

ECRIRE EN FLS ET FLSCO

Apprendre à écrire en français aux élèves allophones



Coordonné par **Céline BEAUGRAND** et **Bertrand LECOCQ**
CANOPÉ, sept. 2019, coll. Agir.

Note de lecture de Gérard Malbosc

Dans la préface, **Gérard Vigner**, spécialiste reconnu de l'enseignement du FLE, du FLS et du FLSCO, souligne le souci des auteur·e·s de ce manuel de lier une approche communicative à un enseignement structuré du vocabulaire passant par un travail d'écriture différencié, soulignant l'importance particulière des compétences scripturales dans la réussite scolaire.

Cet ouvrage est le fruit d'un groupe de travail enseignant en UPE2A (premier et second degrés) des académies d'Amiens et de Lille. Après un cadrage théorique rapide, il propose deux modules, le premier plutôt FLS est destiné à des élèves scolarisés en cycles 3 et 4 ; le second est destiné à des élèves des mêmes cycles mais disposant de compétences en français d'un niveau plus avancé et est axé sur le FLSCO.

Cette première distinction, voire hiérarchie (d'abord la langue de base, ensuite la langue des disciplines) pourrait paraître curieuse, les élèves étant scolarisés en français quelles que soient leurs compétences en langue. Mais les auteurs du manuel ne séparent pas de cette façon dans les fiches proposées les deux catégories de langue, qu'il est d'ailleurs bien difficile de discriminer. On le verra, les fiches de FLS font également appel à des éléments linguistiques propres aux disciplines¹.

Les différences de niveau entre élèves sont prises en compte ainsi que les dimensions culturelles et interculturelles.

1- Cadrage théorique

Les auteurs rappellent les bases : l'enseignement de l'écrit est primordial durant toute la scolarité, « *l'écrit est l'outil scolaire d'apprentissage par excellence, seul capable de consolider durablement la mémorisation des formes linguistiques et des savoirs disciplinaires* » (p.15)

L'entrée en littéracie est évidemment plus complexe pour les élèves allophones, d'autant que l'on constate l'arrivée de plus en plus fréquente d'enfants d'âges correspondant au collège n'ayant jamais été scolarisés. Leur inclusion en classe ordinaire est donc particulièrement délicate.

¹On trouve sur le site de l'association canadienne des professionnels d'immersion (www.acpi.ca) des référentiels pour l'oral et pour l'écrit en FLS, mais qui ne tiennent pas compte des langages des disciplines.

Pour les enfants ayant été scolarisés dans leur langue, l'expression en FLS ne peut être conçue comme une simple transposition d'une langue dans l'autre, et encore moins pour l'utilisation du FLSco.

Un élève allophone ayant tendance à mobiliser toute son attention à l'écrit sur les aspects linguistiques au détriment des opérations de haut niveau, il convient de développer les compétences en langue orale, en particulier liées à la syntaxe et au lexique. Les activités écrites permettront de consolider et de systématiser ces compétences linguistiques.

Depuis la fin des années 80, la notion de « français langue de scolarisation » (FLSco) s'est développée, tant pour les enfants migrant en France que pour les écoles françaises de l'étranger et pour l'enseignement des disciplines dites « non linguistiques ». De plus, la massification de l'enseignement conduit à se poser la question de l'échec ou de la réussite scolaire et du rôle des compétences en langue dans cette réussite. La notion de FLSco devient donc commune à plusieurs formes d'enseignement que l'on séparait auparavant. Dans l'établissement scolaire, l'élève doit faire face à de multiples situations de communication, plus ou moins formelles ou formalisables, puisqu'il doit « *acquérir en même temps le français, l'entrée dans l'écrit en français, les savoirs et les rhétoriques disciplinaires, la communication scolaire en vue de l'intégration et de la réussite scolaire.* » (Spaëth²).

Dans la construction de ces compétences, il conviendra d'être attentif aux diverses étapes par lesquelles va passer l'apprenant allophone dans l'expression, orale et écrite. Les « interdiscours » comme « l'interlangue » sont des éléments que l'enseignant doit appréhender de manière suivie et systématique pour aider l'élève dans le développement de ses capacités d'expression.

Depuis les années 70, la didactique des langues s'est orientée vers la communication (*Un Niveau Seuil*, Conseil de l'Europe, 1975) puis vers une approche dite actionnelle avec le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL, Conseil de l'Europe, 2001). Dans cette méthodologie, l'accent est mis sur l'action que mettront en œuvre un ou plusieurs acteurs pour parvenir à un résultat commun.

Les auteurs de ce manuel considèrent que dans le contexte scolaire, des activités comme faire un résumé, lire un graphique ou en établir un à partir d'un texte sont assimilables à des tâches telles que celles mentionnées dans le CECRL. Ce qui implique de travailler des compétences linguistiques en même temps que les aspects disciplinaires, ce que tente ce manuel.

Les auteurs s'appuient également sur la « *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle* » ainsi que sur les autres travaux des experts du Conseil de l'Europe sur les langues de scolarisation comme le « *Guide pour l'élaboration des curriculums et la formation des enseignants*³ »

Lequel montre, exemples à l'appui (p. 59 et ss.), que « *les apprenants qui ont atteint le niveau seuil et possèdent une maîtrise fonctionnelle de la principale langue de scolarisation ont besoin d'un soutien ciblé pour l'acquisition de la littéracie académique, et ce, jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, voire jusqu'à l'entrée à l'université.*

Ce document insiste : « *Tous les programmes qui prévoient un enseignement séparé de la littéracie (cours de production écrite académique générale, compétences relatives à*

²SPAETH Valérie, « Le français « langue de scolarisation » et les disciplines scolaires », in CHISS Jean-Louis (dir.), *Immigration, école et didactique du français*, Paris, Didier, 2008, pp. 64-101.

³(<https://www.coe.int/fr/web/language-policy/home>)

l'apprentissage académique) ont en définitive des effets peu durables. En revanche, ceux qui intègrent la dimension linguistique dans la planification des curriculums spécifiques aux matières et dans les pratiques courantes d'enseignement ont des résultats prometteurs (...) ». Ces recherches, sur lesquelles sont fondés les principes directeurs de cet ouvrage, ont contribué à déplacer l'axe, le point de mire, des méthodologies de l'apprentissage des langues vivantes d'un mythique « locuteur natif » à tenter d'imiter vers une conception plurielle et évolutive des compétences en langue(s), tenant compte des connaissances antérieures des apprenants et de leur intégration dans des cheminements et des parcours diversifiés dans lesquels l'apprenant est considéré comme un acteur social.

L'introduction théorique articule ensuite les étapes du passage de l'oral à l'écrit, s'appuyant sur cinq démarches commençant par l'oral seul (« rituels » et « quoi de neuf? »), puis le brouillon instrumental, l'écriture autonome, l'ensemble relecture, correction et réécriture, enfin le travail individualisé. De nombreuses références et aides écrites (papier et sites dans un § intitulé « médiagraphie ») sont citées en appui à ces démarches.

Viennent ensuite deux modules : *écrire en FLS* puis *écrire en FLSCO*.

1 – *Écrire en FLS*

Le premier module part de ce que l'on appelait des « actes de parole » avec le Niveau Seuil, plutôt dénommés maintenant « fonctions langagières », comme « se présenter », « présenter quelqu'un » (qui ouvrent à peu près tous les manuels de langue, quelle qu'elle soit) en les combinant à des thèmes. Cette alliance permet de travailler à la fois certaines structures syntaxiques et du vocabulaire spécifique. Ici l'alimentation, le corps, l'environnement, les voyages et pays, etc... (voir ci-dessous). Il est en effet important pour un élève allophone de s'approprier un lexique de la vie quotidienne et de l'école qu'il ne peut guère acquérir en dehors de la classe.

La présentation qui en est faite (p. 49) est celle-ci :

Écrire en FLS (module 1) est un outil pédagogique « clés en main » qui propose aux enseignants :

-- un tableau d'organisation des contenus organisé en six thématiques générales et vingt sous-thématiques, chaque sous-thématique étant illustrée par une séquence,

-- un tableau synthétique des contenus grammaticaux pour les niveaux A1.1, A1 et A2 ;

-- un ensemble de 20 séquences (préparations, fiches d'activités élèves différenciées, supports et aides) ;

-- un référentiel-sons illustré et des lexiques thématiques illustrés pour les élèves.

La démarche adoptée s'inscrit dans le champ de la didactique du FLM et du FLE, transposé au contexte spécifique du FLS :

-- Une approche actionnelle : des activités d'écriture à visée créative ou fonctionnelle pour réaliser des tâches motivées par un objectif ou un besoin, à partir d'un déclencheur, dans une situation de communication, d'apprentissage, ou dans le cadre d'un projet.

-- Un ancrage dans la langue orale : des activités orales préalables pour acquérir le vocabulaire et les structures syntaxiques nécessaires à la réalisation des tâches de production écrite.

-- Un enseignement différencié prenant en compte l'hétérogénéité des élèves : des activités différenciées pour l'acquisition des compétences correspondant aux niveaux A1.1, A1 et A1+ / A2 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) (mot, phrase, texte simple) à partir d'une situation de départ commune ou d'un même élément déclencheur.

-- *Une perspective plurilingue et interculturelle : des supports déclencheurs et des pistes de prolongement qui permettent de mobiliser, valoriser et réinvestir les compétences des élèves allophones en langues et cultures d'origine.*

Pour faciliter le passage à l'écrit, Écrire en FLS propose de travailler l'articulation oral-écrit à partir d'éléments déclencheurs par des activités orales préalables (en compréhension et expression) aux activités de production écrite, avec des allers et retours fréquents entre les compétences langagières orales et écrites.

Une attention est portée à la progressivité des apprentissages en lien avec les compétences des élèves, afin qu'ils puissent écrire en restant dans leur zone proximale de développement.

On voit donc que sont combinées une introduction progressive d'éléments strictement grammaticaux hiérarchisés et l'implication des apprenants dans des tâches visant à leur faire mettre en œuvre des activités se rapprochant du réel (on disait « de l'authentique » autrefois) c'est-à-dire des situations dans lesquelles la communication sert les apprentissages grâce à l'utilisation « naturelle » des formes déjà apprises et des formes nouvellement introduites. Et pour la langue de scolarisation, il est normal et même indispensable d'inclure des situations scolaires. Il faut entendre par là non seulement la langue des échanges ordinaires, la langue de la classe pour les activités du quotidien, mais aussi la langue des disciplines, la langue des moments de vie scolaire hors de la classe (récréations, discussions plus ou moins formelles avec les enseignants et la direction, échanges parents-enseignants pour lesquels les enfants allophones peuvent servir d'interprètes à leurs parents), etc.

Dans ce cadre, la hiérarchisation des contenus grammaticaux souffrira quelques exceptions : on fera utiliser « je voudrais » au lieu de « je veux » sans expliquer – dans un premier temps - le conditionnel ni en faire travailler la conjugaison par exemple, ou le passé composé ou le subjonctif après « bien que », etc. Il va sans dire que cette hiérarchisation est un peu arbitraire, elle est celle des auteurs et n'a rien de « naturel ». Elle peut donc être modifiée par l'enseignant en fonction des besoins, ainsi qu'il est rappelé dans cet ouvrage en mentionnant l'introduction (p.5) du Cadre Européen :

Ni les catégories ni les exemples ne prétendent à l'exhaustivité. Si vous voulez décrire un domaine spécialisé, il vous faudra pousser plus loin le détail de la présente classification et créer de nouvelles sous-catégories. Quant aux exemples, ils sont donnés à titre de suggestions. Vous en retiendrez certains, en écarterez d'autres et en ajouterez quelques-uns de votre cru. Vous devez vous sentir tout à fait libres sur ce point car c'est à vous qu'appartient le choix de vos objectifs et de votre démarche pratique.

Chaque séquence se décompose en trois phases : une phase orale ; une ou plusieurs tâches de production écrite individuelle et différenciée ; des pistes d'activités complémentaires. Les classes d'EANA étant relativement hétérogènes, ces phases et les activités proposées comprennent des propositions de différenciation selon les niveaux des élèves, en commençant par les sons de la langue et les correspondances phonie-graphie.

Le lien entre la langue du quotidien et celle des disciplines est intégré dans les propositions des séquences. Ainsi, le premier thème étant l'individu, il est normal de commencer par se présenter, puis de faire réutiliser en situation des éléments linguistiques du domaine, dans lesquels interviendront des nombres (l'âge, la date de naissance), la géographie (les pays, les langues, les nationalités, la francophonie...). Des supports et documents appropriés seront alors utilisés par l'enseignant.

De même que les contenus grammaticaux (en termes de « parties du discours », de conjugaisons) sont hiérarchisés, les structures syntaxiques le sont aussi en référence au CECRL ; les activités proposées en tiennent donc compte.

Ainsi, par exemple, en phase d'écriture individuelle et différenciée (p.60 ; il s'agit toujours du thème « l'individu » et à l'intérieur de celui-ci, de « se présenter ») :

Niveau A1.1 :

-- Compléter des phrases lacunaires présentant un adulte de l'établissement choisi par chaque élève.

-- Compléter des phrases lacunaires pour se présenter.

-- Compléter un texte lacunaire (réponse à un correspondant).

Niveau A1 :

-- Compléter un dialogue avec les verbes qui conviennent (être, avoir, s'appeler, habiter, venir).

-- Compléter un dialogue sur le modèle du dialogue de présentation.

Niveau A2 :

-- Rédiger un texte présentant un adulte de l'établissement choisi par chaque élève.

-- Rédiger un texte pour se présenter.

-- Rédiger un texte lacunaire (réponse à un correspondant).

Chaque thème est lui-même divisé en trois ou quatre sous-thèmes.

« L'individu » est ainsi divisé en : « se présenter », « présenter quelqu'un », « goûts, loisirs, préférences, sentiments » et « la famille ».

Il y a six thèmes : outre « l'individu », « le quotidien », « le corps », « l'environnement » (au sens de villes, commerces, voyages, nature), « le temps », « les médias ».

2- Écrire en FLsco

Sur le site du Conseil de l'Europe mentionné plus haut, on trouve des documents spécifiques pour l'histoire, les mathématiques, la littérature et les sciences, sur lesquels s'appuient également les auteur·e·s de ce manuel.⁴

Les propositions de ces documents couvrent un champ plus large que la « simple » langue des disciplines : il s'agit de faire le lien, pour l'enseignant de discipline, entre connaissances et dimension linguistique nécessaire à leur acquisition, ainsi qu'il est formulé dans le document général :

« À la base d'une telle démarche, on pose donc que la construction des connaissances dans les différentes matières dépend largement d'une meilleure maîtrise des discours scientifiques, artistiques et techniques produits dans la langue de scolarisation. Or, souvent, soit cette langue est réputée commune et supposée transparente, soit la spécificité des discours scientifiques est ramenée au seul lexique spécialisé. Nombre d'élèves - et tout particulièrement une bonne part de ceux issus de milieux défavorisés - rencontrent des difficultés d'apprentissage qui tiennent non seulement au fait que leurs savoirs spontanés se trouvent en décalage avec les connaissances à acquérir, mais aussi à ce que leur répertoire discursif (les genres qu'ils connaissent et pratiquent) ne comporte pas - ou ne comporte que peu - de genres relevant des discours scientifiques. »

⁴ voir : <https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/language-s-in-other-subjects>

Dans ce manuel, les auteur·e·s ne peuvent aller au-delà de leur rôle d'enseignants de français auprès d'EANA. En introduction à cette partie, ils expliquent avoir l'acquisition de compétences en langue de scolarisation comme objectif et non les connaissances dans la discipline concernée, dont les apprentissages sont laissés à l'enseignant spécialisé. Toutefois, les activités sont, tout naturellement, basées sur des activités authentiques. Mais il a fallu quelquefois les aménager pour tenir compte d'une certaine progression en langue, d'autant que certains de ces supports sont complexes. De la même manière, le discours attendu des élèves sera davantage un « interdiscours » qu'un discours abouti tel que l'attend l'enseignant de la discipline. D'autres étapes seront ensuite nécessaires. Comme dans le module « *écrire en FLS* », la première phase sera orale à partir de documents déclencheurs.

Le travail de grammaire et de syntaxe tiendra en revanche compte des données linguistiques des documents rencontrés, même si ces éléments sont perçus comme difficiles à priori (le passif, le gérondif, les subordonnées par exemple). J'ajouterai qu'il en va de même en langue dite maternelle : en effet, ni le passif ni aucune expression de sens passif ne font l'objet d'étude, d'après les programmes, à l'école primaire. Toutefois, les énoncés de problèmes de mathématiques en CM peuvent comporter des tournures comme : « se téléviseur se vend [ou « est vendu »] ordinairement 290 € ; il est soldé de 20% etc. ». Il faut bien que les élèves les comprennent.⁵

En référence aux travaux du Conseil de l'Europe sur la langue de scolarisation⁶, le module 2 s'articule autour de trois catégories de nature à la fois linguistique et cognitive qui se déclinent dans différentes disciplines scolaires : décrire ; relater, narrer ; expliquer, argumenter.

La carte mentale qui suit montre comment ces activités se déclinent selon les disciplines. Par exemple, en mathématiques, décrire des figures géométriques ; en histoire, décrire un monument ; en géographie un paysage ; etc.

Les fiches ensuite donnent le déroulement des séquences ainsi que le lexique et les points de grammaire qui vont être travaillés, en trois phases : orale, appropriation du lexique et des outils grammaticaux, tâche finale de production écrite. Des prolongements sont également proposés.

Dans le travail sur le lexique, il aurait été utile d'attirer l'attention des lecteurs du manuel sur la polysémie de bon nombre de mots apparaissant comme « techniques » ou « spécifiques » dans une discipline. Ainsi, si le sens de « sommet » est peu différent en mathématiques et en géographie (si l'élève connaît l'une des deux acceptions, il peut aisément comprendre l'autre, surtout si le professeur montre en même temps) mais il n'en va pas de même pour d'autres mots : « plateau » par exemple en géographie et dans le langage courant, ou « échelle », « milieu », « racine » et bien d'autres.⁷

⁵voir le document : « *Etudier la langue à travers les langages disciplinaires sans faire un « cours de grammaire » : l'exemple du passif à l'école primaire* » sur : <http://www.afef.org/ambitieux-en-francais-ndeg-1>

⁶BEACCO Jean-Claude et al., Les Dimensions linguistiques de toutes les matières. Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants, Conseil de l'Europe, 2015, p. 39.

⁷Voir par exemple le document :

<https://clairelommeblog.files.wordpress.com/2019/10/verbaliser-en-math-prop9.pdf>

La difficulté liée à la polysémie tient au fait que l'élève, s'il connaît l'une des acceptions, croit comprendre, mais risque fort de se tromper. Et l'enseignant qui ne recevra aucune question pourra penser que le mot et son concept sont connus et compris. Ce, quelle que soit la classe, et ses élèves.

Enfin, il serait bon également d'attirer l'attention des enseignants sur la spécificité réelle de certaines acceptions. Ainsi, lorsque l'on traite de la circulation sanguine, le verbe « circuler » et le nom « circulation » doivent être bien explicités car ils correspondent à un concept fondamental qui ne sera pas restitué avec « couler » (« *le sang coule dans les vaisseaux sanguins* », comme on l'entend souvent ; mais « *le sang coule* » quand on s'est coupé).

Il va sans dire qu'un travail de ce type n'est pas réservé aux élèves allophones ni aux classes spécialisées et devrait faire l'objet de concertations et de préparations communes entre professeurs de français et professeurs de disciplines. À l'école primaire, c'est plus simple pour l'enseignant. Mais tout aussi nécessaire pour les élèves.

À ces points près, cet ouvrage me semble bien venu et bien construit, bien pensé et bien étayé pour aider les enseignants spécialisés, mais pas seulement, dans l'aide linguistique aux enfants dont la langue de la maison n'est pas celle de l'école, et même au-delà, aux enfants dont le langage est peu développé à la maison, dont le lexique disponible et les éléments de syntaxe utilisés spontanément sont trop réduits par rapport aux besoins du système scolaire.

Enfin, pour aller plus loin, on pourra se pencher sur les concepts de « communauté discursive » et de « genre de discours »⁸, qui sont également développés dans les documents produits par le Conseil de l'Europe déjà mentionnés.

Gérard Malbosc
IEN Honoraire

⁸par ex. : https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_3_Jaubert_Rebiere_Bernier.pdf