



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne
n° 11 – janvier 2008

*Insertion scolaire et insertion sociale
des nouveaux arrivants*

Numéro dirigé par
Véronique Castellotti et Emmanuelle Huver

SOMMAIRE

- Véronique Castellotti : *Introduction – Vers la construction d'une école et d'une société plurielles : des notions en débat, des orientations à construire*
- Catherine Wihtol de Wenden : *Migration, pluralité, intégration*
- Hélène Bertheleu : *Pour une approche sociologique de l'insertion des nouveaux venus*
- Gérard Vigner : *D'une généalogie à une méthodologie – le f12 dans les programmes du ministère de l'Éducation nationale*
- Marie Madeleine Bertucci : *Une didactique croisée du français langue maternelle et du français langue seconde en milieu ordinaire pour faciliter l'insertion des nouveaux arrivants*
- Fabienne Leconte & Clara Mortamet : *Cultures d'apprentissage et modes d'appropriation des langues chez des adolescents alloglottes*
- Aude Bretegnier : *Interroger le sens et les enjeux des projets d'appropriation du français langue d'insertion : ouverture d'un champ de recherches interventions*
- Marianne Jacquet, Danièle Moore & Cécile Sabatier : *Médiateurs culturels et insertion de nouveaux arrivants francophones africains : parcours de migration et perception des rôles*
- Christiane Perregaux, Nilima Changkakoti, Valérie Hutter & Myriam Gremion : *L'accueil scolaire d'élèves nouvellement arrivés en Suisse : tensions entre séparation et inclusion*
- Céline Peigné : *Solliciter pour mieux intégrer ? Stratégies enseignantes et mobilisation du répertoire pluriel d'adolescents nouveaux arrivants*
- Nathalie Auger : *Favoriser le plurilinguisme pour aider à l'insertion scolaire et sociale des élèves nouvellement arrivés (ENA)*
- Emmanuelle Huver : *De « comparons nos langues » à « mobilisons nos ressources » : approche par scénario et insertion scolaire et sociale des enfants allophones*
- Gabriele Budach & Helen Bardtenschlager : *Est-ce que ce n'est pas trop dur ? Enjeux et expériences de l'alphabétisation dans un projet de double immersion*

Comptes rendus

- Philippe Blanchet : Dominique Sumien [dit « Domergue »], 2006, *La standardisation pluricentrique de l'occitan*, collection « Publications de l'AIEO », Turnhout, Brepols publisher, 501 p.
- Laurence Vignes : Nathalie Auger, 2007, *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue*, collection « Proximités – Didactique », Editions modulaires Européennes, Fernelmont, 234 p.
- Daniel Modard : Nicolas Guichon, 2006, *Langues et TICE. Méthodologie de conception multimédia*, Paris, Ophrys, coll. Autoformation et enseignement multimédia, 173 p.
- Marinette Matthey : Danièle Moore, 2006, *Plurilinguismes et école*, avec une postface de Daniel Coste, collection LAL (Langues et apprentissage des langues), Paris, Didier, 320 p.

D'UNE GENEALOGIE A UNE METHODOLOGIE – LE FL2 DANS LES PROGRAMMES DU MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE

Gérard VIGNER

IA/IPR de Lettres, Académie de Versailles

La question récurrente de l'appartenance méthodologique des apprentissages du F.L.2 tourne souvent au débat académique dans la mesure où les exigences de cet apprentissage par rapport à son contexte de mise en œuvre, les écoles et les collèges, ne sont pas toujours très précisément prises en considération. Un examen des origines historiques, et géographiques, de ce domaine de l'enseignement du français, permettra de mieux identifier son champ d'appartenance méthodologique¹.

Quelques constats initiaux

a. Le domaine « français langue seconde » est introduit officiellement dans les programmes de français du ministère de l'Education Nationale depuis 1996, avec les nouveaux programmes du collège (mention en est faite dans les documents d'accompagnement du cycle d'adaptation), puis repris à l'occasion de la publication d'une brochure spécialement consacrée à ce domaine et publiée par le C.N.D.P. en 2000.

b. Pour autant les dispositifs de formation propres aux publics d'enfants de migrants sont bien antérieurs : 1965, semble-t-il, pour ce qui est de la création de la première classe spécialisée à Aubervilliers, 1970 en ce qui concerne la première circulaire régissant ce type de formation.

c. L'expression « français langue seconde », dans les usages propres au domaine éducatif français (au sens très large du terme) est apparu en Tunisie, vers 1969 (voir J.-P. Cuq, 1991, ainsi que mon témoignage personnel) et s'est rapidement répandu dans les pays de l'aire francophone pour définir les apprentissages du français appréhendé comme langue de scolarisation.

On peut donc considérer, pour des raisons à préciser, qu'à partir des années 60, en France comme dans ses anciennes colonies, quelque chose bouge dans la dénomination du français et

¹ Par champ d'appartenance méthodologique, nous entendons les choix qui relèvent des « grandes » méthodologies du français, F.L.M., F.L.E., F.L.2. En revanche, nous n'abordons pas ici, pour l'instant, la question des méthodologies « restreintes », c'est-à-dire celles qui à l'intérieur d'un domaine définissent les démarches préférentielles d'organisation des apprentissages (méthode communicatives en F.L.E., par exemple, ou méthode Freinet en F.L.M. à l'école élémentaire).

qu'apparaît de la sorte un champ de différenciation appelé à une lente, mais incontestable, reconnaissance.

Dans tous les cas, de quoi s'agit-il ? De définir une autre approche du français pour des élèves accueillis dans un système éducatif dont le français est la langue d'apprentissage, élèves dont la langue d'origine / maternelle n'est pas le français. Pour autant, cette façon d'appréhender le français comme langue des apprentissages est-elle nouvelle ? Et dans quelle mesure une exploration, rapide, des origines, permet-elle de rendre compte de ce que peut-être aujourd'hui ce domaine dans son orientation méthodologique la plus générale ? Autrement dit quelles relations le F.L.2 peut-il entretenir avec ce qu'il est convenu d'appeler le F.L.E. ? Questions auxquelles il importe de répondre, tant nombre d'enseignants qui interviennent auprès de publics d'enfants de migrants se définissent comme des professeurs de F.L.E., et tant parfois les exigences en matière de niveau de compétence propres au domaine du F.L.M. sont peu prises en compte, alors qu'il s'agit bien de permettre aux élèves allophones de prendre place de façon active et pertinente dans la communauté langagière que sont leurs classes d'inscription.

Apprendre « la langue des Messieurs »

Je reprends ici le titre d'un ouvrage de Boutan (1996), dans lequel l'auteur examine à quelles conditions l'enseignement du français a été mis en place dans l'école primaire entre 1850 et 1900.

Quelques rappels historiques s'imposent ici :

a. Le « français national » ou « français langue maternelle nationale » n'est la langue d'origine familiale que d'un nombre limité d'élèves², notamment dans les campagnes ou dans les faubourgs ouvriers des grandes villes. La France est un pays plurilingue et de nombreux enfants des campagnes sont des enfants allophones (84 % des enfants de Basse-Bretagne, selon l'enquête de Victor Duruy, vers 1864, sont monolingues bretonnants par exemple) : il y a donc un écart très important entre les compétences spontanées des enfants à l'entrée à l'école et la maîtrise du français national, « la langue des Messieurs », dans sa variété élaborée. Les plaintes des inspecteurs primaires comme des maîtres sont sur ce point constantes (voir Chervel, 1992). On y ajoutera encore le public des enfants de migrants de l'intérieur, enfants issus des provinces françaises les plus variées et qui, dans le large mouvement d'exode rural qui s'entame au XIX^e siècle, vont s'installer dans des villes qui ne font pas forcément usage de leurs langues d'origine (petits Bretons ou petits Auvergnats scolarisés à Paris, pour ne citer ici que les communautés régionales les mieux repérées).

b. Le français national, que l'on appelle improprement le français langue maternelle, constitue une variété particulière du français, variété distante, qui réclame de la part des maîtres un traitement pédagogique particulier. L'absence fréquente d'intercompréhension entre la langue d'usage des élèves (même quand il s'agit d'une variété dialectale de langue d'oïl), fait que le français de l'école est très souvent une langue étrangère (non par son statut, mais tout simplement par la nature de sa relation avec l'élève). Quelles démarches pédagogiques adopter pour faire passer les élèves d'une langue : « dérégulée, libre, qui n'impose à la pensée aucune contrainte », au français « langue réglée, écrite » pour reprendre les propos de Félix Pécaut ?

² Elèves qui, issus des classes de la bonne bourgeoisie urbaine de l'époque, étaient scolarisés dans les classes de ce que l'on appelait en ce temps là les *petits lycées*, classes aux programmes d'école primaire annexées aux lycées.

c. N'oublions pas non plus que le français ne constitue une discipline scolaire, au sens moderne du terme, qu'à partir de 1870, avec la publication des instructions pédagogiques pour les écoles du département de la Seine, par le vice-recteur Octave Gréard. Cette élaboration permet d'assembler des matières jusque là distinctes (orthographe, lecture, rédaction, etc.) en une totalité pédagogique fondée désormais sur la transmission d'une langue et non sur la seule acquisition de compétences dissociées.

d. Nombreuses sont les tentatives pour faire face à une telle situation. Parmi les plus connues, on compte celle de l'inspecteur général Irénée Carré, avec sa fameuse méthode maternelle, qui constitue plus au moins la transposition pour des enfants français, mais non-francophones natifs, de la méthode directe : cette méthode est utilisée en Bretagne autour de 1890 (Puren, 2003), puis réutilisée au Pays Basque au début du XX^e siècle (Jolibert, 2001). Des solutions relativement proches furent semble-t-il employées pour la reffrançaisement de l'Alsace et de la Lorraine à partir de 1919 (Schmauch, 2004). Au-delà de ces cas très particuliers, notons que l'école primaire, au moyen de lectures, de dictées, de récitations, de leçons d'élocution, de rédactions, d'items d'exercices de grammaire, construit de toutes pièces une compétence langagière dans un français national qui ignore délibérément la compétence d'origine des élèves³.

e. Bien évidemment, il faudrait prendre en compte des propositions alternatives, mais qui n'ont pas donné lieu à des applications effectives : entre autres les propositions du Père Girard (Boutan, 2003), les recommandations de Michel Bréal sur l'usage des patois (Boutan, 2006), celles de Ferdinand Brunot avec le comparatisme, ainsi que la mise en place en Tunisie d'un enseignement bilingue arabe-français avec Louis Machuel (Noriyuki, 2004).

En France, le débat, s'agissant des petits Français, perd une partie de sa raison d'être, entre 1930 et 1950, quand s'opère la rupture de la transmission familiale dans les langues régionales. Désormais le français est acquis à la maison et l'usage de la méthode directe ne se pose plus que de façon résiduelle. Les familles migrantes sont majoritairement européennes (en 1931, on comptabilise 2,7 millions d'étrangers et 107.000 sujets français des colonies, ces derniers étant pour l'essentiel des hommes vivant en foyer).

Les enfants de migrants, appelés en ce temps là *enfants étrangers* sont donc pour l'essentiel des enfants issus de la migration européenne et ne font pas l'objet, semble-t-il, d'un traitement pédagogique spécifique. Situation d'autant plus paradoxale que le nombre de ces enfants accueillis dans les écoles était relativement élevé : ainsi, en 1925, 210.000 enfants étrangers étaient scolarisés, pour l'essentiel des enfants italiens, espagnols, polonais et belges (Cuby, 1988). Dans Paris sont aussi accueillis des enfants issus des communautés juives d'Europe centrale et balkanique. Blanc-Chaléard (1991) relève ainsi que dans certains quartiers de l'Est parisien (Sainte-Marguerite et Charonne), les enfants étrangers peuvent représenter dans certaines écoles jusqu'à 20 % de l'effectif global. On peut donc s'étonner qu'aucun dispositif spécifique d'accueil n'ait été prévu, sous forme de « cours complémentaires de français »⁴ : la raison tient tout simplement au fait que ces enfants, dans

³ Voir le témoignage de Pierre-Jakez Hélias (1999) sur son entrée à l'école en français vers 1920. On peut retrouver une forme proche de ce témoignage, à quelques décalages près, avec Patrick Chamoiseau (1996), pour rapporter sa découverte du français à l'école martiniquaise au début des années 60.

⁴ Les seules adaptations concernent les enfants polonais, essentiellement accueillis dans les écoles des Houillères du Nord, pour lesquels le gouvernement polonais avait exigé à l'occasion d'une Convention d'émigration signée en 1919 qu'ils suivent des cours d'enseignement de polonais dispensés par des maîtres polonais, ancêtres en quelques sortes des E.L.C.O. d'aujourd'hui. Ces cours ne pouvaient être dispensés que dans des écoles privées des Houillères, les autorités françaises veillant à ce qu'aucun cours en langue étrangère ne puisse être dispensé dans tous les cas par les moniteurs étrangers durant les heures ordinaires d'enseignement (Ponty, 1977 ; Caestecker, 1991). Des cours de langue et de culture italiennes, de la même manière étaient dispensés, sporadiquement, après les heures ordinaires de cours, en Moselle.

leur relation au français national de l'école, ne présentaient pas de différence fondamentale par rapport à de nombreux petits enfants français qui entretenaient avec cette langue des relations tout aussi distantes.

Les nouvelles politiques de migration après 1945 se traduisent par un renforcement des flux d'origine coloniale par rapport à ceux d'origine européenne, avec une forte présence de l'immigration algérienne (720.000 immigrants d'origine algérienne en 1972). Le souci de mettre en place une formation adaptée pour le français auprès des enfants de migrants se fait à partir des années 60 tient à ce que les enfants locuteurs natifs du français entretiennent désormais avec le français de l'école, français qui se rapproche dans sa forme de celui en usage dans la vie sociale, des rapports de plus grande proximité, l'école elle-même ayant sérieusement fait évoluer ses pratiques à partir de 1972⁵. Le différentiel de compétence, en termes de compétence initiale, entre enfants allophones et enfants natifs est désormais tel que des cours de mise à niveau s'imposent pour que tous les élèves soient placés à égalité de chance par rapport aux nouvelles exigences de l'école sur la maîtrise du français. Précisons par ailleurs que le premier cycle de l'enseignement secondaire en ce temps là n'est pas encore concerné par ces questions dans la mesure où un concours d'entrée en sixième, qui sera définitivement supprimé en 1964, fait barrage à tout élève qui ne disposerait pas des compétences nécessaires en français pour poursuivre une formation secondaire.

Ainsi, le français comme langue seconde fut la situation ordinaire de l'enseignement du français dans les écoles primaires françaises rurales et périurbaines populaires jusque dans les années 30. Langue seconde donc, pour faire usage du français comme langue maternelle nationale, langue des apprentissages et langue porteuse de l'identité nationale. Compétence dans des usages discursifs spécifiques, ceux en vigueur à l'école, distincts des usages de la vie ordinaire. Les emprunts aux méthodologies du F.L.E., hormis l'expérience engagée par Irénée Carré, avec la méthode directe, furent marginaux, semble-t-il. L'école en ce temps là élaborait, pour cette situation de français langue seconde, un outillage méthodologique propre distinct dans ses formes de ceux qui prévalaient dans l'apprentissage des langues vivantes étrangères.

Le français dans les colonies

La question ne sera que brièvement évoquée ici, mais mériterait de plus longs développements pour les parallélismes que l'on pourrait établir entre la genèse de deux dispositifs de scolarisation en français : celui qui était destiné aux élèves des milieux populaires en métropole, et ceux élaborés à destination des enfants indigènes, pour reprendre la terminologie de l'époque, dans les territoires colonisés (voir notamment Bouche, 1975).

Le souci des pédagogues français dans les colonies était de permettre aux enfants allophones à l'école primaire, de s'approprier les éléments de la langue de façon à pouvoir suivre un enseignement en français. L'Alliance française, au moment de sa création, en 1883, exprime d'ailleurs cette prise de conscience de la nécessité de « répandre la langue française » notamment auprès de « nos colonies » (Spaëth, 1998 ; Barko, 2000)⁶.

⁵ C'est en 1972 en effet que les programmes de français à l'école élémentaire font l'objet d'une réforme de large portée, dans la circulaire du 4 décembre 1972 intitulée : « Instructions du français à l'enseignement du français à l'école élémentaire », aboutissement d'un long et parfois très difficile processus de rénovation entamé dans les années 60, par rapport à des programmes qui n'avaient pas fondamentalement été modifiés depuis les Instructions officielles de 1923, revues en 1938 pour ce qui est des trois dernières années du cycle primaire (Chobaux et Segré, 1981).

⁶ Pour prendre le cas de l'Afrique noire, le débat fut souvent vif entre pédagogues, au début du XX^e siècle pour savoir s'il fallait utiliser la méthode de traduction ou la méthode directe. Le choix de la méthode directe s'imposa très rapidement et le point de vue énoncé ici par Georges Hardy, premier Directeur de l'enseignement pour l'A.O.F. (Afrique occidentale française) est celui qui sera en vigueur dans de très nombreuses colonies : « *Pour*

Si le français fut donc bien dans les faits langue seconde dans les colonies, cela ne fut jamais dit, le français, dans les établissements scolaires, comme en métropole à la même époque, y étant mentionné sans la moindre qualification ou expansion particularisante⁷.

Pourquoi dans ces conditions un tel changement après les indépendances ? Le français change de statut politique et n'est plus la langue nationale du territoire mais une langue au statut indéterminé (langue officielle, langue étrangère privilégiée, etc.). Nombreuses circonlocutions pour déterminer une langue dont on veut conserver l'usage, mais dans un contexte politique qui oblige à en souligner le caractère contingent. L'arrivée massive dans les écoles des anciennes colonies d'élèves qui n'avaient pu jusqu'alors y accéder pose un problème pédagogique inédit. La très forte sélectivité du système éducatif colonial permettait de masquer les problèmes d'acquisition du français. Désormais tous les élèves poursuivent leurs études, élèves qui souvent ne disposent pas du capital intellectuel et social (ou de la motivation) qui permettait à leurs prédécesseurs d'accéder aux plus hauts niveaux de compétence en français. Le français, s'il est bien une langue étrangère à de nombreux élèves issus des zones rurales et périurbaines les plus pauvres des pays du Maghreb ou d'Afrique noire, pour autant reste partiellement ou totalement une langue de scolarisation et plus encore à l'université. C'est dans cet environnement que les dénominations de « français langue seconde », de « français, langue de scolarisation » feront leur apparition pour être ensuite transposées en France.

Méthodologie

Ce parcours historique et pédagogique rapidement tracé peut sembler d'un intérêt médiocre au regard des questions actuelles en matière de prise en charge linguistique des enfants de migrants et de détermination de l'assise méthodologique de ce domaine de l'enseignement du français. Or il permet de conclure de façon incontestable que le FL2 trouve son ascendance directe, que ce soit en métropole ou dans les territoires colonisés, dans ce que nous convenons d'appeler les apprentissages du français langue maternelle (au sens que nous avons donné à cette expression). Le fait que cette approche du français à certains moments (nous pensons plus particulièrement à un certain nombre de tentatives engagées dans les années 1970 en Afrique noire, au Sénégal, en Côte d'Ivoire ou au Burundi, pour ne citer que quelques exemples, au motif que le français était une langue étrangère, dans sa relation à l'élève⁸), ait été pris en charge selon une méthodologie F.L.E. à orientation communicative, ne signifie nullement (il s'agissait là à l'évidence de compétitions entre organismes divers sur fond de

l'enseignement du français parlé, nous avons délibérément renoncé à la méthode de traduction, qui est lente, qui suppose de la part du maître la connaissance de la langue indigène et qui l'inviterait aisément à donner un enseignement littéraire tout en mots. Nous employons exclusivement la méthode directe, et il convient de remarquer comme des vertus les défauts qu'on reproche de plus en plus à la méthode directe. » (Hardy, 1917 : 150)

⁷ Ainsi en Afrique noire, un ensemble pédagogique intitulé *Mamadou et Bineta* fut en usage durant plusieurs décennies : la première édition, rédigée par André Davesne et Jean Gouin, parut en 1929. Ce manuel relevait d'une démarche souvent en usage dans des manuels de même nature en métropole, où l'on allait de l'écrit à l'écrit, du lire à l'écrire.

⁸ Nombreux sont les projets qui, en Afrique noire, sont engagés autour d'une méthodologie renouvelée du français, inspirée des approches de type F.L.E. et souvent associées à l'usage de vecteurs audio-visuels (Pour parler français au Sénégal, le projet de Télé-Niger pour le Niger, le projet d'enseignement télévisuel de Bouaké en Côte d'Ivoire, le projet d'enseignement rural au Cameroun, etc. Lancés dans le début des années 70, ils se heurteront très rapidement au scepticisme des cadres de l'enseignement primaire qui n'y retrouvaient pas toujours les formes de l'enseignement du français auxquelles ils étaient accoutumés.

conflits idéologiques) que le français, langue de scolarisation relève fondamentalement de cette approche. Aujourd'hui pas plus qu'hier.

L'enjeu n'est pas mince pour les raisons suivantes :

a. les niveaux de compétence visés en F.L.M. excèdent, et de loin, ce qui est ordinairement atteint en F.L.E. Rappelons que le vocabulaire des manuels de C.M. 2 est de 6 000 mots environ (vocabulaire spécifique, en plus du vocabulaire de base, ce qui ne veut pas dire qu'il faille se caler sur ces chiffres, mais ils indiquent cependant un ordre de grandeur en terme de niveau de compétence. Voir les travaux d'Alain Lieury (2004). Les tests d'évaluation, à l'entrée en sixième, se situent quelque part entre les niveaux A2 et B1, pour prendre les références du C.E.C.R., les épreuves du Diplôme national du Brevet, entre B2 et C1.

b. les formes d'usage du français en F.L.M. diffèrent sensiblement de ce qui est ordinairement mis en œuvre dans les apprentissages du F.L.E. Accès à une langue élaborée, dans des usages où l'écrit a toujours sa place, écrit lié à des genres et des fonctions que l'on ne retrouve qu'occasionnellement dans les apprentissages du F.L.E. Le F.L.M. c'est non seulement un niveau différent, c'est aussi un référentiel de compétence spécifique qui demande à être traité comme tel.

c. un enseignant formé à l'enseignement du F.L.M. et découvrant le F.L.2 à la lumière des pratiques du F.L.E. (qu'il ne faut bien évidemment pas écarter d'un revers de main, tant un certain nombre de solutions portant sur la mise en place des automatismes langagiers, sur l'acquisition d'une grammaire intériorisée sont transposables dans les phases initiale d'acquisition) percevra mieux les enjeux de cette formation qu'un enseignant formé au F.L.E. et que l'on tentera de convertir aux apprentissages du F.L.2. Dans ce dernier cas, le risque est grand, risque souvent constaté dans les classes, de voir des élèves formés à des usages du français centrés sur la communication, dans l'interaction ordinaire, mais en difficulté sur la maîtrise des discours dans les différentes disciplines, y compris en français d'ailleurs.

Affirmer donc que le F.L.2 a pour origine les enseignements du F.L.M. auprès de publics d'élèves non francophones natifs, c'est non seulement rappeler une réalité historique, c'est aussi retrouver une réalité contemporaine et opérer de la sorte les choix méthodologiques appropriés, autour d'une didactique FLM/FLS.

Courants méthodologiques en F.L.M. et approches du F.L.2

L'intensité des débats sur les orientations méthodologiques (au sens ici de méthodologie restreinte) retenues en F.L.E. fait contraste avec la situation du F.L.M. et plus encore peut-être celle du F.L.2, comme si ces domaines se situaient hors de toute problématique méthodologique.

Pour une définition, nous retiendrons une proposition de Jean-Claude Beacco (à paraître) :

« Les méthodologies d'enseignement sont à considérer comme des ensembles solidaires de principes et d'activités d'enseignement, organisées en stratégies, fondées en théorie (c'est-à-dire qui s'appuient sur des concepts ou des connaissances élaborées au sein d'autres disciplines impliquées dans l'enseignement des langues) et/ou par la pratique (par son efficacité constatée par exemple) et dont la finalité est d'accompagner les apprentissages. »

Henri Besse (1984 : 14), s'agissant des « méthodes » définit ces dernières comme :

« un ensemble raisonné de propositions et de procédés (d'ordre linguistique, psychologique, sociopédagogique) destinés à favoriser l'enseignement et l'apprentissage d'une langue naturelle. »

Cette problématisation, courante en F.L.E., peut-elle trouver sa place dans les enseignements / apprentissages en F.L.M. ? Exercice difficile dans la mesure où le français comme discipline scolaire résulte, ainsi que nous l'avons dit, du rassemblement d'activités, de « matières » comme on le disait au XIX^e siècle, orthographe, lecture, rédaction, etc. sous une étiquette commune appelée « français » (voir A. Chervel, 1988). Mais l'habitude était déjà prise de définir des méthodes propres à chacune de ces matières, et non à l'ensemble de la discipline, ainsi nommée. La difficulté toujours constatée à organiser un apprentissage en séquence en collège (souvent confondu avec le groupement de textes), dans la suite des nouveaux programmes de 1996, est la preuve de cette difficulté à penser globalement l'apprentissage du français dans sa cohérence globale

Aussi peut-il être utile de brièvement définir les traits méthodologiques les plus saillants du F.L.M., souvent mal connus des enseignants intervenant en F.L.2, alors même que cette méthodologie, qui n'est pas figée et qui a connu de nombreuses inflexions dans son histoire récente et que nous évoquons ici, est appelée à constituer le point d'aboutissement des apprentissages du français approché comme langue seconde.

Quelques constats d'ensemble:

a. Une logique générale, **on apprend à lire pour écrire** (et non à parler pour écrire comme cela peut se faire en F.L.E.), et à **lire pour parler**, pour parler comme un livre d'ailleurs (savoir s'exprimer en continu devant un auditoire) ou bien pour intervenir dans un débat argumenté, plus ou moins formalisé. Apprentissage qui s'inscrit dans la sphère de l'écrit et du seul écrit ou du moins dans des usages relevant de la variété élaborée du français. L'oral dans les échanges conversationnels ordinaires, oral qui est aussi vecteur de l'échange dans la classe, support du dialogue pédagogique, ne constitue pas en soi un domaine de compétence à approfondir, dans la diversité de ses réalisations. On notera d'ailleurs que les formations liées à la communication dans les séries S.T.G. de lycées par exemple ne relèvent pas de l'enseignement du français.

b. L'écrit en question relève d'usages restreints, ceux qui prennent place dans la sphère cultivée, essentiellement l'écrit littéraire chargé d'assurer la transmission d'une mémoire culturelle, mais aussi l'écrit vecteur des savoirs.

c. Une langue qui sert à **parler de** et non à **parler à**. La fonction de **représentation/transmission** l'emporte sur celle de **communication** dans sa dimension sociale ordinaire.

d. « Une parole sans voix », pour reprendre l'expression d'André Collinot et de Francine Mazière (1987), appliquée à la rhétorique jésuite, sans locuteurs clairement identifiés, locuteurs génériques sans spécification individuelle, ni implication socialement, idéologiquement déterminées.

e. Une langue à distance de la langue de l'élève dont la compétence spontanée, les savoirs intuitifs (l'intuition linguistique) ne sont que très rarement pris en compte. Pour l'élève, oubli de sa langue, de sa compétence native, même quand celle-ci est fondée en français. La grammaire et la littérature sont les instruments de cette mise à distance de la langue, de cette décentration linguistique.

f. Pédagogie de l'imprégnation. Il s'agit bien de mettre l'élève en contact avec des échantillons de discours légitime pour qu'il s'imprègne de manières de dire qu'il saura retrouver à l'occasion d'autres lectures ou transposer/réutiliser dans ses propres écrits.

g. Approche réflexive, métalinguistique, métatextuelle, qui conduit de la grammaire vers la langue et non l'inverse – voir l'invention de la littérature (Branca-Rosoff, 1990) – dans les collèges de l'Ancien Régime, avec l'abbé Batteux, au détriment de l'enseignement des Belles

Lettres. On passe d'une écriture d'imitation à une écriture de commentaire (dissertation, commentaire de texte) fondée désormais sur l'imitation du discours du maître.

h. Héritage de l'enseignement des langues anciennes. Compétence acquise dans une langue distancée. Présuppose les automatismes langagiers acquis. L'enseignement du français/latin se fondait sur une démarche de traduction (interlinguale), l'enseignement du français aujourd'hui se fonde lui aussi sur la traduction, mais sur une traduction intralinguale (l'explication de texte, le commentaire de texte pouvant être assimilé à des exercices de traduction du français au français).

i. L'enseignement du 1^{er} degré, enseignement sans latin à l'origine, ne peut donc s'appuyer sur la traduction. Choix de la méthode directe pour les élèves français allophones au début du XX^e siècle et pour tous, de 1923 à 1972, d'une compétence linguistique construite de toute pièce. Le malaise contemporain provient de la difficulté dans laquelle on se trouve d'articuler la compétence spontanée, sociale des élèves, dont la légitimité ne peut plus être contestée, et la compétence recherchée, dans une langue élaborée dont le mode d'approche et de traitement fait toujours problème (l'oral, oui, mais lequel ? pour en faire quoi ? l'oralité et ses traditions ? la langue de scolarisation, oui, mais selon quel statut discursif ? etc.). Si l'approche impositive d'une langue normée est désormais caduque, à la suite des nouveaux programmes de 1972, la question de l'élargissement des répertoires discursifs des élèves et de l'accès à une langue élaborée n'a toujours pas trouvé de solution pleinement satisfaisante.

A l'intérieur de ce cadre, des inflexions qu'il importe de noter. De hier à aujourd'hui, des évolutions lentes, mais significatives.

Dans l'enseignement primaire :

- un début marqué par l'usage de la méthode directe et de façon plus générale par une démarche immersive, destinées toutes deux à inscrire l'élève dans une nouvelle sphère langagière, celle relevant d'un français national scolaire

- les mouvements pédagogiques, nombreux, qui expriment la volonté de sortir d'une approche rigide des apprentissages, en mettant l'élève en activité et par l'activité en lui permettant de s'approprier le langage. On peut citer, la liste n'est pas exhaustive, le *Mouvement de l'Education nouvelle* et le *mouvement Freinet* qui constitueront des alternatives aux formes d'instructions ordinairement en usage à l'école.

- le plan Rouchette expérimenté à partir de 1963 soucieux de proposer une approche du français à l'école qui sorte des cadres rigides des programmes de 1923, expérimentation qui donnera lieu à des polémiques très vives tout au long des années 60.

- le plan de rénovation de l'I.N.R.P., substitut considéré comme acceptable par les autorités ministérielles d'un plan Rouchette perçu comme excessivement novateur et qui donne lieu à la publication des nouvelles instructions pour le français de 1972

- des ajustements nombreux s'opèreront dans les années 80, 90, actuellement encore qui ne veulent pas introduire de ruptures majeures mais qui, placées sous le signe des politiques d'évaluation des compétences des élèves mises en œuvre par le Ministère de l'Éducation nationale à partir de 1989, approchent l'enseignement du français comme un répertoire de compétences variées qui, pour chacune d'entre elles, pourront faire l'objet d'interventions spécifiques, la maîtrise de l'orthographe et de la lecture constituant une source permanente de préoccupation.

Ce n'est donc pas un hasard si les premières classes pour publics d'enfants de migrants ouvrent vers 1965 et si la première circulaire régissant ce type de classe est de 1970. Ces différents dispositifs et textes sont contemporains de ce grand mouvement de rénovation des apprentissages du français dans les années 60 et de l'acceptation, implicite, d'une approche différenciée du français.

Dans l'enseignement secondaire :

De tradition plus fondamentalement conservatrice, l'enseignement secondaire n'a jamais voulu, au moins jusqu'à une période récente, penser son enseignement à partir d'un cadre méthodologique clairement posé :

- pendant longtemps, l'enseignement du français dans le secondaire s'est organisée autour de la trilogie grammaire, rédaction, lecture expliquée, se définissant essentiellement comme un enseignement centré sur l'acquisition de contenus (connaissances grammaticales et connaissances littéraires) plus que sur l'acquisition de compétences.

- dans les années 70, tentatives pour approcher les textes, les œuvres, l'écrit à partir de modèles d'analyse actualisés. On s'appuie sur la linguistique et non plus sur la grammaire « traditionnelle », on se réfère à la Nouvelle Critique et non plus à une approche du type « l'homme et l'œuvre », ceci dans la suite du Manifeste de Charbonnières, 1969 et des travaux de la Commission Emmanuel (Louis Legrand, 1977

- actuellement, prévaut une approche décloisonnée, mise en place à partir de 1988, précisée sous la forme du travail en séquence à partir des nouveaux programmes du collège instaurés en 1996, associée à la notion de maîtrise des discours (tentative pour inscrire les usages du français dans un contexte d'échange, dans un cadre discursif particulier, ainsi que les textes et œuvres proposés)

L'enseignement du français, dans ces deux ordres d'enseignement, trouve en définitive sa cohérence non dans un dispositif de mise en continuité tel qu'on peut l'observer dans l'enseignement des L.V.E., mais dans la référence à la lecture, compétence considérée comme centrale, ce qui explique d'ailleurs l'intensité des débats et polémiques suscité par ce domaine de l'apprentissage.

Dissociation forte des deux ordres d'enseignement qui évoluent chacun dans leur sphère d'intervention propre. Les dernières réformes engagées, en dépit des déclarations continûment reprises sur la nécessaire continuité des apprentissages, s'inscrivent dans cette tradition de disjonction méthodologique, ne serait-ce que pour des raisons de calendrier, elles ne sont jamais engagées au même moment, et de constitution de groupes d'experts exclusivement constitués de spécialistes de l'ordre d'enseignement en question. Les faits de convergence, qui existent, résultent plus du climat général dans lequel s'inscrivent ces réformes, que d'une organisation institutionnelle délibérée.

Qu'en est-il dans ces conditions du F.L.2 ? La puissance d'attraction du modèle méthodologique du F.L.M. est telle que le F.L.2 ne saurait, à moins de se marginaliser, prendre place dans les choix méthodologiques du F.L.E. Et s'il y emprunte certains traits, il le doit plus au souci de mettre en place des automatismes langagiers qu'à celui de viser l'acquisition de compétences de communication qui seraient celles propres aux échanges sociaux ordinaires. Si 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 maîtrise 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 l'acquisition et les usages du français qui, jusqu'à présent ont été envisagées de façon dissociée.

Bibliographie

- BARKO I., 2000, « L'Alliance française : les années Foncin (1883-1914). Contexte, naissance, mutations », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 25, pp. 90-113.
- BESSE H., 1984, *Méthodes et pratiques de manuels de langue*, Didier-Crédif, Paris.
- BLANC-CHALEARD M.-C., 1991, « Les Italiens à l'école primaire française : l'exemple parisien », *La Trace*, 5, pp. 5-12.
- BOUCHE D., 1975, *L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920 : mission civilisatrice ou formation d'une élite*, Lille, Atelier de reproduction des thèses, Université de Lille III.
- BOUTAN P., 1996, « *La langue des Messieurs* ». *Histoire de l'enseignement du français à l'école primaire*, Armand Colin, Paris.
- BOUTAN P., 2003, « Langue(s) maternelle(s) : de la mère ou de la patrie », *Etudes de Linguistique appliquée*, 130, pp. 137-152.
- BOUTAN P., 2006, « La question des patois : présence et disparition de Michel Bréal dans les deux « Dictionnaires » de Buisson », dans D. Denis et P. Kahn (éds.), *L'Ecole de la Troisième République en question*, Peter Lang, Berne, pp. 179-192.
- BRANCA-ROSOFF S. (éd.), 1990, *La Leçon de lecture. Textes de l'abbé Batteux*, Editions des Cendres, Paris.
- CAESTECKER F., 1990, « Le multiculturalisme de la Belgique. Une analyse de la politique de scolarisation des enfants polonais en Belgique, 1923-1940 », *Belgisch Tijdschrift voor Nieuwste Geschiedenis*, XXI, 1, pp. 535-573.
- CHAMOISEAU P., 1996, *Une enfance créole* tome 2, Gallimard, Paris.
- CHERVEL A., 1988, « L'histoire des disciplines scolaires : réflexion sur un domaine de recherches », *Histoire de l'Education*, INRP, 38, pp. 59-119
- CHERVEL A., 1992, *L'Enseignement du français à l'école primaire. Textes officiels. Tome 1 : 1791-1879*, INRP-Economica, Paris.
- CHOBAX J. et SEGRE M., 1981, *L'enseignement du français à l'école élémentaire. Quelle réforme ?* P.U.F., Paris.
- COLLINOT A., MAZIERE F., 1987, *L'exercice de la parole. Fragments d'une rhétorique jésuite*, Editions des Cendres, Paris.
- CUBY B., 1988, *L'école primaire et les enfants étrangers en France dans l'entre-deux guerres*, Mémoire de maîtrise, Université de Paris I, multig.
- CUQ J.-P., 1991, *Le français, langue seconde. Origine d'une notion et implications didactiques*, Hachette, Paris.
- HARDY G., 1917, *Une conquête morale. L'enseignement en A.O.F.*, Armand Colin, Paris, rééd. 2005, L'Harmattan, Paris.
- HELIAS P.-J., 1999, *Le Cheval d'orgueil*, Plon, Collection Terre humaine, Paris (première édition 1975).
- JOLIBERT P., 2001, *L'enseignement du français au pays basque sous la IIIème République*, Université du Mirail, Toulouse.
- LEGRAND L., 1977, *Pour une politique démocratique de l'éducation*, P.U.F., Paris.
- LIEURY A., 2004, « Mémoire et apprentissages scolaires », *Etudes de linguistique appliquée*, 130, pp. 179-186.
- NORIYUKI N., 2004, « L'enseignement du français aux indigènes à la croisée des cultures politiques sous la IIIème République : comment la mutation de la politique coloniale s'est articulée avec la politique linguistique ? », *Marges linguistiques*, pp. 1-12.
- PONTY J., 1977, « Les problèmes soulevés par la scolarisation des enfants polonais en France », *Relations internationales*, 12, pp. 327-349.

- PUREN L., 2003, « Pédagogie, idéologie et politique linguistique. L'exemple de la méthode Carré appliquée à la francisation de la Bretagne à la fin du XIXème siècle », *Glottopol*, 1, pp. 2-23.
- SCHMAUCH J., 2004, *Les services d'Alsace-Lorraine face à la réintégration des départements de l'Est (1914-1919)*, thèse de doctorat, Ecole des Chartes.
- SPAETH V., 1998, *Généalogie de la didactique du français langue étrangère. L'enjeu africain*, Agence de la francophonie, Didier Erudition, Paris.

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Mehmet Akinci, Sophie Babault, André Batiana, Claude Caitucoli, Robert Fournier, François Gaudin, Normand Labrie, Philippe Lane, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Dalila Morsly, Clara Mortamet, Danièle Moore, Alioune Ndao, Gisèle Prignitz, Richard Sabria, Georges-Elia Sarfati, Bernard Zongo.

Conseiller scientifique : Jean-Baptiste Marcellesi.

Rédacteur en chef : Claude Caitucoli.

Comité scientifique : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Louise Dabène, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Jean-Marie Klinkenberg, Suzanne Lafage (†), Jean Le Du, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffelec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

Comité de lecture pour ce numéro : Françoise Armand, Université de Montréal ; Philippe Blanchet, Université de Rennes 2 ; Jean-Louis Chiss, Université Paris 3 ; Jean-Michel Eloy, Université de Picardie ; Jürgen Erfurt, Université de Francfort ; Laurent Gajo, Université de Genève ; Aline Gohard-Radenkovic, Université de Fribourg ; Martine Marquillo-Larruy, Université de Poitiers.

Laboratoire LIDIFra – Université de Rouen
<http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>

ISSN : 1769-7425