

L'apprentissage du français de scolarisation : principes et repères

Jean-Luc Guyot, Dimitri Afgoustidis

► **To cite this version:**

Jean-Luc Guyot, Dimitri Afgoustidis. L'apprentissage du français de scolarisation : principes et repères. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, Éd. de l'INSHEA, 2006, pp.23-29. hal-01891507

HAL Id: hal-01891507

<https://hal-inshea.archives-ouvertes.fr/hal-01891507>

Submitted on 9 Oct 2018

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

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

L'apprentissage du français de scolarisation : principes et repères

Jean-Luc GUYOT et Dimitri AFGOUSTIDIS
Professeurs-formateurs à l'INS HEA

Résumé : Dans cet article les auteurs présentent des éléments articulant psychologie, sociologie, théorie de la culture et linguistique, pour envisager une approche pédagogique ou psychopédagogique de l'usage par les élèves du français comme langue de scolarisation. L'éclairage proposé ici tente de dépasser les approches monovalentes les plus couramment employées, qui sont aussi celles à atteindre le plus rapidement leurs limites : l'approche purement culturaliste, l'approche purement linguistique.

Mots-clés : École élémentaire – École maternelle – Français langue de scolarisation – Français langue étrangère – Français langue seconde – Maîtrise de la langue – Pédagogie – Plurilinguisme Pratiques pédagogiques – Psycholinguistique – Psychopédagogie – Sociolinguistique.

POUR le pédagogue, la question de la langue dans l'école est d'emblée perçue comme un problème difficile mais « classique ». Le maître à l'école primaire doit permettre aux élèves dont il a la charge d'accéder à une maîtrise de la langue correcte, voire experte. C'est une question pédagogique et didactique sur laquelle il lui faut construire une compétence professionnelle – et ce n'est pas facile, disons-le. Il doit d'une part mettre en œuvre une organisation pédagogique d'ensemble pour permettre l'engagement des élèves dans une démarche d'apprentissage, et d'autre part compter sur les propositions didactiques pour, à partir d'un ensemble de principes théoriques et procéduraux, définir la démarche pédagogique spécifique visant l'apprentissage de la langue par l'élève. Nous éviterons d'aborder ici les problèmes soulevés par les débats actuels sur les méthodes de lecture.

En revanche nous allons nous intéresser à un aspect du sujet qui vient sérieusement perturber la question de l'enseignement de la langue. L'enseignant peut en effet avoir tendance à penser que ce qui lui est demandé s'inscrit dans un continuum clair. Pour aller vite : quand l'élève entre à l'école maternelle ce serait pour apprendre à se comporter dans un groupe selon les règles de l'école et effectuer de premiers apprentissages culturels structurés, sur la langue notamment, en s'appuyant sur les premiers apprentissages éducatifs proposés dans la famille. Et quand l'élève entre à l'école primaire le noyau dur de l'apprentissage, celui de l'écrit, pourrait se développer à partir des acquis scolaires sur l'oral effectués en maternelle.

Mais, selon les aléas des postes occupés, certains enseignants constatent que cela ne se passe pas de cette façon quand la langue de l'école, celle de l'enseignant, n'est pas la langue maternelle de l'élève. Quand ainsi le français est pour ce dernier une *langue de scolarisation*.

Découvrir ou vérifier cela ne revient malheureusement pas à s'assurer un point d'appui pédagogique ; plutôt à ouvrir la première d'une série de boîtes à questions gigognes. Pourquoi en effet se poser la question de l'apprentissage scolaire d'une langue qui serait seconde, par rapport à la langue maternelle ? Car nous pourrions penser que ce qui a trait à l'apprentissage d'une langue seconde à l'école renvoie à la problématique de scolarisation des Clin (Classes d'initiation, réservée aux élèves primo arrivants ¹). Mais le modèle linguistique de la prise en charge en Clin est celui du français langue étrangère ; la problématique des langues de scolarisation s'en distingue sensiblement.

QU'EST-CE QU'UNE LANGUE DE SCOLARISATION ?

Parler de langue de scolarisation marque le fait que la langue est la langue des apprentissages scolaires. Ce constat simple prend une dimension particulière quand nous nous interrogeons sur les difficultés d'apprentissage, notamment dans le domaine des apprentissages langagiers que doivent faire des élèves dont la langue maternelle n'est pas le français.

La problématique du Français comme langue de scolarisation est à distinguer des problématiques FLE (Français langue étrangère) ou FLS (Français langue seconde). Rappelons ici les cinq caractéristiques de la fonction de scolarisation d'une langue ² : s'approprier des connaissances, se former intellectuellement, faire des apprentissages pluridisciplinaires (construire des liens entre les diverses disciplines scolaires), acquérir des comportements intellectuels et relationnels « scolaires », s'intégrer socialement.

Si parler de *langue de scolarisation* renvoie bien au fait que la langue visée devient langue des apprentissages scolaires, nous sommes obligés d'en conclure que la fonction de scolarisation de la langue n'est pas qu'une affaire de mots et de syntaxe ; qu'il y a aussi, par-delà les aspects langagiers des aspects culturels et normatifs, une *norme culturelle de l'école*, que l'élève apprend... au moyen de la langue scolaire. Cette norme peut s'articuler à des initiations vécues dans le milieu familial ou au contraire s'y opposer, notamment parce que les apprentissages fondamentaux précoces, qui relèvent de savoir-être, se sont effectués dans la langue maternelle : certains apprentissages fondamentaux postérieurs à la scolarisation seront eux aussi « acquis » dans la langue de la famille.

La scolarisation conduit l'enfant à se confronter à un nouveau milieu caractérisé par une nouvelle langue et un nouvel univers de codes. Ce nouvel univers de codes concerne les règles de la communication, la nature de la hiérarchie des personnes,

1. Pour reprendre les termes de la circulaire de 2002 ces élèves sont qualifiés d'*élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages*, Circulaire 2002-100 du 25 mai 2002.

2. Tels que définis par Michèle Verdelhan-Bourgade dans *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*, PUF, Paris, 2002.

les objectifs à atteindre, les contraintes ; l'obligation d'apprendre et l'évaluation peuvent ainsi faire partie de règles ou de cadres absents du milieu maternel. L'enfant rencontre en particulier à l'école deux nouveaux médiateurs, le maître et l'objet écrit (affiches, livres, albums ou manuels scolaires), qui doivent lui permettre d'apprendre de nouveaux comportements intellectuels et relationnels.

Nous sommes ici dans une logique très différente du FLE, où l'apprentissage des comportements intellectuels et sociaux de base est supposé avoir été mené à bien dans la langue maternelle : « Penser en termes de langue de scolarisation, c'est-à-dire de fonction, permet de dépasser [l']obstacle de la diversité sociolinguistique et de traiter dans la 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 ³ ». Ce dernier point n'est pas à négliger car une approche de la situation que l'on peut qualifier d'ethnologique ou de culturaliste permettrait de faire construire aux enseignants concernés des logiques pédagogiques où il faudrait tenir compte des cultures de **tous** les élèves. Est-ce possible ? Cela offre-t-il des possibilités réalistes pour mieux « agir » professionnellement ?

La question n'est pas si évidente à résoudre, car la complexité d'un tel travail peut conduire au découragement : enseigner c'est faire des choix, et d'abord choisir de ne pas être impuissant. Il y a aussi, derrière cette approche ethnologique, une conception de l'école, de l'enseignement, voire de l'éducation, fondée sur une idée qui peut s'avérer excessive : celle que l'école serait forcément plus oppressive que constructrice. Que des attitudes et des pratiques institutionnelles soient irrespectueuses des personnes et des groupes, nous avons tous pu le constater ou même en souffrir. Il n'en reste pas moins qu'éduquer c'est en grande partie permettre à un sujet de se détacher d'une culture d'appartenance pour le faire accéder par le savoir à la reconnaissance de ce qui est différent et de ce qui est commun, voire à l'aspect universel des concepts. C'est donc toujours aussi la chance de chaque culture que de pouvoir bénéficier du dynamisme des individus qui l'incarnent. Ce dynamisme s'acquiert par le savoir et ce savoir, s'il est en partie dans sa culture, est aussi et surtout ailleurs. L'enseignant a-t-il besoin de connaître la culture familiale de son élève pour travailler avec lui ? Dans certains lieux d'exercice, chercher à acquérir une connaissance de type « ethnoculturel » des populations d'élèves relèverait de la gageure, car il faudrait acquérir la connaissance de six à huit cultures différentes ⁴.

La conception de l'éducation que nous défendons ici peut faire craindre à un pédagogue de participer à la disparition des modèles culturels familiaux. Mais de notre point de vue c'est, au contraire, quand on restreint le champ de l'apprentissage à

3. *Ibidem*, p. 66. La « diversité sociolinguistique » évoquée renvoie à des spécificités géographiques, linguistiques, culturelles, sociales qu'il ne s'agit évidemment pas de nier (on trouvera dans ce dossier des articles concernant les gens du voyage, les immigrés, le public des territoires et départements d'outremer) mais qui, sur certains points, peut être abordées sous une perspective commune.

4. Il ne s'agit évidemment pas de dénigrer la recherche d'information sur la culture d'un groupe ou d'une famille. Mais cela ne relève-t-il pas plutôt d'une curiosité de bon aloi, et de l'**utilisation des informations apportées par les usagers eux-mêmes** ? Il nous semble opportun de ne pas confondre la « culture personnelle » de l'enseignant, faite de connaissances apprises par curiosité et d'« acquis d'expérience », avec l'exigence professionnelle intenable de « travailler scientifiquement » avec les élèves.

un modèle culturel que l'on prend le risque de faire périlcliter et disparaître celui-ci. Le vrai danger dont on doit protéger un enfant issu d'une culture différente de celle de l'école serait bien de ne pas le faire accéder à la connaissance. Pour éviter cela, il est nécessaire de lui fournir les moyens de maîtriser la langue de scolarisation de l'école, puisqu'*elle est celle qui va lui permettre d'apprendre*. Il y a un autre écueil à éviter : ne pas donner suffisamment d'éléments d'apprentissage et suffisamment tôt, au prétexte que l'enfant de par son éducation n'y aura pas accès — nous verrons plus loin qu'en différant des apprentissages on finit par ne plus y donner accès. En d'autres termes : si l'école ne doit pas être montrée du doigt comme système oppressif, les mises en œuvre pédagogiques dont elle a la responsabilité peuvent être critiquées si elles ne participent pas assez à la réduction des inégalités dans l'accès au savoir.

LES RELATIONS ENTRE LANGUE MATERNELLE ET LANGUE DE SCOLARISATION

En juin 2006 Yann Hoareau, du laboratoire « Cognition & usages » de l'université Paris 8, et Denis Legros, de l'équipe CoDiTexte à l'IUFM de l'Académie de Créteil, publiaient dans la revue *Enfance* la synthèse de quatre études expérimentales et leurs résultats concernant les rapports entre « Culture, langue maternelle, compréhension et production de textes en langues seconde ». Ce texte montrait l'effet positif dans quatre domaines d'apprentissage effectués en langue seconde (français) « de l'activation (préalable) des connaissances culturelles via la langue maternelle ». Les quatre domaines évoqués étaient la verbalisation, la production de texte, les traitements inférentiels impliqués dans l'activité de compréhension de textes, ainsi que la réécriture après une production première de texte. Les langues maternelles en présence étaient respectivement l'*éwé*, (Togo), le *mooré* (Burkina Faso), le créole (Réunion) et le *tamarigh* (Kabylie). « Lorsque le sujet possède des connaissances sur le domaine évoqué par le texte », notent les auteurs, « notamment lorsque ces connaissances sont d'ordre culturel, les structures de rappel élaborées et/ou activées permettent un fonctionnement optimal de la MTLT (Mémoire de travail à long terme) et donc une meilleure compréhension du texte ». Le bénéfice serait le même dans la production écrite, du fait encore de l'activation des connaissances par le préalable de la langue maternelle. Si les auteurs vérifient ici le rôle de la MTLT « comme cadre intégrateur pour comprendre le mécanisme de compréhension, de production et de construction des connaissances dans une perspective développementale », la situation de bilinguisme, de diglossie ou de pluriculturalité leur offrant l'occasion d'en analyser les avatars, cela doit nous conduire paradoxalement mais nécessairement à interroger les rapports entre langue de scolarisation et langue familiale, lorsqu'un enfant s'en trouve être dans le même temps le sujet. Car la langue de scolarisation semble opérer dans ce cas la transformation dans sa logique propre d'une expérience langagière qui l'a précédée.

Vygotski, réfléchissant sur l'apprentissage scolaire d'une langue étrangère, rappelait que cet apprentissage prend appui sur le vocabulaire déjà acquis par l'enfant dans sa langue maternelle, ce qui lui ouvre la possibilité d'un développement considérable des mots sur le plan sémantique : « La signification du mot ou du concept, puisqu'elle

peut déjà être exprimée par deux mots différents dans l'une et l'autre langue, se dégage en quelque sorte de son lien immédiat avec la forme phonétique du mot dans la langue maternelle, elle acquiert une relative autonomie, elle se différencie de l'aspect sonore du langage, et, par conséquent, devient consciente en tant que telle ». C'est que le « mot étranger que l'enfant assimile a avec l'objet (qu'il désigne) un rapport non pas direct, mais médiatisé par les mots de la langue maternelle ⁵ ».

Nous vérifions par là deux idées complémentaires : que l'apprentissage et l'usage d'une langue seconde enrichissent la conscience sémantique de la langue première ; que l'apprentissage dans une langue seconde trouve à être plus performant lorsqu'il est irrigué par le travail devenu souterrain de la langue première.

Il y a toutefois une différence importante entre *l'apprentissage d'une langue étrangère* et *l'apprentissage dans une langue de scolarisation étrangère à la langue maternelle*.

Si nous en restions à un niveau superficiel d'acception des langues, nous pourrions penser que, dans les deux cas, il s'agit d'un développement de la compétence de traduction, qui, dans l'idéal, consisterait à pouvoir faire correspondre formellement une langue à une autre. Il s'agirait, si l'on peut dire, de l'acquisition et de l'emploi d'une langue « synonyme » de la première (pour autant que l'on élargisse abusivement la notion de synonymie, au-delà de l'unité lexicale, à l'ensemble d'une langue toutes les langues seraient « synonymes »). Mais il est inapproprié de caractériser de façon exclusivement formelle une langue dont le propre est d'être maternelle, parce qu'elle constitue aussi l'expression d'autre chose : d'un savoir qui n'est pas, avant elle, linguistique.

La langue maternelle reste indissociable des expériences dont elle a été la forme obligée – mais aussi la possibilité – d'expression (voir sur ce point l'article de Maria Carolina Yazbek). Les savoirs expérientiels donnent à la langue son ancrage pour l'enfant. L'en détacher consisterait à la rendre étrangère. Une langue seconde peut dès lors difficilement trouver sa motivation expérientielle sans devenir une nouvelle occasion d'expression de ce dont la langue maternelle s'est trouvé être formulation première – le potentiel de développement de la langue seconde chez l'enfant reste subordonné à son inscription dans le même besoin d'expression expérientielle que la langue maternelle.

Il y a là évidemment des conséquences pour l'enseignement interculturel. D'abord, et contrairement à certaines idées reçues, ce n'est pas la prohibition de la langue maternelle qui permettrait à l'enfant un meilleur accès à la langue seconde de scolarisation, mais plutôt la convocation de la première comme medium initial pour l'expérience, ce que la seconde doit après coup devenir. Le danger pour une langue, maternelle ou seconde, serait qu'elle devienne extérieure à l'enfant. Il serait en revanche heureux qu'une langue seconde devienne une nouvelle langue d'expression authentique pour le sujet, et aussi une langue d'acquisition grâce à laquelle et sur laquelle il construira du savoir.

À quelles conditions cela est-il possible dans le cadre de l'école ? En d'autres termes comment l'enfant peut-il accéder, avec un certain succès, à cette langue seconde très particulière que constitue sa langue de scolarisation ?

5. Lev Vygotski, *Pensée et langage*, Ed. La Dispute/Sinédit, Paris 1997, pp. 379-380.

CONSTRUIRE DES COMPÉTENCES MÉTALANGAGIÈRES À L'ÉCOLE

Il convient maintenant de se poser, après la question de la langue, celle du langage. Ce dernier peut se voir défini comme « la fonction d'expression de la pensée et de communication entre les individus » utilisant une langue (Le Robert, 1982). L'école propose à l'élève des situations pour qu'il puisse élaborer des compétences langagières. Dans le cas de l'apprentissage du langage dans une langue de scolarisation, la délicatesse du travail pédagogique est amplifiée. C'est que, comme nous l'avons vu plus haut, l'approche purement technique de la langue – apprendre le vocabulaire, apprendre la syntaxe, ce qui convient très bien dans une perspective FLE – n'est plus pertinent dès lors que, comme dans la langue maternelle, l'usage de la langue à l'école devient si large qu'il recouvre des aspects à la fois communicationnel, expressif et cognitif. La langue de scolarisation est comme la langue maternelle une langue de vie. Limiter les situations langagières scolaires à des séquences de langage où il s'agirait de reproduire et produire un discours oral correspondant à la seule pratique *normée* du français, le « français scolaire ⁶ » – qui s'avère trop souvent une surnorme de la langue, très proche des constructions de l'écrit – n'apporte pas les résultats escomptés. C'est un paradoxe que connaissent bien les pédagogues : les élèves les plus en difficulté ne bénéficient que très peu des activités de classe où il s'agit de présenter du lexique et de la syntaxe policée, celle du « parler comme on écrit ». Cela au contraire risque d'empêcher l'élève de comprendre ce qui distingue les registres de l'oral et de l'écrit.

Un ouvrage récent sur l'école maternelle soulignait que la sociolinguistique ⁷ peut nous aider à y voir plus clair, là où elle montre que la qualité de l'activité de l'élève est plus ou moins forte si ce qui est proposé se cantonne à un cadre « pour faire » ou s'il devient aussi un cadre « pour apprendre ». Dans le cas précis des activités langagières nous retrouvons ce « pour faire » si le langage n'est défini que par rapport à la communication sur des situations courantes. Une des raisons pour lesquelles les séquences de langage en direction des élèves les plus éloignés de la langue de scolarisation ne doivent pas se réduire à des séances d'apprentissage lexical ou syntaxique tient à l'argument suivant : ces élèves doivent entrer dans la communication en utilisant le langage du français, mais ils doivent aussi comprendre comment le langage fonctionne car ils en auront besoin pour faire leur apprentissage de la lecture/écriture – il ne faut donc pas les enfermer dans une conception étroite de l'oral, celle de l'oral pragmatique.

Jacques Bernardin le montre bien, travailler sur la lecture/écriture c'est aller dans un fonctionnement de la langue ⁸ dont l'élève a besoin, c'est élaborer un cadre qui lui permettra de construire la compréhension du langage, en même temps qu'il acquiert du lexique et les formes de construction du langage. Nous l'avons vu plus haut, l'élève pour cela doit pouvoir s'appuyer sur sa langue maternelle, et

6. Cf. Josiane Boutet, « I parlent pas comme nous », *Ville-École-Intégration Enjeux* n° 130, p. 168.

7. Elisabeth Bautier *dir.*, *Apprendre à l'école. Apprendre d'école*, Chronique sociale, Lyon, 2006. La sociolinguistique traite de la question de la socialisation langagière comme pouvant être comprise sous l'angle d'une co-construction des conduites, y compris langagières, entre l'enfant et l'adulte (*Ibidem*, p. 163).

8. Jacques Bernardin, « Lever les malentendus face à l'apprentissage », *Nrais* n° 25, Suresnes, 1^{er} trimestre 2004.

construire sur elle sa réflexivité. Toutes les activités qui permettent de construire une connaissance sur la langue des compétences métalangagières, en langue maternelle comme en langue de scolarisation, sont donc importantes, vitales, au point de vue cognitif⁹. Dans l'ouvrage de l'équipe de recherche d'Élisabeth Bautier déjà cité, la retranscription d'un moment d'échange entre la maîtresse et les élèves à partir de la re-création¹⁰ d'un texte connu démontre la valeur d'une activité où le langage sert aux élèves à reconstruire avec *leurs mots et les mots des autres*. Précisons qu'il s'agit d'un texte de la culture écrite, un poème de Max Jacob, *Pour les enfants et pour les raffinés*. Comme d'autres mots du poème, le terme *manche* (il s'agit du manche d'un parasol), a fait l'objet d'échanges extrêmement riches. Pendant cette activité les élèves, conduits dans l'échange par la maîtresse, ont passé en revue tous les termes désignant pour eux cette partie du parasol ; comme s'ils le voyaient, ils donnaient des mots tels que *poignée, bout, barre, bois*. Si nous analysons ce que dit la maîtresse pour les conduire au mot précis nous constatons qu'elle leur a d'abord donné le nom d'un objet proche, parapluie. Puis se rendant compte de la difficulté, elle a pris le parti de jouer ce que nous nommerions la carte du langage. Elle leur a proposé « la barre qu'on tient dans les mains pour balayer » puis « la casserole, ... la poêle ». Et enfin : « la chemise, le pull ». Cela aboutit à un moment d'anthologie :

La maîtresse « ... Voilà : il y a le manche de la chemise et le manche du balai »

Un élève (émerveillé par la découverte) : « Ah, bon ! »¹¹.

Cette séquence montre la richesse pédagogique de ce genre d'activité sur le langage et sa complexité, rendue ici abordable, curieuse, surprenante, mais amusante aussi. Comme Josiane Boutet, nous pensons que ce sont bien de telles séquences dont les élèves les plus à distance de la langue scolaire ont besoin car c'est « dans le seul espace de l'institution scolaire qu'ils pourront connaître, apprendre et pratiquer ce français scolaire¹² ». Nous pourrions ajouter que c'est dans le seul espace scolaire qu'ils pratiqueront l'analyse de la langue, cette démarche générale applicable à l'ensemble des langues qu'ils utilisent. Il s'agit donc bien de construire une attitude réflexive, utile (très au-delà d'une activité bilinguistique) pour tous ceux d'entre eux qui ont plusieurs langues d'appartenances : langue du père et langue de la mère, langue française des parents avec sa propre norme sensiblement éloignée de la norme scolaire, langue religieuse éloignée de la langue parlée (par exemple l'arabe du coran)...



9. Cf. notre autre article, dans ce dossier, sur le dispositif mis en place dans l'île française de Mayotte.

10. Il s'agit d'une activité qui consiste à faire retrouver un texte déjà rencontré et à le faire reconstruire par les élèves avec leurs mots, pour qu'ils en obtiennent une compréhension intériorisée. Les activités de reformulation sont des situations où, d'une part l'élève se ré-approprie un texte, un discours, une notion ; où, d'autre part, l'enseignant se donne le moyen de contrôler, d'étayer l'élève et le groupe.

11. Élisabeth Bautier *dir.*, *op. cit.*, pp. 244 à 246.

12. Josiane Boutet, *op. cit.*, p. 170.