allophone lors d'un entretien[80]. Cependant la participation du nouvel arrivant allophone à ces disciplines lui permet également d'assister à des situations d'échanges scolaires authentiques, primordiales au regard des résultats de notre étude, menée sur les représentations des enseignants à l'égard des caractéristiques du français de scolarisation. En effet, les étudiants et les professeurs des écoles questionnés ont noté que l'oral fait l'objet d'un apprentissage en classe, mais aucune précision n'a été fournie quant aux particularités de cet oral. Ce dernier apparait dans les enquêtes comme un échange ordinaire, simplement doté d'un niveau supérieur de langue (*Supra*, 6.3.). Or, comme nous avons pu le voir dans la première partie (*Supra,* 2.3.1.), les spécificités de la langue orale de scolarisation sont nombreuses, et leur maitrise est essentielle pour la réussite scolaire des élèves. Le nouvel arrivant allophone doit donc être confronté à cet oral particulier pour pouvoir maitriser progressivement les codes langagiers, gestuels et comportementaux spécifiques à l'école française (*Supra,* 2.3.1.1.e). Toutefois la prise de risque (perte de la face devant le groupe-classe) doit être limitée. C'est pourquoi l'immersion, durant les séances d'éducation physique et sportive et lors des pratiques artistiques, semble la plus

[80] É. Gay-Rogy, 2009, *Paroles d'enfants venus d'ailleurs*, IUFM, DVD.

pertinente au regard des facilités de compréhension qu'offrent ces disciplines (possibilité d'imiter ses pairs). L'objectif de ces séances est, pour le nouvel arrivant allophone, d'expérimenter des situations d'échanges particulières pour progressivement pouvoir s'y insérer.

Si certaines disciplines permettent l'entière participation des élèves allophones nouvellement arrivés, d'autres nécessitent quelques aménagements. C'est le cas des séances menées dans des DNL, telles que les mathématiques ou l'histoire pour lesquelles des propositions pédagogiques adaptées ont été élaborées. Ce choix découle des constats établis lors de notre étude sur les représentations des enseignants, dans laquelle aucune réponse sur les caractéristiques du français en usage à l'école n'a porté sur sa fonction de vecteur des enseignements disciplinaires. Pourtant cette spécificité de la langue de scolarisation explique en grande partie les difficultés rencontrées par les élèves allophones ou non, confrontés à une terminologie et à des types discursifs à la fois polysémiques et propres à chaque discipline, ainsi qu'à une langue écrite prépondérante, car support de la pensée. Le but est de maitriser de nouvelles notions et concepts (*Supra*, 2.3.4.). Les adaptations proposées dans deux DNL (les mathématiques et l'histoire) sont destinées aux nouveaux arrivants allophones, mais pointent également les difficultés inhérentes à la langue de la discipline, donc susceptibles de bénéficier à l'ensemble des élèves de la classe.

b) Propositions d'adaptations en mathématiques

- **Appuis pédagogiques pour différencier les contenus d'enseignement dans une DNL**

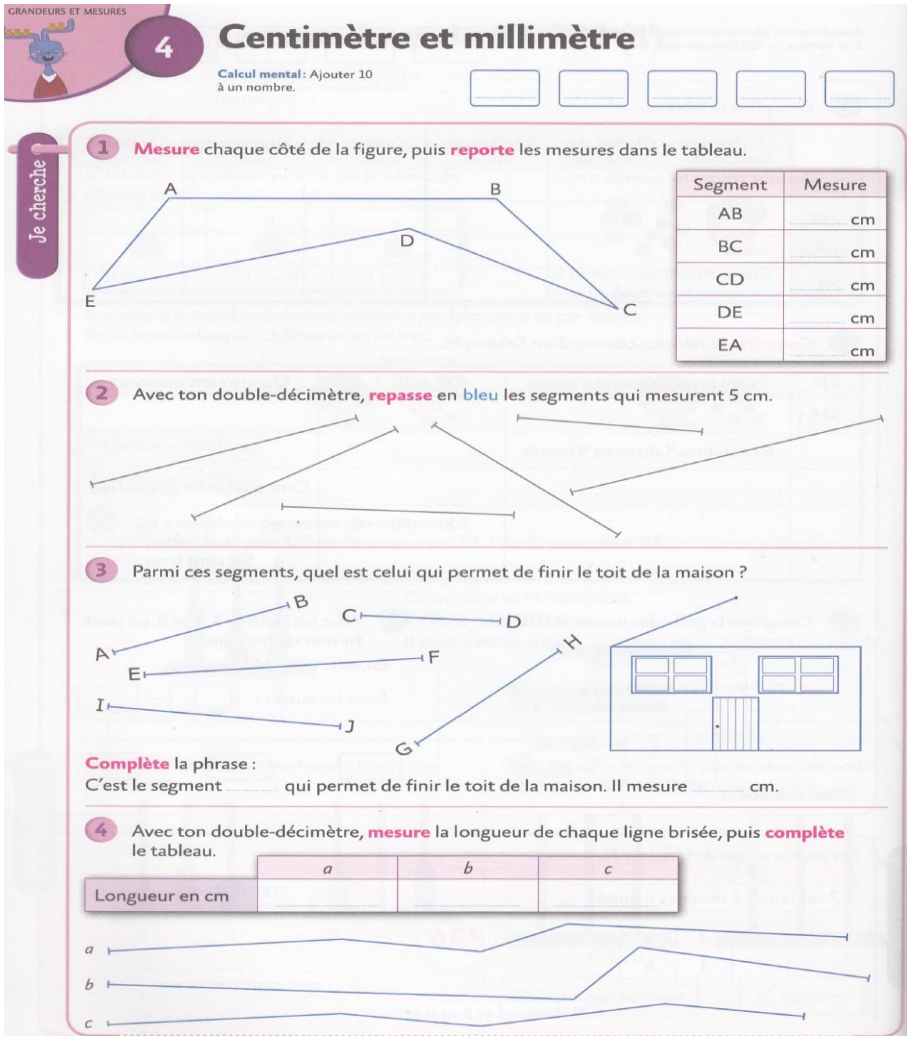
Pour adapter l'enseignement d'une DNL aux capacités d'un élève allophone nouvellement arrivé en France scolarisé en milieu ordinaire, l'ensemble des recommandations et supports, détaillé dans la partie consacrée au français langue d'enseignement dans les DNL (*Supra*, 2.3.3.1.), a été pris comme point d'appui, et a orienté nos propositions. Les aménagements proposés reposent donc à la fois sur des compétences issues des instructions officielles de 2002 (Maitrise du langage et de la langue française dans les domaines transversaux) et sur des compétences du CECR (2001), sélectionnées par G. Vigner (2011c : 55). Ces références nous permettent de disposer d'orientations pédagogiques claires et complémentaires dans chaque discipline. En effet, si

les textes officiels de 2002 ne distinguent pas, dans la partie consacrée au *Parler*, la production orale de la compréhension orale, ni la production orale en continu de la production orale en interaction, les activités langagières répertoriées par G. Vigner (2011c : 55-56) font cette distinction (*Supra*, 2.3.3.1.b), mais elles ne listent pas les compétences propres à une matière scolaire à l'instar des textes officiels. Pourtant il est important que l'enseignant soit informé précisément du type de compétences à privilégier dans chaque discipline, notamment du type de rédaction à entreprendre : rédiger « un texte pour communiquer la démarche et le résultat d'une recherche individuelle ou collective » en mathématiques *vs* rédiger la « légende d'un document iconographique » en histoire (MEN, 2002 : 70). Le type de discours ou d'écrits à produire dans une discipline donnée doit être précisément identifié. Néanmoins, cette finalité discursive ne doit pas empêcher l'enseignant, dans les premiers temps de scolarisation du nouvel arrivant allophone, de limiter la trace écrite à quelques mots-clés, à la complétion de schémas, de tableaux, de textes à trous… car, selon M. Verdelhan-Bourgade (2002 : 130), ce traitement des connaissances est une manière d'organiser et de rationaliser l'information afin d'en faciliter l'appropriation.

L'ensemble de ces recommandations a étayé les propositions pédagogiques destinées aux nouveaux arrivants allophones scolarisés en classe ordinaire, d'abord dans une séance de mathématiques, puis dans des séances d'histoire.

- **Proposition d'adaptation d'une séance en mathématiques**

Au regard des résultats obtenus par l'élève au positionnement initial de mathématiques en langue d'origine (*Supra*, 7.2.2.), un apprentissage commun avec le groupe-classe peut être envisagé à condition d'adapter les pages du manuel. En effet, les énoncés et les consignes d'un manuel de mathématiques sont, lors des premiers temps de scolarisation en France, hors de compréhension du nouvel arrivant allophone comme le montre, par exemple, la double page du manuel de mathématiques de niveau CE2, relative au domaine des grandeurs et mesures (S. Thévenet (dir.), Bordas, 2009 : 12-13).



GRANDEURS ET MESURES

4 Centimètre et millimètre

Calcul mental : Ajouter 10 à un nombre.

Je cherche

1 **Mesure** chaque côté de la figure, puis **reporte** les mesures dans le tableau.

Segment	Mesure
AB	..... cm
BC	..... cm
CD	..... cm
DE	..... cm
EA	..... cm

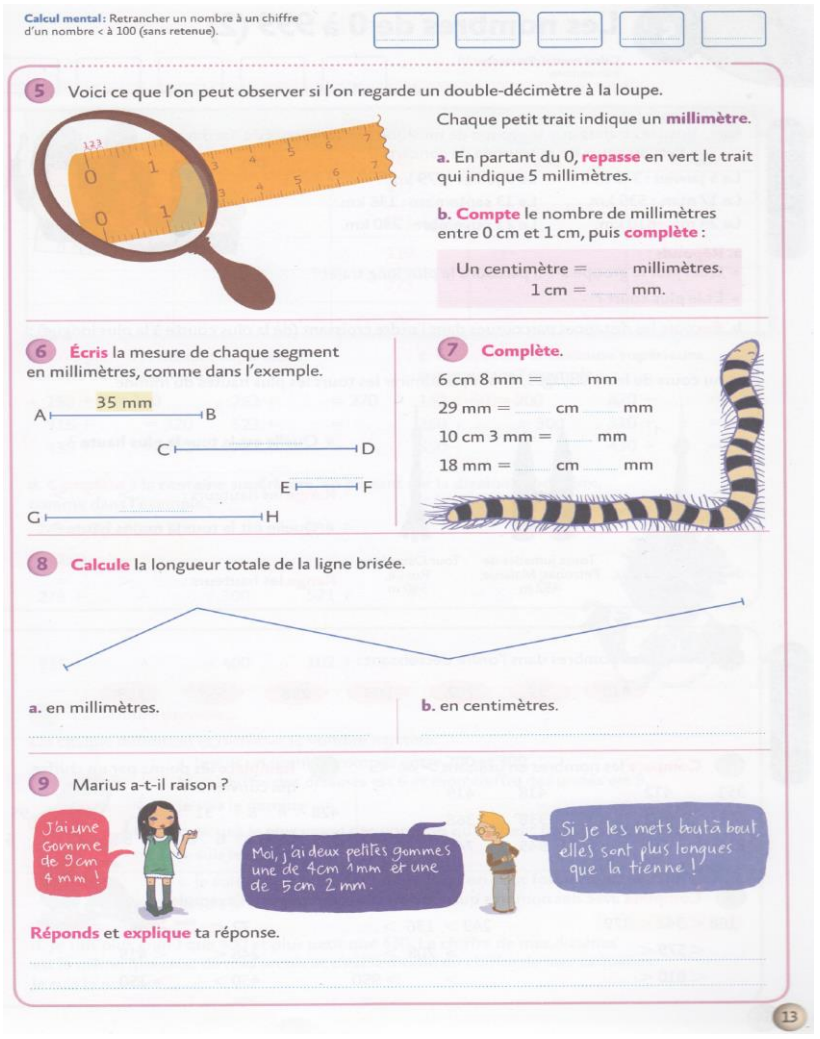
2 Avec ton double-décimètre, **repasse** en bleu les segments qui mesurent 5 cm.

3 Parmi ces segments, quel est celui qui permet de finir le toit de la maison ?

Complète la phrase :
C'est le segment ..... qui permet de finir le toit de la maison. Il mesure ..... cm.

4 Avec ton double-décimètre, **mesure** la longueur de chaque ligne brisée, puis **complète** le tableau.

	a	*b*	*c*
Longueur en cm	.....	.....	.....



Calcul mental : Retrancher un nombre à un chiffre d'un nombre < à 100 (sans retenue).

5 Voici ce que l'on peut observer si l'on regarde un double-décimètre à la loupe.

Chaque petit trait indique un **millimètre**.

a. En partant du 0, **repasse** en vert le trait qui indique 5 millimètres.

b. **Compte** le nombre de millimètres entre 0 cm et 1 cm, puis **complète** :

Un centimètre = ... millimètres.
1 cm = ... mm.

6 **Écris** la mesure de chaque segment en millimètres, comme dans l'exemple.

7 **Complète.**

6 cm 8 mm = ... mm
29 mm = ... cm ..... mm
10 cm 3 mm = ... mm
18 mm = ... cm ..... mm

8 **Calcule** la longueur totale de la ligne brisée.

a. en millimètres.

b. en centimètres.

9 Marius a-t-il raison ?

Réponds et **explique** ta réponse.

13

Manuel de mathématiques CE2

(S. Thévenet (dir.), Bordas, 2009 : 12-13)

Selon M. Blanchard *et al.* (2007), l'enseignement des mathématiques à des élèves allophones comporte nécessairement deux types d'objectifs : un premier disciplinaire (commun au groupe-classe) et un second linguistique adapté aux capacités du nouvel arrivant allophone (*Supra* 2.3.3.1.a). L'adaptation de pages du manuel débute donc par la détermination des objectifs à la fois disciplinaires et linguistiques visés lors de cette séance. Dans la situation proposée par le manuel de S. Thévenet (dir.) (2009 : 12-13), l'objectif disciplinaire est d'effectuer des mesures en centimètres et en millimètres à l'aide d'une règle (les auteurs du manuel privilégient le terme de *double-décimètre*). La tâche différenciée proposée au nouvel arrivant allophone peut prendre la forme suivante :

Mesure avec la règle.

Exemple :

a

a = 3 cm = 30 mm

b

b = ……. =……..….

c

c = ……. =……..….

d

d = ……. =……..….

e

e = ……. =……..….

Support pédagogique 3. Proposition d'activités mathématiques adaptées pour apprendre à mesurer des segments en cm et mm

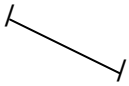
Cet exercice est complété par un travail linguistique portant sur les spécificités du français des mathématiques. Les compétences à viser peuvent être extraites des textes officiels de 2002. Ainsi, dans le domaine du *Parler*, il s'agit d'« utiliser le lexique spécifique des mathématiques dans les différentes situations didactiques mises en jeu », dans le *Lire*, l'objectif est de « lire correctement une consigne d'exercice » et à l'écrit, l'élève doit être capable d' « élaborer, avec l'aide de l'enseignant, des écrits destinés à servir de référence dans les différentes activités » (MEN, 2002 : 70). Cet écrit pourrait prendre la forme suivante :

UNE REGLE = UN DOUBLE-DECIMETRE

une règle = un double-décimètre

une règle = un double-décimètre

Mot traduit dans la langue d'origine de l'élève (si possible)



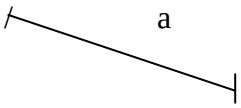
UN SEGMENT

un segment

un segment

Mot traduit dans la langue d'origine de l'élève (si possible)

Je mesure le segment avec ma règle / mon double-décimètre.



a = 3 cm = 30 mm

... égale … centimètres et … millimètres.

a égale **3** centimètres et **30** millimètres.

Support pédagogique 4. Trace écrite en mathématiques

(consignation du lexique et des structures syntaxiques de référence)

Cette trace écrite peut être consignées dans une partie dédiée aux disciplines non linguistiques du cahier-répertoire FLS / FLSco (*Infra*, 7.3.1.3.a). La traduction des termes mathématiques peut être ajoutée comme le propose J. Duverger (2009 : 27) à condition que l'élève connaisse cette terminologie dans sa langue. Ces contenus linguistiques sont à mémoriser pour la séance suivante.

Chaque enseignement / apprentissage d'une DNL auquel le nouvel arrivant allophone participe, doit être envisagé avec des objectifs bivalents. Cette distinction assure à l'élève une progression à la fois disciplinaire et langagière. De surcroit, l'attention de l'enseignant partagée entre, d'une part, les spécificités de la langue française propres à la discipline, et d'autre part les contenus disciplinaires, bénéficie à l'ensemble des élèves de la classe. La démarche est transférable dans d'autres DNL comme l'histoire.

c) Propositions d'adaptations de séances en histoire

- **Préparation des deux séances en histoire**

Après l'adaptation d'une séance en mathématiques, nous nous proposons de voir quels sont les aménagements possibles à mettre en œuvre dans deux séances d'histoire, menées en classe de CE2. Les séances portent sur la Préhistoire et les premières traces de vie humaine (MEN, 2008 : 24). L'objectif disciplinaire est de découvrir les premiers outils fabriqués par les hommes préhistoriques. Les objectifs linguistiques ont principalement été sélectionnés parmi les compétences transversales des textes officiels de 2002 et les compétences issues du CECR, répertoriées par G. Vigner (2011c) (*Supra*, 2.3.3.1.b). Ainsi, à l'issue de ces séances d'histoire, les élèves devront être capables, à l'oral, d' « utiliser correctement le lexique spécifique de l'histoire dans les différentes situations didactiques mises en jeu » (MEN, 2002 : 70). Cette compétence étant, à notre avis, trop vague à travailler avec des nouveaux arrivants allophones, nous nous proposons de décliner l'ensemble du vocabulaire actif que les élèves devront maitriser au terme de ces séances d'histoire. Comme nous l'avions indiqué précédemment (*Supra*, 2.3.3.1.d), les élèves devront savoir employer neuf noms (*la Préhistoire, les premiers outils, les hommes, un biface, un harpon, une sagaie, un racloir, un poignard, une flèche)*, en association avec les sept verbes suivants : *utiliser, servir à* conjugués à l'imparfait, *trancher, couper, tuer, chasser, pêcher* à l'infinitif et quelques autres verbes à l'infinitif proposés par les élèves, et en faisant usage des marques temporelles : *pendant* et de but (*pour + verbe à infinitif).* Ces

contenus s'organiseront essentiellement dans un discours de forme explicative. A l'oral, les élèves devront être capables d'interagir en classe, à savoir : « obtenir un renseignement, une précision », « échanger des informations » ainsi que « respecter les tours de parole et intervenir au bon moment » (G. Vigner, 2011c : 55-56). En compréhension écrite, les apprenants auront à savoir « lire et comprendre un ouvrage documentaire, de niveau adapté, portant sur l'un des thèmes au programme » (MEN, 2002 : 70). Plus spécifiquement, les élèves devront être capables de « rechercher une information particulière dans un texte » (G. Vigner, 2011c : 55). Enfin, en production écrite, les élèves devront être en mesure de « rédiger la légende d'un document iconographique ou donner un titre à un récit historique », mais également de « rédiger une courte synthèse à partir des informations notées pendant la leçon » (MEN, 2002 : 70). G. Vigner (2011c : 55) précise qu'ils devront savoir « recopier des mots […] figurant au tableau » ou, dans le cas présent, dans un manuel.

L'ensemble des objectifs linguistiques adaptés au nouvel arrivant allophone définis, comment les articuler durant la séance d'histoire pour permettre à ces élèves de participer à un maximum de phases de travail avec le groupe-classe ?

- **En amont de la séance de découverte en histoire**

L'entrée dans la séance d'histoire peut débuter, comme J. Demarty-Warzée (2011) le recommande, par un travail à partir du manuel scolaire. La double page du manuel d'histoire, consacrée aux premiers outils fabriqués par les hommes dans la Préhistoire (S. Le Callennec (dir.), Hatier, 2002 : 24-25), a donc été photocopiée et donnée à lire au nouvel arrivant allophone en amont de la séance de découverte des premiers outils fabriqués par les hommes préhistoriques. La lecture de la double page est accompagnée de la consigne suivante : « Souligne les titres en rouge » en référence aux propos de G. Vigner (2009 : 159-165), relatifs à l'importance à porter aux titres, car axes majeurs de lecture et facilitateurs de l'élucidation du texte à suivre (*Supra*, 2.3.3.1.c). L'entrée par une activité de repérage des titres permet de dégager les différentes parties et de relever l'encadré, intitulé *LEXIQUE* qui se détache dès lors nettement des autres parties. La lecture préalable de la double page de manuel correspond à l'objectif *Lire* en histoire, *i.e.* « lire et comprendre un ouvrage documentaire, de niveau adapté, portant sur l'un des thèmes au programme » (MEN, 2002 : 70). Ce travail de lecture préalable prépare la trace écrite que l'élève allophone aura à produire au terme de la première séance d'histoire.

3 les vestiges, sources de l'histoire

Les premiers outils

Il reste peu de vestiges de la Préhistoire : la plupart ont disparu.
Mais les quelques outils découverts nous laissent entrevoir cette époque.

1 Un galet aménagé >

Entre -1 million d'années et -300 000, Musée de l'homme à Paris

Les premiers hommes utilisaient des pierres et des bâtons pour chasser. Il y a 2,5 millions d'années environ, les *Homo habilis* ont découvert qu'en frappant deux pierres l'une contre l'autre, ils faisaient sauter des éclats et obtenaient un bord tranchant. Ces « galets aménagés » ou « tranchoirs » sont les plus anciens outils retrouvés.

- Quelle partie de ce galet a été aménagée ? À quoi le vois-tu ?
- À ton avis, tailler les galets était-il un travail long ? pénible ? difficile ?
- Imagine à quoi ce galet aménagé pouvait servir.
- Quel élément te permet de penser que ce galet a été trouvé près d'une rivière ?

2 Un biface v

-200 000 ans, Musée des antiquités nationales à St-Germain-en-Laye

Ce biface est un outil plus perfectionné.
Ses deux faces sont taillées et la taille est mieux faite :
dans un premier temps, on a ôté de gros éclats en frappant ce caillou contre un autre ;
dans un second temps, on l'a retouché pour rendre sa surface moins irrégulière et le tranchant plus pointu.

- Imagine plusieurs utilisations possibles de ce biface. (Aide-toi des dessins)

LEXIQUE

un biface : une pierre taillée sur deux faces, avec un bord tranchant.

un harpon : un instrument qui sert à tuer les poissons.

un racloir : un outil qui sert à couper et racler les peaux de bêtes.

une sagaie : une lance courte utilisée pour la chasse.

3 Des outils variés

Les *Homo erectus* puis les *Homo sapiens* ont fabriqué des outils adaptés à chacune de leurs activités : poignards, sagaies et flèches pour la chasse ; harpons pour la pêche ; grattoirs, perçoirs, pour la préparation de la viande et des peaux... Ils ont également utilisé d'autres matériaux que la pierre : le bois, les os d'animaux, les bois de rennes...

A pointe de flèche, silex, -10 000 ans

B pointe de sagaie, silex, -20 000 ans

C lame de poignard, silex, -4 000 ans

D racloir, silex, -30 0 000 ans

E harpon, bois de renne, -300 000 ans

- En quoi le poignard est-il plus perfectionné que le galet aménagé ?
- Pourquoi n'a-t-on pas retrouvé les manches en bois des outils de cette page ?
- Que faut-il pour lancer la flèche ?
- Classe les outils de cette page dans l'ordre chronologique, du plus ancien au plus récent.

La première période de la Préhistoire, qui va de l'apparition de l'homme à 8000 av. J.-C. environ, s'appelle le Paléolithique, ce qui signifie « époque de la pierre ancienne » (pierre taillée).

Manuel d'histoire-géographie CE2

(S. Le Callennec (dir.), Hatier, 2002 : 24-25)

- **Découverte et appropriation du lexique spécialisé en histoire**

Lors de la séance de découverte en histoire, l'élève participe à l'ensemble des phases de travail collectives et préparatoires à la trace écrite institutionnelle ou « leçon ». Nous avons fait le choix de ne différencier que la phase d'élaboration de la trace écrite pour que cette dernière fasse sens et puisse être facilement mémorisée par le nouvel arrivant allophone, mais également pour qu'il puisse bénéficier, malgré le niveau élevé des interactions scolaires, des phases de travail collectives et de situations de communication scolaire authentiques qui ont lieu en amont (*Supra*, 2.3.1.1.).

Lors de l'élaboration de la trace écrite avec le groupe-classe, l'enseignant peut proposer à l'élève allophone un travail différencié consistant à relever le nom des différents outils présentés dans le manuel. Cette consigne correspond à la compétence « rechercher une information particulière dans un texte » et savoir « recopier des mots […] figurant au tableau » ou, dans ce cas-ci, dans un manuel (G. Vigner, 2011c : 55). L'élève traduit l'information issue d'un texte sous forme de liste, ce qui peut être considéré comme un premier niveau de reformulation des connaissances (G. Vigner, 1990 : 26-29 ; 2001 : 101 et 2009 : 153). Cet exercice de sélection de l'information et de copie peut, pour certains élèves, présenter des difficultés, notamment en raison de la variation de certains mots comme *sagaie*, présentés dans l'encadré sur le lexique ainsi : *une sagaie* (S. Le Callennec (dir.), Hatier, 2002 : 24) alors que sur la page suivante, les auteurs parlent de *pointe de sagaie* (S. Le Callennec (dir.), Hatier, 2002 : 25). Il en est de même pour le mot *poignard*, utilisé seul ou dans la périphrase *lame de poignard*. Lors de la copie de ces mots, une autre difficulté peut être relevée : l'absence de déterminant ne permet pas à l'élève de connaitre le genre du mot et peut être la cause d'erreurs ultérieures d'accords. L'enseignant doit donc opérer des choix terminologiques et veiller à ce qu'un déterminant (dans ce cas-ci uniquement des articles indéfinis) accompagne chaque substantif noté dans la trace écrite.

La copie des mots est suivie de la recherche, du découpage et du collage de l'illustration correspondante. L'objectif est que l'élève soit ensuite capable, à l'oral, d'« utiliser correctement le lexique spécifique de l'histoire dans les différentes situations didactiques mises en jeu », et à l'écrit de « rédiger la légende d'un document iconographique » conformément aux recommandations officielles en histoire (MEN, 2002 : 70). Les illustrations peuvent être découpées à partir de photocopies issues, soit du manuel, soit du *Lexique des disciplines* de D. Bensimon *et al.* (2005). Ce dictionnaire illustré du lexique spécialisé en histoire, géographie, éducation civique, mathématiques, sciences et

technologie peut être une banque d'images intéressante à condition que l'élève maitrise l'ordre alphabétique. Sinon, la recherche peut s'effectuer à partir de quelques feuillets sélectionnés par l'enseignant, parmi lesquels figure le lexique disciplinaire concerné. Toutefois tous les termes, notamment ceux relevant de concepts, ne peuvent être accompagnés d'une illustration (ex : *la Préhistoire).* Pour ajouter du sens au lexique copié, ce dernier peut être complété, à l'instar du cahier-répertoire FLS / FLSco (*Infra,* 7.3.1.3.a) par le mot dans la langue d'origine de l'élève. A l'aide d'un dictionnaire bilingue, le nouvel arrivant allophone peut noter la traduction des termes. Cet exercice vise à tisser des liens entre ce que l'élève « sait déjà, ce qu'il a appris avant ou ailleurs qu'à l'école » (D. Bucheton, 2012 : 87). Ce geste professionnel, dit « tissage » par D. Bucheton (2012 : 87), donne sens aux apprentissages. Pour ce chercheur, il est important de verbaliser la finalité des différentes tâches scolaires que l'élève doit accomplir, et d'accompagner tout apprentissage des interrogations suivantes : « Qu'est-ce qu'on va faire ? Qu'est-ce qu'on va apprendre ? Où avez-vous déjà vu, entendu telle image, tel mot ? Et enfin, qu'est-ce qu'on a appris à travers cet exercice ? » (D. Bucheton, 2012 : 87), Le but est d'aider l'apprenant à « ouvrir la caisse où sont cachés les mots »[81]. L'enseignant a un rôle de médiateur dont la tâche est de « réactiver des savoirs scolaires antérieurement acquis » (M. Avrillier et G. Cornu, 2015 : 144). Mais ces questions permettent également au nouvel arrivant allophone de se rendre compte que certains termes, tels que *biface* ou *sagaie* lui sont inconnus dans sa langue, et qu'il va donc devoir s'approprier de nouvelles connaissances en langue française.

La compréhension des objectifs qui sous-tendent les tâches auxquelles les élèves sont soumis, est d'autant plus importante pour les nouveaux arrivants allophones qu'ils ont à mémoriser (à l'oral et à l'écrit) le lexique spécifique pour la prochaine séance. L'exercice de mémorisation vise à automatiser ce vocabulaire afin de le rendre rapidement accessible et de libérer de l'attention pour la gestion d'opérations plus complexes (G. Vigner, 2001 : 65). La mémorisation des nouveaux mots peut s'effectuer à l'aide des divers jeux, détaillés précédemment (*Supra*, 2.3.2.5.d). L'enseignant peut, par exemple, reprendre le loto ou le jeu proposé par E. Calaque (2002) qui permet de mieux comprendre la composition des mots, donc de mieux retenir des termes, tels que *Préhistoire,* parce que constitués du préfixe *Pré* (avant) et d'*histoire* à l'instar du mot *pré-nom*. Ces jeux peuvent s'effectuer en

[81] Expression utilisée par un élève nouvellement arrivé dans *Comparons nos langues* (N. Auger, 2005 : 8).

classe ordinaire ou dans d'autres contextes, avec d'autres enseignants de l'école, comme suggéré ultérieurement dans les propositions pédagogiques à mettre en œuvre au sein de l'école (*Infra*, 7.3.2.5.).

Enfin, pour s'assurer de la compréhension globale de la trace écrite et achever la séance de découverte des premiers outils en histoire, l'enseignant peut demander à l'élève allophone de trouver un titre à la liste constituée, conformément aux instructions officielles d'histoire qui recommandent de « donner un titre à un récit historique » (MEN, 2002 : 70). Pour cela, l'élève peut prendre appui sur la double page du manuel dont l'intitulé est *Les premiers outils*. La trace écrite du nouvel arrivant allophone pourrait se présenter de la manière suivante :

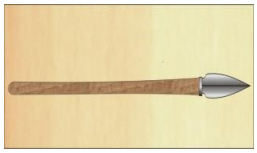
La Préhistoire : les premiers outils

- un biface

(Mot traduit dans la langue d'origine de l'élève)

- un harpon

(Mot traduit dans la langue d'origine de l'élève)



- une sagaie

(Mot traduit dans la langue d'origine de l'élève)

- un racloir

(Mot traduit dans la langue d'origine de l'élève)

- un poignard

(Mot traduit dans la langue d'origine de l'élève)

- une flèche

(Mot traduit dans la langue d'origine de l'élève)

Support pédagogique 5. Trace écrite séance n°1 en histoire

La mémorisation de cette trace écrite permet au nouvel arrivant allophone, lors de la séance suivante, de participer à la phase initiale, orale et collective de rappel des éléments précédemment appris en histoire. Pour ce rappel, il est exigé que le lexique soit employé précédé du présentatif *c'est* (exemple : *c'est un racloir*) afin de mettre les mots en situation phrastique, conformément aux recommandations de B. Germain (2014 : 22) (*Supra,* 2.3.2.1.d). Cette phase de restitution du lexique disciplinaire permet à l'élève allophone de prendre place dans une interaction qui mobilise l'ensemble du groupe-classe, et de s'exercer, en situation, à « échanger des informations » ainsi qu'à « respecter les tours de parole et intervenir au bon moment » (G. Vigner, 2011c : 56). En guise d'évaluation orthographique de ce vocabulaire spécialisé, l'enseignant peut demander à ce que les mots mémorisés soient écrits sur l'ardoise. Un camarade de classe ou le maitre vérifie l'orthographe lexicale de ces termes. A l'instar du cahier-répertoire FLS / FLSco *(Infra,* 7.3.1.3.a), les illustrations des mots sus (photocopies en noir et blanc) peuvent être coloriées, matérialisant ainsi la progression de l'élève.

- **Appropriation du lexique spécialisé en structures**

Lors de la seconde séance d'histoire, la trace écrite initiale est étoffée en transformant la liste des outils préhistoriques en un bref écrit explicatif, lequel peut prendre appui sur des structures employées dans le manuel. Dans la partie du manuel consacré au « galet aménagé », la structure *Les premiers hommes utilisaient… pour…* est employée (S. Le Callennec (dir.), Hatier, 2002 : 24). Cette structure peut être reprise et utilisée de manière répétitive dans la trace écrite qui pourrait prendre la forme suivante :

La Préhistoire : les premiers outils

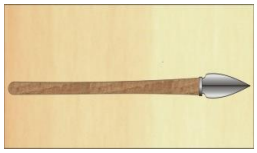
Les premiers hommes utilisaient[82] :

- un biface **pour trancher.**

(Mot traduit dans la langue d'origine de l'élève)

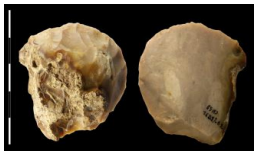
- un harpon **pour pêcher.**

(Mot traduit dans la langue d'origine de l'élève)



- une sagaie **pour chasser.**

(Mot traduit dans la langue d'origine de l'élève)



- un racloir **pour**…

(Mot traduit dans la langue d'origine de l'élève)

- un poignard **pour**…

(Mot traduit dans la langue d'origine de l'élève)

- une flèche **pour**…

(Mot traduit dans la langue d'origine de l'élève)

Support pédagogique 6. Trace écrite séance n°2 en histoire

La transformation de la liste en un texte explicatif permet de présenter les mots en structures, conformément aux recommandations de B. Germain (2014 : 22) de veiller à mettre les mots en situation phrastique (*Supra*, 2.3.2.1.d). Selon les capacités de l'élève, l'enseignant peut se limiter à des phrases, telles que *les premiers hommes utilisaient une sagaie pour chasser*, ou il peut exiger qu'un complément soit ajouté : *les premiers hommes utilisaient une sagaie pour chasser* ***les animaux****, […] un harpon pour pêcher* ***les poissons****, etc.* La trace écrite ainsi amendée fait l'objet d'un nouveau travail de mémorisation.

[82] Les éléments surlignés en gras correspondent aux ajouts effectués par rapport à la première séance.

La mémorisation de la trace écrite permet, par exemple, à l'élève allophone d'expliquer à un camarade de classe qui aurait été absent, quels sont les outils fabriqués par les hommes préhistoriques et leur usage. L'échange avec un pair est un procédé, selon J.-M. Zakhartchouk (2014 : 128), qui permet d'accroitre la motivation et l'investissement du nouvel arrivant allophone d'autant que le tutorat initialement instauré pour cet élève (*Supra,* 7.3.1.1.c) s'inverse pour bénéficier aux autres élèves de la classe. Les échanges entre pairs ainsi que le changement de statut de l'élève allophone, de tutoré à tuteur, participent au développement de ses performances et au renforcement de l'estime de soi selon P. Tremblay (2012 : 81).

- **Éléments de clôture de la seconde séance d'histoire**

La seconde séance d'histoire peut se clore par la rédaction d'« une courte synthèse à partir des informations notées pendant la leçon » (MEN, 2002 : 70). Comme le vocabulaire spécifique a fait l'objet d'un travail de mémorisation et de dictées préalable, la correction de l'orthographe lexicale fait partie des critères d'évaluation de la production écrite. Si, par manque de temps, cette dernière phase ne peut se dérouler pendant le cours d'histoire, la rédaction peut s'effectuer durant une séance de français à la place d'activités inabordables pour l'élève allophone nouvellement arrivé en France.

Dans les DNL, le principal travail préparatoire de l'enseignant est donc de procéder à une sélection à la fois du lexique, des structures syntaxiques et de la forme de discours que le nouvel arrivant allophone sera amené à employer dans ladite discipline. La clarification et la dissociation des objectifs linguistiques des objectifs disciplinaires participent à l'efficience de l'enseignement / apprentissage de la DNL, et bénéficient à l'ensemble des élèves de la classe.

Si dans certaines DNL, la phase d'élaboration de la trace écrite peut être différenciée, d'autres séances portant sur la résolution de problèmes en mathématiques ou la lecture-compréhension de textes en français demeurent hors de portée des élèves allophones lors de leur arrivée. Il leur est donc plus profitable de mener un travail totalement différencié, orienté exclusivement sur des contenus de FLS / FLSco.

7.3.1.3. Temps de travail personnalisé

Lors de séances où les tâches scolaires demeurent inaccessibles aux élèves allophones nouvellement arrivés, un travail personnalisé et spécifique en FLS / FLSco leur est proposé. Le support central de ce travail différencié peut prendre la forme d'un cahier-répertoire dans lequel les apprentissages en FLS / FLSco sont consignés. Le cahier-répertoire FLS / FLSco est le pivot à partir duquel l'ensemble des supports papier et multimédias est organisé et mis à la disposition de l'élève allophone tout au long de la journée de classe. La principale contrainte de ce travail personnalisé est qu'il puisse être effectué de manière plus ou moins autonome par l'élève. Pour aider le nouvel arrivant allophone à différencier les phases de travail collectives de celles à accomplir en autonomie (avec ou sans la présence de tuteurs), l'enseignant peut demander à ce qu'il quitte sa place habituelle au moment du travail personnalisé pour siéger à une autre table (habituellement, une grande table située au fond de la classe est dédiée aux apprentissages à effectuer seul ou en petits groupes) comme le propose D. Moinard (2014 : 85-86). Ce changement de place permet à l'élève de mieux se concentrer sur sa tâche individuelle, mais également de bénéficier d'un plus grand espace pour répartir les planches de jeu, construites au fil des séances et détaillées dans le paragraphe suivant.

a) Mise en place d'un cahier-répertoire FLS / FLSco

L'enseignement / apprentissage du FLS / FLSco peut s'organiser, en classe ordinaire, autour d'un cahier-répertoire, tel un imagier élaboré au fur et à mesure, comme le recommande P. Boisseau (2005 : 60-61), et en prenant en compte les principales préconisations notées dans la partie consacrée à l'étude du vocabulaire (*Supra*, 2.3.2.5.d).

- **Contenus du cahier-répertoire FLS / FLSco**

Le cahier-répertoire FLS / FLSco suit une progression établie, selon P. Boisseau (2005 : 44), à partir des différents contextes scolaires de communication : *l'école, la classe, le travail, les activités…* Elle respecte également les préceptes de B. Germain (2014 : 22) qui précise que la progression en FLS / FLSco doit avoir pour ligne directrice les champs lexicaux en lien avec la classe : « ce qu'on y trouve, ce qu'on y fait, ce qu'on y dit et avec qui… ». J.-C. Rafoni (2011 : 3) y ajoute les situations de communication

informelles en classe (bavardages entre élèves, échanges maitre-élèves en dehors des contenus disciplinaires), dans les activités disciplinaires non fondamentales (EPS, arts visuels et éducation musicale, sorties scolaires…), hors la classe (récréations, interclasses, cantine…) et dans les activités périscolaires. Chaque contexte scolaire de communication (ex : la classe) permet d'aborder une thématique (ex : le matériel scolaire, les consignes, etc.) à partir de laquelle un certain nombre de noms, de verbes, d'adjectifs… sont répertoriés (P. Boisseau, 2005 : 44). La première thématique abordée dans le cahier-répertoire FLS / FLSco se rapporte à la classe et se compose d'un ensemble de mots qui permettent de parler du matériel scolaire. La sélection comporte 18 noms, soit 3 fois 6 mots (*un cartable, une trousse, un cahier…),* 2 verbes *(avoir* et *être),* 12 adjectifs relatifs à la taille (*grand(es) / petit(es)*) et à la couleur (*rouge, bleu, jaune…)* et 6 mots outils (les articles indéfinis *un / une / des* et les définis *le / la / les,* ainsi que les présentatifs : *c'est / ce sont* et *il y a)* (*Annexe* 4 : cahier-répertoire FLS / FLSco - *Le matériel de classe*). Ces catégories apparaissent chacune dans un encadré différent comportant un intitulé qui précise la nature des mots réunis de manière à ce que des termes métalangagiers apparaissent d'emblée dans le cahier-répertoire et fassent partie du quotidien des nouveaux arrivants allophones (*Supra*, 2.3.2.4.). Les élèves sont ainsi familiarisés avec un métalangage qu'ils retrouveront dans les séances dédiées à l'étude de la langue (J.-M. Frisa, 2014 : 101). L'introduction précoce d'un vocabulaire métalangagier, composé de termes comme *nom, verbe* et *adjectif*, est nécessaire au regard des résultats de notre étude sur les représentations des enseignants du premier degré, pour qui le français fait bien l'objet d'un apprentissage à l'école, mais aucune précision n'est faite quant au métalangage à maitriser pour pouvoir parler du français et acquérir de nouvelles connaissances sur la langue française (*Supra*, 6.3.).

Dans le cahier-répertoire, chaque contenu thématique est traité en quatre volets (*Annexes* 4 et 5 : cahier-répertoire FLS / FLSco - *Le matériel de classe* et *Les consignes scolaires*). Ce format permet d'aborder, en première page, les principaux noms relatifs à une thématique. Le lexique est présenté dans les trois types d'écriture (capitale, script et cursive) ainsi que dans la langue d'origine de l'élève comme dans l'exemple suivant :

	UN CARTABLE **un cartable** *un cartable* **(Langue d'origine)**		**UNE TROUSSE** **une trousse** *une trousse*		**UN CAHIER** **un cahier** *un cahier* .....
	UN CLASSEUR **un classeur** *un classeur*		**UN LIVRE** **un livre** *un livre*		**UNE ARDOISE** **une ardoise** *une ardoise* .....
	UN STYLO **un stylo** *un stylo*		**UN CRAYON** **un crayon** *un crayon*		**DES CISEAUX** **des ciseaux** *des ciseaux* .....
	UNE FEUILLE **une feuille** *une feuille*		**UNE COLLE** **une colle** *une colle*		**UNE REGLE** **une règle** *une règle* .....
	UNE GOMME **une gomme** *une gomme*		**UN FEUTRE** **un feutre** *un feutre*		**UNE POCHETTE** **une pochette** *une pochette* .....
	UN CRAYON DE COULEURS **un crayon de couleurs** *un crayon de papier*		**UN TAILLE-CRAYON** **un taille-crayon** *un taille-crayon*		**UNE PLUME A ENCRE** **un plume à encre** *une plume à encre* .....

Support pédagogiques 7. Liste des noms du principal matériel de classe
(extrait du cahier-répertoire FLS / FLSco (*Annexe* 4))

A partir de cette base, divers éléments en relation avec le lexique listé sont notés en deuxième page du cahier-répertoire comme les mots outils, les verbes (et leur conjugaison) ainsi que les adjectifs associés.

LE le *le* / UN un *un*	IL Y A il y a *il y a…*
LA la *la* / UNE une *un*	C'EST c'est *c'est…* / CE SONT ce sont *ce sont…*
LES les *les* / DES des *des*	

Support pédagogique 8. Liste des déterminants et des présentatifs
à associer au lexique du matériel de classe
(extrait du cahier-répertoire FLS / FLSco (*Annexe* 4))

être :	je suis	*je suis*	**avoir :**	j'ai	*j'ai*
	tu es	*tu es*		tu as	*tu as*
	il / elle / on est	*il / elle / on est*		il / elle / on a	*il / elle / on a*
	nous sommes	*nous sommes*		nous avons	*nous avons*
	vous êtes	*vous êtes*		vous avez	*vous avez*
	ils / elles sont	*ils / elles sont*		ils /elles ont	*ils / elles ont*

Support pédagogique 9. Liste des verbes à associer au lexique du matériel de classe
(extrait du cahier-répertoire FLS / FLSco (*Annexe* 4))

- PETIT(ES) / petit(es) */petit(es)* GRAND(ES) / grand(es) / *grand(es)*
- LES COULEURS / les couleurs / *les couleurs* :

ROUGE rouge *rouge*	ROSE rose *rose*	BLANC blanc *blanc*	JAUNE jaune *jaune*	GRIS gris *gris*	VERT vert *vert*
BLEU bleu *bleu*	NOIR noir *noir*	ORANGE orange *orange*	MARRON marron *marron*	VIOLET violet *violet*	…

Support pédagogique 10. Liste des adjectifs à associer au lexique du matériel de classe
(extrait du cahier-répertoire FLS / FLSco (*Annexe* 4))

Si les noms et les adjectifs sont exclusivement choisis au regard de la thématique, les verbes et les mots outils sont sélectionnés en fonction de leur appartenance au corpus de vocabulaire de base du français et de leur place en début de liste de fréquence lexicographique (*Supra*, 2.3.2.5.c).

Le troisième volet du cahier-répertoire est constitué d'une liste de phrases, composées des noms, verbes, etc. présentés précédemment (exemple : *elle a un petit cahier, c'est un feutre rouge,* etc.). Le quatrième et dernier volet du cahier-répertoire est dévolu à une forme particulière de discours. Pour les apprenants débutants, J.-P. Cuq (2004 : 70) recommande de privilégier les textes descriptifs (*Supra*, 2.3.2.5.c). C'est pourquoi la production écrite proposée sur la thématique du matériel de classe est une description du contenu du cartable (*Annexe* 4 : cahier-répertoire FLS / FLSco - *Le matériel de classe*), et celle relative aux consignes scolaires est une rédaction de notice pour fabriquer une cocotte en papier (*Annexe* 5 : cahier-répertoire FLS / FLSco – *Les consignes scolaires*).

La structure et la progression du cahier-répertoire FLS / FLSco établies, le support peut être mis en place avec l'élève. Toutefois son usage en classe ordinaire nécessite une organisation particulière pour permettre une utilisation autonome.

- **Mise en place du cahier-répertoire FLS / FLSco en classe ordinaire**

L'introduction du cahier-répertoire FLS / FLSco requiert quelques courtes séances préalables de travail individuel avec l'enseignant (10 / 15 min), puis relayées par un tuteur. Ces séances se déroulent en suivant toujours les mêmes étapes afin d'instaurer un rituel que l'élève pourra poursuivre sans l'aide du maitre.

La première étape de mise en place du cahier-répertoire commence par la remise au nouvel arrivant de trois exemplaires d'une planche, constituée de six mots illustrés. La planche peut être extraite telle quelle de l'ouvrage *Le lexique de ma classe* de J.-C. Lebeau *et al.* (2002), ou réorganisée comme dans l'exemple ci-dessous :

	UN CARTABLE un cartable *un cartable*		UNE TROUSSE une trousse *une trousse*		UN CAHIER un cahier *un cahier*
	UN CLASSEUR un classeur *un classeur*		UN LIVRE un livre *un livre*		UNE ARDOISE une ardoise *une ardoise*

Support pédagogique 11. Planche de six images,
extraites du *Lexique de ma classe* de J.-C. Lebeau *et al.* (2002)

Une des trois planches est découpée pour disposer de cartes de jeux avec le mot et l'illustration du matériel de classe tandis que l'autre fait office de planche de jeu pour initier un loto. Le jeu de loto est un prétexte pour découvrir le lexique en français.

Dans l'étape suivante, la planche de jeu de loto est découpée pour servir de second jeu de cartes pour se livrer à un Memory. Le Memory pour être suivi d'autres jeux, tels que le jeu de kim, le coloriage guidé, etc. (*Supra*, 2.3.2.5.d).

A la suite de ces jeux favorisant la mise en oreille et la mise en bouche du lexique, les six mots sont à recopier dans le cahier-répertoire (exercice de graphisme) à côté de l'illustration correspondante. Le jeu de cartes sert de support à la copie (un modèle est proposé dans les trois types d'écriture : capitale, script et cursive). Pour les élèves non scripteurs, les cartes de jeu peuvent être collées en l'état dans le cahier. Pour donner sens aux nouveaux mots inscrits, outre le collage de l'illustration, l'élève peut, sur les conseils de J.-M. Frisa (2014 : 103), ajouter la traduction des mots dans sa langue d'origine (*Supra*, 2.3.2.5.d). Cette initiative répond aux préconisations du CECR de veiller à introduire des activités de médiation linguistique (traduction) lors de l'apprentissage d'une langue (Conseil de l'Europe, 2001 : 71-72).

L'ensemble du lexique recopié est à mémoriser pour le lendemain, à l'oral et / ou à l'écrit, selon les capacités du nouvel arrivant. Pour cet exercice de mémorisation, les substantifs sont associés au présentatif *c'est* utilisé de manière répétitive (ex : *c'est un crayon, c'est un cahier*, etc.) afin de les intégrer d'emblée dans une structure syntaxique, conformément aux recommandations notées précédemment sur le vocabulaire (*Supra*,

2.3.2.5.d). Le lendemain, la mémorisation du vocabulaire est vérifiée à l'oral, et pour certains à l'écrit sous forme de dictée de mots sur l'ardoise, corrigée par l'enseignant ou un camarade de classe. Pour A. Chervel et D. Manesse (1989), la dictée est un outil particulièrement intéressant pour évaluer les progrès des élèves et réorienter l'enseignement / apprentissage en fonction des difficultés observées (*Supra*, 2.3.2.5.c). Les mots comportant des erreurs sont à revoir pour le lendemain tandis que les autres peuvent être coloriés. L'évolution des acquisitions lexicales de l'élève est matérialisée par la mise en couleur progressive des illustrations des termes consignés dans le cahier-répertoire.

La phase de mémorisation du lexique implique un savoir-faire méthodologique que le nouvel arrivant peut ne pas maitriser. L'enseignant doit donc s'assurer que l'élève sait comment faire pour apprendre le lexique. A défaut, un accompagnement méthodologique doit être proposé (J.-M. Zakhartchouk, 1990 : 14-15). La mémorisation de ce lexique peut, par exemple, passer par la reprise du jeu de loto construit durant la première étape. En effet, comme trois exemplaires de la planche de jeu ont été remis à l'apprenant, et que l'un a servi de trace écrite, il reste un jeu de cartes et une planche de jeu que l'élève peut conserver dans une pochette et ressortir à loisir. J.-M. Frisa (2014 : 86) indique qu'

> [i]l est important, dans tout apprentissage, d'avoir le temps d'oublier et de reprendre à plus ou moins long terme des activités déjà rencontrées. C'est en oubliant et en répétant que l'on apprend (J.-M. Frisa, 2014 : 86).

Le jeu de loto, laissé à la disposition de l'élève, fait partie des outils qui permettent, à la fois, de découvrir et de revoir le lexique d'autant qu'avec les séances suivantes et l'apprentissage de nouveaux termes, les lotos s'accumulent et brassent un ensemble lexical important.

Parallèlement à l'introduction des noms relatifs au matériel de classe, les verbes *avoir* et *être* sont introduits pour donner du sens au vocabulaire appris et l'inscrire dans un contexte syntaxique qui lui-même sera le moteur de nouvelles acquisitions lexicales (*Supra*, 2.3.2.5.d). Ainsi les élèves sont diligemment capables de produire des phrases, comme *J'ai un stylo, C'est un feutre…* Malgré leur irrégularité, ces verbes ont été choisis en fonction de la thématique lexicale et en raison de leur place en tête des listes de fréquence (*Supra*, 2.3.2.5.b). L'introduction de ces verbes génère de nouveaux besoins, tels que l'utilisation d'adjectifs qualificatifs de taille et de couleur (ex : *le stylo est bleu, le petit cahier est rouge…*). Par ricochet, l'utilisation de ces adjectifs introduit la notion

grammaticale d'accord du sujet et du verbe, et d'accord en genre et en nombre à l'intérieur du groupe nominal (ex : ***Les** crayon**s sont** verts*). J.-M. Frisa (2014 : 98) pense qu'il est nécessaire d'aborder avec les élèves allophones ces premiers accords (*Supra,* 2.3.2.5.c), et comme le recommandent les programmes officiels à partir de la classe de CE1 (MEN, 2008 : 32). La troisième page du cahier-répertoire est dédiée à la production de phrases (*Annexe* 4 : cahier-répertoire FLS / FLSco - *Le matériel de classe*). L'ensemble de ces éléments peut ensuite être réinvesti dans la production écrite prévue dans le quatrième et dernier volet.

Les apprentissages de FLS / FLSco menés à partir du cahier-répertoire s'opèrent par le biais d'une succession d'activités langagières, conformes aux préconisations du CECR (2001). Seule la production orale en continu n'a pu être travaillée. C'est pourquoi, après correction de la production écrite, l'enseignant peut demander à l'élève de présenter au groupe-classe ce qu'il y a dans son cartable, et ouvrir le propos sur les différences qu'il a pu observer avec le matériel de classe en usage dans son pays (par exemple, les cahiers utilisés dans sa précédente école ne comportent pas de lignage Seyes). Ces intermèdes interculturels sont l'occasion d'inclure le nouvel arrivant allophone dans une interaction où lui seul est expert, et peut transmettre l'information aux autres élèves et à l'enseignant (dans la même position que les apprenants). Comme nous l'avons précédemment noté (*Supra,* 7.3.1.1.c), ces échanges sont particulièrement porteurs pour l'élève allophone confronté à des processus d'apprentissage exigeants, longs et cognitivement coûteux. Il est donc important de voir quand il est possible de mettre en valeur ses efforts et de reconnaitre ses compétences autres que langagières afin d'entretenir la motivation et le besoin de communiquer, à la base de tout apprentissage selon M. Verdelhan-Bourgade (2002 : 142). Par ailleurs, cette prise de parole qui se rapproche de l'exposé, est en accord avec les formes d'oral valorisées à l'école. Il est d'autant plus important d'orienter les propositions pédagogiques vers ce type d'oral que ce dernier ne figure pas dans les enquêtes menées auprès d'étudiants et de professeurs des écoles. Selon l'échantillon interrogé sur les particularités du français de scolarisation, l'oral fait bien l'objet d'un apprentissage à l'école, mais aucune précision n'est apportée quant aux spécificités de cet oral (*Supra,* 6.3.). Il est donc important de proposer au nouvel arrivant allophone des situations où la prise de parole est plus longue qu'à l'accoutumée, c'est-à-dire qui va au-delà des brèves réponses habituellement formulées (*Supra,* 2.3.1.1.a). Pour le groupe-classe, ces échanges interculturels sont conformes aux attitudes attendues dans le socle commun des connaissances et des compétences (MEN, 2006 : 9), puisqu'il développe « la

sensibilité aux différences et à la diversité culturelle » et favorise « l'ouverture d'esprit et la compréhension d'autres façons de penser et d'agir ».

L'évolution du cahier-répertoire FLS / FLSco suit le rythme de progression du nouvel arrivant allophone. Elle est accélérée ou ralentie selon les besoins constatés. Le cahier-répertoire est abandonné lorsque l'élève n'éprouve plus la nécessité d'effectuer un travail spécifique et différencié. En attendant cette phase émancipatrice, les thématiques autour de l'environnement scolaire se succèdent, et un travail sur les principales consignes peut être engagé à la suite de la thématique relative au matériel de classe.

- **Une aide à l'apprentissage du vocabulaire des consignes scolaires à partir du cahier-répertoire FLS / FLSco**

Le choix de mettre l'accent sur le français en tant que langue d'apprentissage a été motivé par les résultats de l'enquête conduite sur les représentations des professeurs des écoles en matière de spécificités du français en usage à l'école. Les réponses collectées ne font guère état de cette particularité de la langue de scolarisation, si ce n'est à travers la mention de l'usage de pictogrammes et de gestes pour faciliter la compréhension des consignes (*Supra*, 6.3.). Cette fonction du français de scolarisation est source de nombreuses difficultés pour les élèves allophones comme pour les natifs francophones (*Supra*, 2.3.3.2.).

Pour travailler la langue des apprentissages et aborder les verbes des consignes, le tableau de V. Spaëth (2008 : 93), détaillé dans le deuxième chapitre (*Supra*, 2.3.3.2.c), nous fournit une base de travail des plus intéressantes, mais son corpus étant extrait des manuels de cycle 3 (CM1 / CM2), un ensemble de consignes de base n'apparait pas au regard de la liste des principaux verbes de consigne, établie par J.-M. Frisa (2014 : 100). Dans cette liste figurent les verbes suivants : *regarder, écouter, répéter, répondre, dire, coller, copier, barrer, terminer, séparer (les mots de la phrase), cocher, tracer, supprimer, terminer, finir, numéroter, expliquer,* absents du tableau de V. Spaëth (2008 : 93).

Avant d'aborder les verbes des consignes recueillis par V. Spaëth (2008 : 93), il est donc important d'introduire, dans les premiers temps de scolarisation des nouveaux arrivants allophones, un certain nombre de verbes usuels et transversaux. Pour établir cette liste de verbes, nous avons procédé au croisement des travaux de J. Nguyen et Y. Semanaz (2007 et 2008) portant sur les principales consignes employées à l'école maternelle, avec les vingt-trois verbes de consignes en usage au CP / CE1, répertoriés par J.-C. Lebeau *et al.*

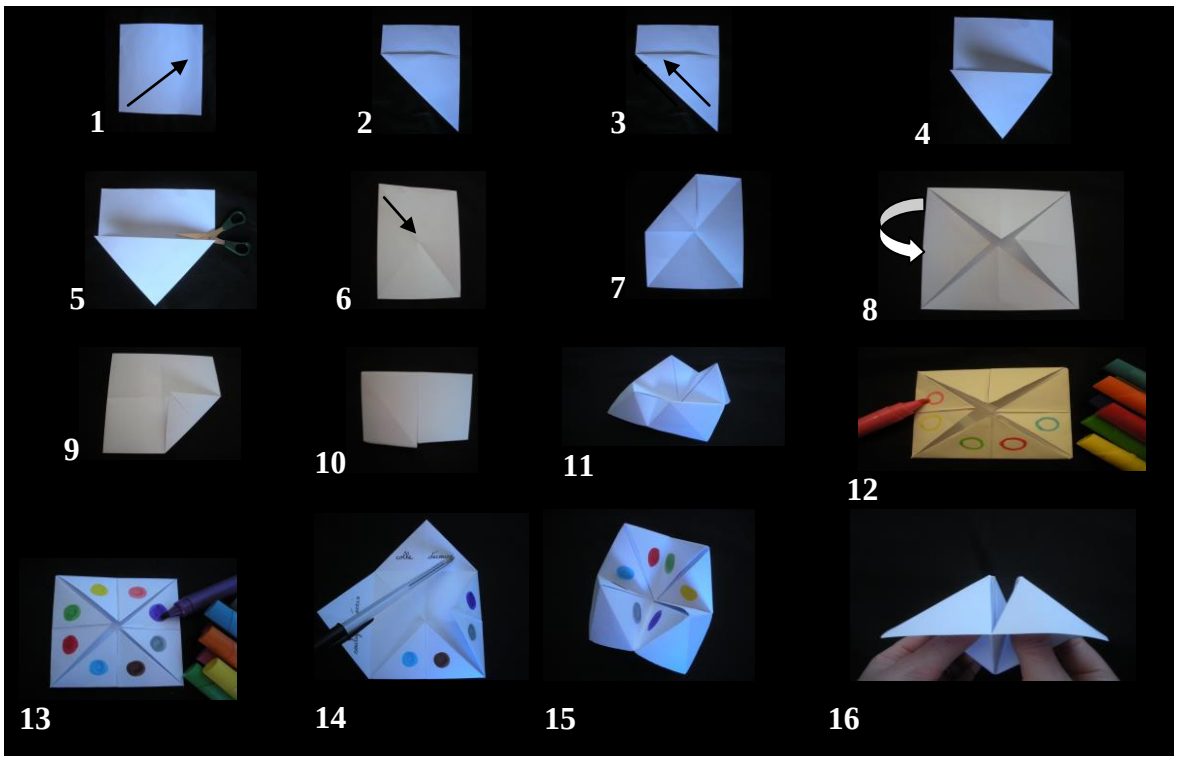
(2002), et avec les structures verbales utilisées dans les fiches de travail de la méthode de lecture FLS élaborées par B. Lecocq (dir.) (2012 : 34), ainsi que celles proposées par J.-M. Frisa (2014 : 100). Les verbes de consignes ont été sélectionnés en fonction de leur récurrence. Le relevé comprend les verbes suivants : *regarder, écouter, coller, découper, colorier, entourer, recopier, barrer, continuer, chercher, écrire, cocher, relier, souligner, dessiner, lire, compléter,* auxquels nous avons ajouté le verbe *plier* pour les besoins de la production écrite à effectuer dans le cahier répertoire FLS / FLSco (*Annexe* 5 : cahier-répertoire FLS / FLSco - *Les consignes scolaires*). Ces dix-huit verbes ont été consignés dans le cahier-répertoire, à la suite de la thématique relative au matériel de classe. Les consignes ont également été traitées en quatre volets : la première partie du cahier-répertoire est dédiée à la présentation des verbes de consignes accompagnés de leur traduction dans la langue d'origine de l'élève, ainsi que d'un pictogramme rappelant l'action associée.

	DECOUPER **découper** découper (Verbe dans la langue d'origine de l'élève)

Cet ensemble de verbes présenté en première page est un support pouvant ensuite donner lieu à diverses activités décrochées, parmi lesquelles les divers jeux de mémorisation évoqués dans la partie relative à l'enseignement / apprentissage du vocabulaire du matériel de classe (*Supra,* 2.3.2.5.d). Dans ce premier volet, les verbes des consignes sont introduits par série de six et sont présentés à la forme infinitive, laissant à l'élève le soin de les transformer ultérieurement aux différents modes et temps des consignes, relevés par M. Blanchard *et al.* (2007 : 21-22). Les différentes formes possibles d'une consigne sont notées dans la deuxième partie (*Annexe* 5 : cahier-répertoire FLS / FLSco - *Les consignes scolaires*). Cela permet de voir que les consignes peuvent apparaitre, tant sous la forme d'un ordre à l'impératif (*découpe ! / découpez ! / découpons !)*, à l'infinitif (*découper),* au présent de l'indicatif (*je découpe / tu découpes / vous découpez)* au futur (*tu découperas / vous découperez),* que sous la forme d'une question *(Tu découpes la feuille ? / Peux-tu*

découper la feuille ? / Avez-vous découpé la feuille ? / La feuille est-elle découpée ?) dont la formulation peut également grandement varier.

Le troisième volet du cahier répertoire indique, à titre d'exemples, quelques énoncés de consignes, et le quatrième et dernier volet propose de réinvestir quelques-uns des verbes de consignes dans une production écrite. L'activité proposée est de décrire les différentes étapes de la fabrication d'une cocotte en papier en suivant les indications de la notice illustrée suivante :



Support pédagogique 12. Notice de fabrication de la cocotte des consignes

La production écrite relative à la fabrication de la cocotte des consignes nécessite de savoir écrire et conjuguer les verbes *prendre, plier, découper, dessiner, colorier* et *écrire,* ainsi que quelques autres verbes hors liste, tels que *replier, retourner, faire* et *jouer* au présent de l'indicatif et à la première personne du singulier. Cette activité d'expression écrite est soit précédée, soit suivie de la réalisation de la cocotte, laquelle demande à l'élève d'écrire les verbes suivants à l'infinitif : *découper, dessiner, colorier, écrire, barrer, entourer, lire* et *souligner.* Comme indiqué dans l'étape n°14 de la notice (support pédagogique 12), ces huit verbes doivent être notés sous les languettes triangulaires de la cocotte. Une fois le pliage effectué, une activité de production orale peut commencer. Le nouvel arrivant

allophone peut revoir les verbes des consignes en interaction avec un camarade de classe à qui il demande d'abord de choisir un nombre compris entre 0 et 10. La cocotte est ensuite pliée le nombre de fois indiqué. Puis une pastille de couleur doit être choisie et nommée, sous laquelle une consigne est notée. Cette dernière doit être correctement mimée. Par exemple, si la consigne indique *écrire*, le joueur doit simuler le geste correspond. Le point est gagné si le geste est correctement effectué, puis l'autre joueur demande un nombre compris entre 0 et 10 et manipule la cocotte. Outre la connaissance et la lecture d'un certain nombre de verbes de consignes, ce jeu nécessite de savoir compter jusqu'à 10 (en français), et de savoir poser les questions : *combien ?, quelle couleur ?* Le support de la cocotte est prétexte à de nombreuses activités de productions orale (en interaction) et écrite, ainsi qu'à des exercices de révisions du vocabulaire (dans le cas présent des verbes de consignes) que l'élève peut reprendre à loisir.

Le travail amorcé dans le cahier-répertoire FLS / FLSco se poursuit grâce à un ensemble d'activités de systématisation proposé à l'élève allophone nouvellement arrivé sous format papier et multimédia.

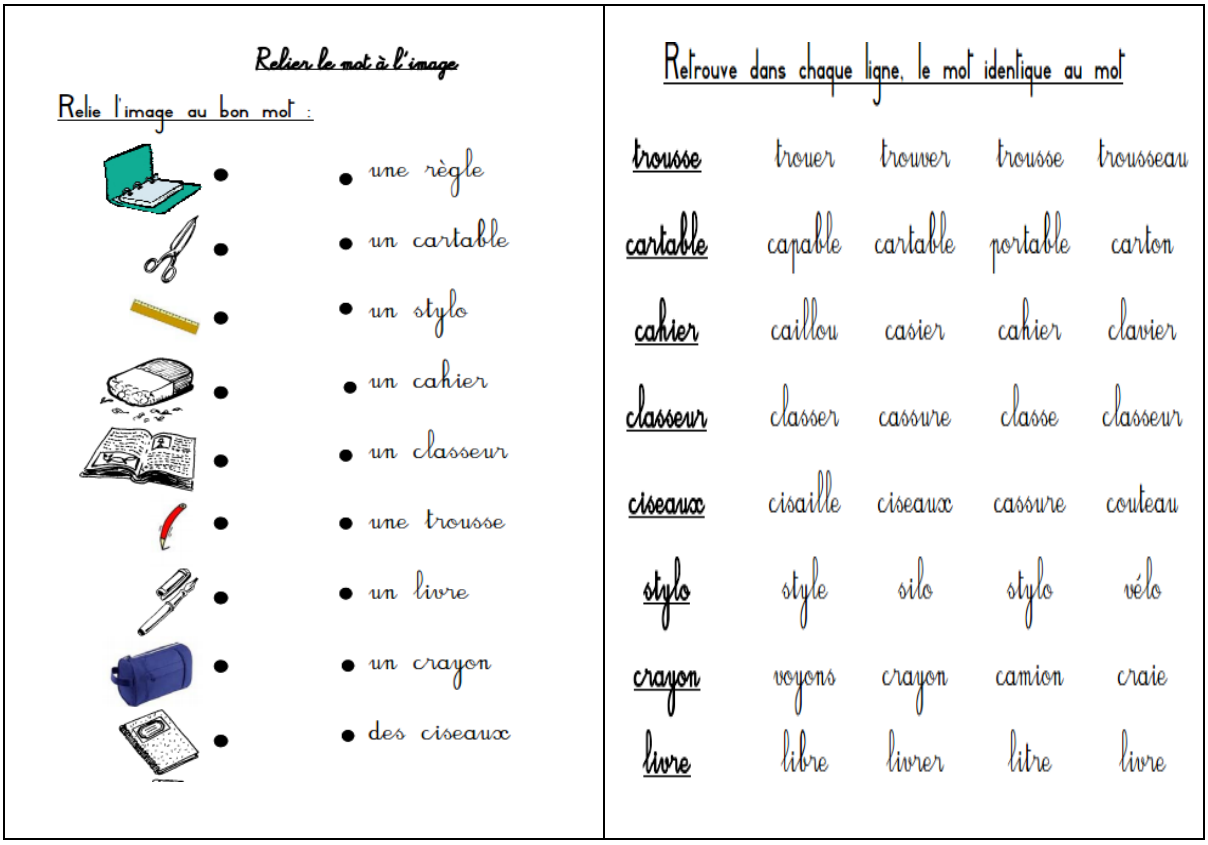
b) Mise en place d'exercices de systématisation

- **A partir de supports papier adaptés**

L'instauration du cahier-répertoire FLS / FLSco doit être accompagnée de supports permettant la systématisation du lexique présenté. Durant les premiers temps de scolarisation, des supports portant sur une même thématique sont soumis au nouvel arrivant allophone. Ce fil conducteur permet de lier et de mettre en cohérence l'ensemble des ressources mises à sa disposition durant les temps de travail personnalisé. Ainsi lorsque le thème du matériel de classe est abordé, des activités extraites du site de deux enseignants en UPE2A[83] peuvent être proposées. Les enseignants peuvent y puiser de nombreux exercices dans lesquels l'élève doit *retrouver le mot identique, identifier la silhouette d'un*

[83] Deux professeurs exerçant en UPE2A 1er degré dans le département du Haut-Rhin ont créé un site dédié à l'accueil des nouveaux arrivants allophones : http://albert.scolena.free.fr/. Ce site met à la disposition des enseignants de nombreux supports pédagogiques dont certains peuvent être utilisés en dehors du cadre de l'UPE2A.

mot, associer le début et la fin d'un mot, retrouver un mot dans une écriture différente, retrouver l'intrus, ranger dans l'ordre alphabétique, des mots croisés, des mots mêlés, associer le mot à l'image correspondante…



Relier le mot à l'image

Relie l'image au bon mot :

- une règle
- un cartable
- un stylo
- un cahier
- un classeur
- une trousse
- un livre
- un crayon
- des ciseaux

Retrouve dans chaque ligne, le mot identique au mot

trousse	trouer	trouver	trousse	trousseau
cartable	capable	cartable	portable	carton
cahier	caillou	casier	cahier	clavier
classeur	classer	cassure	classe	classeur
ciseaux	cisaille	ciseaux	cassure	couteau
stylo	style	silo	stylo	vélo
crayon	voyons	crayon	camion	craie
livre	libre	livrer	litre	livre

Support pédagogique 13. Exemples d'activités proposés sur le site :
http://albert.scolena.free.fr/chrono_upload/chrono529_1.pdf

Les consignes scolaires peuvent être travaillées avec ces supports ou au moyen d'exercices, tels que ceux élaborés par J. Nguyen et Y. Semanaz (2007 et 2008) qui demandent à l'élève de retrouver la consigne d'exercices déjà faits (niveaux MS / GS), ou à travers les mini-fiches de D. Herry (1995) qui permettent de travailler la compréhension de consignes simples en lecture et en mathématiques (niveau cycle 2), ou encore grâce aux fiches de travail, élaborées par F. Boulet *et al.* (2012 : 101-136) à destination d'élèves de CE2 / CM. Les enseignants peuvent également s'inspirer des activités proposées par J.-M. Zakhartchouk (1999 : 75-177). Bien que ces supports aient été conçus pour un public francophone, certaines activités comme celles proposées par la fiche n°82.8 (F. Boulet *et al.*, 2012 : 114) sont accessibles aux élèves allophones puisqu'il est demandé d' « associer

ce qui était demandé à ce que l'élève a fait » au moyen d'étiquettes à découper préalablement :

Barre le mot « fleur ».	fleur
Souligne le mot « fleur ».	rouge
Dessine le mot « fleur ».	
Entoure le mot « fleur ».	fleur
Souligne la deuxième lettre du mot « fleur ».	tulipe
Entoure la dernière lettre du mot « fleur ».	fleur
Ecris un mot qui commence par la même lettre que le mot « fleur ».	~~fleur~~
Ecris un mot qui commence par la dernière lettre du mot « fleur ».	fleur
Coche le mot « fleur ».	X fleur
Ecris un nom de « fleur ».	facile
Encadre le mot « fleur ».	fleur

Support pédagogique 14. Fiche de travail sur les consignes n°82.8
(F. Boulet *et al.*, 2012 : 114)

L'ensemble de ces exercices visent la systématisation des verbes des consignes, mais ils sont également l'occasion d'enrichir la liste des verbes de base, fournie dans le cahier-répertoire FLS / FLSco (Annexe 5 : cahier-répertoire FLS / FLSco – *Les consignes scolaires*). Ainsi de nouvelles consignes apparaissent ou prennent une autre signification au regard d'une discipline donnée comme V. Spaëth (2008 : 93) le montre dans son tableau récapitulatif des énoncés scolaires, extraits des manuels de CM1 / CM2 (*Supra*, 2.3.3.2.c). En effet, l'étude menée par V. Spaëth (2008 : 93) permet de constater que certains verbes de la liste de base comme *souligner, compléter* ou *entourer* se retrouvent davantage en grammaire qu'en mathématiques. Il est donc intéressant de partir du tableau de V. Spaëth

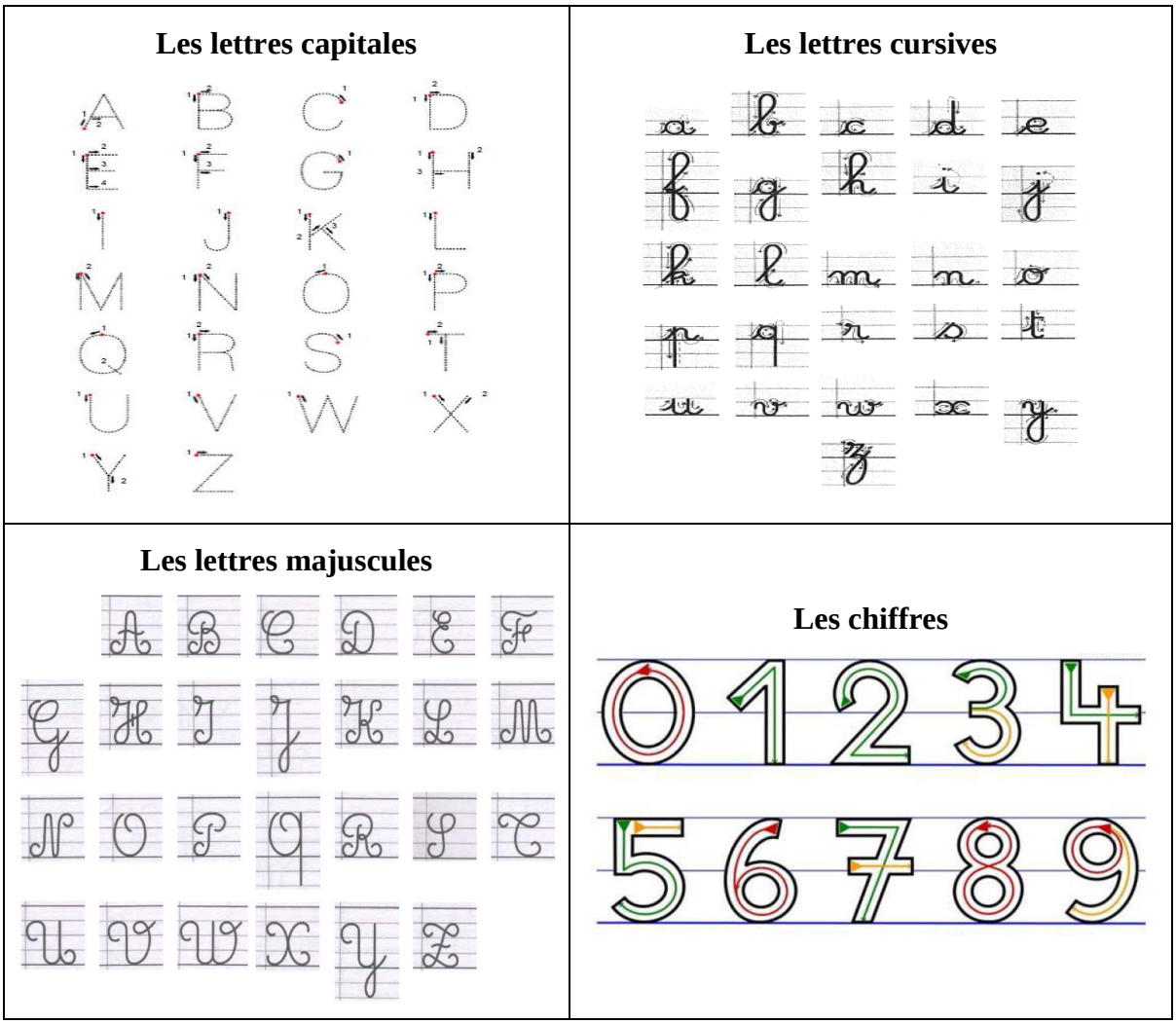
(2008 : 93) pour proposer des activités sur les consignes propres à chaque discipline. Ce support permet également d'engager un travail sur la polysémie de certains verbes comme *ranger* qui possède une signification en mathématiques (ex : *range (classe) les nombres dans l'ordre !*), et une autre par ailleurs (ex : *range (mets en ordre) ton cartable !).* Dès lors, un travail sur le sens social et le sens scolaire des termes peut être engagé à la manière du tableau élaboré par M. Verdelhan-Bourgade (2002 : 235) :

Mots	**Sens social**	**Sens scolaire**
Relever	Remettre debout	Repérer, noter
Ranger	Mettre de l'ordre	Classer
Accorder	Donner	Opérer une harmonisation
…	…	…

Tableau 28. Sens social et sens scolaire des verbes des consignes
(M. Verdelhan-Bourgade, 2002 : 235)

Ces activités sur les consignes peuvent être effectuées par le nouvel arrivant allophone lors de séances où le contenu disciplinaire est hors de sa portée. L'enseignant peut donc orienter le travail de l'élève en direction de savoirs linguistiques transversaux plutôt que de savoirs disciplinaires.

Ces phases de travail individuel sont également l'occasion de repérer d'autres besoins, tels que des difficultés d'écriture de certaines lettres qui composent l'alphabet latin. Des fiches d'écriture peuvent être mises à la disposition de l'élève à l'instar des modèles proposés ci-dessous :



Support pédagogique 15. Exemples de fiches de graphisme

Ces fiches d'écriture peuvent être plastifiées et utilisées avec un feutre d'ardoise. Un cahier d'écriture, comme celui proposé par A. Angelini et C. Graziano (2010), peut également être proposé à l'élève afin qu'il puisse s'exercer de manière autonome, et à divers moments de la journée. Seules les lettres qui posent difficulté font l'objet d'un travail spécifique. La sélection des caractères à travailler est faite à la suite de l'évaluation initiale de l'élève allophone durant laquelle il lui a été demandé d'écrire son prénom, de recopier une phrase en français, etc.

Tous les supports pédagogiques proposés au nouvel arrivant allophone lors du temps de travail personnalisé doivent répondre à un besoin clairement identifié. Disposer d'un fil conducteur thématique, introduit et développé à partir du cahier-répertoire FLS / FLSco, met en cohérence l'ensemble des supports proposés. La thématique et la base

lexicale demeurent identiques, seule la forme des supports varie, passant de ressources papier aux outils multimédias.

- **A partir de logiciels multimédias adaptés**

Différents logiciels peuvent être mis à la disposition des élèves allophones nouvellement arrivés en France. Certains de ces supports multimédias sont payants comme *Entrez dans la langue française* (A. Carrier, 2008) ou *Ecouter, Lire, Parler, Ecrire (ELPE)* (V. Séguinot, 2012), d'autres sont téléchargeables gratuitement comme *Comment Obélix aurait appris la langue française s'il avait eu un ordinateur…*[84] ou ceux élaborés par T. Perrot[85]. L'intérêt de ces logiciels est de permettre au nouvel arrivant allophone de travailler la langue à partir d'une entrée thématique (exemple : *le matériel scolaire*) et de revoir, sous une forme nouvelle, les thématiques abordées dans le cahier-répertoire FLS / FLSco. En outre, *Entrez dans la langue française* (2008) permet d'effectuer une visite virtuelle d'une école (en cliquant sur les portes, l'élève découvre, à travers une succession de photographies, une classe, le bureau d'un directeur…) avant de procéder à divers exercices de complexité progressive pour systématiser le lexique découvert lors de la visite. Il s'agit d'*écouter et trouver la bonne image, écouter et trouver les mots correspondant aux images, trouver les bons mots, associer les mots et les images, lire et trouver les mots correspondant aux images, écrire les mots, chercher l'intrus, jeu de memory, jeu de kim*. La découverte préalable du lexique à partir d'une entrée thématique est également proposée par le logiciel *Comment Obélix aurait appris la langue française s'il avait eu un ordinateur…* A la phase de découverte du lexique succèdent des exercices de compréhension orale (*associer le mot entendu à l'image correspondante*) et de connaissance orthographique (*choisir la bonne orthographe du mot illustré*). Si ce logiciel propose un nombre important d'activités sur le vocabulaire, la lecture (reconnaissance des sons du français) et en grammaire / conjugaison (exercices de conjugaison, d'accords dans le groupe nominal et en grammaire de phrase), un seul onglet met le lexique en contexte syntaxique. Par ailleurs, les activités proposées dans l'onglet *Sons – Phrases simples J'apprends les phrases de l'école*, nécessitent la maitrise préalable du lexique du *matériel*

[84] Logiciel *Comment Obélix aurait appris la langue française s'il avait eu un ordinateur* téléchargeable via le site : http://albert.scolena.free.fr/index.php.

[85] Logiciels de T. Perrot téléchargeables via le site : http://lexiquefle.free.fr/.

scolaire, des consignes et *des activités scolaires* pour pouvoir associer les images aux phrases correspondantes suivantes : « Il découpe avec des ciseaux », « Alex lance la balle », « Elle plonge », « Robert entre en classe », etc. Ce n'est pas le cas du logiciel *ELPE* (Ecouter, lire, parler, Ecrire) (V. Séguinot, 2012) qui propose trois niveaux de travail (les mots, les phrases et les textes) à partir desquels trois types d'exercices peuvent être sélectionnés (*explorer les mots, trouver la bonne image* ou *un vrai / faux).* Même pour les activités portant uniquement sur le lexique, ce support multimédia a l'intérêt d'intégrer les mots d'emblée dans des structures syntaxiques. Par exemple, dans le *vrai / faux*, le lexique du matériel de classe est présenté ainsi : « Voici une paire de ciseaux ! », « Il y a une ardoise », « Voilà la maitresse ! », etc. Ces éléments font tout l'intérêt de ce logiciel, mais sa vente en version collective ne permet pas une utilisation individuelle en classe. Les écoles qui accueillent peu d'élèves allophones ne peuvent s'offrir ce matériel onéreux.

L'inconvénient majeur des quatre logiciels cités est de ne pas donner la priorité aux contenus FLS / FLSco avec un accent mis sur l'environnement scolaire du nouvel arrivant allophone, *i.e. le matériel de classe, les couleurs, les nombres, les consignes, les actions liées aux activités scolaires, le calendrier…* En effet, le site de T. Perrot[86] affiche les thématiques dans l'ordre suivant : *le corps, les heures, la famille, l'alphabet, les chiffres, les animaux, l'Europe, à la gare, en ville, au téléphone, les vêtements* et *le calendrier*. Le logiciel *ELPE* (V. Séguinot, 2012) part des entrées thématiques suivantes : *le corps, les repas, l'heure / le calendrier / la météo, la ville les transports, les animaux, les mathématiques, les actions courantes, l'école, la maison, les vêtements / les couleurs, la famille / les métiers* et *la France*. Le support multimédia *Comment Obélix aurait appris la langue française s'il avait eu un ordinateur…* propose d'aborder les thématiques dans l'ordre suivant : *le matériel scolaire, dans la classe, les couleurs, le corps, les vêtements, les actions, les consignes, les jeux de l'école, la maison, les fruits et les légumes* et *la nourriture*. Le logiciel *Entrez dans la langue française* (A. Carrier, 2008) aborde 22 thèmes dont moins de la moitié est en lien avec l'environnement scolaire de l'élève : *Entrons dans l'école, Faisons connaissance, Découvrons les actions à l'école, Suivons les consignes, Découvrons le matériel, Travaillons dans la classe, Nommons les couleurs et les formes, Comptons, Situons-nous dans l'espace, Mangeons des légumes, Mangeons des fruits, Passons à table, Régalons-nous, Visitons la maison, Nommons les parties du corps,*

[86] Site internet de T. Perrot[86] : http://lexiquefle.free.fr/

Faisons du sport, Faisons notre toilette, Habillons-nous, Jouons d'un instrument de musique, Promenons-nous en ville, Voyageons, Rendons visite aux animaux. Les thématiques liées à la nourriture, telles que *Mangeons des légumes, Mangeons des fruits, Passons à table* ou *Régalons-nous,* auraient pu être liées à la cantine scolaire. Il en est de même pour les instruments de musique qui auraient davantage pu refléter le matériel en usage dans la classe lors des séances dédiées à l'éducation musicale avec une présentation de la flûte à bec ou du triangle plutôt que de la trompette ou du saxophone. La progression proposée par ces supports multimédias ne peut donc être suivie telle quelle par les enseignants. Elle doit demeurer en lien avec les contenus consignés dans le cahier-répertoire FLS / FLSco.

A l'heure actuelle, l'emploi de ressources multimédias dépend encore fortement de l'équipement informatique présent et disponible au sein de l'école. En effet, une majorité de classes ne disposent pas d'ordinateurs, et l'enseignant ne peut laisser l'élève allophone nouvellement arrivé travailler seul dans la salle informatique de l'école. Par ailleurs, cette salle dédiée n'est disponible que durant un créneau hebdomadaire défini, ce qui ne permet pas d'utiliser ces supports au moment où le nouvel arrivant allophone en a besoin. Une organisation spécifique au sein de l'école doit donc être pensée pour permettre au nouvel arrivant allophone d'accéder à ces ressources multimédias.

7.3.2. Au sein de l'école

La scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés concerne l'ensemble de l'équipe éducative comme le précise la circulaire n°2012-214 du 2 octobre 2012. L'organisation de l'inclusion scolaire des nouveaux arrivants allophones mobilise donc toutes les ressources au sein de l'école et les propositions organisationnelles suivantes peuvent être mises en œuvre eu égard au fonctionnement de chaque école et aux besoins propres à chaque élève allophone nouvellement arrivé accueilli.

7.3.2.1. Le décloisonnement en classe de CP ou de CE1

Pour un enseignant exerçant en classe de CE2, CM1 ou CM2, il est difficile de mettre en œuvre des séances quotidiennes dédiées à l'apprentissage de la lecture pour un, voire deux élèves allophones nouvellement arrivés. C'est pourquoi un décloisonnement avec une classe de CP ou de CE1 peut être initié en fonction des sons à travailler et de la

progression en cours dans chacun des niveaux. L'inclusion de nouveaux arrivants allophones dans l'un ou l'autre niveau s'effectue au regard des résultats obtenus lors du positionnement initial. Le travail de soutien est ciblé selon les sons non maitrisés. Aussitôt les compétences acquises, l'élève cesse de se rendre dans cette classe. Cette forme d'aide et les objectifs d'apprentissages sont explicités au nouvel arrivant allophone ainsi qu'aux élèves de la classe de décloisonnement afin d'éviter toute démotivation ou rejet (puisqu'inclus dans un groupe d'élèves plus jeunes). Ce dispositif exige une communication importante entre enseignants. De plus, selon l'organisation géographique de l'école, le professeur doit s'assurer que l'élève puisse se rendre en toute sécurité dans l'autre classe. Le travail en partenariat avec une classe de CP ou de CE1 est une manière de répondre à la nécessité du nouvel arrivant allophone d'apprendre à lire en français (*Supra*, 2.3.2.3.b). D'autres dispositifs comme les activités pédagogiques complémentaires permettent de répondre aux besoins spécifiques d'élèves allophones nouvellement arrivés en France, accueillis de manière isolée à l'école élémentaire.

7.3.2.2. Les activités pédagogiques complémentaires (APC)

A l'école primaire, les élèves peuvent bénéficier, en plus des 24 heures d'enseignement obligatoire, d'activités pédagogiques complémentaires qui contribuent à

> […] enrichir les parcours linguistiques, sportifs, artistiques et culturels des élèves, leur offrir la possibilité de transférer ou de conforter leurs apprentissages dans des situations différentes, y compris celles qui font appel aux outils numériques (MEN / DGESCO, 2013 : 6).

Ce dispositif, aux modalités organisationnelles diverses selon les écoles, permet la prise en charge de petits groupes d'élèves afin de

> […] favorise[r] la prise de parole des élèves, les échanges entre pairs et avec l'enseignant, les essais, les reformulations ainsi que l'explicitation des démarches mises en œuvre (MEN / DGESCO, 2013 : 6).

En outre, cette aide qui nécessite l'accord préalable des parents, permet de proposer un enseignement / apprentissage dédié au FLS / FLSco. Les contenus proposés sont orientés plus particulièrement en direction des spécificités de l'oral scolaire eu égard aux résultats de notre enquête menée sur les représentations des enseignants en matière de caractéristiques du français en usage à l'école. Notre étude a mis en exergue le fait que,

selon les étudiants et les professeurs des écoles interrogés, la langue orale fait l'objet d'un apprentissage à l'école, mais aucune particularité ou difficulté liée à cet oral n'a été mentionnée (*Supra*, 6.3.). Il est donc nécessaire d'engager, avec les élèves allophones, un travail spécifique sur les caractéristiques de la langue orale de scolarisation afin d'en accélérer la maitrise. Le créneau consacré aux activités pédagogiques complémentaires est particulièrement adapté à cet enseignement / apprentissage. Certaines spécificités de l'oral scolaire relevées dans le deuxième chapitre (*Supra*, 2.3.1.) peuvent être travaillées grâce au support *Mieux comprendre la classe*[87], élaboré par des enseignants de l'académie de Lyon, associés à une équipe de chercheurs de l'université de Lyon (R. Bouchard *et al.*). Cet outil composé de sept modules est consacré à l'analyse de la communication scolaire. Il est constitué de différents supports vidéo et photos ainsi que de fiches à destination de l'enseignant et des élèves. Sur les sept modules proposés, trois permettent de travailler le lexique et les structures autour de la thématique du matériel de classe, des actions de l'enseignant et des consignes scolaires. Le module n°1 aborde le lexique du matériel de classe (*un cartable, des craies, des feutres, une trousse*), du mobilier (*un tableau, une chaise, un bureau*), des accessoires (*une carte, des affiches, une pendule*) ainsi que des personnes présentes dans la classe (*le maitre, une fille, un garçon*). Les acquisitions se font à travers cinq activités différentes. Le module n°2 s'attache aux actions du maitres *(Il ramasse des feuilles / Elle ouvre le tableau / Elle efface le tableau / Il distribue des feuilles / Elle projette une image / Elle écrit au tableau*). Et le module n°4[88] permet de travailler les consignes de la classe (*Vous rentrez. Vous vous asseyez / Prenez un crayon de couleurs / Regardez au tableau / Vous allez dans la petite salle à côté / Vous allez ranger cette feuille*). En guise de prolongement, le quatrième module propose de classer les consignes selon la typologie établie par M. Verdelhan-Bourgade (2002 : 238), laquelle distingue

- les consignes comportant un geste graphique (souligner, encadrer, rayer, dessiner…) ;
- les consignes relevant de catégorie mentales générales (analyse, synthèse, classement…) ;
- les consignes spécifiques d'une discipline (calculer, soustraire, dater…) ;
- les consignes concernant des opérations discursives (nommer, décrire, raconter, expliquer…) (M. Verdelhan-Bourgade, 2002 : 238).

[87] DVD *Mieux comprendre la classe* : http://www.ia01.ac-lyon.fr/dvd-rom-mieux-comprendre-la-classe,214541,fr.html

[88] Le module n°3, consacré à la prise de parole de l'élève, est abordé ultérieurement.

L'ensemble des activités proposées dans le module n°4 peut être mis en œuvre à la suite du travail de découverte des différentes consignes, mené à partir du cahier-répertoire FLS / FLSco (*Annexe* 5 : cahier-répertoire FLS / FLSco – *Les consignes scolaires*). Le travail de classement et de catégorisation des verbes de consignes suggéré dans le module n°4 est complémentaire aux activités d'aide à la compréhension des consignes proposées précédemment durant le temps de travail personnalisé de l'élève (*Supra,* 7.3.1.3.). Il en est de même pour les modules 1 et 2 qui peuvent être envisagés comme des activités de réinvestissement des acquisitions faites préalablement sur le matériel de classe, consignées dans le cahier-répertoire (*Annexe* 4 : cahier-répertoire FLS / FLSco – *Le matériel de classe*).

Un autre aspect de la langue de scolarisation peut être travaillé grâce au support *Mieux comprendre la classe*. Il s'agit des spécificités gestuelles et comportementales de la communication scolaire (*Supra*, 2.3.1.1.e). Le module n°3 est une aide au repérage des différentes prises de parole de l'élève en classe et une aide à la compréhension des codes qui régissent la prise de parole scolaire. L'objectif est de repérer les situations qui exigent de l'élève qu'il lève préalablement le doigt.

Enfin, les modules 5 et 7 permettent d'engager un travail d'analyse de la parole de l'enseignant pour comprendre combien le discours du professeur est complexe (*Supra,* 2.3.1.1.a, b, c et d). En outre, ces supports permettent d'entrainer l'élève à différencier, dans le discours du maitre, le message principal, des éléments secondaires, voire qui ne le concernent pas. L'objectif est d'être capable de trier les informations transmises par le professeur selon leur importance et de moduler son attention en conséquence.

Le support *Mieux comprendre la classe* a principalement été conçu pour outiller les enseignants qui exercent en UPE2A. Toutefois le cadre des activités pédagogiques complémentaires permet aux professeurs de classes ordinaires de faire usage de ce type de supports sachant qu'un matériel de diffusion des supports vidéo et photo doit être disponible et accessible, ce qui est loin d'être le cas dans toutes les écoles. D'autres créneaux durant le temps scolaire peuvent être banalisés pour dispenser un enseignement / apprentissage spécifique de FLS / FLSco. La particularité de l'enseignement de morale / religion en Alsace-Moselle permet de dégager un autre temps dédié à la prise en charge des nouveaux arrivants allophones.

7.3.2.3. Le créneau de morale / religion

En Alsace-Moselle, l'enseignement religieux fait partie de l'emploi du temps scolaire[89]. Un enseignement d'une heure hebdomadaire est dispensé par des intervenants de religion catholique, protestante et juive. Les élèves qui ne sont pas de ces confessions ou dont les parents ne souhaitent pas qu'ils suivent un enseignement religieux, sont intégrés dans un cours de morale, dispensé par les enseignants de l'école. Les élèves du cours de morale étant regroupés, un professeur peut être libéré (dans les équipes nombreuses) pour prendre en charge des nouveaux arrivants allophones (en accord avec les parents de ces élèves).

Pour que le travail entrepris durant le créneau de morale / religion soit complémentaire aux contenus abordés durant les APC, un travail spécifique sur les actes de langage privilégiés à l'école (*Supra*, 2.3.1.2.b) peut être engagé. Ce choix est motivé par les résultats de notre étude sur les représentations des professeurs des écoles face à la langue orale de scolarisation, décrite comme objet d'apprentissage, mais sans détail sur les particularités propres à cet oral (*Supra,* 6.3.). Pour travailler les spécificités de l'oral de scolarisation, et notamment les actes de langage privilégiés en milieu scolaire, le professeur peut prendre appui sur le support pédagogique élaboré par N. Francols (2004), intitulé *Sur le principe d'une méthode de Français Langue de Scolarisation*. Les enseignants choisissent, parmi les 12 unités proposées, les actes propres à certaines interactions scolaires à travailler selon les besoins des nouveaux arrivants allophones, tels que « connaitre les actes soumis à une demande de permission à l'école (française) » ou savoir « exprimer une demande de permission » (N. Francols, 2004 : 125-131). Grâce à ce support pédagogique, un enseignement / apprentissage spécifique de FLS / FLSco peut être proposé hebdomadairement par un enseignant de classe ordinaire. D'autres professeurs comme le maitre spécialisé du réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) peuvent intervenir sur des problématiques particulières.

[89] L'enseignement religieux en Alsace-Moselle est un droit local, hérité de l'annexion allemande. Les lois Ferry de 1881 et 1882 sur la laïcité n'ont pas été appliquées dans les départements du Bas-Rhin, du Haut-Rhin et de la Moselle.

7.3.2.4. L'intervention du RASED

Les enseignants de classe ordinaire peuvent faire appel à des enseignants spécialisés regroupés dans des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED). Le maitre E, qui est l'enseignant en charge de l'aide à dominante pédagogique au sein du réseau d'aides[90], n'est pas spécialisé dans l'apprentissage du français langue seconde comme l'enseignant d'UPE2A, mais il utilise des démarches et des outils particuliers destinés aux élèves confrontés à la difficulté scolaire. Le maitre E peut aider l'enseignant de classe ordinaire à évaluer les nouveaux arrivants allophones en lecture. Ce positionnement initial permet de pointer les difficultés et de définir le profil des nouveaux arrivants allophones accueillis (élèves non lecteurs ou apprentis lecteur en langue d'origine, élèves lecteurs en langue d'origine à caractères non latins ou élèves lecteurs en langue d'origine à caractères latins (B. Lecocq (dir.), 2012 : 18)) (*Supra*, 2.3.2.3.b). De fait, les élèves lecteurs en langue d'origine à caractères latins connaissent une progression beaucoup plus rapide que les autres. Cependant, les nasales [ɑ̃], [ɛ̃], [ɔ̃] et [œ̃] peuvent demeurer problématiques pour les élèves dont la langue d'origine est pourvue d'autres sonorités. Le maitre E peut donc intégrer les nouveaux arrivants allophones dans un groupe de travail où ces sons sont abordés. Comme nous l'avons vu précédemment (*Supra*, 2.3.2.3.b), l'enseignement / apprentissage de la lecture en direction des nouveaux arrivants allophones nécessite quelques adaptations. La progression des élèves allophones est, par exemple, favorisée par l'usage de la méthode phonético-gestuelle Borel-Maisonny (1985), et une attention particulière, portée à la compréhension préalable du lexique utilisé pour l'apprentissage de la lecture (J.-C. Rafoni, 2007 : 220-221). Cet enseignement / apprentissage peut donc s'effectuer en lien avec les contenus consignés dans le cahier répertoire FLS / FLSco (*Annexes* 4 et 5). Ce support peut être mis en place par l'enseignant de classe ordinaire, le maitre E ou le maitre surnuméraire dans les écoles qui bénéficient du dispositif « plus de maitres que de classes ».

[90] Circulaire n° 2014-107 du 18 août 2014, *fonctionnement des réseaux d'aides spécialisés aux élèves en difficulté (RASED) et des missions des personnels qui y exercent.*

7.3.2.5. Dispositif « plus de maitres que de classes »

Certaines écoles disposent d'un enseignant surnuméraire. D'après la circulaire n°2012-201 du 18 décembre 2012,

[l]es écoles prioritairement concernées par l'attribution de ce moyen supplémentaire sont celles de l'éducation prioritaire, mais aussi des écoles repérées localement comme relevant de besoins similaires… Diverses formes d'interventions pédagogiques peuvent être choisies dont la co-intervention dans la classe avec le maitre titulaire ou la prise en charge de groupes d'élèves en fonction de leurs besoins. L'organisation d'une école avec « plus de maitres que de classes » peut également favoriser la mise en œuvre de modes d'organisation pédagogique en équipes qui diffèrent de l'organisation en classes, en cohérence avec l'esprit des cycles, et en veillant à assurer aux élèves un cadre d'apprentissage solide et sécurisant… (MEN, 2012).

La circulaire n°2012-201 du 18 décembre 2012 précise également que

[l]'action sera prioritairement centrée sur l'acquisition des instruments fondamentaux de la connaissance (expression orale et écrite, mathématiques) et de la méthodologie du travail scolaire (MEN, 2012).

Le maitre surnuméraire peut donc prendre en charge un petit groupe d'élèves allophones, et mettre en œuvre un enseignement de FLS / FLSco en abordant des thématiques transversales, telles que la compréhension des consignes, ou disciplinaires en reprenant les contenus linguistiques spécialisés vus dans les DNL. La mise en œuvre d'un tel enseignement / apprentissage est d'autant plus nécessaire que les particularités du français employé en tant que vecteur d'apprentissage et vecteur des enseignements disciplinaires dans les DNL font rarement l'objet d'un travail spécifique en classe d'après les étudiants et les professeurs des écoles questionnés sur les spécificités du français en usage à l'école. Dans leurs réponses, ces deux fonctions du français de scolarisation n'apparaissent pas (*Supra*, 6.3.). Pour travailler les spécificités du français des apprentissages, l'ouvrage de G. Cherqui et F. Peutot (2015 : 160-161) propose un ensemble de jeux autour de la thématique scolaire. Par exemple, le jeu de « Jacques a dit » transformé en un « Le prof a dit » permet de travailler la compréhension des consignes, ou le *loto de l'emploi du temps de la classe* permet de mieux comprendre le fonctionnement de l'école (chaque joueur dispose d'un emploi du temps et le maitre du jeu tire au hasard un jour, un horaire et une matière. Le joueur qui, dans son emploi du temps, dispose de la discipline, le bon jour et au

bon horaire, peut cocher la case correspondante). Le CASNAV de Strasbourg[91] met également à la disposition des enseignants divers jeux sur la thématique scolaire, prêts à l'emploi (*loto des consignes, jeu de l'oie du matériel et du mobilier de la classe,* etc.).

Outre un travail effectué sur les spécificités de la langue des apprentissages, le maitre surnuméraire peut reprendre des contenus disciplinaires sous la forme de jeux pour aider les élèves à mémoriser le lexique spécialisé et leur permettre de le réemployer dans divers contextes. Par exemple, la trace écrite sur les outils préhistoriques en histoire (*Supra*, 7.3.1.2.c) peut être suivie d'un atelier où des cartes « images » et des cartes « mots » sont élaborées avec les élèves à partir de photocopies d'illustrations, extraites du manuel scolaire ou de l'ouvrage *Le lexique des disciplines* (D. Bensimon *et al.,* 2005). Ces cartes, présentées sur la page suivante, sont le support de divers jeux (Memory, kim, etc.), au service d'une meilleure compréhension et appropriation des contenus disciplinaires abordés en classe ordinaire. D'un point de vue méthodologique, ces jeux aident également au repérage des mots clés d'une leçon, et montrent comment procéder pour les mémoriser. Ce type de jeux peut également être élaboré à partir d'ouvrages de littérature de jeunesse abordés en classe afin d'en assurer une meilleure compréhension. Le CASNAV de Strasbourg[92] offre plus d'une trentaine de jeux en lien avec des albums de littérature de jeunesse.

Toutefois, comme nous l'avons souligné précédemment dans le chapitre consacré à l'enseignement / apprentissage du vocabulaire (*Supra*, 2.3.2.5.d), l'explicitation des objectifs d'apprentissage qui motivent chacun des jeux proposés est primordiale pour que l'élève ait conscience des apprentissages effectués. En effet, l'aspect ludique peut être mal perçu par certains nouveaux arrivants allophones qui pensent qu'il s'agit d'une activité occupationnelle en attente de commencer le « vrai travail ». N. Francols (2004 : 198) indique qu'il est important d'expliquer, à l'élève comme à ses parents, que l'apprentissage ne s'effectue pas obligatoirement dans la peine et la douleur ; il est aussi possible d'apprendre en s'amusant. Jouer aux jeux proposés par le maitre, seul ou avec un pair, aller à la bibliothèque et emprunter des livres sont autant de moyens d'apprendre le français.

---

[91] CASNAV de Strasbourg : https://www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/casnav/enfants-allophones-nouvellement-arrives/ressources-premier-degre/outils-daide-a-lapprentissage-de-la-langue-francaise/

[92] CASNAV de Strasbourg : https://www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/casnav/enfants-allophones-nouvellement-arrives/ressources-premier-degre/outils-daide-a-lapprentissage-de-la-langue-francaise/

UNE SAGAIE

une sagaie

une sagaie

UN RACLOIR

un racloir

un racloir

UN BIFACE

un biface

un biface

UN HARPON

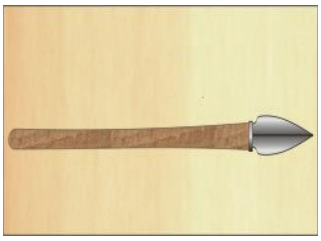
un harpon

un harpon

UNE FLECHE

une flèche

une flèche



UN POIGNARD

un poignard

un poignard

Support pédagogique 16. Exemple de cartes de jeu à élaborer pour faciliter la mémorisation du lexique disciplinaire en histoire

7.3.2.6. Mise en place d'une bibliothèque multilingue

La valorisation de la langue maternelle du nouvel arrivant allophone est une donnée primordiale pour assoir les nouveaux apprentissages en langue française (*Supra*, 1.1.10). Une bibliothèque centre documentaire (BCD) multilingue peut être constituée dans les écoles avec les langues des élèves accueillis. De nombreuses traductions d'ouvrages existent, notamment les contes (*Le Petit Chaperon Rouge, Le petit Poucet*, etc.). Cependant les ouvrages lus et travaillés en classe ne disposent pas toujours de traductions dans la langue d'origine des élèves. Un certain nombre de ressources audio et de transcriptions d'albums, issus du patrimoine littéraire et culturel français, sont proposées par le CASNAV de Strasbourg[93]. Ces ressources permettent la mise en place, dans la bibliothèque de l'école, d'étagères dédiées aux ouvrages multilingues. L'intérêt pour les nouveaux arrivants allophones est non seulement de disposer d'albums dans leur langue d'origine (donc que leur langue soit présente et valorisée au sein de l'école), mais de partager des références culturelles communes avec le groupe-classe.

7.3.2.7. Réseau d'étudiants en didactique des langues FLE / FLS

Les élèves allophones nouvellement arrivés en France accueillis en classe ordinaire peuvent également bénéficier d'un soutien FLE / FLS de la part d'étudiants inscrits en master de didactique des langues – Français langue étrangère et seconde. Des conventions de stage sont établies entre le département de didactique des langues de l'Université de Strasbourg et les écoles qui accueillent des nouveaux arrivants allophones. Dans le cadre de leur stage, les étudiants proposent, sur temps scolaire, un soutien FLE / FLS sur une période donnée à raison, généralement, de deux créneaux hebdomadaires d'une heure. Le travail est accès sur la communication afin de favoriser la production orale de(s) l'élève(s). Des méthodes FLE, telles qu'*Alex et Zoé et compagnie* (C. Samson, 2010) sont utilisées pour guider l'enseignement dispensé.

[93] CASNAV de Strasbourg : versions audio (VO) et transcriptions (T) de 20 albums de littérature de jeunesse : *allemand* (VO : 3 ; T : 2), *arabe* (VO : 7), *chinois* (VO : 2), *français* (VO : 20), *italien* (VO : 6), *polonais*, (VO : 9 ; T : 2), *roumain* (VO : 2 ; T : 5), *russe* (VO : 2 ; T : 9), *turc* (VO : 19 ; T : 9) et *manouche* (VO : 1) *:* https://www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/casnav/enfants-allophones-nouvellement-arrives/ressources-premier-degre/supports-pour-valoriser-la-langue-dorigine/traductions-audio-et-ecrites-dalbums/

L'ensemble des propositions émises au sein de l'école vise à répertorier les espaces où un enseignement de FLS / FLSco est possible, en plus des aménagements et des adaptations prévus au sein de la classe ordinaire. Chaque interstice de l'emploi du temps est exploité pour pallier l'absence de prise en charge du nouvel arrivant allophone en UPE2A. A ces diverses propositions au sein de l'école s'ajoute l'importance d'établir des liens et des partenariats en dehors de l'école pour favoriser l'inclusion scolaire des élèves allophones nouvellement arrivés en France.

7.3.3. Liens et partenariats à établir en dehors de l'école

7.3.3.1. Informer les familles des spécificités de l'école française et du fonctionnement propre à l'école d'accueil

Lors de l'inscription d'élèves allophones nouvellement arrivés en France à l'école, il est important d'informer les familles des spécificités du système scolaire français (instruction obligatoire de 6 à 16 ans, scolarisation gratuite à l'école maternelle à partir de 3 ans, etc.). Pour ce faire, des livrets explicatifs du système scolaire français, traduits en différentes langues sont disponibles[94].

De manière plus spécifique, les directeurs d'école peuvent utiliser le livret d'accueil, élaboré par des enseignants d'UPE2A de Strasbourg en collaboration avec divers partenaires (centre socio-culturel du Fossé des Treize, association *Plurielle*, etc.)[95].

[94] Explication du système scolaire français, CASNAV de Strasbourg (https://www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/casnav/enfants-allophones-nouvellement-arrives/ressources-premier-degre/le-systeme-scolaire-francais/), 14 langues sont disponibles : *albanais, anglais, arabe, arménien, chinois, espagnol, français, portugais, romani, russe, serbe, tchétchène, turc* et *vietnamien.*

Livret d'accueil bilingue, Éduscol (http://eduscol.education.fr/cid59114/ressources-pour-les-eana.html), 8 langues sont disponibles : *anglais, arabe, chinois, portugais, romani, roumain, tamoul* et *turc.*

Livret d'accueil bilingue, CASNAV de Montpellier (http://casnav34.free.fr/accompagnement.html) : 10 langues sont disponibles : *anglais, allemand, arabe, chinois, espagnol, néerlandais, polonais, roumain, russe* et *turc.*

[95] Livret d'accueil, CASNAV de Strasbourg (https://www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/casnav/enfants-allophones-nouvellement-arrives/ressources-premier-degre/le-systeme-scolaire-francais/, 14 langues sont

Ce livret d'accueil, présenté page suivante, permet d'informer les familles sur les obligations de vaccination, le matériel de classe nécessaire, la cantine, les activités périscolaires, l'aide aux devoirs et la participation aux élections des parents d'élèves. Le livret est constitué d'un canevas commun (imprimé sur une page A4 recto-verso) et d'une feuille A4, propre à chaque école, précisant, au recto, les horaires, la classe d'affectation de l'enfant, les noms du directeur et de l'enseignant en charge de la classe, et au verso les périodes de vacances scolaires ainsi que les jours fériés pour l'année en cours. Le livret d'accueil est traduit en 14 langues.

Lors de l'échange avec la famille sur le fonctionnement de l'école, il est également souhaitable d'expliciter le « contrat d'apprentissage » (C. Tagliante, 1994 : 43) qui lie les deux parties (l'équipe enseignante d'une part, et l'apprenant et sa famille d'autre part). Un projet d'accueil et de scolarisation est spécifiquement mis en place pour le nouvel arrivant allophone, et les enseignants attendent une collaboration active des parents qui sont, par exemple, sollicités pour vérifier la mémorisation, par l'enfant, des contenus consignés dans le cahier répertoire FLS / FLSco. Ils sont invités à compléter ce support avec la traduction du lexique répertorié (*Supra*, 7.3.1.2.a). Cette démarche s'inscrit dans la perspective de J. Duverger (2009 : 27) de constituer un double lexique, avec des termes présentés à la fois en français et dans la langue d'origine de l'élève. Le nouvel arrivant allophone peut ainsi prendre appui sur ces connaissances dans sa langue pour construire les apprentissages en français.

---

disponibles : *albanais, allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol, français, italien, japonais, ouzbek, portugais, roumain, russe* et *turc.*

FRANÇAIS

LIVRET D'ACCUEIL

Votre enfant est scolarisé en classe de : ..... avec .....
et en français avec .....

La santé

Pour être inscrit à l'école, votre enfant **doit être vacciné.**
Vous pouvez faire vacciner gratuitement votre enfant à *La Boussole :*

Hôpital Civil de Strasbourg
1 place de l'hôpital - 67091 Strasbourg
03 88 11 50 02

Si votre enfant est malade, vous ne pouvez pas l'emmener à l'école. Veuillez signaler rapidement son absence. Les enseignants n'ont pas le droit de donner des médicaments.

Veillez à ce que vos coordonnées soient toujours à jour afin que nous puissions vous contacter si votre enfant est malade.

L'assurance scolaire est vivement conseillée. Renseignements auprès du directeur.

Le matériel scolaire

Un cartable
Une trousse avec un crayon de papier
Une gomme
Des stylos
Des ciseaux et de la colle

La cantine

Vous devez aller dans une des **mairies de quartier** pour vous inscrire.

33 rue Kageneck Place Broglie 1 parc de l'Etoile

Les tarifs sont adaptés aux revenus : par exemple le minimum est à 1 €. Si votre enfant n'est pas inscrit à la cantine, il ne peut pas rester à l'école entre 12h et 14h.

Les activités après l'école

Elles sont **gratuites** et proposées aux enfants sur inscription **le** _____. Vos enfants recevront des informations par l'école.

Les devoirs

Si votre enfant a besoin **d'un soutien supplémentaire,** une aide aux devoirs pourra lui être proposée.

Parents d'élèves élus

Chaque année, **tous les parents votent** pour choisir leurs représentants. Vous pouvez vous adresser à eux pour toute question liée à l'école – voir la liste sur le panneau d'affichage à l'entrée.

Les partenaires du projet

Strasbourg.eu ATP

Rédaction des textes : Elisa Trouvé - Enseignante UPE2A à l'école Saint Jean / Jean-Marc Schoppler - Directeur de l'école élémentaire Saint Jean / Sylvie Westphal - Enseignante itinérante / Malika Acdik-Basak - CSC Fossé des Treize / Dominique Destouches - Sociologue / Dindi Chargui - Association Plurielles / Anne-Valérie Démanius - Direction de proximité Strasbourg centre gare
Conception graphique : Elsa SIMON - CSC Fossé des Treize

A escola pública é gratuita e obrigatória. Na escola elementar, o seu filho aprende a ler, a escrever e a contar. Ele estuda também as ciências, a tecnologia, a História e a geografia. Ele pratica música e desporto.

O director da escola Elementar é .....

e o professor de francês do seu filho é .....

O seu filho será escolarizado numa classe em função da sua idade :

- Em : CP : entre 6 anos e 7 anos
- Em : CE1 : entre 7 anos e 8 anos
- Em : CE2 : entre 8 anos e 9 anos
- Em : CM1 : entre 9 anos e 10 anos
- Em : CM2 : entre 10 anos e 11 anos

Os horários da escola :

Há escola às segundas, terças, quartas de manhã, quintas e sextas-feiras.

	Entrada	Saída
Manhã	Entre 8h20 e 8h30	Entre 8h30 e 12h
Tarde	Entre 13h50 e 14h	Entre 14h e 15h45

Quarta-feira de manhã	Entre 8h20 e 8h30	Entre 8h30 e 11h30

As férias para o ano escolar de 2015/2016 :

1. Entrada escolar na terça-feira dia 1 de Setembro
2. Férias de Todos os Santos : sábado dia 17 de Outubro ; reinício segunda-feira dia 2 de Novembro
3. Férias de Natal : sábado dia 19 de Dezembro ; reinício segunda-feira dia 4 de Janeiro
4. Férias de Inverno : sábado dia 6 de Fevereiro ; reinício segunda-feira dia 22 de Fevereiro
5. Férias da Primavera : sábado dia 2 de Abril ; reinício segunda-feira dia 18 de Abril
6. Fim das aulas : terça-feira dia 5 de Julho.

Os dias feriados para o ano escolar de 2015/2016 :

Mercredi 11 novembre – Armistice 14/18
Vendredi 25 mars – Vendredi Saint
Lundi 28 mars – Lundi de Pâques
Jeudi 5 et vendredi 6 mai – Ascension
Lundi 16 mai – Pentecôte

Support pédagogique 17. Livret d'accueil à destination des familles nouvellement arrivées en France (Site du CASNAV de Strasbourg)

7.3.3.2. Informer les familles des activités extrascolaires

Outre les informations relatives à la scolarité de l'enfant, le directeur de l'école ou l'enseignant de la classe communiquent aux parents les adresses des centres socio-culturels et des clubs sportifs à proximité de leur lieu de résidence (centre aérés pendant les périodes de vacances scolaires) afin de favoriser l'insertion sociale du nouvel arrivant allophone.

7.3.3.3. Informer les familles des possibilités de poursuite d'apprentissage de la langue d'origine

Développer la langue maternelle est important pour le nouvel arrivant allophone. Aussi, les parents doivent être informés des possibilités de suivre des cours de langue et de culture d'origine (ELCO), si la langue de l'élève fait partie des enseignements dispensés. Les cours d'ELCO qui ont lieu en dehors du temps scolaire, ont été mis en place dans le cadre d'accords bilatéraux conclus entre la France et certains pays d'émigration comme le Portugal, l'Italie, la Tunisie, le Maroc, l'Algérie, l'Espagne, la Yougoslavie et la Turquie. Dans le département du Bas-Rhin, six offres linguistiques sont proposées (portugais, italien, espagnol, arabe, turc, serbe). Les élèves peuvent s'inscrire dans ces cours assurés par un enseignant, issu du pays d'origine.

D'autres possibilités sont offertes pour poursuivre l'apprentissage de la langue d'origine. Des cours de langues sont dispensés par des associations ou des écoles privées. Par exemple, un enseignement de polonais est proposé les samedis dans une école à Strasbourg pour les élèves de la maternelle au collège. Ces cours visent à assoir la maitrise de la langue maternelle, nécessaire à la bonne acquisition du français langue seconde.

7.3.3.4. Informer les familles des lieux d'apprentissage du français destinés aux adultes

Au sein de certaines écoles, les parents d'élèves peuvent bénéficier du dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants ». D'après la circulaire n° 2014-165 du 14 novembre 2014, cette formation a pour principaux objectifs « l'acquisition du français, la connaissance des valeurs de la République et leur mise en œuvre dans la société française ainsi que la connaissance du fonctionnement et des attentes de l'école vis-à-vis des élèves et des parents ». Le directeur de l'école peut proposer aux parents d'élèves de

les y inscrire. Si un tel dispositif n'existe pas au sein de l'école ou simplement pour informer les parents, il peut leur transmettre les coordonnées des lieux d'apprentissage du français pour adultes en fonction du lieu d'habitation de la famille, de son profil (cours de FLE / d'alphabétisation) et de leurs disponibilités (cours du soir, stages intensifs, etc.).

La qualité de l'accueil détermine les relations futures de l'enfant et de ses parents avec l'école. Il est donc primordial de prendre le temps d'accueillir la famille et de l'informer de l'ensemble des possibilités qui s'offrent à elle, d'une part pour apprendre le français, et d'autre part pour poursuivre l'apprentissage de la langue d'origine. Les différentes propositions pour faciliter la prise en charge des élèves allophones nouvellement arrivés en France scolarisés de manière isolée en classe ordinaire à l'école élémentaire ont été résumées dans le tableau suivant.

7.3.4. Synthèse des éléments facilitant l'inclusion d'un nouvel arrivant allophone en classe ordinaire à l'école élémentaire

<table>
<tr><th>En classe</th><th>A l'école</th><th>Liens et partenariats extrascolaires</th></tr>
<tr>
<td>

Accueil

- **Premier accueil :** présentation de l'élève au groupe-classe, affichage de mots d'accueil, etc. ;
- **Choix de la place** en classe pour favoriser l'apprentissage par mimétisme ;
- **Mise en place d'un tutorat** en classe et durant les temps informels (se ranger dans le couloir, cour de récréation, cantine…) ;
- **Mise en place d'un sous-main / porte-clés FLS / FLSco** ;
- **Attribution d'une responsabilité en classe**.

Apprentissages avec le groupe-classe au regard des résultats du positionnement initial

- Sélection des disciplines à la portée de l'élève (EPS, musique, arts plastiques, etc.)
- Sélection des disciplines nécessitant des adaptations (propositions d'adaptations des exercices en mathématiques et de la trace écrite en histoire.)

Apprentissages différenciés (en autonomie)

- Mise en place d'un cahier-répertoire FLS / FLSco (travail sur les particularités du vocabulaire scolaire et de la langue des apprentissages) ;
- Activités de systématisation des contenus consignés dans le cahier-répertoire FLS/ FLSco (supports papier et multimédias).

</td>
<td>

- Décloisonnement en classe de CP ou de CE1 pour l'apprentissage de la lecture (sélection des sons à travailler selon les résultats du positionnement initial) ;
- Activités pédagogiques complémentaires pour aborder les spécificités de l'oral scolaire ;
- Heure de religion / morale pour travailler les actes de langage spécifiques au milieu scolaire ;
- Intervention du RASED pour offrir un soutien en lecture ;
- Dispositif « plus de maitre que de classes » pour aborder les spécificités du français des apprentissages et des enseignements disciplinaires ;
- Mise en place d'une bibliothèque multilingue ;
- Soutien assuré par des étudiants / stagiaires en master de didactique des langues FLE / FLS, et orienté en direction du français de communication ordinaire.

</td>
<td>

Informer les familles :

- des spécificités du système scolaire français et du fonctionnement propre à l'école d'accueil ;
- des activités extrascolaires (associations sportives et centres socio-culturels à proximité) ;
- des possibilités de poursuite d'apprentissage de la langue d'origine (ELCO, cours de langue…) ;
- des lieux d'apprentissage du français destinés aux adultes (FLE / FLI).

</td>
</tr>
</table>

CONCLUSION

L'intérêt porté aux élèves allophones nouvellement arrivés en France accueillis, de manière isolée, en classe ordinaire à l'école élémentaire nous a conduite à nous intéresser à l'enseignement du français langue seconde (FLS), un concept à l'origine récente (années 1970) qui s'est lentement et progressivement départi du FLE pour évoluer, dans les pays francophones, à la fin des années 1900 / au début des années 2000, autour d'un axe français langue seconde / langue de scolarisation (FLS / FLSco). M. Verdelhan-Bourgade (2002 : 39) avait alors observé que « le français de scolarisation, issu de la réflexion sur le FLS, lui-même issu de la réflexion sur le FLE, nous ramène au FLM qui partage avec le FLS la fonction d'apprentissage *du* et *en* français ». Les besoins particuliers des nouveaux arrivants allophones scolarisés en milieu ordinaire rejoignent donc, en grande partie, ceux de leurs pairs francophones qui ont l'égale nécessité de maitriser le français en usage à l'école. Pour arriver à ce constat, une clarification des concepts de français langue seconde (FLS) et de français langue de scolarisation (FLSco) fut nécessaire aussi bien pour comprendre le statut du FLS en France que le rapport qu'il entretient actuellement avec le FLE et le FLM. L'éclairage théorique fourni a orienté notre travail vers la fonction de scolarisation du FLS, laquelle nous a amenée à creuser la question des spécificités du français en usage à l'école. Un tableau de synthèse des principales caractéristiques du français de scolarisation a été établi. Mais, dans les écoles, les professeurs en charge de nouveaux arrivants allophones lient-ils les besoins de ces élèves aux attentes scolaires ?

Les entretiens exploratoires menés ont indiqué que, selon les enseignants interrogés, les compétences langagières, lexicales et de socialisation à maitriser par les élèves allophones nouvellement arrivés sont soumises à des exigences propres au milieu scolaire et que le professeur fait usage d'un parler particulier en classe. Les professeurs questionnés ont également évoqué l'importance de la norme langagière, respectée tant au niveau du registre de langue que de la syntaxe, car le français est, à la fois, un objet d'étude et la langue des apprentissages à l'école. Les caractéristiques du français de scolarisation recueillies au travers de quelques entretiens exploratoires sont-elles exhaustives ? Correspondent-elles aux représentations d'une majorité d'enseignants du premier degré ?

Une étude sur les représentations des professeurs des écoles a été initiée afin de vérifier l'hypothèse selon laquelle les spécificités du français en usage à l'école sont identifiées par ces enseignants. La deuxième hypothèse émise est que les représentations face au français de scolarisation divergent selon le profil des personnes interrogées. Enfin, la dernière hypothèse formulée porte sur la concordance partielle des représentations des professeurs des écoles avec les textes officiels de l'Éducation nationale et la littérature universitaire.

Des enquêtes ont été conduites auprès d'enseignants du premier degré afin de vérifier ces différentes hypothèses. Les données recueillies ont été analysées et soumises à divers traitements statistiques afin de disposer de points d'ancrage et de leviers permettant de sélectionner l'outillage pédagogique nécessaire à la scolarisation d'élèves allophones nouvellement arrivés en France, immergés en classe ordinaire faute d'UPE2A dans leur école de secteur ou à proximité.

Les enquêtes ont révélé un total de vingt et une spécificités du français de scolarisation, représentatives de la parole des professeurs du premier degré. Des vingt et une caractéristiques répertoriées se dégagent trois principales thématiques portant prioritairement sur le caractère normé du français de scolarisation, sa fonction d'objet d'apprentissage et sa différence manifeste avec la langue extrascolaire. Des différences de réponses ont pu être observées selon le profil des enseignants interrogés.

Ainsi, sur les vingt et une caractéristiques du français de scolarisation relevées, quatre sont distinctives des propos des étudiants qui préparent le concours de recrutement de professeurs des écoles. Elles portent sur le caractère normé de la langue de scolarisation tandis que le corpus des professeurs, dans lequel cinq spécificités du français scolaire se distinguent, s'attache davantage à l'aspect technique de la parole de l'enseignant. D'autres différences significatives ont pu être observées, notamment au niveau du cursus universitaire suivi. Le traitement statistique opéré sur ce critère a permis de révéler que le groupe des enseignants issus des sciences exactes accorde une importance certaine au *français comme objet d'apprentissage* à l'école. Ce résultat s'oppose à l'image traditionnellement véhiculée par les professeurs issus des sciences humaines et sociales qui seraient plus attentifs que les scientifiques à l'apprentissage de la langue française. En dehors du cursus universitaire suivi, d'autres variables, telles que le niveau de la classe d'affectation des professeurs (école maternelle ou élémentaire), ont fait l'objet d'un traitement statistique. Les résultats au test mené indiquent que seule *la précision lexicale* du français scolaire apparait comme distinctive de la parole des enseignants de maternelle. Les quatre autres spécificités du français de scolarisation propres aux écrits des professeurs ne sont nullement influencées par le niveau de la classe d'affectation. Le sont-elles par la spécialisation de l'enseignant ? Après traitement statistique, aucune variable ne s'est démarquée des maitres spécialisés. En revanche, l'examen statistique suivant a confirmé une différence de réponses entre les professeurs et les directeurs d'école. Les résultats indiquent que quatre variables sur cinq sont caractéristiques des professeurs sans charge de

direction. Les éléments cités portent essentiellement sur la forme du discours pédagogique que les enseignants mettent quotidiennement en œuvre. La divergence de points de vue sur le français de scolarisation peut s'expliquer par la différence de nature des tâches qui incombent aux directeurs d'école. Cependant, nous pouvons également constater que les directeurs interrogés comptent un nombre d'années d'expérience professionnelle important, la différence de réponses est-elle liée à cette variable ? Un dernier traitement statistique a donc été effectué pour vérifier cette hypothèse. Les résultats aux tests montrent que les professeurs échantillonnés dont l'ancienneté dépasse les quinze années portent une attention significative au *parler professionnel de l'enseignant*. Ces propos font-ils partie des représentations propres aux professeurs des écoles ou sont-ils une retranscription des instructions officielles de l'Éducation nationale et / ou des connaissances universitaires actuelles en matière de langue de scolarisation ?

La caractéristique du français de scolarisation relevée dans nos enquêtes qui offre le plus important consensus avec les textes officiels et les données issues de la littérature universitaire porte sur le français objet d'apprentissage en milieu scolaire. Les programmes d'enseignement qui disposent du plus grand nombre d'éléments communs avec les données recueillies sont ceux destinés à l'école maternelle, avec 57% d'analogies. Selon les enseignants interrogés, l'école est le lieu privilégié d'apprentissage et d'étude de la langue française où le lexique est enrichi progressivement et où la grammaire, l'orthographe et la conjugaison du français font l'objet d'un apprentissage planifié. Le français est une matière enseignée tant à l'oral qu'à l'écrit. Cette affirmation permet de voir une évolution des représentations des enseignants au regard des constats établis par les chercheurs sur une langue orale peu travaillée à l'école. Selon notre échantillon, l'oral fait l'objet d'un apprentissage en milieu scolaire bien que ses particularités ne soient guère décrites dans les enquêtes. La seule précision notée est l'obligation de faire usage, en milieu scolaire, d'un oral normé proche des exigences de la langue écrite, mais qui doit demeurer adapté à l'âge des élèves. Les interactions pédagogiques apparaissent semblables aux échanges conversationnels ordinaires, simplement dotées d'un niveau de langue plus élevé. D'autres spécificités du français de scolarisation sont absentes des écrits des enseignants questionnés comme la présence d'un vocabulaire métalangagier pour parler du français et acquérir de nouvelles connaissances sur la langue alors que cette caractéristique apparait tant dans les recommandations officielles que dans la littérature universitaire.

Le deuxième point commun relevé entre les réponses issues des enquêtes, les textes officiels de l'Éducation nationale et les données de la recherche universitaire est l'aspect normé du français de scolarisation. Selon les enseignants interrogés, l'obligation est faite à l'école d'employer un français correct, précis, de registre courant et qui respecte les règles de grammaire, d'orthographe et de conjugaison. L'enseignant doit transmettre un modèle standard de langue, car l'objectif est d'uniformiser les pratiques langagières. La recherche nuance ces propos en montrant que le français standard n'est qu'une variété de langue parmi d'autres. Son apprentissage et son usage sont importants à l'école, mais non exclusifs. Les données extraites de nos enquêtes ainsi que les travaux issus de la recherche qualifient le français de scolarisation de normé, contrairement aux textes officiels où le qualificatif n'apparait pas (seul l'emploi d'un registre courant de langue est spécifié dans les programmes de cycle 3). Cette recommandation officielle s'oppose aux propos des étudiants et des professeurs des écoles interrogés, lesquels ont tendance à la surenchère normative. En effet, selon les enseignants questionnés, toute variation de la langue orale est à proscrire et l'usage d'un niveau soutenu de langue est recommandé en classe. Ces réponses qui ne reposent, ni sur les instructions officielles, ni sur les données issues de la recherche, appartiennent aux représentations propres aux professeurs des écoles.

Enfin, le troisième et dernier ensemble thématique qui se dégage des réponses des professeurs des écoles questionnées et qui porte sur la différence du français scolaire avec la langue extrascolaire, ne partage que peu d'éléments communs avec les textes officiels de l'Éducation nationale. Les divergences sont davantage dépeintes dans la littérature universitaire qui indique que le français de scolarisation se distingue par son rôle à la fois de medium d'apprentissage et de vecteur des enseignements disciplinaires. Or cette dimension de la langue de scolarisation n'apparait guère dans les enquêtes alors qu'elle explique, en grande partie, les difficultés scolaires des élèves allophones nouvellement arrivés en France comme des natifs francophones. En effet, en tant que langue d'apprentissage, le français de scolarisation comporte des énoncés et des consignes de travail d'une technicité élevée qui peut mettre en échec des élèves disposant pourtant des compétences requises pour effectuer l'exercice. L'usage quotidien du français de scolarisation en fait une langue faussement familière où la complexité semble minimisée au prétexte que le français est, pour la plupart des élèves, une langue maternelle.

Le recueil de données relatives aux représentations des enseignants sert de point d'appui aux diverses propositions pédagogiques élaborées pour faciliter l'inclusion scolaire

des élèves allophones nouvellement arrivés en France. Ainsi, les objectifs visés sont d'abord de ne pas accroitre la surenchère normative observée. En outre, il s'agit de ne pas circonscrire le français de scolarisation dans un modèle unique de langue standard, contreproductif pour le nouvel arrivant allophone, car il ne correspond pas à la réalité des usages en classe, et il marginaliserait l'élève par rapport à ses pairs francophones. La priorité est la maitrise progressive d'un français de communication, et plus spécifiquement, des interactions scolaires. Pour autant, l'enseignement d'un français normé n'est pas à mettre de côté puisque sa maitrise est indispensable. Cette étude montre que la représentation normative de la langue de scolarisation des enseignants ne nécessite pas la mise en place de ressources particulières pour l'enseignement d'un français normé aux nouveaux arrivants allophones, car ce dernier fera assurément l'objet d'un apprentissage commun avec le groupe-classe dont les besoins se rejoignent.

Cette étude permet également de révéler un paradoxe des enseignants, à la fois, attachés au respect de la norme, et préoccupés par l'emploi d'un français adapté aux élèves. Les pistes pédagogiques proposées prendront donc appui sur la tendance des professeurs des écoles à ajuster la langue au public auquel il s'adresse, et à faire usage d'un parler professionnel qui facilite la compréhension des contenus d'apprentissage.

Enfin, l'étude menée permet d'orienter les diverses propositions pédagogiques en direction de domaines négligés par les enseignants dans les enquêtes, mais fondamentaux pour répondre, de manière adaptée, aux besoins particuliers des nouveaux arrivants allophones, accueillis à l'école élémentaire sans soutien spécifique en UPE2A. Les spécificités de la langue orale de scolarisation, le volet métalangagier du français scolaire ainsi que sa fonction de langue d'apprentissage et de langue des enseignements disciplinaires ont donc été particulièrement pris en compte. Pour la mise en œuvre de tels enseignements, tous les soutiens possibles ont été recensés au sein de la classe, *in* et hors de l'école.

Après une évaluation initiale du nouvel arrivant allophone dans sa langue d'origine et en français, le professeur détermine les enseignements qui, en classe, sont à la portée de l'élève (sans et avec adaptations pédagogiques) et quels sont ceux à différencier totalement du groupe-classe. Ainsi, l'élève allophone nouvellement arrivé est d'abord amené à suivre les enseignements dispensés dans les disciplines non linguistiques, telles l'éducation physique et sportive, les arts visuels et l'éducation musicale. Ces disciplines lui permettent d'assister, sans aménagement particulier, à des situations d'échanges scolaires authentiques tout en limitant les risques de non compréhension et de perte de la face devant ses pairs. La

participation de l'élève à ces séances est importante au regard des résultats de notre étude, dans laquelle aucune précision n'est fournie quant aux particularités de l'oral scolaire, si ce n'est qu'il fait l'objet d'un apprentissage en classe et qu'il est d'un niveau supérieur de langue. Or le nouvel arrivant allophone doit être familiarisé aux spécificités des interactions pédagogiques pour pouvoir progressivement en maitriser les codes.

L'inclusion d'élèves allophones nouvellement arrivés dans des disciplines, telles que les mathématiques, l'histoire, la géographie ou les sciences, nécessite des adaptations pédagogiques. Les propositions pédagogiques à élaborer dans ces domaines sont d'autant plus importantes que la caractéristique du français comme vecteur des enseignements disciplinaires n'apparait pas dans nos enquêtes alors qu'elle explique en grande partie les difficultés rencontrées par les élèves allophones ou non, confrontés à une nouvelle terminologie, des types de discours polysémiques et spécifiques à chaque discipline, ainsi qu'à une langue écrite dominante dont le but est de transmettre de nouvelles notions et concepts. Les aménagements pédagogiques proposés sont une aide pour les nouveaux arrivants allophones, mais ils permettent également au professeur de mieux cibler les difficultés linguistiques propres à la discipline, et donc d'étayer l'ensemble des élèves de la classe.

Malgré ces aménagements, certains contenus demeurent hors de portée des élèves allophones lors de leur arrivée. Il est donc préférable de leur proposer un enseignement / apprentissage spécifique en FLS / FLSco avec la mise en place, par exemple, d'un cahier-répertoire dédié. Les contenus de ce support s'organisent autour de thématiques privilégiées à l'école (le matériel scolaire, les consignes, etc.), à partir desquelles un lexique, des structures syntaxiques et un type de discours sont travaillés. Par ce biais, un premier vocabulaire métalangagier est introduit. Ce travail est justifié par les réponses des enseignants échantillonnés qui ont certes décrit le français comme faisant l'objet d'un apprentissage à l'école, mais aucune précision n'a été faite quant au métalangage à maitriser pour pouvoir parler du français et acquérir de nouvelles connaissances sur la langue. En dehors du métalangage, l'élaboration du cahier-répertoire FLS / FLSco est aussi l'occasion de mettre l'accent sur le français comme langue d'apprentissage, et d'effectuer un travail spécifique sur la langue des consignes. Ce choix a été motivé par l'absence de réponses relatives à la technicité des consignes scolaires.

Les contenus d'enseignement ordinaires, aménagés ou spécifiques, mis en place au sein de la classe ne suffisent pas pour répondre à l'ensemble des besoins des nouveaux arrivants allophones. L'ensemble de l'équipe enseignante doit donc être mobilisée et participer au

projet d'aide, notamment pour accroitre les possibilités de travail de la langue orale de scolarisation. Aucune particularité ou difficulté liée à cet oral n'ayant été notée par les enseignants, il est nécessaire d'engager un travail spécifique sur cette caractéristique du français de scolarisation. La gageure est de trouver, au sein de l'école, des espaces où de telles séances peuvent être menées. Le créneau consacré aux activités pédagogiques complémentaires est particulièrement adapté à cet enseignement / apprentissage. L'heure de morale / religion, propre à l'Alsace-Moselle, est une autre possibilité qui, en accord avec les parents des élèves concernés, permet à un professeur de l'école de prendre en charge un petit groupe d'élèves et de focaliser le travail sur l'oral de scolarisation. Enfin, si l'école dispose d'un maitre surnuméraire, un travail en groupe restreint peut également être envisagé sur des contenus transversaux (comme la compréhension des consignes) ou disciplinaires en reprenant les contenus linguistiques abordés dans les disciplines non linguistiques. Cet enseignement est d'autant plus nécessaire que les particularités du français employé en tant que vecteur d'apprentissage et véhicule des enseignements disciplinaires font peu, voire pas, l'objet d'un travail spécifique en classe d'après les étudiants et les professeurs des écoles questionnés.

Si l'enseignement du français est une priorité pour les élèves allophones nouvellement arrivés, la valorisation de leur langue d'origine est également un préalable nécessaire pour assoir les apprentissages *du* et *en* français. Ainsi, au sein de l'école, une bibliothèque multilingue peut être constituée.

L'inclusion scolaire de nouveaux arrivants allophones ne peut s'effectuer sans participation active de la famille. C'est pourquoi l'école doit informer les parents du projet d'accueil mis en place pour leur(s) enfant(s), des spécificités du système scolaire français, du fonctionnement propre à l'école et des différentes possibilités offertes, à proximité de l'école, pour faciliter tant l'inclusion scolaire que sociale de l'enfant.

L'étude menée sur les particularités du français de scolarisation nous a permis de dresser un état des lieux des représentations des enseignants en poste dans le premier degré, et d'obtenir des informations qui ne figurent ni dans les textes officiels, ni dans la littérature universitaire. Outre l'intérêt de ces données pour faciliter l'accueil des nouveaux arrivants allophones en classe ordinaire, elles peuvent constituer un support pour la formation initiale et continue des professeurs des écoles. La synthèse des caractéristiques du français de scolarisation, établie à partir de connaissances puisées dans la littérature universitaire (*Supra*, 2.3.4.), peut fournir une base de travail pour l'élaboration d'un

référentiel de compétences professionnelles, dédié à l'enseignement du français langue seconde / langue de scolarisation. Ce dernier se composerait d'un volet théorique avec les notions et concepts relevant du FLS / FLSco, essentiels à maitriser par les étudiants qui préparent le concours de recrutement et les professeurs des écoles en poste spécialisé ou non. Un deuxième volet pédagogique pourrait comprendre des propositions pour l'élaboration de programmations, progressions, séquences et séances, axées sur le FLS / FLSco. Une des propositions pourrait, par exemple, être de veiller à ce que, lors de la préparation de séances relevant de disciplines non linguistiques, des objectifs linguistiques soient systématiquement associés aux objectifs disciplinaires. Enfin, la troisième et dernière partie du référentiel pourrait rassembler des éléments de différenciation pédagogique, de métacognition et d'évaluation des élèves. Une des recommandations relatives à la différenciation pourrait être d'anticiper les difficultés que les nouveaux arrivants allophones peuvent rencontrer au cours de la séance en identifiant les obstacles linguistiques et en préparant l'étayage pédagogique nécessaire à leur réussite. Au niveau métacognitif, une préconisation pourrait être d'amener les élèves allophones à analyser leurs erreurs afin de voir, par exemple, si leur cause est liée à l'analogie faite avec la langue d'origine. L'objectif visé par ce référentiel de compétences professionnelles, consacré au FLS / FLSco, est de rendre explicite les particularités du français de scolarisation tout en veillant à ce que des liens soient établis avec les autres langues en présence à l'école, telles les langues de la migration, comme le recommande le Conseil de l'Europe (*Supra*, 1.1.10.).

De par leur différence linguistique et de culture scolaire, les élèves allophones nouvellement arrivés en France agissent comme un révélateur des difficultés inhérentes à la langue de scolarisation, auxquelles tous les élèves sont confrontés. Les éléments de différenciation pédagogiques proposés en direction de ce public à besoins éducatifs particuliers ainsi que les ressources pédagogiques mises à leur disposition profitent à l'ensemble des élèves de la classe. L'inclusion d'un nouvel arrivant allophone en milieu ordinaire est donc, sans conteste, un avantage pour les élèves francophones, nombreux à éprouver des difficultés avec la maitrise du français de / à l'école.

BIBLIOGRAPHIE

Les textes officiels de l'Éducation nationale

Ministère de l'Éducation nationale [MEN], Bulletin officiel Spécial n°11 du 26 novembre 2015, *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4).*

MEN, Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015, *Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture.*

MEN, Circulaire n° 2014-107 du 18 août 2014, *Fonctionnement des réseaux d'aides spécialisés aux élèves en difficulté (RASED) et des missions des personnels qui y exercent.*

MEN, Circulaire n° 2014-165 du 14 novembre 2014, *Relations école-famille, Dispositif Ouvrir l'École aux parents pour la réussite des enfants – année scolaire 2014-2015.*

MEN, Bulletin officiel n°7 du 11 décembre 2014, *Référentiel métier des directeurs d'école.*

MEN, Bulletin officiel n°30 du 25 juillet 2013, *Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation.*

MEN, Bulletin officiel n°15 du 11 avril 2013, Circulaire de rentrée n°2013-060 du 10 avril 2003, *Préparation de la rentrée 2013 dans les écoles, les collèges et les lycées.*

MEN, Circulaire n° 2012-201 du 18 décembre 2012, *Dispositifs « plus de maitres que de classes » : Missions, organisation du service et accompagnement des maitres.*

MEN, Bulletin officiel n°37 du 11 octobre 2012, Circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012, *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés.*

MEN, Bulletin officiel n°37 du 11 octobre 2012, Circulaire n°2012-143 du 2 octobre 2012, *Organisation des Casnav.*

MEN, Bulletin officiel n°35 du 27 septembre 2012, *Livret personnel de compétences. Simplification pour l'année 2012/2013.*

MEN, Bulletin officiel n°27 du 8 juillet 2010, *Mise en œuvre du livret personnel de compétences.*

MEN, Bulletin officiel n°32 du 3 septembre 2009, *Instructions pédagogiques. Enseignants du premier degré exerçant en classes et écoles maternelles.*

MEN, Bulletin officiel n°31 du 27 août 2009, *Fonctions des personnels spécialisés des réseaux d'aides spécialisés aux élèves en difficultés (RASED) dans le traitement de la difficulté scolaire à l'école primaire.*

MEN, Bulletin officiel n°25 du 19 juin 2008, Circulaire n° 2008-082 du 5 juin 2008, *Organisation du temps d'enseignement scolaire et de l'aide personnalisée dans le premier degré.*

MEN, Bulletin officiel n°45 du 27 novembre 2008, *Mise en œuvre du livret scolaire à l'école.*

MEN, Bulletin officiel spécial n°31 du 31 juillet 2008, Circulaire n°2008-102 du 25 juillet 2008, *Relations École-famille. Opération « Ouvrir l'École aux parents pour réussir l'intégration.*

MEN, Bulletin officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008, *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire.*

MEN, Bulletin officiel n°1 du 4 janvier 2007, *Cahier des charges de la formation des maitres en Institut Universitaire de Formation des Maitres (IUFM).*

MEN, Bulletin officiel n°29 du 20 juillet 2006, *Socle commun de connaissances et de compétences.*

MEN, Bulletin officiel spécial n°4 du 26 février 2004, *Mise en œuvre de la formation professionnelle spécialisée destinée aux enseignants du premier et du second degré préparant le certificat d'aptitudes professionnelles pour les aides spécialisées, les ensiegnements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH).*

MEN, Bulletin officiel spécial n°39 du 28 octobre 2004, Note de service n°2004-175 du 19 octobre 2004, *Attribution aux personnels des premier et second degrés relevant du MEN d'une certification complémentaire dans certains secteurs disciplinaires.*

MEN, Bulletin officiel n°14 du 3 avril 2003, Circulaire de rentrée n°2003-050 du 28 mars 2003, *Préparation de la rentrée 2003 dans les écoles, les collèges et les lycées.*

MEN, Bulletin officiel spécial n°10 du 25 avril 2002, Circulaire n°2002-063 du 20 mars 2002, *Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés.*

MEN, Bulletin officiel spécial n°10 du 25 avril 2002, Circulaire n°2002-100 du 25 avril 2002, *Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maitrise suffisante de la langue français ou des apprentissages.*

MEN, Bulletin officiel spécial n°10 du 25 avril 2002, Circulaire n°2002-102 du 25 avril 2002, *Missions et organisation des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV).*

MEN, Bulletin officiel hors-série n°1 du 14 février 2002, *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire.*

MEN, Bulletin officiel n°33 du 13 septembre 2001, Circulaire n°2001-167 du 5 septembre 2001, *Modalités de mise en œuvre de l'enseignement bilingue à parité horaire.*

MEN, Bulletin officiel n°38 du 18 octobre 1990, Circulaire n°90-270 du 9 octobre 1990, *Missions et organisation des CEFISEM.*

MEN, Bulletin officiel n°13 du 3 avril 1986, Circulaire n°86-119 du 13 mars 1986, *Apprentissage du français pour les enfants étrangers nouvellement arrivés en France.*

MEN, Bulletin officiel n°13 du 3 avril 1986, Circulaire n°86-120 du 13 mars 1986, *Accueil et intégration des élèves étrangers dans les écoles, collèges et lycées.*

MEN, Bulletin officiel n°13 du 3 avril 1986, Circulaire n°86-121 du 13 mars 1986, *Missions et organisation des CEFISEM (Centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants).*

MEN, Bulletin officiel n°30 du 26 juillet 1984, Circulaire n°84-246 du 16 juillet 1984, *Modalités d'inscription des élèves étrangers dans l'enseignement du premier et du second degrés.*

MEN, Bulletin officiel n°31 du 7 septembre 1978, Circulaire n°78-238 du 25 juillet 1978, *Scolarisation des enfants immigrés.*

MEN, Bulletin officiel du 8 novembre 1976, Circulaire n°76-387 du 4 novembre 1976, *Création des CEFISEM.*

MEN, Bulletin officiel n°36 du 4 octobre 1973, Circulaire n°73-783 du 25 septembre 1973, *Scolarisation des enfants étrangers non francophones arrivant en France entre 12 et 16 ans.*

MEN, Bulletin officiel n°5 du 29 janvier 1970, Circulaire n°IX-70-37 du 13 janvier 1970, *Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers.*

Documentations publiées par l'Éducation nationale

Bocquet, J., 1994, « La scolarisation des enfants d'immigrés », *Journal Officiel de la République Française*, n° 17 du 19 juillet, Avis et Rapports du Conseil Économique et Social, Session de 1994, Séances des 7 et 8 juin, 104 p.

Caille J.-P., Vallet L.-A., 1996*, Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français*, Les dossiers d'Éducation et Formations, MEN-DEP, 153 p.

Inspection Générale de l'Éducation Nationale / Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche [IGEN/IGAENR], 2009, *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*, Rapport n°2009-082, coll. « Les rapports des inspections générales », 186 p.

IGEN / IGAENR, 2002, *La modalités de scolarisation des élèves non francophones nouvellement arrivés en France*, Rapport n°2002-029, coll. « Les rapports des inspections générales », 80 p.

Ministère de l'Éducation nationale / Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MEN / MESR], 2015, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, 423 p. Disponible sur : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/67/6/depp_rers_2015_454676.pdf> (consulté le 20 décembre 2015).

MEN / MESR, 2014, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. 431 p. Disponible sur : <http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/04/7/DEPP_RERS_2014_344047.pdf> (consulté le 20 décembre 2015).

MEN / MESR, 2013, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, 428 p. Disponible sur : <http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/49/9/DEPP-RERS-2013_266499.pdf> (consulté le 20 décembre 2015).

MEN / MESR, 2012, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, 424 p. Disponible sur : <http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/36/9/DEPP-RERS-2012_223369.pdf> (consulté le 20 décembre 2015).

MEN / MESR, 2011, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, 424 p. Disponible sur : <http://cache.media.education.gouv.fr/file/2011/01/4/DEPP-RERS-2011_190014.pdf> (consulté le 20 décembre 2015).

MEN / MESR, 2010, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, 424 p. Disponible sur : <http://cache.media.education.gouv.fr/file/2010/16/9/RERS_2010_152169.pdf> (consulté le 20 décembre 2015).

MEN / MESR, 2009, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, 424 p. Disponible sur :
<http://cache.media.education.gouv.fr/file/2009/95/5/RERS_2009_FINAL_WEB_117955.pdf> (consulté le 20 décembre 2015).

Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative / Direction de l'évaluation, de la prospection et de la performance [MENJVA / DEPP], mars 2012, *Note d'information*, n°12.01, 6 p. Disponible sur :
<http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/53/2/DEPP-NI-2012-01-eleves-nouveaux-arrivants-non-francophones_209532.pdf> (consulté le 20 décembre 2015).

Ministère de l'Éducation Nationale / Direction Générale de l'Enseignement Scolaire [MEN / DGESCO], 2013, *Repères pour mettre en œuvre « les activités pédagogiques complémentaires »*, 17 p. Disponible sur :
<http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/30/0/APCReperes_oct_2013_VD_279300.pdf> (consulté le 20 décembre 2015).

MEN / DGESCO, 2012, *Accueil, inclusion : outil d'aide au pilotage*, 28 p. Disponible sur :
<http://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/89/8/2_aide_au_pilotage_121002_c_228898.pdf> (consulté le 7 février 2016).

MEN / DGESCO, 2012, *Concepts-clé sur l'apprentissage du français langue de scolarisation*, 52 p. Disponible sur :
<http://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/89/6/1_concepts_cles_120914_c2_228896.pdf> (consulté le 7 février 2016).

MEN / DGESCO, 2012, *Dix considérations préliminaires sur l'enseignement du français et en français comme langue seconde*, Fiches repères pour l'apprentissage du Français Langue de Scolarisation avec les élèves allophones nouvellement arrivés en France, 12 p. Disponible sur :
<http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/98/6/EANA_FLSco_10_considerations_preliminaires_sur_l_enseignement_du_francais_359986.pdf> (consulté le 20 décembre 2015).

MEN / DGESCO, 2012, *Dix idées reçues sur l'apprentissage de la langue française*, Fiches repères pour l'apprentissage du Français Langue de Scolarisation avec les élèves allophones nouvellement arrivés en France, 12 p. Disponible sur :
<http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/98/8/EANA_FLSco_10_idees_recues_359988.pdf> (consulté le 20 décembre 2015).

MEN / DGESCO, 2012, *Le professeur dans sa classe, attitudes et connaissances,* Fiches repères pour l'apprentissage du Français Langue de Scolarisation avec les élèves allophones nouvellement arrivés en France, 13 p. Disponible sur :
<http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/99/0/EANA_FLSco_le_professeur_dans_sa_classe_359990.pdf> (consulté le 20 décembre 2015).

MEN / DGESCO, 2012, *Propositions pédagogiques et didactiques,* 57 p. Disponible sur :
<http://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/90/0/3_Propositions_pedagogiques_et_didactiques_121009_c_228900.pdf> (consulté le 7 février 2016).

MEN / DGESCO, 2012, *Socle et activités langagières*, Fiches repères pour l'apprentissage du Français Langue de Scolarisation avec les élèves allophones nouvellement arrivés en France, 41 p. Disponible sur :
<http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/99/2/EANA_FLSco_socle_et_actives_langagieres_359992.pdf > (consulté le 20 décembre 2015).

MEN / DGESCO, 2012, *Document d'aide à l'évaluation des élèves allophones nouvellement arrivés*, ressources pour le Français Langue de Scolarisation, 30 p. Disponible sur :
<http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/12/3/Document_evaluation_121009_c_228902_356123.pdf > (consulté le 20 décembre 2015).

MEN / DGESCO, 2010, *Lire au CP. Programmes 2008*, Coll. Ressources pour faire la classe à l'école, 67 p. Disponible sur :
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/60/7/Lire_au_CP_136607.pdf (consulté le 20 décembre 2015).

MEN / DGESCO, 2010, *Ressources pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle. Références théoriques. Principes pédagogiques : comment travailler le vocabulaire en maternelle ?*, Prévention de l'illettrisme à l'école, 4 p. Disponible sur :
<http://cache.media.eduscol.education.fr/file/vocabulaire_maternelle/04/6/Ecole_Ressources_VocabEcoleMaternelle_TravaillerVocabulaire_153046.pdf> (consulté le 20 décembre 2015).

MEN / DGESCO, 2006*, Le langage à l'école maternelle*, Document d'accompagnement des programmes, CNDP, 127 p. Disponible sur :
<cndp.fr/doc_administrative/essentiel/b_le_langage_en_maternelle.pdf> (consulté le 20 décembre 2015).

MEN / DGESCO, 2006, *Le socle commun des connaissances et des compétences*, 27 p. Disponible sur : <http://cache.media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf> (consulté le 20 décembre 2015).

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MENESR], 2005, *L'intégration des nouveaux arrivants : quelle mission pour l'École ?* Actes de l'université d'automne organisés par l'académie de Créteil les 25-28 octobre 2004, Coll. Les actes de la Desco, 164 p. Disponible sur : <http://media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/61/2/integration_nouveaux_arrivants_109612.pdf> (consulté le 20 décembre 2015).

MEN, 2002, *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?*, CNDP / XO Éditions, 159 p.

MEN, 2002, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, CNDP / XO Éditions, 287 p.

MEN-DES, 2001, *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*, VEI Enjeux, hors-série n°3, 189 p.

Lois et textes règlementaires

Arrêté du 22 mai 1985 portant création du diplôme élémentaire de langue française et du diplôme approfondi de langue française (DELF et DALF). Disponible sur : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000473400&dateTexte=20110318> (consulté le 25 décembre 2015).

Code de l'éducation, Article L111-1. Disponible sur : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000027682584> (consulté le 25 décembre 2015).

Code de l'éducation, Article L131-1. Disponible sur : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000006524422&cidTexte=LEGITEXT000006071191> (consulté le 25 décembre 2015).

Conseil de l'Europe, Recommandation CM/Rec(2014)5 du 2 avril 2014 sur l'importance de compétences en langue(s) de scolarisation pour l'équité et la qualité en éducation et pour la réussite scolaire.

Journal officiel n°L 199 du 06 août 1977, p. 32-33, Directive 77/486/CEE du Conseil, du 25 juillet 1977, visant à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants. Disponible sur : <http://admi.net/eur/loi/leg_euro/fr_377L0486.html> (consulté le 25 décembre 2015).

Journal officiel n°109 du 12 mai 1998, p. 7087, Loi n°98-349 du 11 mai 1998 relative à l'entrée et au séjour des étrangers en France et au droit d'asile (Loi RESEDA). Disponible sur : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=F0BB60FA5E33B681F3ACF1A8CF765CCF.tpdjo13v_2?cidTexte=JORFTEXT000000191302&categorieLien=id> (consulté le 25 décembre 2015).

Journal officiel n°0157 du 9 juillet 2013, p. 11379, Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Disponible sur : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=?cidTexte=JORFTEXT000027677984&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id> (consulté le 25 décembre 2015).

Ouvrages et articles

A

Aase, L., 2006, « Finalités pour l'enseignement et l'apprentissage de la / les langue(s) de scolarisation », Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques, 18 p. Disponible sur : <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_FR.asp> (consulté le 19 juin 2015).

Abdallah-Pretceille, M., 1999, 4ème édition 2013, *L'éducation interculturelle*, PUF, Que sais-je ?, 128 p.

Aden, J., Peyrot, M., 2009, « Les DNL ou les enjeux d'un Enseignement Transculturel des Disciplines », *Les langues modernes*, n°3, p.15-27.

Agence universitaire de la francophonie (dir.), 2000, *L'enseignement du français langue seconde : un référentiel général d'orientations et de contenus*, EDICEF / AUF, 95 p.

Aizier, A., Beaudoin, J. (dir.), 2013, *Être bon lecteur au CM et au collège*, SCÉRÉN [CNDP-CRDP], 181 p.

Akinci, M.-A., Jaap De Ruiter, J., Sanagustin, F., 2004, *Le plurilinguisme à Lyon. Le statut des langues à la maison et à l'école*, L'Harmattan, 196 p.

Amigues, R., Zerbato-Poudou, M.-T., 2009, *Comment l'enfant devient élève*, Retz, 223 p.

Altet, M., 1994, « Note de synthèse. Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? », *Revue française de pédagogie*, n°107, p. 123-139.

Amigues, R. Zerbato-Poudou, M.-A., 2009, *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*, Retz, 223 p.

April, S., Dufoix, S., 2009, *Les mots de l'immigration*, Belin, Le Français retrouvé, 401 p.

Archibald, J., Galligani, S. (dir.), 2009, *Langue(s) et immigration(s) : société, école, travail*, L'Harmattan, Logiques sociales, Série études culturelles, 290 p.

Armstrong, F., 2006, « L'école inclusive : Qu'est-ce que c'est et comment la construire ? », dans Chevalier, R.-M. (dir.), *Pour une école inclusive – Quelle formation des enseignants ?*, SCÉRÉN-CRDP, p. 73-81.

Arrivé, M., Gadet, F., Galmiche, M, 1986, *La grammaire d'aujourd'hui, guide alphabétique de linguistique française*, Flammarion, 720 p.

Auger, N., 2005, *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès des enfants nouvellement arrivés (ENA),* Livret pédagogique du DVD, CRDP, Languedoc-Roussillon, 30 p.

Auger, N., 2006, « Analyse et pratique d'un contexte singulier mais pluriel : les enfants nouvellement arrivés dans le Gard », dans Castellotti, V., Chalabi, H. (dir.), *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*, L'Harmattan, p. 111-130.

Auger, N., 2007, « Éléments de réflexion sur les pratiques méthodologiques en français langue seconde », dans M. Verdelhan-Bourgade (dir.), *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 169-180.

Auger, N., 2008a, « Le rôle des représentations dans l'intégration scolaire des enfants allophones », dans Chiss, J.-L. (dir.), *Immigration, École et didactique du français*, Didier, p. 187-230.

Auger, N., 2008b, « Favoriser le plurilinguisme pour aider à l'insertion scolaire et sociale des élèves nouvellement arrivés (ENA) », dans Castellotti, V., Huver, E. (dir.), *Glottopol*, n°11, p. 126-137. Disponible sur : <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol> (consulté le 21 février 2011).

Auger, N., 2008c, « Représentations et pratiques de l'oral. Le cas des enfants nouvellement arrivés dans le système scolaire français », *Le français dans le monde*, n°43, p. 64-73.

Auger, N., 2009, « Les travaux du Conseil de l'Europe, un levier pour la diversité linguistique », *Le français aujourd'hui*, n°164, p. 45-51.

Auger, N., Sauvage J., 2009, « Le mutisme des enfants de migrants à l'école maternelle », *Les cahiers pédagogiques*, n°473, p. 44-45.

Auger, N., 2010, *Élèves nouvellement arrivés en France : réalités et perspectives pratiques en classe*, Editions des archives contemporaines, 152 p.

Austin, J.-L., 2002, [1970], *Quand dire, c'est faire*, Seuil, Points Essais, 203 p.

Avrillier, M., Cornu, G., 2015, « Entrer dans la langue par les disciplines non linguistiques : l'exemple des sciences », dans Cherqui, G., Peutot, F., *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones*, Hachette Français Langue Étrangère, p. 143-156.

B

Babin, N., 2003, *Programmes et pratiques pédagogiques pour l'école élémentaire*, Hachette Éducation, L'école au quotidien, 635 p.

Bajrić, S., 2005, « Questions d'intuition », *Langue française*, n°147, p. 7-18.

Bajrić, S., 2009, *Linguistique, cognition et didactique. Principes et exercices de linguistique-didactique*, Presse de l'université Paris-Sorbonne, 301 p.

Baraona. G., (dir.), 2004, *Français et Insertion*, Les cahiers de l'ASDIFLE, n°15, Actes des 31ème et 32ème rencontres, 379 p.

Barbé, G., 1988, « Français langue seconde : attention travaux ! », *Diagonales*, n°7, p. 40-41.

Barré-De Miniac, C., Brissaud, C., Rispail, M. (dir.), 2004, *La Littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, L'Harmattan, 357 p.

Beacco, J.-C., Byram, M., 2005, *Commentaire sur les résultats de la pré-enquête réalisée en 2005 auprès des états membres*, Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, 3 p. Disponible sur : <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Schoollang_FR.asp> (consulté le 11 février 2016).

Beacco, J.-C., Byram, M., Coste, D., Fleming, M., 2009, *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*, Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, 4 p. Disponible sur : <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_FR.asp> (consulté le 20 décembre 2015).

Beacco, J.-C., 2010, *Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage / enseignement de l'histoire (fin de scolarité obligatoire)*, Division des Politiques linguistiques, Direction de l'Éducation et des langues, DGIV, Conseil de l'Europe, 23 p. Disponible sur : <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/boxd2-othersub_FR.asp#s2> (consulté le 23 mai 2015).

Beaucourt, A., 1995, « L'enseignement - apprentissage du français aux élèves rejoignants », *Tréma*, n°7, p. 57-63.

Bentolila, A., 2007, *Rapport de mission sur le vocabulaire à l'école élémentaire*. Disponible sur : <http://media.education.gouv.fr/file/70/4/4704.pdf> (consulté le 2 mai 2015).

Besse, H., 1987, « Langue maternelle, seconde, étrangère », *Le français aujourd'hui,* n°78, p. 9-15.

Bernie, J.-P., 2002, « L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? », *Revue française de pédagogie*, n°41, p. 77-88.

Bernstein, B., 1975, *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Éditions de Minuit, Coll. Le sens commun, 347 p.

Bertheleu, H., 2008, « Pour une approche sociologique de l'insertion des nouveaux-venus », dans Castellotti, V., Huver, E. (dir.), *Glottopol*, n°11, p. 23-33. Disponible sur : <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol> (consulté le 21 octobre 2014).

Bertucci, M.-M., Corblin, C. (dir.), 2004, *Quel français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique,* L'Harmattan, 214 p.

Bertucci, M.-M., 2008, « Une didactique croisée du français langue maternelle et du français langue seconde en milieu ordinaire pour faciliter l'insertion des nouveaux arrivants », dans Castellotti, V., Huver, E. (dir.), *Glottopol*, n°11, p. 45-53. Disponible sur : <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol> (consulté le 21 octobre 2014).

Bernard, A., Lecocq, A., 2010, *Guide pour la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*, SCEREN / CRDP Nord Pas de Calais. Disponible sur : <http://maj.cndp.fr/index.php?id=1027> (consulté le 22 février 2011).

Berthoud-Papandropoulou, I., 1991, « Conceptions constructivistes et rôle des connaissances métalinguistiques dans l'acquisition du langage », *Revue française de pédagogie*, n°96, p. 47-53.

Bertrand, O., Schaffner, I. (dir.), 2010, *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage,* Les éditions de l'école polytechnique, 384 p.

Bertrand, O., Schaffner, I. (dir.), 2011, *Variétés, Variations et Formes du Français,* Les éditions de l'école polytechnique, 466 p.

Besenval, P. (dir.), 1978, « Dans toutes nos classes, des enfants d'immigrés », *Le français aujourd'hui*, n°44, 97 p.

Bigot de Préameneu, S., 2011, « Quels outils pour la maitrise de la langue en français langue seconde ? », *Le français aujourd'hui*, n°173, p.103-111.

Bier, B. (dir), 2002, « Pratiques langagières urbaines. Enjeux identitaires, enjeux cognitifs », *VEI Enjeux*, n°130, 264 p.

Bishop, M.-F., Cadet, L. (dir.), 2011, « Continuités ou ruptures dans l'enseignement de la langue », *Le français aujourd'hui*, n°173, 136 p.

Blanchard, M., Desmottes, D., Gabry, J., L'hotellier, N., Varlot, E., 2007, *Enseigner les mathématiques à des élèves non francophones*, SCÉRÉN / CRDP Académie de Créteil, 94 p.

Blanche-Benveniste, C., Jeanjean, C., 1987, *Le français parlé. Transcription et édition*, Didier Érudition, 264 p.

Blanche-Benveniste, C., 1997, *Approches de la langue parlée en français*, Ophrys, 164 p.

Blanchet, P., Chardenet, P. (dir.), 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Éditions des archives contemporaines, 523 p.

Blondel, A.-M., 1975, « La pédagogie du français langue seconde : enrichissement d'un code et pratique en acte et en situation », *Le français dans le monde*, n°114, p. 10-17.

Boiron, V., Cellier, M., Dorange, P., Kervyn, B., Pellat, J.-C., 2014, *Concours professeur des écoles - Français - Épreuve écrite admissibilité*, Hatier, Tome 2, 320 p.

Boisseau, P., 2005, *Enseigner la langue orale en maternelle*, Retz / CRDP de l'académie de Versailles, 304 p.

Bonnafous, S., 1991, *L'immigration prise aux mots*, éditions Kimé, 301 p.

Bonnet C., Tamine-Gardes, J., 1984, *Quand l'enfant parle du langage,* éd. Pierre Mardaga, Coll. Psychologie et sciences humaines, 145 p.

Borel-Maisonny, S., 1985, *Langage oral et écrit. Pédagogie des notions de base : étude expérimentale et applications pratiques*, Tome I, Delachaux et Niestlé, Coll. Actualités pédagogiques et psychologiques, 298 p.

Borowski, P, 2000, « Le lexique dans les Instructions Officielles », *Le français aujourd'hui*, n°131, p. 8-18.

Bouchard, R., 1998, « L'interaction en classe comme polylogue praxéologique », *Mélanges en hommage à Michel Dabène*, ELLUG, 16 p.

Bouchard, R., 2005, « Interactions verbales », *LIDIL*, n°31, p. 139-155.

Bouchard, R., Traverso, V., 2006, « Objet écrits et processus d'inscription entre planification et émergence. Étude praxéologique d'une « séance » d'anglais en LEP », dans Guernier, M.-C., Durand-Guerrier, M.-C., Sautot, J.-P. (dir.), *Interactions verbales, didactiques et apprentissages*, Presses universitaires de Franche-Comté, p. 185-219.

Bouchard, R., 2008a, « Du français fondamental à la compétence scolaire… en passant par le français de scolarisation », *Le français dans le monde*, n°43, p. 127-142.

Bouchard, R., 2008b, « La compétence scolaire comme compétence oralo-graphique : une cible décisive pour l'enseignement du français langue seconde aux enfants nouvellement arrivés en France », *Diversité*, n°155, VEI-SCÉRÉN, 9 p. Disponible sur : <http://www2.cndp.fr/archivage/valid/138608/138608-18193-23546.pdf> (consulté le 21 octobre 2014).

Bouchard, R., 2010, « L'interpellation dans l'interaction scolaire : étude de quelques-unes de ses manifestations lors de l'accueil d'élèves étrangers dans l'école française », *CORELA*, 10 p. Disponible sur : <http://corela.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=1598> (consulté le 28 mai 2014).

Boudreau, A., Dubois, L., Maurais, J., Mc Connel, G., 2003, *L'écologie des langues*, Colloque international du 21 au 23 août 2002, Centre de recherche en linguistique appliquée de l'Université de Moncton, Memramcook, Nouveau-Brunswick, L'Harmattan, 266 p.

Boule, F., Herreman, S., Breton, L., Grafto, M., Paris, N., 2010, *Aider les élèves à réussir. Des outils pour une aide personnalisée au cycle* 3, CE2 / CM, Hachette Éducation, Coll. Pédagogie pratique, 111 p.

Boutet, J., Gauthier, R.-F., Saint-Pierre, M., 1985, « Activité et discours métalinguistique d'enfants de 6 à 12 ans, en dehors de la classe de grammaire », *Revue française de pédagogique*, n°71, p.13-16.

Boutet, J., 2002, « "I parlent pas comme nous". Pratiques langagières des élèves et pratiques langagières scolaires », *VEI Enjeux*, n°130, p. 163-177.

Boyzon-Fradet, D., 1997, « Les élèves issus de l'immigration et la langue scolaire », dans Chiss, J.-L., Boyzon-Fradet, D. (dir.), *Enseigner en classes hétérogènes : école et immigration*, Nathan, p. 93-108.

Brissaud, C., Jaffré, J.-P., Pellat, J.-C. (dir.), 2008, *Nouvelles recherches en orthographe*, Actes des journées d'études des 14 et 15 juin 2007, Université de Strasbourg, Édition Lambert-Lucas, 216 p.

Brousseau, G., 1980, « l'échec et le contrat », *Recherches*, n°41, p 177-182. Disponible sur <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00483165/document> (consulté le 22 octobre 2014).

Bucheton, D., 2012, « Connaitre et utiliser les bons gestes professionnels : des ajustements constants, un jeu délicat de postures d'étayage », dans Klein, C. (dir.), *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former*, SCÉRÉN, CNDP-CRDP, Coll. Cap sur le français de la scolarisation, p. 86-89.

C

Cadet, L., Guérin, E. (dir.), 2012, « FLM, FLS, FLE, au-delà des catégories », *Le français aujourd'hui*, n°176, 144 p.

Calaque, E., 2002, *Les mots en jeux. L'enseignement du vocabul*aire, CRDP de l'académie de Grenoble, 118 p.

Calaque, E., David, J. (dir.), 2004, *Didactique du lexique. Contextes, démarches, supports,* De Boeck, Savoirs en pratique, 270 p.

Carol, R. (dir.), 2010, *Apprendre en classe d'immersion. Quels concepts ? Quelle théorie ?*, L'Harmattan, 209 p.

Castellotti, V., Chalabi, H. (dir.), 2006, *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*, L'Harmattan, 326 p.

Castellotti, V., Huver, E. (dir.), 2008, « Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants », *Glottopol*, n°11, 192 p. Disponible sur : <http://glottopol.univ-rouen.fr/> (consulté le 22 octobre 2014).

Castellotti, V., 2008, « L'école française et les langues des enfants : quelle mobilisation de parcours plurilingues et pluriculturels ? », dans Chiss, J.-L. (dir.), *Immigration, École et didactique du français*, Didier, p. 231-276.

Castellotti, V., 2009, « Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories ? », *Le français aujourd'hui*, n°164, p. 109-114.

Catach, N., 1988, *Pour une théorie de la langue écrite*, Éditions du CNRS, 259 p.

Catach, N., 1997, *L'orthographe*, Presses Universitaires de France, Que sais-je ?, 128 p.

Cellier, M., 2011, « Le vocabulaire et son enseignement. Des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire », Éduscol, MENJVA / DGESCO, Ressources pour l'école primaire, 7 p. Disponible sur :
<http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/57/6/Micheline_Cellier_111202_C_201576.pdf> (consulté le 2 mai 2015).

Chanfrault-Duchet, M.-F., 2005, « Pour une didactique global de l'oral : l'apprentissage de l'*élocution* dans l'exposé scolaire », dans Halté, J.-F., Rispail, M. (dir.), *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*, L'Harmattan, p. 34-46.

Cherqui, G., Peutot, F., *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones*, Hachette Français Langue Étrangère, 222 p.

Chervel, A., 1977, *… et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*, Payot, 306 p.

Chervel, A., 1988, *L'histoire des disciplines scolaires*. Réflexions sur un domaine de recherche, p. 59-119. Disponible sur : <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/histoire-education/INRP_RH038_3.pdf> (consulté le 16 mars 2014).

Chervel, A., Manesse, D., 1989, *La dictée. Les Français et l'orthographe 1873-1967*, INRP / Calmann-Lévy, 290 p.

Chervel, A., 2008, *Histoire de l'enseignement du français du XVII*ème *au XX*ème *siècle*, Retz, 832 p.

Chevalier, R.-M. (dir.), 2006, *Pour une école inclusive – Quelle formation des enseignants ?*, Colloque international IUFM de l'Académie de Créteil, 24-25-26 novembre, Champigny sur Marne, SCÉRÉN-CRDP, 231 p.

Chiss, J.-L., 1995, « L'enseignement de la langue en classe de français : les enjeux des métalangages », dans Bouchard, R., Meyer, J.-C. (dir.), *Les métalangages de la classe de français*. Actes du 6ème colloque DFLM, Lyon, septembre 1995, p. 14-16.

Chiss, J.-L., Boyzon-Fradet, D. (dir.), 1997, *Enseigner en classes hétérogènes : école et immigration*, Nathan, 224 p.

Chiss, J.-L., 2005, « Enseigner et apprendre en français. Des « langues » de l'école aux discours didactiques », *Le français dans le monde*, Numéro spécial, p. 59-64.

Chiss, J.-L., 2006, « Le Français langue seconde en France : aspects institutionnels et didactiques », dans Castellotti, V., Chalabi, H. (dir.), *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*, L'Harmattan, p. 103-110.

Chiss, J.-L., 2008, « Littératie et didactique de la culture écrite » – *Pratiques*, n°137 / 138, « Didactique du français. Hommage à Jean-François Halté », p.165-178.

Chiss, J.-L. (dir.), 2008, *Immigration, École et didactique du français*, Didier, 303 p.

Chiss, J.-L., 2010, « Quel français enseigner ? Question pour la culture française du langage », dans Bertrand, O., Schaffner, I. (dir.), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage*, Les éditions de l'école polytechnique, p. 11-18.

Chnane-Davin, F., Cuq, J.-P., 2008, « Interdisciplinarité et interdidacticité en classe de FLS », *Le français dans le monde*, n°44, p. 8-19.

Chnane-Davin, F., 2009a, « FLE, FLM, FLS, DNL, clivage et partage ? », *Les cahiers pédagogiques*, n°473. Disponible sur :
<http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article6063> (consulté le 18 janvier 2014).
Chnane-Davin, F., 2009b, « La langue de scolarisation en FLS. Le français objet et outil d'enseignement-apprentissage », dans Gonçalvez, C., Groux, D. (dir.), *Approches comparées de l'enseignement des langues et de la formation des enseignants*, Actes du 7ème colloque international de l'AFDECE, L'Harmattan, p. 181-201.
Chnane-Davin, F., Cuq, J.-P., 2009, « FOS-FLS : des relations en trompe l'œil ? », *Le français aujourd'hui*, n°164, p. 75-89.
Chnane-Davin, F., Ferreira-Pinto, M., 2009, « Un manuel pour les ENAF : Entrée en matière », *Le français d'aujourd'hui*, n°164, p. 99-105.
Chnane-Davin, F. (dir.), 2011a, *Le français langue seconde en milieu scolaire français. Le projet CECA en France*, PUG Français Langue Étrangère, 212 p.
Chnane-Davin, F., 2011b, « Compétences linguistiques et/ou compétences scolaires ? », *Le langage et l'homme*, n°2, volume 46, p. 85-98.
Chnane-Davin, F., 2014, « La transposition en didactique : je transpose et j'enseigne en bricolant », *Le français dans le monde*, n°55, p. 138-152.
Cicurel, F., 1986, « Le discours en classe de langue, un discours sur mesure ? », *Études de linguistique appliquée*, n°61, p. 103-113.
Cicurel, F., 1994, « Schéma facilitateur et métalangage dans l'apprentissage d'une langue étrangère », *Cahiers du français contemporain*, n°1, p. 103-118.
Circurel, F., Véronique, D., 2003, *Discours, action et appropriation des langues*, Presses Sorbonne Nouvelle, 286 p.
Clerc, S., 2005, « La scolarisation des enfants nouvellement arrivés en France », *Diversité*, n°141, p. 107-110.
Commission européenne, 2009, *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*, Réseau Eurydice, 38 p. Disponible sur :
<http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/101FR.pdf> (consulté le 18 janvier 2015).
Conseil de l'Europe, 1983, *L'éducation des enfants de migrants. Recueil d'information sur les opérations d'éducation interculturelles en Europe*, Conseil de la coopération culturelle, Division de l'enseignement scolaire, 211 p.

Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier, 192 p.

Corblin, C., Bertucci, M.-M., 2002, « Le français de l'école et du collège face à la diversité linguistique », *Supplément au Français aujourd'hui*, n°136, p. 16-19.

Corblin, C., Sauvage, J. (dir.), 2010, *L'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes à l'école. Impacts sur le développement de la langue maternelle,* L'Harmattan, coll. Enfance & Langages, 234 p.

Cornaire, C., Germain, C., 1998, *La compréhension orale*, CLE International, Didactique des langues étrangères, 221 p.

Cortier, C., Faugeras, M.-P., 2004, « Développement des compétences morpho-lexicales en français langue seconde », dans Calaque, E., David, J. (dir.), *Didactique du lexique. Contextes, démarches, supports,* De Boeck-Université, Bruxelles, p.75- 87.

Cortier, C., 2005, « Les élèves allophones nouvellement arrivés », *Cahiers pédagogiques*, n°437. Disponible sur : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-eleves-allophones-nouvellement-arrives> (consulté le 22 octobre 2014).

Cortier, C., 2007a, « Accueil et scolarisation des élèves allophones à l'école française : contextes, dispositifs et didactiques », *Diversité*, n°151, p. 145-153.

Cortier, C., 2007b, « Accueil et scolarisation des élèves allophones à l'école française : contextes, dispositifs et didactiques ». Disponible sur : <http://www2.cndp.fr/archivage/valid/94020/94020-15487-19474.pdf> (consulté le 22 octobre 2014).

Cortier, C., 2007c, « Perspectives interculturelles et interlinguistiques dans l'accueil et la scolarisation des élèves allophones», *Cahiers de l'ASDIFLE*, n°18, Actes des 37ème et 38ème rencontres, p.15-28.

Cortier, C., Bouchard, R. (dir.), 2008, « Quel oral enseigner, cinquante ans après le Français fondamental ? », *Le français dans le monde,* n°43, 191 p.

Costa-Galligani, S. Sabatier, C., 2000, « La cour de récréation : zone d'intersection linguistique entre l'école et le quartier », dans Calvet, J.-L. (dir.), *Le plurilinguisme urbain*, Actes du colloque de Libreville, 25-29 septembre 2000, Didier Erudition, p. 357-368.

Coste, D. (dir.), 1984, *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945. Matériaux pour une histoire*, Hatier, 255 p.

Cuq, J.-P., 1989, « Français langue seconde, essai de conceptualisation », *L'information grammaticale*, n°43, p. 36-40.

Cuq, J.-P., 1991, *Le Français langue seconde : origines d'une notion et implications didactiques*, Hachette FLE, 224 p.

Cuq, J.-P., 1992, « Français langue seconde. Un point sur la question », *Études de linguistique appliquée*, n°88, p. 5-26.

Cuq, J.-P., 1995, « Le FLS : un concept en question », *Tréma*, n°7, p. 3-11.

Cuq, J.-P., 1996, *Introduction à la didactique de la grammaire en FLE*, Didier/Hatier, 127 p.

Cuq, J.-P, 2000, « Langue maternelle, langue seconde, langue étrangère et didactique des langues », *Le français dans le monde*, Numéro spécial, p. 42-55.

Cuq, J.-P., 2002, « Du curriculum caché au curriculum explicite : l'exemple de Mayotte », dans Martinez, P. (dir.), *Le français langue seconde, apprentissage et curriculum*, Maisonneuve et Larose, p. 71-85.

Cuq, J.-P. (dir.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International / ASDIFLE, 303 p.

Cuq, J.-P., 2004, « Le lexique en situation d'apprentissage guidé : pour une méthodologie d'enseignement interventionniste dans l'enseignement du français langue étrangère », dans Calaque, E., David, J. (dir.), *Didactique du lexique. Contextes, démarches, supports*, De Boeck, Savoirs en pratique, p. 61-71.

Cuq, J.-P., Gruca, I., 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble, Français langue étrangère, 504 p.

Cuq, J.-P., Davin-Chnane, F., 2007, « Français langue seconde : victime de son succès ? », dans Verdelhan-Bourgade, M. (dir.), *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 11-28.

Cuq, J.-P., 2009, « Diversité culturelle, diversité linguistique… Vers une diversité méthodologique pour les professeurs de langue ? » dans Gonçalvez, C., Groux, D. (dir.), *Approches comparées de l'enseignement des langues et de la formation des enseignants*, Actes du 7ème colloque international de l'AFDECE, L'Harmattan, p. 15-31.

D

Dabène, L., 1984a, « Communication et métacommunication dans la classe de langue étrangère », dans Bouchard, R., *Interactions : les échanges langagiers en classe de langue*, ELLUG, p. 129-138.

Dabène, L., 1984b, « Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère », *Études de linguistiques appliquée*, n°55, p. 39-46.

Dabène, L. (dir.), 1990, « Les langues et cultures des populations migrantes : un défi à l'école française », *LIDIL*, n°2, 141 p.

Dannequin, C., 1977, *Les enfants bâillonnés*, CEDIC, 175 p.

Davin-Chnane, F., 2003, « Le français langue seconde (FLS) en France, langue de scolarisation et d'intégration », *Dialogues et cultures*, n°48, p. 89-95.

Davin-Chnane, F., 2004, « Le français langue seconde (FLS) en France : appel à « l'interdidacticité » », *Études de linguistique appliquée*, n°133, p. 67-77.

Davin-Chnane, F., 2006, « Le français langue seconde (FLS) en France : appel à l'interdidacticité », *Revue de didactologie des langues-culture et de lexiculturologie*, n°141, p. 67-77.

Davin-Chnane, F., 2007, « La difficile maïeutique du manuel FLS / FLSco en France », dans Verdelhan-Bourgade, M. (dir.), *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 196-204.

Davin-Chnane, F., 2008, « Scolarisation des nouveaux arrivants en France. Orientations officielles et dispositifs didactiques », dans Chiss, J.-L. (dir.), *Immigration, École et didactique du français*, Didier, Coll. Didactique des langues, p. 21-61.

De Miras, M.-P., 2002, *La classe d'initiation pour les enfants non francophones (CLIN),* L'Harmattan, 176 p.

Defays, J.-M. (dir.), 2003, *Didactique du français langue maternelle, langue étrangère et langue seconde, vers un nouveau partage ?*, Éditions Modulaires Européennes, Belgique, 186 p.

Defays, J.-M., 2003, *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*, Mardaga, Sprimont, Belgique, 288 p.

Defays, J.-M., Bento, M., Meunier, D. (dir.), 2014, « La transposition en didactique du FLE et du FLS », *Le français dans le monde*, n°55, 192 p.

Delahousse, B., Hamez, M.-P. (dir.), 2009, « Disciplines linguistiques et « non linguistiques » : l'entente cordiale ? », *Les langues modernes*, n°3, 95 p.

Delahousse, B., Hamez, M.-P. (dir.), 2009 « Enseignants de DNL et de LV : à armes égales », *Les langues modernes*, n°4, 96 p.

Delcambre, I., 2001, « L'oral et l'écrit – Analyse d'un dispositif de travail », dans Valdinoci, M., Pottier, J.-M. (dir.), *L'oral objet et vecteur d'apprentissage*, Journées d'étude n°3, CRDP de Champagne-Ardenne, p. 41-51.

Delcambre, I., 2002, « L'inscription graphique au cours d'un travail de groupe aide cognitive ou rituel formel ? », *Pratiques*, n°115 / 116, p. 93-106.

Delcambre, I., 2011, « Comment penser les relations oral / écrit dans un cadre scolaire ? », *Recherches*, n°54, p. 7-15.

Delcambre, I., Pollet, M.-C. (dir.), 2014, « Littéracies en contexte d'enseignement et d'apprentissage », *Spirale*, n° 53, 158 p.

Demarty-Warzée, J., 1992, « Une technicité masquée : la lecture des énoncés et des consignes », *Linx*, n°27, p. 45-63.

Demarty-Warzée, J., 2011, « Les discours des disciplines », Module 2, dans Duverger, J. (dir.), *Le professeur de « Discipline Non Linguistique ». Statut, fonctions, pratiques pédagogiques,* Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue (ADEB), p. 29-41. Disponible sur :
<http://www.adeb.asso.fr/publications_adeb/ADEB_brochure_DNL_12_2011.pdf>
(consulté le 15 mai 2015).

Dodge, Y., 2007, *Statistique. Dictionnaire encyclopédique*, Springer Verlag France, 643 p.

Durkheim, E., 1898, « Représentations individuelles et représentations collectives », *Revue de Métaphysique et de Morale*, tome VI, numéro de mai. Disponible sur :
<http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/Socio_et_philo/ch_1_representations/representations.html> (consulté le 20 avril 2012).

Duverger, J., 1990, « On apprend à lire qu'une seule fois », *Les actes de lecture*, n°31, Revue de l'association française pour la lecture (AFL). Disponible sur :
<http://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL31/AL31P24.pdf> (consulté le 20 avril 2012).

Duverger, J., 2006, « De la spécificité de l'enseignement du français dans les sections bilingues où ce français devient langue 2 d'apprentissage », dans Castelllotti, V., Chalabi, H. (dir.), *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*, L'Harmattan, p. 67-71.

Duverger, J., 2009, « Favoriser l'alternance des langues », *Le français dans le monde*, n° 362, p. 26-28.

Duverger, J. (dir.), 2011, *Le professeur de « Discipline Non Linguistique ». Statut, fonctions, pratiques pédagogiques,* Association pour le Développement de l'Enseignement Bi / plurilingue (ADEB), 106 p. Disponible sur :
<http://www.adeb.asso.fr/publications_adeb/ADEB_brochure_DNL_12_2011.pdf>
(consulté le 15 mai 2015).

E

Eurydice, 2006, *L'enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe*, Commission européenne, 80 p. Disponible sur : <http://www.emilangues.education.fr/files/par-rubriques/documents/2009/questions-essentielles/ort_enseignement_emile-rapport_eurydice_2006.pdf> (consulté le 5 juin 2015).

F

Faupin, E., Theron C., 2007, *Enseigner le FLS par les textes littéraires aux élèves nouvellement arrivés en France*, SCÉRÉN-CRDP Académie de Nice, 150 p.

Fayol, M., Junca de Morais, J., 2004, « La lecture et son apprentissage », Observatoire Nationale de la lecture, p.13-59.

Félix, C., Mercier, A., 2008, « Conditions d'existence d'un jeu de langage, le cas de deux leçons de géographie en CM2 », *Le français dans le monde*, n°44, p. 136-145.

Fijalkow, E, Fijalkow, J., 1994, « Enseigner à lire-écrire au CP : état des lieux », *Revue française de pédagogie*, n°107, p. 63-79.

Forestal, C., (dir.), 2004, « Français langue étrangère (FLE) / français langue seconde (FLS) : un enjeu politique, social, culturel et éthique », *Études de linguistique appliquée*, n°133, 128 p.

Forgas, J.-P. (dir.), 1981, *Social cognition: perspectives on everyday understanding*, Academic Press, London, 281 p.

François, F., 1980, « Analyse linguistique, normes scolaires et différenciations socio-culturelles », *Langages*, n°59, p. 25-52.

Francols, N., 2009, « Avec un ENAF en classe ordinaire », *Les cahiers pédagogiques*, n°473. Disponible sur : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article6070> (consulté le 22 février 2011).

Frisa, J.-M., 2009, « Un lexique pour les mots de l'école », *Les cahiers pédagogiques*, n°473, p. 47-48.

Frisa, J.-M., 2014, *Accueillir un élève allophone à l'école élémentaire,* Canopé - CRDP de l'académie de Besançon, Coll. Cap sur le français de scolarisation, 114 p.

Fumet J., Ventoso-Y-Font A., 2016, *Comprendre l'inclusion scolaire*, Réseau Canopé, 128 p.

G

Gadet, F., 2007, *La variation sociale en français*, Ophrys, 186 p.

Gadet, F, 2008, « variation et polygraphie : les écrits électroniques » dans Brissaud, C., Jaffré, J.-P., Pellat, J.-C. (dir.), *Nouvelles recherches en orthographe*, Actes des journées d'études des 14 et 15 juin 2007, Université de Strasbourg, Édition Lambert-Lucas, p. 69-83.

Gadet, F., Guérin, E., 2008, « Le couple oral / écrit dans une sociolinguistique à visée didactique », *Le français aujourd'hui*, n°162, p. 21-27.

Gajo, L., 2001, *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Coll. Langues et Apprentissage des Langues, Didier, 255 p.

Gajo, L., 2009, « De la DNL à la DdNL : principes de classe et formation des enseignants », Les langues modernes, n°4, p.15-24.

Gajo, L., 2011, « Des bénéfices cognitifs optimisés par l'alternance codique », dans Duverger, J. (dir.), *Le professeur de « Discipline Non Linguistique ». Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*, Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue (ADEB), p. 66-71. Disponible sur :
<http://www.adeb.asso.fr/publications_adeb/ADEB_brochure_DNL_12_2011.pdf>
(consulté le 15 mai 2015).

Galisson, R., Coste, D., 1976, *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, 612 p.

Galisson, R., 1991, *De la langue à la culture par les mots*, CLE International, 192 p.

Galligani, S., 2008, « L'identification de « l'enfant étranger » dans les circulaires de l'Éducation nationale depuis 1970 : vers la reconnaissance d'un plurilinguisme ? », dans Martinez, P., Moore, D., Spaëth, V. (dir.), *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction*, Riveneuve éditions, Actes académiques, p. 113-125.

Galligani, S., 2009, « La langue de l'école comme facteur d'intégration des nouveaux arrivants : cas des enfants de travailleurs migrants temporaires », dans Archibald, J., Galligani, S. (dir.), *Langue(s) et immigration(s) : société, école, travail*, L'Harmattan, Coll. Logiques sociales, Série études culturelles, p. 149-166.

Galligani, S., 2012, « Regards croisés sur les enfants venus d'ailleurs et scolarisés en France », *Les cahiers du GEPE*, n°4, 12 p. Disponible sur :
<http://cahiersdugepe.fr/index.php?id=2314> (consulté le 20 avril 2012).

Garcia-Debanc, C., Delcambre, I. (dir.), 2001-2002, « Enseigner l'oral », *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n°24 / 25, 300 p.

Germain, B., 2014, « Migrer de langues en langues », dans Klein, C. (dir.), *Les premiers apprentissages quand le français est langue seconde. Maternelle et début du cycle 2*, SCÉRÉN / CRDP de l'académie de Paris, Coll. Cap sur le français de la scolarisation, p. 11-50.

Goï, C., 2009, « Les élèves nouveaux-arrivants à l'école », *Diversité,* hors-série n°11, p. 32-37.

Goï, C., 2005, *Des élèves venus d'ailleurs*, Les cahiers de VEI, CRDP du Centre Orléans, 104 p.

Goï, C., 2015, *Des élèves venus d'ailleurs*, Réseau Canopé, 118 p.

Goï, C., Huver, E., 2012, « FLE, FLS, FLM : continuum ou interrelations ? », *Le français aujourd'hui*, n°176, p. 25-35.

Goï, C., Bruggeman, D., 2013, « L'inclusion scolaire des EANA : questions d'éthique, de politique institutionnelle et de pratiques didactiques », MEN/DGESCO, Ressources pour le Français Langue de Scolarisation, 9 p. Disponible sur : <http://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/01/6/conference_Goi_Bruggeman_263016.pdf> (consulté le 30 décembre 2012).

Goï, C., Huver, E., 2013, « Diversités et réflexivités : quelles empreintes pour quelles interprétations ? » dans Béziat, J. (dir.), *Réflexivité en contexte de diversité*, L'Harmattan, p. 177-192.

Goï, C., 2014, « Élèves allophones nouveaux arrivants et altérité en éducation : de l'inaccessible des pratiques des enseignants et des chercheurs à l'ineffable ontologique de l'être », *Glottopol*, n°23, p. 22-46. Disponible sur : <http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_23/gpl23_01goi.pdf> (consulté le 30 décembre 2014).

Goï, C., Huver, E., Razafimandimbimanana, E. (dir.), 2014, « Inaccessibles, altérités, pluralités : trois notions pour questionner les langues et les cultures en éducation », *Glottopol*, n°23, 190 p. Disponible sur : <http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_23.html> (consulté le 20 avril 2014).

Goigoux, R., 2004, « Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture », *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n°1, p. 37-56.

Goigoux, R., Cèbe, S., 2006, *Apprendre à lire à l'école*, Retz, 79 p.

Gombert, J.-E., 1990, *Le développement métalinguistique*, PUF, 295 p.

Gomila, C., 2011, *Parler des mots, apprendre à lire. La circulation du métalangage dans les activités de lecture*, Peter Lang, 263 p.

Gonçalvez, C., Groux, D. (dir.), 2009, *Approches comparées de l'enseignement des langues et de la formation des enseignants,* Actes du 7ème colloque international de l'AFDECE, L'Harmattan, 651 p.

Goody, J., 1994, *Entre oralité et écriture,* PUF, Psychologie d'aujourd'hui, 323 p.

Goody, J., 2006, « La technologie de l'intellect », *Pratiques,* n°131 / 132, p. 7-30.

Goullier, F., 2006, *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue : cadre européen commun et portfolios*, Didier, 127 p.

Grandaty, M., Turco, G. (dir.), 2001, *L'oral dans la classe. Discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire*, Institut National de Recherche Pédagogique, 436 p.

Guérin, E., 2010, « L'« outrelangue » des enseignants ou le mythe d'une langue monovariétale », *Pratiques*, n°145 / 146, p. 45-54.

Guérin, E., 2011a, « La variation de la langue dans les manuels scolaires du cycle 3 et du collège »*, Le français aujourd'hui*, n°173, p. 57-70.

Guérin, E., 2011b, « La variation effective vs la variation représentée », dans Bertrand, O., Schaffner, I. (dir.), *Variétés, Variations et Formes du Français*, Les éditions de l'école polytechnique, p. 45-56.

Guernier, M.-C., Durand-Guerrier, M.-C. et Sautot, J.-P. (dir.), 2006, *Interactions verbales, didactiques et apprentissages*, Presses universitaires de Franche-Comté, 334 p.

Gutknecht, H., 2009, « Être compétent, c'est aider les autres à le devenir », *Les cahiers pédagogiques*, n°476. Disponible sur : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Etre-competent-c-est-aider-les-autres-a-le-devenir> (consulté le 12 novembre 2015).

Guyon, R. (dir.), 2009, « Enfants d'ailleurs, élèves en France », *Les cahiers pédagogiques,* n°473, p. 9-61.

Guyot-Séchet, Y., Coupel J.-L., 2010, *Apprendre le langage des consignes PS-MS-GS*, Retz, Coll. Des situations pour apprendre, 64 p.

H

Haeffele, H., Weiss, M., 2003, *L'enseignement du français aux enfants d'origine étrangère*, CEFISEM / CRDP d'Alsace, 194 p.

Halté, J.-F., Rispail, M. (dir.), 2005, *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*, L'Harmattan, 297 p.

Halté, J.-F., 2005, « Intégrer l'oral : pour une didactique de l'activité langagière », dans Halté, J.-F., Rispail, M. (dir.), *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*, L'Harmattan, p. 11-31.

Hamez, M.-P., 2012, « La pédagogie du projet : un intérêt partagé en FLE, FLS et FLM », *Le français aujourd'hui*, n°176, p. 77-90.

Hélot, C., Young, A., 2003, « Éducation à la diversité linguistique et culturelle : le rôle des parents dans un projet d'éveil aux langues en cycle 2, *LIDIL*, hors-série, p. 187-200.

Hélot, C., 2007, *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, L'Harmattan, 282 p.

Holtus, G., Metzeltin, M., Schmitt, C. (dir.), 2001, *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, Vol. I,2., Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 1194 p.

Howard, M., 2010, « S'approprier les normes sociolinguistiques en langue étrangère. Quel rôle pour l'enseignement ? », dans Bertrand, O., Schaffner, I. (dir.), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage*, Les éditions de l'école polytechnique, p. 283-296.

Howard, M., 2011, « Variation, variétés, et formes variables du français dans les lectes d'apprenants : perspectives européennes sur l'acquisition de la variation sociolinguistique en français langue étrangère », dans Bertrand, O., Schaffner, I. (dir.), *Variétés, Variations et Formes du Français*, Les éditions de l'école polytechnique, p. 241-255.

Huver, E., Springer, C., 2011, *L'évaluation en langues. Nouveaux enjeux et perspectives*, Didier, Langues et didactique, 351 p.

Huver, E., Ljalikova, A. (dir.), 2013, « Évaluer en didactique des langues / cultures : continuités, tensions, ruptures », *Le français dans le monde*, n°53, 157 p.

Huver, E., 2014, « Les inaccessibles de l'évaluation en langue(s) impensé ? impasse ? ferments ? », *Glottopol*, n°23, p. 77-100.

Jaffré, J.-P., 2004, « La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept », dans Barré-De Miniac, C., Brissaud, C., et Rispail, M. (dir.), *La Littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, L'Harmattan, p. 21-41.

J

Jakobson, R., 1963, *Essais de linguistique générale : les fondations du langage*, Tome 1, Éditions de Minuit, Coll. Arguments, 260 p.

Jakobson, R., 1973, *Essais de linguistique générale : rapports internes et externes du langage*, Tome 2, Éditions de Minuit, Coll. Arguments, 323 p.

Jallerat, P., Miry, A., Forest, G., 2005, *Apprendre le français en classe d'accueil de lycée professionnel. Un enjeu pour tous,* SCÉRÉN-CRDP Académie de Créteil, 95 p.
Jodelet, D., 1991, *Les représentations sociales*, PUF, 424 p.

K

Kerbrat-Orecchioni, C., 2008, *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement,* Armand Colin, Coll. Cursus, 208 p.
Kervran, M. (dir.), 2012, *Les langues du monde au quotidien. Une approche interculturelle*, cycle 2, SCÉRÉN-CRDP de l'académie de Rennes, 111 p.
Kervran, M. (dir.), 2012, *Les langues du monde au quotidien. Une approche interculturelle*, cycle 3, SCÉRÉN-CRDP de l'académie de Rennes, 143 p.
Klein, C. (dir.), 2012, *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former*, SCÉRÉN / CNDP-CRDP, Coll. Cap sur le français de la scolarisation, 167 p.
Klein, C. (dir.), 2014, *Les premiers apprentissages quand le français est langue seconde. Maternelle et début du cycle 2*, SCÉRÉN / CRDP de l'académie de Paris, Coll. Cap sur le français de la scolarisation, 117 p.
Koch, P., Oesterreicher, W., 1985, « Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte », *Romanistisches Jahrbuch*, n°36, p. 15-43.
Koch, P., Oesterreicher, W., 2001, « Gesprochene Sprache und geschriebene Sprache. Langage parlé et langage écrit », dans Holtus, G., Metzeltin, M. et Schmitt, C. (dir.), *Lexicon der Romanistischen Linguistik*, Vol. I,2., Max Niemeyer Verlag, Tübingen, p. 584-627.

L

Lahire, B., 1993, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, Presses universitaires de Lyon, 310 p.
Lazaridis, M., 2001, « La scolarisation des enfants de migrants : entre intégration républicaine et mesures spécifiques », *VEI Enjeux*, n°125, p. 198-208.
Lallement, F., 2002, « Le Français, une langue au service de l'éducation. Pour une nouvelle approche institutionnelle de l'enseignement du français en francophonie », dans Martinez, P. (dir.), *Le français langue seconde, apprentissage et curriculum,* Maisonneuve et Larose, p. 87-92.

Lallement, F., Martinez, P. et Spaeth V. (dir), 2005, « Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative », *Le français dans le monde*, numéro spécial, 192 p.

Launay, C., 2006, *Former en FLS : une pédagogie active*, L'Harmattan, 162 p.

Lebranchu, J.-F., 2002, « Français langue seconde et français sur / à objectifs spécifiques : des analogies », *Travaux de didactique du FLE*, n°48, p. 15-30.

Lebrat, I., Millecamps, C., Tisserand, E., 2014, *Concours Professeurs des écoles, Épreuve écrite Français*, Foucher, 384 p.

Le Capitaine, J.-Y., 2013, « L'inclusion n'est pas un plus d'intégration », *EMPAN*, n°89, p. 125-131.

Leeman, D., 2002, *La phrase complexe : la subordination*, De Boeck. Duculot, coll. Champs linguistiques, 174 p.

Lentin, L., 1988, « La dépendance de l'écrit par rapport à l'oral : paramètre fondamental de la première acquisition du langage », dans Catach, N., *Pour une théorie de la langue écrite*, Éditions du CNRS, p. 113-121.

Lentin, L., 2009, *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*. *Acquisition du langage oral et écrit*, ESF Éditeur, coll. Pédagogies, 192 p.

Leroy, D., Collegia, J.-P., 2004, *La langue des apprentissages. Premier pas dans le français à l'école*, Bouches du Rhônes, 108 p.

Lecocq, B. (dir.), 2012, *Entrez dans la lecture, Quand le français est langue seconde*, SCÉRÉN / CRDP Nord – Pas de Calais, coll. Cap sur le français de la scolarisation, 48 p.

Le Ferrec, L., 2008, « Littéracie, relations à la culture scolaire et didactique de la lecture-écriture en français langue seconde », dans Chiss, J.-L. (dir.), *Immigration, École et didactique du français*, Didier, p. 101-145.

Le Ferrec, L., 2012, « Le français de scolarisation au carrefour des didactiques du français et des disciplines», *Le Français aujourd'hui*, n°176, p. 37-47.

Linneweber-Lammerskitten, H., 2012, *Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage / enseignement des mathématiques (fin de scolarité obligatoire)*, Division des Politiques linguistiques, Direction de l'Éducation et des langues, DGIV, Conseil de l'Europe, 36 p. Disponible sur : <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/boxd2-othersub_FR.asp#s2> (consulté le 23 mai 2015).

M

Mailhos, M.-F., 2009, « Introduction : Enseigner dans les DNL », *Les langues modernes*, n°3, p.13-15.

Mangiante, J.-M., Parpette, C., 2004, *Le Français sur objectif spécifique*, Hachette Éducation, 144 p.

Martinez, P. (dir.), 2002, *Le français langue seconde, apprentissage et curriculum,* Maisonneuve et Larose, 161 p.

Maurer, B., 1995, « La didactique du FLS, entre approches communicatives et français de scolarisation », *Tréma*, n°7, « Le français langue seconde », p. 13-25.

Maurer, B., Verdelhan, M., Durand M.-C., 1999, « Le français, langue de scolarisation : vers une didactique spécifique », *Tréma*, n°15 / 16, p. 147-157.

Maurer, B., 2002, « Un point de vue de concepteur : le référentiel de F.L.S. de l'Agence Universitaire de la Francophonie (A.U.F.) », dans Martinez, P. (dir.), *Le français langue seconde, apprentissage et curriculum,* Maisonneuve et Larose, p. 93-100.

Meuleuc, S., Fauchart, N., 1999, *Didactique de la conjugaison. Le verbe « autrement* », Coll. Didactqiues, Bertrand-Lacoste/ CRDP Midi Pyrénées, 208 p.

Meirieu, P., 2009, [1987], *Apprendre…oui, mais comment*, ESF Editeur, 193 p.

Milroy, J., Milroy, L., 1991, *Authority in Language. Investigating Language Prescription and Standardisation*, Routledge, 195 p.

Moinard, D., 2014, « La table des apprentissages », dans Zakhartchouk, J.-M., *Enseigner en classes hétérogènes*, ESF éditeur, p. 85-86.

Mondada, L., 1995, « Analyser les interactions en classe : quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques », *TRANEL*, n°22, p. 55-89.

Mondada, L., 2006, « Multiactivité, multimodalité et séquentialité : l'organisation de cours d'action parallèles en contexte scolaire », dans Guernier, M.-C., Durand-Guerrier, V., Sautot, J.-P. (dir.), *Interactions verbales, didactiques et apprentissages. Recueil, traitement et interprétation didactiques des données langagières en contextes scolaire*, Presses universitaires de Franche-Comté, p. 45-69.

Moore, D., Sabatier, C., 2010, « Pratiques de littératie à l'école. Pour une approche ethnographique de la classe en deuxième année d'immersion en Colombie-Britannique », *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, n°66, p. 639–675.

Moscovici, S., 1981, « On social representations », dans Forgas, J.-P. (dir.), *Social cognition : perspectives on everyday understanding*, Academic Press, London, p. 181-209.

N

Ngalasso, M., M., 1992, « Le concept de français langue seconde », *Études de linguistique appliquée*, n°88, p. 27-38.

Nonnon, E., 2000, « Le tableau noir et l'enseignement : entre écrit et oral », *Repères*, n°22, p. 83-119.

Nonnon, E., 2001, « Que voudrait dire mieux « maitriser l'oral ? » », dans Valdinoci, M. et Pottier, J.-M. (dir.), *L'oral objet et vecteur d'apprentissage*, CRDP de Champagne-Ardenne, p. 27-40.

Nonnon, E., 2002, « Des interactions entre oral et écrit : notes, canevas, traces écrites et leurs usages dans la pratique de classe », *Pratiques*, n°115 / 116, p. 73-92.

Nonnon, E., 2011, « Le vocabulaire et son enseignement. Quelques critères pour le développement du vocabulaire », MENJVA / DGESCO, Ressources pour l'école primaire, 4 p. Disponible sur : <http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/95/1/Elisabeth_Nonnon_111209_C_201951.pdf> (consulté le 20 septembre 2015).

O

OCDE, 2015, « L'école peut-elle aider à intégrer des immigrés ? », *PISA à la loupe*, n°57, Éditions OCDE, 4 p.

Oliviéri, C. et Voisin, J.-P., 1984, « Le français dans les pays francophones d'Afrique et de l'Océan Indien », dans Coste, D. (dir.), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945. Matériaux pour une histoire*, Hatier, p. 219-225.

Olson, D.-H., 2006, « Littératie, scolarisation et cognition. Quelques implications de l'anthropologie de J. Goody », *Pratiques*, n°131 / 132, p. 83-94.

Ouzoulias, A., 2004, *Favoriser la réussite en lecture : les Maclé. Modules d'Approfondissement des Compétences en Lecture-Écriture*, Retz, 256 p.

Parpette, C., Peutot, F., 2006, « Les enregistrements de classes ordinaires comme support », *Les cahiers de l'ACEDLE*, n°2, p. 165-177.

P

Pellat, J.-C. (dir.), 2009, *Quelle grammaire enseigner ?*, Hatier, 271 p.

Perdue, C., 1986, « L'acquisition du français par des adultes immigrés », *Langages*, n°84, 128 p. Disponible sur : <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/issue/lgge_0458-726x_1986_num_21_84> (consulté le 12 mai 2014).

Perregaux, C., 1994, *Les enfants à deux voix. Des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*, Peter Lang, Coll. Recherches en sciences de l'éducation, 399 p.

Perregaux, C., 1995, *L'entrée dans l'écrit de jeunes enfants bilingues issus de familles migrantes*, dans Chiss, J.-L. (dir.), *Immigration, École et didactique du français*, Didier, p. 124-141.

Perrenoud, P., 1994, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF éditeur, Coll. Pédagogies, 208 p.

Perrenoud, P., 1996, « Rendre l'élève actif, c'est interdit ! » *Migrants formation*, n°104, p. 166-181.

Pescheux, M., 2006, « Pluralité des situations d'enseignement du FLS en France et développement d'un « habitus réflexif » chez les enseignants », dans Castellotti, V., Chalabi, H. (dir.), *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*, L'Harmattan, p. 201-213.

Pescheux, M., 2007, *Analyse de pratique enseignante en FLE / S : Memento pour une ergonomie didactique en FLE*, L'Harmattan, 450 p.

Peutot, F., 2008, « Compétences langagières en classe ordinaire. Entre cours dialogué et causette, quelle différence pour les ENAF ? », *Diversité*, n°153, p. 89-94.

Picoche, J., 1993, *Didactique du vocabulaire français*, Nathan, 206 p.

Picoche, J., 2011, « Lexique et vocabulaire : quelques principes d'enseignement à l'école », MENJVA / DGESCO, Ressources pour l'école primaire, 4 p. Disponible sur : <http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/14/4/Jacqueline_Picoche_111202_avec_couv_201144.pdf> (consulté le 2 mai 2015).

Pieper, I., 2011, *Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage / enseignement de la littérature (fin de scolarité obligatoire)*, Division des Politiques linguistiques, Direction de l'Éducation et des langues, DGIV, Conseil de l'Europe, 25 p. Disponible sur : <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/boxd2-othersub_FR.asp#s2> (consulté le 23 mai 2015).

Piot, T., 2005, « Les malentendus dans les situations de communication orale scolaire », dans Halté, J.-F., Rispail, M. (dir.), *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*, L'Harmattan, p. 205-215.

Plé, É., 2009, « Articuler débats, écrits, manipulations pour franchir un obstacle : la flottaison au cycle 2 », dans Schneeberger P. et Vérin, A. (dir.), *Développer des pratiques*

d'oral et d'écrit en sciences. Quels enjeux pour les apprentissages à l'école ?, INRP, p. 93-119.

Plé, É., Szterenbarg, M. et Vérin, A., 2009, « Faire avancer la connaissance avec des tâches d'écriture », dans Schneeberger, P. et Vérin, A. (dir.), *Développer des pratiques d'oral et d'écrit en sciences. Quels enjeux pour les apprentissages à l'école ?*, INRP, p. 353-369.

Pochard, J.-C., 2002, « Le Français Langue Seconde « hôte », un cas limite de Français Langue Seconde », dans Martinez, P. (dir.), *Le français langue seconde, apprentissage et curriculum*, Maisonneuve et Larose, p. 101-131.

Pothier, B. et P., 2004, *ÉOLE. Échelle d'acquisition en orthographe lexicale : pour l'école élémentaire, du CP au CM2*, Retz, 256 p.

Pothier, B. et P., 2008, *Pour un apprentissage raisonné de l'orthographe syntaxique*, Retz, 192 p.

Pothier, B., 2011, *Contribution de la linguistique à l'enseignement du français*, Presses de l'Université du Québec, 177 p.

Pouëch, F., 2001, *Effets des jeux langagiers de l'oral sur l'apprentissage de l'écrit*, L'Harmattan, 222 p.

Porcher, L., 1984, « Paradoxe sur un enseignant », *Études de linguistique appliquée*, n°55, p. 76-85.

Porcher, L., 1995, *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*, Hachette Éducation, 105 p.

Prévost, P., 1992, « Pour une pédagogie du français langue seconde, l'enquête de la CONFEMEN », *Études de linguistique appliquée*, n°88, p. 83-93.

Q

Quivy, R., Van Campenhoudt, L., 2006, [1995], *Manuel de recherches en sciences sociales*, Dunod, 288 p.

R

Rafoni, J.-C., 2007, *Apprendre à lire en français langue seconde*, L'Harmattan, 272 p.

Rafoni, J.-C., 2009, « Apprendre à lire dans une langue qu'on ne parle pas encore », *Les cahiers pédagogiques*, n°473, p. 49-51.

Rafoni, J.-C., 2011, « Le vocabulaire et son enseignement. L'acquisition du vocabulaire en français langue seconde », MENJVA / DGESCO, Ressources pour l'école primaire, 5 p. Disponible sur :
<http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/14/8/JC_Rafoni_111202_avec_couv_201148.pdf> (consulté le 2 mai 2015).

Rafoni, J.-C., 2014, « Tâtonnement phonologique et lecture dialoguée : les conditions didactiques pour apprendre à lire en français langue seconde », *Études de linguistique appliquée*, n°174, p. 187-198.

Rebourcet, S., 2008, « Le français standard et la norme : l'histoire d'un « nationalisme linguistique et littéraire » à la française », *Communication, lettres et sciences du langage*, n°1, Vol. 2, p. 107-118.

Reuter, Y., 2006, « A propos des usages de Goody en didactique. Éléments d'analyse et de discussion », *Pratiques*, n°131 / 132, p. 131-154.

Rey-Debove, J., 1997, *Le métalangage*, Armand Colin, 401 p.

Richterich, R., 1985, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Hachette, Recherches et applications, 176 p.

Riegel, M., Pellat, J.-C., Rioul, R., 2009, [1994], *Grammaire méthodique du français*, PUF, 1107 p.

Robbes, E., 2009, *Outils pour le français langue seconde au lycée*, SCÉRÉN / CRDP Basse Normandie, volume 1 : 273 p.

Robbes, E., 2009, *Outils pour le français langue seconde au lycée*, SCÉRÉN / CRDP Basse Normandie, volume 2 : 283 p.

Robert, J.-P., 2008, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Ophrys, 194 p.

Rogers, C.-R., 2011 (1ère édition en 1942), *La relation d'aide et la psychothérapie*, ESF Editeur, 235 p.

S

Sallé, J., 2012, « Les ENA : le public prioritairement concerné par le FLSCO en France », dans Klein., C. (dir.), *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former*, SCÉRÉN, CNDP / CRDP, Coll. Cap sur le français de la scolarisation, p.15-30.

Schiff, C., 2001, « Les élèves nouveaux arrivants : obstacles linguistiques et motivation scolaire », *VEI Enjeux*, hors-série n°3, CDNP, p. 87-92.

Schneeberger, P., Vérin, A. (dir.), 2009, *Développer des pratiques d'oral et d'écrit en sciences. Quels enjeux pour les apprentissages à l'école ?*, INRP, 405 p.

Searle, J.-R., 1982, *Sens et expression : études de théorie des actes de langage*, Minuit, 245 p.

Searle, J.-R., 1996, [1972], *Les actes de langage. Essai de philosophie du langage*, Hermann, éditeurs des sciences et des arts, Collection savoir : lettres, 260 p.

Silvestre de Sacy, C., 2000, *Bien lire et aimer lire*, Livre 1 : Cours préparatoire et élémentaire, ESF éditeur, Coll. Didactique du français, 291 p.

Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J., Garcia-Debanc, C., 2010, *Didactique du français langue première*, De Boeck, Bruxelles, 461 p.

Sinclair, J.-McH., Coulthard, R.-M., 1975, *Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils*, Oxford University Press, 163 p.

Sirota, R., 1988, *L'école primaire au quotidien*, Presses universitaires de France, 195 p.

Spaëth, V., 2006, « Français langue d'enseignement : une rupture dans la langue maternelle, enjeux et apprentissages pour le FLM et le FLS en France, *Dialogues et cultures*, n°51, p. 103-108.

Spaëth, V., 2008, « Le français langue de scolarisation et les disciplines scolaire », dans Chiss, J.-L. (dir.), *Immigration, École et didactique du français*, Didier, p. 62-100.

Stanké, B., 2001, *L'apprenti lecteur. Activités de conscience phonologique*, Éditions Chenelière Éducation, coll. Langue et communication, 148 p.

Söll, L., 1985, *Gesprochenes und geschriebenes Französisch*, Erich Schmidt Verlag, 245 p.

T

Tacite-Agenor, M.-R., 1997, *La Réunion. L'éducation en question*, Azalées éditions, 192 p.

Tagliante, C., 1994, *La classe de langue*, CLE International, Coll. Techniques de classe, 192 p.

Tellier, M., 2010, « Faire un geste pour l'apprentissage : Le geste pédagogique dans l'enseignement précoce » dans Corblin, C., Sauvage, J. (dir.), *L'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes à l'école. Impacts sur le développement de la langue maternelle*, L'Harmattan, coll. Enfance & Langages, p. 31-54.

Ters, F., Mayer, G., Reichenbach, D., 1977, *Programme de vocabulaire orthographique de base*, OCDL, 298 p.

Tremblay, P., 2012, *Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques*, De Boeck, Pédagogie, 110 p.

V

Valdinoci, M. et Pottier, J.-M. (dir.), 2001, *L'oral objet et vecteur d'apprentissage*, CRDP de Champagne-Ardenne, 93 p.

Van Der Maren, J.-M., 1995, *Méthodes de recherche pour l'éducation*, De Boeck Université, 504 p.

Vanderveken, D., 1988, *Les actes de discours*, Pierre Mardaga Éditeur, Liège, 226 p.

Vanthier, H., *L'enseignement aux enfants en classe de langue*, Clé International, Coll. Techniques et pratiques de classe, 223 p.

Varro, G., 1990, « Les représentations du bilinguisme des primo-arrivants », *Migrants-Formation*, n°83, p. 24-39.

Varro, G., 1997, « Les élèves « étrangers » dans les discours des institutions et des instituteurs », *Langage et société*, n°80, p. 73-99.

Varro, G., 1999a, « Les futurs maitres face à l'immigration. Le piège d'un « habitus discursif », *Mots. Les langages du politique*, n°60, p. 30-42.

Varro, G., 1999b, « La désignation des élèves étrangers dans les textes officiels », *Mots. Les langages du politique*, n°61, p. 49-66.

Varro, G., 2012, « Discours officiel français sur les élèves (ex-)étrangers et leur apprentissage de la langue française », *Les cahiers du GEPE*, n°4. Disponible sur : <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=2228> (consulté le 20 avril 2012).

Verdelhan-Bourgade, M., 1986, « Compétences de communication et communication de cette compétence », *Langue française*, n°70, p. 72-86. Disponible sur : <http://www.youscribe.com/catalogue/presse-et-revues/savoirs/autres/competence-de-communication-et-communication-de-cette-competence-980991> (consulté le 13 mai 2014).

Verdelhan-Bourgade, M., 1995a, « Lecture et langage en français langue seconde : problèmes cognitifs et didactiques », *Tréma*, n°7, p. 38-46.

Verdelhan-Bourgade, M., 1995b, « La liaison langage-lecture dans quelques manuels en usage en Afrique », *Tréma*, n°7, p. 47-54.

Verdelhan-Bourgade, M., 2002, *Le français de scolarisation pour une didactique réaliste*, Presses Universitaires de France, 257 p.

Verdelhan-Bourgade, M., 2004, « Du français langue étrangère au français langue seconde et au français langue de scolarisation : des compétences différentes », *Les cahiers de l'ASDIFLE*, n°15, p. 135-150.

Verdelhan-Bourgade, M., 2005, « Construire la communication de l'environnement scolaire en français langue seconde », *Le français dans le monde*, numéro spécial, p. 123-132.

Verdelhan-Bourgade, M. (dir.), 2007, *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*, Bruxelles, De Boeck Université, 254 p.

Verdelhan-Bourgade, M., 2007, « La prise en compte du français langue seconde dans les textes et programmes officiels sur l'enseignement : de l'ombre à la lumière », dans Verdelhan-Bourgade, M. (dir.), *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 157-169.

Verdelhan-Bourgade, M., 2009, « Comment penser l'entrée dans les apprentissages en français langue de scolarisation pour les enfants d'origine étrangère ? », *Les cahiers pédagogiques*, n°473. Disponible sur : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article6064> (consulté le 22 octobre 2014).

Verdelhan-Bourgade, M., 2013, « L'apport de la recherche en IUFM à la notion de « français langue de scolarisation » : une affaire de croisement », *Tréma*, n°39, p. 76-82. Disponible sur <http://trema.revues.org/2952> (consulté le 29 octobre 2015).

Verhelst, M., Van Den Branden, K., Van Den Nulft, D., Verhallen, M., (2009), « Cadre pour l'apprentissage précoce d'une langue seconde », Conseil de l'Europe, 34 p. Disponible sur : <http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/Taalunie_fr.pdf> (consulté le 22 octobre 2014).

Viala A., Bertrand, D., Vigner, G., 2000, *Le Français Langue Seconde*, Collection Collège, Série Repères, CNDP, 44 p.

Vienneau, R., 2002, « Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives », *Éducation et francophonie*, vol. XXX : 2, p. 257-286. Disponible sur : <http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXX_2_257.pdf> (consulté le 8 novembre 2015).

Vigner, G., 1987, « Français langue seconde : une discipline spécifique », *Diagonales*, n°4, p. 42-45.

Vigner, G., 1988, « Faire du neuf avec du vieux », *Diagonales*, n°5, p. 22-37.

Vigner, G., 1989, « Le français, langue de scolarisation », *Diagonales*, n°12, p. 41-45.

Vigner, G. (dir.), 1990, « Les sciences en français », *Diagonales*, n°13, p. 24-37.

Vigner, G., 1992, « Le français langue de scolarisation », *Études de linguistique appliquée*, n°88, p. 39-54.

Vigner, G., 2001, *Enseigner le français comme langue seconde*, CLE International, 128 p.

Vigner, G., 2002, « Quelle originalité pédagogique dans un enseignement du Français, Langue Seconde ? » dans Martinez, P. (dir.), *Le français langue seconde, apprentissage et curriculum,* Maisonneuve et Larose, p. 133-142.

Vigner, G. (dir.), 2003, « Approches du français langue maternelle », *Études de linguistique appliquée*, n°130, 130 p.

Vigner, G., 2004a, *La grammaire du FLE*, Hachette Education, 117 p.

Vigner, G., 2004b, *«* La maitrise de la langue française dans les apprentissages du français, langue seconde *»,* Conférence du 4 février 2004, IUFM de Livry Gargan, 4 p. Disponible sur : <casnav.ac-creteil.fr/spip/IMG/pdf/vigner.pdf> (consulté le 7 novembre 2013).

Vigner, G., 2005, « la formation des enseignants intervenants auprès des publics d'élèves non francophones : le cas de la France », *Le français dans le monde*, numéro spécial, p. 170-181.

Vigner, G., 2008a, « D'une généalogie à une méthodologie – le FL2 dans les programmes du ministère de l'Éducation nationale », dans Castellotti, V, Huver, E. (dir.), *Glottopol,* n°11, p. 34-44. Disponible sur : <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol> (consulté le 21 février 2011).

Vigner, G., 2008b, « Langues à l'école et scolarisation des enfants de migrants », *Cahiers de l'observatoire des pratiques linguistiques*, n°2, p. 121-126.

Vigner, G., 2009, *Le français langue seconde : comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés,* Hachette Education, 223 p.

Vigner, G., 2011a, « L'importance particulière de l'écrit dans la construction des connaissances disciplinaires », dans Duverger, J. (dir.), *Le professeur de « Discipline Non Linguistique ». Statut, fonctions, pratiques pédagogiques,* Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue (ADEB), p. 18-20. Disponible sur : <http://www.adeb.asso.fr/publications_adeb/ADEB_brochure_DNL_12_2011.pdf> (consulté le 15 mai 2015).

Vigner, G., 2011b, « Enseignement des disciplines et usage des langues », dans Duverger, J. (dir.), *Le professeur de « Discipline Non Linguistique ». Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*, Association pour le Développement de l'Enseignement Bi / plurilingue (ADEB), p. 23-28. Disponible sur : <http://www.adeb.asso.fr/publications_adeb/ADEB_brochure_DNL_12_2011.pdf> (consulté le 15 mai 2015).

Vigner, G., 2011c, « La problématique des niveaux de compétence en L2 de l'élève », dans Duverger, J. (dir.), *Le professeur de « Discipline Non Linguistique ». Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*, Association pour le Développement de l'Enseignement Bi / plurilingue (ADEB), p. 53-59. Disponible sur : <http://www.adeb.asso.fr/publications_adeb/ADEB_brochure_DNL_12_2011.pdf> (consulté le 15 mai 2015).

Vigner, G., 2011d, *«* La maitrise de la langue : une construction institutionnelle ? *»*, *Le français aujourd'hui*, n°173, p. 21-31.

Vygotski, L.-S., 1985, *Pensée et langage*, Éditions sociales, Coll. Terrains, 416 p.

Vygotski, L.-S., 1997, *Pensée et langage*, Éditions La dispute, 539 p.

Voisin, J.-P., 1981, « L'enseignement du français langue seconde », *Réponses*, n°1, p. 8-11.

Vollmer, H.-J., 2006, « Langues d'enseignement des disciplines scolaires », Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques, 13 p. Disponible sur : <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/Vollmer_LAC_fr.doc> (consulté le 5 juin 2015).

Vollmer, H.-J., 2010, « Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage / enseignement des sciences (fin de scolarité obligatoire) », Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques, Direction de l'Éducation et des langues, 29 p. Disponible sur : <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/boxd2-othersub_FR.asp#s2> (consulté le 5 juin 2015).

W

Wonnacott, T.-H., Wonnacott R.-J., 1991, *Statistique. Économie, Gestion, Sciences, Médecine (avec exercices d'application)*, Economica, 920 p.

Z

Zakhartchouk, J.-M., Castincaud, F. (collab.), 1990, *Lecture d'énoncés et de consignes*, CRDP de Picardie, 121 p.

Zakhartchouk, J.-M., 1999, *Comprendre les énoncés et les consignes*, CRDP de l'académie d'Amiens, 192 p.

Zakhartchouk, J.-M., 2001, *Au risque de la pédagogique différenciée*, INRP, 119 p.

Zakhartchouk, J.-M., 2014, *Enseigner en classes hétérogènes*, ESF éditeur, 216 p.

Supports pédagogiques

Angelini, A., Graziano, C., 2008, *Cahier d'écriture - CP*, Jocatop, 63 p.

Angelini, A., Graziano, C., 2010, *Cahier d'écriture - Révisions*, Jocatop, 64 p.

Annarumma, S., Vanetti, C., Varier, M., 2011, *Français* CE2, coll. Caribou, Istra, 256 p.

Bentolila, A. (dir.), 2002, *L'île aux mots* CE2, Nathan, 223 p.

Bentolila, A. (dir.), 2008, *L'île aux mots* CM1, Nathan, 256 p.

Bentolila, A. (dir.), 2009, *L'île aux mots* CM2, Nathan, 290 p.

Bentolila, A. (dir.), 2009, *L'île aux mots* CM2, Guide pédagogique, Nathan, 240 p.

Bensimon, D., Darcy, N., Gérome, G., Pennaud, G., 2005, *Le lexique des disciplines : cycle 3*, RETZ, 271 p.

Bernard, A., Lecoq, B. (dir.), 2009, *Guide pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés en France,* SCÉRÉN, CRDP Nord Pas de Calais, 82 p. Disponible sur : <http://www.cndp.fr/entrepot/fileadmin/pdf_vei/realites_pratiques/PDF_guide_scolarisation/Guide_scolarisation_EANA.pdf> (consulté le 20.12.15).

Brunet, E., *Liste des mots classée par fréquence décroissante,* 7 p. Disponible sur : <http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/20/6/liste-mots-par-frequence_115206.pdf> (consulté le 20.12.15).

Charpentier, M., 1995, *Tests de mathématiques en 27 langues, mieux connaitre pour mieux scolariser*, Inspection académique du Bas-Rhin, ONISEP Alsace.

Chnane-Davin, F., Cervoni, B., Ferreira-Pinto, M., 2005, *Entrée en matière*. *La méthode de français pour adolescents nouvellement arrivés*, Hachette, Français Langue Étrangère, 224 p.

Conseil de l'Europe, 2009, *Mon premier portfolio. Portfolio européen des langues*, Didier.

Crédif, 1963, *Bonjour Line*, Didier, 123 p.

Denisot, H., Piquet, M., 2002, *Tatou le Matou*, Hachette Français Langue Étrangère, 64 p.

Denizot, J.-C., 2008, *Le vocabulaire au quotidien*, cycle 3, Coll. Au quotidien, SCÉRÉN / CRDP de Bourgogne, 141 p.

Escoffier, D, Marhic, P., 2014, *L'école ouverte aux parents,* Livret 1, FLE Presses universitaires de Grenoble, 80 p.

Escoffier, D, Marhic, P., 2014, *L'école ouverte aux parents,* Livret 2, FLE Presses universitaires de Grenoble, 80 p.

Escoffier, D, Marhic, P., 2014, *L'école ouverte aux parents, Guide du formateur*, FLE Presses universitaires de Grenoble, 175 p.

Francols, N, 2004, *Sur le principe d'une méthode de Français Langue de Scolarisation,* Espace Ressources Centre académique Michel Delay, 263 p. Disponible sur : <http://www2.ac-lyon.fr/centres/delay/spip.php?article78> (consulté le 16 mai 2015).

Georget, M., 2009, *Une utilisation élargie des pictogrammes*, Boite accompagnée d'un DVD.

Giangiobbe, E., Lefort, H., 2003, *Thém@doc. Le jeu dans la classe de langue*, CRDP Limousin, 40 p.

Grégoire, M., 1997, *Grammaire progressive du français*, CLE International, 160 p.

Hebting, C., 2008, *Graphilettre*, cahier d'écriture, GS-CP, Magnard, 63 p.

Hebting, C., 2008, *Graphilettre*, cahier d'écriture, CP-CE1, Magnard, 64 p.

Hebting, C., 2008, *Graphilettre*, cahier d'écriture, CE2-CM1-CM2, Magnard, 47 p.

Helbling, A., Aminta, S., Barthomeuf, C. Leboucher, M.-A., 2013, *Les nouveaux Outils pour le Français* CE2, Magnard, 208 p.

Herry, D., 1995, *Mes premières fiches de lecture silencieuse (cycle 2),* Les éditions le Matériel Scolaire, 28 p.

Herry, D., 1995, *Mes premières fiches de Mathématiques (cycle 2),* Les éditions le Matériel Scolaire, 25 p.

ICEM-pédagogie Freinet (dir.), 2000, *Fichier lecture GS / CP niveau 1*, PEMF.

ICEM-pédagogie Freinet (dir.), 2000, *Fichier lecture CP niveau 2*, PEMF.

Lebeau, J.-C., Quentin, C., Laborie, K., Ruch, M., 2002, *Le lexique de ma classe*, CP-CE1, Retz, 192 p.

Le Callennec, S. (dir.), 2002, Histoire / Géographie CE2 cycle 3, Hatier, coll. Magellan, 160 p.

Mac Bride, N.., Romary G., 1972, *Frère Jacques*, Hachette / BELC.

Nguyen, J., Semanaz, Y., 2007, *Cogito. Situations d'apprentissage pour comprendre et créer des consignes, MS*, Les éditions de la Cigale, 123 p.

Nguyen, J., Semanaz, Y., 2008, *Cogito. Situations d'apprentissage pour comprendre et créer des consignes, GS,* Les éditions de la Cigale, 121 p.

Perrault, C., 2004, *Le petit chaperon rouge*, CLE International, coll. Graine de lecture, 24 p.

Quinson, J., Rambaud, D., Subtil, C., 2006, *Apprends à lire avec Alex et Zoé, Français de scolarisation,* CLE International, 31 p.

Quinson, J., Rambaud, D., Subtil, C., 2006, *Apprendre à lire et à écrire avec Alex et Zoé, Français de scolarisation, Matériel pour le maitre,* CLE International, 143 p.

Rafoni, J.-C., 2000, *Maths sans paroles, Outils d'évaluation des élèves des classes ordinaires ou spécialisées en difficulté scolaire ou linguistique,* École élémentaire cycles 2 et 3, CRDP de l'Académie de Versailles, CDDP des Hauts-de-Seine, 82 p.

Rafoni, J.-C., Deruguine, N., 2003, *Passerelles en quinze langues, évaluation–lecture en quinze langues d'origine, cycles 2 et 3*, Les cahiers Ville-Ecole-Intégration, SCÉRÉN CNDP, 108 p. Supplément en 14 langues. Disponible sur : <http://www2.cndp.fr/vei/default.asp?page=cahiers/passerelles_bis/accueil.htm> (consulté le 21 octobre 2015).

Thévenet, S. (dir.), 2009, *Maths CE2 (Cycle 3)*, coll. Thévenet +, Bordas, 160 p.

Samson, C., 2010, *Alex et Zoé et compagnie, Méthode de français*, Niveau 1, CLE International, 71 p.

Samson, C., 2010, *Alex et Zoé et compagnie, Cahier d'activités*, Niveau 1, CLE International, 95 p.

Samson, C., 2010, *Alex et Zoé et compagnie, Livret de civilisation*, Niveau 1, CLE International, 24 p.

Samson, C., 2010, *Alex et Zoé et compagnie, Guide pédagogique*, Niveau 1, CLE International, 160 p.

Samson, C., 2010, *Alex et Zoé et compagnie, Méthode de français*, Niveau 2, CLE International, 71 p.

Samson, C., 2010, *Alex et Zoé et compagnie, Cahier d'activités*, Niveau 2, CLE International, 95 p.

Samson, C., 2010, *Alex et Zoé et compagnie, Livret de civilisation*, Niveau 2, CLE International, 24 p.

Samson, C., 2010, *Alex et Zoé et compagnie, Guide pédagogique*, Niveau 2, CLE International, 160 p.
Samson, C., 2010, *Alex et Zoé et compagnie, Méthode de français*, Niveau 3, CLE International, 71 p.
Samson, C., 2010, *Alex et Zoé et compagnie, Cahier d'activités*, Niveau 3, CLE International, 95 p.
Samson, C., 2010, *Alex et Zoé et compagnie, Livret de civilisation*, Niveau 3, CLE International, 24 p.
Samson, C., 2010, *Alex et Zoé et compagnie, Guide pédagogique*, Niveau 3, CLE International, 160 p.

Sitographie

CASNAV d'Aix Marseille : tests de mathématiques en langues d'origine. Disponibles sur : <http://titan.crdp-aix-marseille.fr/mathsenaf/> (consulté le 7 février 2016).
CASNAV de Montpellier : livrets d'accueil bilingue. Disponibles sur : <http://casnav34.free.fr/accompagnement.html)> (consulté le 7 février 2016).
CASNAV de Paris : <http://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p6_201392/accompagner-les-collegiens-primo arrivants-dans-la-maitrise-de-la-langue-scolaire> (consulté le 7 février 2016).
CASNAV de Poitiers : <http://ww2.ac-poitiers.fr/ia79-pedagogie/spip.php?article341> (consulté le 7 février 2016).
CASNAV de Strasbourg :
- tests de compréhension écrite. Disponibles sur : <https://www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/casnav/enfants-allophones-nouvellement-arrives/ressources-premier-degre/outils-de-positionnement/> (consulté le 12 novembre 2015).
- traductions audio et écrites d'albums. Disponibles sur : <https://www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/casnav/enfants-allophones-nouvellement-arrives/ressources-premier-degre/supports-pour-valoriser-la-langue-dorigine/traductions-audio-et-ecrites-dalbums/> (consulté le 12 novembre 2015).
- explication du système scolaire français et livrets d'accueil multilingues. Disponibles sur : <https://www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/casnav/enfants-allophones-nouvellement-

arrives/ressources-premier-degre/le-systeme-scolaire-francais/> (consulté le 12 novembre 2015).

CIEP (Centre International d'Etudes Pédagogiques) :
<http://www.ciep.fr/> (consulté le 7 mars 2016).

CNDP, Ville, école, intégration :
<http://www2.cndp.fr/vei/> (consulté le 7 mars 2016).

Conseil de l'Europe :
<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Conventions_FR.asp> (consulté le 7 février 2016).

Éduscol (portail national des professionnelles de l'éducation) :
<http://eduscol.education.fr/> (consulté le 7 février 2016).

- Livrets d'accueil bilingues. Disponibles sur : <http://eduscol.education.fr/cid59114/ressources-pour-les-eana.html> (consulté le 7 février 2016).
- Ressources pour favoriser l'apprentissage de la langue française. Disponibles sur : <eduscol.education.fr/cid61512/favoriser-l-apprentissage-de-la-langue-francaise.html#lien0> (consulté le 7 février 2016).
- Ressources pour les EANA et les EFIV. Disponibles sur : <http://eduscol.education.fr/cid59114/ressources-pour-les-eana-et-efiv.html> (consulté le 7 février 2016).

INRP (Institut National de Recherche Pédagogique) :
<http://www.inrp.fr> (consulté le 13 mars 2016).

Jatanava (association d'aide à la scolarisation des enfants nouvellement arrivés) :

- Exercices de systématisation du lexique. Disponibles sur : <http://albert.scolena.free.fr/chrono_upload/chrono529_1.pdf> (consulté le 7 février 2016).
- Logiciel *Comment Obélix aurait appris la langue française s'il avait eu un ordinateur*. Disponible sur : <http://albert.scolena.free.fr/index.php> (consulté le 20 mai 2015).

Lexique FLE, site de T. Perrot :
<http://lexiquefle.free.fr/> (consulté le 7 février 2016).

Ressources multimédias (logiciels et DVD)

Allorge, L., 2005, *Textstat.*

Auger N., 2005, *Comparons nos langues,* SCEREN / CRDP Académie de Montpellier.

Brunet, E., 2011, *Hyperbase.*

Carrier, A., 2008, *Entrez dans la langue française, français langue de scolarisation, français langue étrangère*, Collection Banques pédagogiques, CRDP de Grenoble.

Gay-Rogy, E., 2009, *Paroles d'enfants venus d'ailleurs*, IUFM, DVD.

Inspection académique de l'Ain en association avec une équipe de chercheurs de l'université de Lyon (R. Bouchard *et al.*), 2014, *Mieux comprendre la classe,* DVD, Académie de Lyon. Disponible sur : <http://www.ia01.ac-lyon.fr/dvd-rom-mieux-comprendre-la-classe,214541,fr.html> (consulté le 20 mai 2015).

Minitab, Inc, 2013, *Minitab 17.*

Séguinot, V., 2012, *Ecouter, Lire, Parler, Ecrire*. ELPE, Jocatop.

Stéphanie KISTER PAUL

L'enseignement du français langue seconde / langue de scolarisation (FLS / FLSco) aux élèves allophones arrivants accueillis en classe ordinaire à l'école élémentaire

Résumé

Cette thèse a pour objet l'étude des représentations des professeurs des écoles relatives aux spécificités du français en usage à l'école afin d'orienter et d'optimiser l'outillage pédagogique nécessaire à l'accueil, en classe ordinaire, d'élèves allophones nouvellement arrivés en France. La première partie de la thèse dresse un état des lieux de l'enseignement du français aux nouveaux arrivants allophones scolarisés à l'école élémentaire sans soutien spécifique. Puis, une clarification des concepts de français langue seconde (FLS) et de français langue de scolarisation (FLSco) est effectuée. Cet éclairage vise à fournir l'appui théorique nécessaire à l'analyse des enquêtes menées auprès des professeurs des écoles, interrogés sur les spécificités du français en usage à l'école, à la fois, langue de communication particulière, matière enseignée et langue des matières enseignées. Le recueil et l'analyse de leurs réponses composent la seconde partie de cette thèse. Les résultats générés servent de point d'ancrage aux diverses propositions didactiques et pédagogiques élaborées pour faciliter la prise en charge des nouveaux arrivants allophones, mais également de tous les élèves qui connaissent des difficultés avec la maitrise du français de / à l'école.

Mots-clés : élèves allophones nouvellement arrivés en France – école élémentaire – français langue seconde (FLS) - français langue de scolarisation (FLSco) – représentations des professeurs des écoles.

Abstract

This research aims at studying the representations of elementary school teachers about the specificities of the French language used at school, in order to guide and optimize the educational materials needed by allophone pupils recently arrived in France, included into ordinary classes. The first part of the thesis proposes an inventory of French teaching at allophone pupils immersed in an elementary school without any support. Next, some clarification of the concepts of French as a second language (FSL) and French as the language of schooling is done. It will help enlightening the analysis of the surveys of school teachers questioned about the specificities of French used at school, such as a specific communication language, a language as subject and a language of the other subjects. The collection and the analysis of the answers compose the second part of this thesis. The results obtained serve as a support to make didactic and pedagogical proposals to facilitate school inclusion of newly arrived allophone children, and also, of all pupils who have difficulties with French of / at school.

Keywords: allophone pupils recently arrived in France – elementary school – French as a second language (FSL) - French as the language of schooling – representations of school teachers.