

Ressources pour le Français Langue de Scolarisation

L'enseignement du Français Langue de Scolarisation

Concepts-clé sur l'apprentissage du français langue de scolarisation

Groupe de travail national « Français Langue de Scolarisation »

Ces documents peuvent être utilisés et modifiés librement dans le cadre des activités d'enseignement scolaire, hors exploitation commerciale.

Toute reproduction totale ou partielle à d'autres fins est soumise à une autorisation préalable du Directeur général de l'enseignement scolaire.

La violation de ces dispositions est passible des sanctions édictées à l'article L.335-2 du Code la propriété intellectuelle.

Octobre 2012

Sommaire

- 1. DIX idées reçues sur l'apprentissage de la langue française par les EANA
- 2. DIX clés pour comprendre la place du français dans le système éducatif
- 3. DIX considérations préliminaires sur l'enseignement du français et en français comme langue seconde
- 4. DIX mots clefs pour l'accueil des EANA

Bibliographie sélective

<http://www.educasources.education.fr/selection-detail-151673.html>

http://www.ciep.fr/bibliographie/bibliographie_FLS.pdf



1. DIX IDÉES REÇUES SUR L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE FRANÇAISE PAR LES EANA

- Preamble
- Il n'est pas possible d'évaluer les compétences scolaires et langagières d'un élève nouvellement arrivé ignorant encore tout du français.
- La majorité des parents des EANA est illettrée.
- Un élève étranger doit faire le deuil de sa langue d'origine s'il veut apprendre le français : sa famille notamment doit au plus vite parler français à la maison.
- Il faut d'abord commencer par apprendre le français pour pouvoir entrer dans les apprentissages disciplinaires. Ce n'est qu'au moment où l'élève aura rattrapé le niveau de ses condisciples francophones, qu'il sera en mesure d'apprendre les différentes disciplines. Sinon, la barrière de la langue, contre laquelle les enseignants ne pourront rien, l'empêchera de réussir.
- Il est impossible d'apprendre à lire et écrire dans deux langues en même temps. La langue maternelle va interférer et provoquer des erreurs d'apprentissage.
- Apprendre le français, c'est avant tout apprendre les outils de la langue et la grammaire.
- On apprend le français avec un manuel spécialisé de Français Langue Étrangère, une méthode adaptée spécialement conçue. Seul un professeur de français formé aux méthodes du FLE peut prendre en charge les EANA dans le cadre d'un cours spécialisé.
- La charge des EANA incombe aux professeurs des classes d'accueil des établissements.
- Un EANA qui comprend bien et parle bien le français réussit sa scolarité.
- Un EANA ne doit pas passer plus d'une année scolaire dans une Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants (UPE2A).



Préambule

Mettre en place les meilleures conditions d'apprentissage scolaire possibles pour les élèves qui ne maîtrisent pas encore le français de l'école, c'est **lutter au quotidien contre des idées reçues** très puissantes, essentiellement liées à l'histoire particulière de notre langue dans notre système scolaire. Elles ne concernent pas seulement les EANA mais tout élève confronté à l'apprentissage de la langue française.

C'est pourquoi **l'accueil des EANA est toujours synonyme d'amélioration générale de qualité** pour la classe, l'établissement, le système éducatif. Comprendre comment, en s'appuyant non sur l'opinion mais sur la science, on facilite l'entrée des EANA dans le français de l'école s'avère pédagogiquement efficace pour l'ensemble des publics, qui se trouvent en difficulté face à ces variétés de langue conditionnant la réussite scolaire. En bonne dialectique, si la maîtrise de la langue française demeure le principal obstacle pour les élèves fragiles, elle constitue également le levier majeur de leurs progrès.

Bien entendu, les représentations bloquantes ne se situent pas dans les textes légaux ni réglementaires, qui réaffirment les principes d'ouverture de la République française, mais dans les mentalités et productions des acteurs. A ce titre, elles sont repérables dans de nombreux discours oraux et écrits fabriqués dans l'institution scolaire : bilans divers, appréciations portées sur les dossiers et bulletins scolaires par exemple. Elles ne peuvent céder qu'à deux conditions :

- qu'on les fasse surgir en les formulant, fût-ce avec la brutalité inhérente habituellement au préjugé,
- que les acteurs aient l'occasion de s'y confronter et de les dépasser collectivement, dans le cadre de formations professionnelles réflexives appuyées sur la didactique des langues vivantes.

 [Retour](#)





Il n'est pas possible d'évaluer les compétences scolaires et langagières d'un élève nouvellement arrivé ignorant encore tout du français.

Tant que l'on évalue uniquement ce qui n'est pas encore là, à savoir la langue et la culture scolaire françaises, on remplit le tonneau des Danaïdes et l'on ne risque pas de trouver quelque chose, à l'exception d'une source d'anxiété et d'ignorance dans cette absence ou ce manque.

Contrairement à l'opinion habituelle, l'on n'a pas besoin de savoir parler une langue de scolarisation antérieure, ni ses autres langues en contact pour évaluer les compétences de l'élève. Des outils comme « **Passerelles en quinze langues** » ou « **Maths sans paroles** » peuvent être utilisés. Des encyclopédies des langues existent, sur papier ou sur sites, qui permettent d'en décrire les grandes caractéristiques.

Par ailleurs, l'usage de l'ordinateur et de l'internet est devenu obligatoire lors des premiers contacts de bilan avec l'enfant ou adolescent. La manipulation fluide de la machine est déjà en soi prédictive de la capacité autonome de l'élève à maintenir ou à développer, via divers réseaux, des liens sociaux et linguistiques. Il permet, via Google Earth ou d'autres sites, d'accéder aux écoles et aux programmes éducatifs antérieurement pratiqués, voire à des exercices en ligne. Lorsque l'on ne peut pas obtenir ces documents, il est toujours possible de faire lire l'élève à voix haute, de juger de son aisance, même si on ne comprend pas ce qu'il dit. Même chose pour l'écriture, la dictée, que l'on peut faire pratiquer à partir d'un énoncé oral extrait d'un site.

On essaye aussi, dans la mesure du possible de jauger les aptitudes à la médiation, fondamentales chez les EANA, en proposant une opération de traduction. On se souvient qu'en majorité, les EANA sont déjà plurilingues à leur arrivée, et l'on évite de les assigner, dans une perspective monolingue et sans investigations supplémentaires, à une prétendue « langue d'origine » unique. On comprend qu'il n'existe pas de « test » tout fait ou de panacée universelle. Chaque élève est différent : les évaluateurs doivent faire preuve de toute la souplesse et de l'ouverture d'esprit, ainsi que d'une véritable culture géopolitique, et ne pas hésiter à chercher en ligne toutes les informations géopolitiques, scolaires, linguistiques utiles.





Il est non seulement possible mais indispensable d'évaluer les compétences langagières et scolaires des EANA à leur arrivée dans le système éducatif.

 Retour



Voir des présentations de systèmes scolaires étrangers
http://www.ac-grenoble.fr/casnav/pages/systemes_scol_origine.htm



La majorité des parents des EANA est illetrée.

Cet énoncé est absolument faux.

La vision ordinaire de l'immigration, le plus souvent misérabiliste, est mal informée dans le système éducatif, d'autant que l'histoire des migrations, à replacer dans une large perspective géopolitique, est peu abordée dans les programmes scolaires. La connaissance de l'identité socioculturelle des élèves et de quelques caractéristiques techniques de leurs langues en contact est indispensable aux enseignants des dispositifs d'accueil. Rappelons que les migrants sont généralement issus des couches les plus élevées de leurs sociétés d'origine, et que la mobilité européenne des cadres supérieurs et intermédiaires, aujourd'hui encouragée par l'ensemble des textes et des programmes de travail de l'Union européenne et du Conseil de l'Europe gagne en puissance à côté de l'immigration économique « classique » issue des pays en voie de développement et des demandes d'asile engendrées par les conflits.



La majorité des parents des EANA dispose d'un capital scolaire et est entrée dans l'écrit.

 Retour

On consultera avec profit pour sa région et son département les statistiques de l'INSEE sur les populations migrantes, ainsi que des atlas de langue.

Voir aussi le site de Jacques Leclerc

<http://www.tffq.ulaval.ca/AXL/>

Site de la DGFLF

<http://www.dgflf.culture.gouv.fr/>





Un élève étranger doit faire le deuil de sa langue d'origine s'il veut apprendre le français : sa famille notamment doit au plus vite parler français à la maison.

Cette idée reçue est encore très répandue dans l'esprit des monolingues qui constituent la plupart des acteurs du système éducatif. Elle doit être rapprochée de la difficulté en France à transmettre la langue familiale à ses enfants, qui se perd très vite (voir les statistiques de la *Délégation générale au français et aux langues de France* : un quart seulement de ceux qui ont reçu une langue en héritage la transmettent à leurs enfants).

Pourtant les études montrent que l'intégration dans les sociétés d'accueil se fait d'autant plus harmonieusement que le lien est maintenu avec les langues et cultures familiales qui continuent à vivre. On ne saurait construire sur le trauma, la mutilation, qui cumule douleur de l'exil et arrachement à soi-même. La compétence linguistique est une : plus on sait de langues, plus on peut apprendre de langues, plus on transfère rapidement, plus les capacités d'adaptation aux nouvelles langues sont développées.

Le droit à vivre dans sa langue de cœur, celle qui exprime proximité et affection, fait partie des droits humains fondamentaux. De quel droit des enseignants obligeraient-ils des parents, faisant par là insupportablement intrusion dans leur sphère privée, à « parler français à la maison » ? Quel gain au demeurant résiderait dans l'usage médiocre d'une langue inauthentique et forcée parlée avec un modèle phonologique insuffisant ? On ne parle pas une langue pour parler une langue, mais parce qu'on a quelque chose à dire à quelqu'un qui la parle. On voit bien à quel point cette prescription peut renvoyer à une représentation des langues sur une échelle de valeur socio-économique. Par exemple, dans un PPRE, on a pu trouver une telle prescription pour une famille de milieu modeste issue d'un pays en développement, mais sans doute pas pour une famille socialement et culturellement très favorisée.

Le facteur déterminant dans la réussite scolaire d'un élève en France n'est pas son plurilinguisme éventuel, mais le capital scolaire détenu par sa famille. Si l'on veut aborder utilement cette banalité du « français à la maison », il faut



le faire par le biais qualitatif et quantitatif de l'exposition à la langue cible, et en s'appuyant sur des locuteurs natifs. Prescrire de l'exposition à la langue sous forme de télévision, de films, ou d'enregistrements sur baladeurs reste, bien entendu, une pratique à encourager et à développer.



Un élève étranger développe et conserve ses compétences langagières dans ses langues en contact ; maintenir, renforcer les compétences dans les langues en contact est toujours bénéfique. S'il n'appartient pas forcément à l'école de produire cet étayage, il lui incombe en revanche de le faciliter dans un cadre de valorisation du plurilinguisme, sous forme de ressources documentaires en langue d'origine, d'inscription au CNED ou de certification en langue.

 Retour

Site de la DGLFLF

<http://www.dgflf.culture.gouv.fr/>

Site de la Cité de l'immigration

<http://www.histoire-immigration.fr/>

Voir les conventions de l'Unesco sur la diversité culturelle et le patrimoine immatériel

<http://www.unesco.org/new/fr/culture/>





Il faut d'abord commencer par apprendre le français pour pouvoir entrer dans les apprentissages disciplinaires. Ce n'est qu'au moment où l'élève aura rattrapé le niveau de ses condisciples francophones, qu'il sera en mesure d'apprendre les différentes disciplines. Sinon, la barrière de la langue, contre laquelle les enseignants ne pourront rien, l'empêchera de réussir.

Cette idée très puissante et répandue s'avère une source inépuisable de procrastination et d'inefficacité. Il n'est pas possible techniquement qu'un élève, même très doué rattrape en six mois ou un an le niveau de compétence d'un francophone. Comment imaginer sérieusement qu'une année de pratique essentiellement scolaire du français pourrait équivaloir à douze ou quatorze ans d'immersion, y compris *in utero* ? Si un français de communication courante avec les pairs peut s'acquérir en six mois, il faut au moins plusieurs années d'étayage individualisé et spécifique pour un français de scolarisation, compte tenu des difficultés particulières inhérentes à la production écrite. La seule manière de procéder, c'est de toujours créditer l'élève de sa marge de progression, y compris dans les évaluations et procédures d'orientation. Les évaluations scolaires des EANA sont forcément dérogatoires par rapport au « pot commun » et, dans les mêmes classes, ils ne sont pas notés comme les francophones. Cette opération, à laquelle certains enseignants répugnent en arguant de l'égalité nécessaire entre élèves, paraît pourtant indispensable à l'équité. Si l'ensemble du public scolaire était évalué sur des compétences partielles positives en français, ce problème ne se poserait pas. Mais le niveau de compétence attendu dans le second degré, reste le plus souvent un niveau expert, c'est-à-dire la maîtrise totale de la compétence. En d'autres termes, le professeur attend de l'élève une maîtrise de la langue analogue à la sienne, et note davantage, par défaut, ce qui n'est pas dans les productions que ce qui s'y trouve.



On apprend le français dans des contextes et des situations variées et pas seulement en cours de français ; un EANA apprend en même temps le français et la physique, le français et la pratique sportive, le français et l'histoire et la géographie. Les connaissances disciplinaires acquises dans un autre système éducatif l'aident aussi à apprendre le français. Dans tous les cas, un parcours individualisé et dérogatoire s'impose.

 Retour





Il est impossible d'apprendre à lire et écrire dans deux langues en même temps. La langue maternelle va interférer et provoquer des erreurs d'apprentissage.

C'est une pensée répandue que l'apprentissage de la lecture étant déjà un enjeu de taille pour l'élève francophone, il convient de ne pas surcharger les élèves avec un deuxième système. S'il est plus facile d'entrer dans l'écrit d'une langue quand on en maîtrise bien l'oral, il ne faut pas oublier que certaines langues écrites ne sont pas orales. On pourra donc apprendre à lire en français en même temps qu'on apprend à le parler en entrant naturellement dans la langue, en classe et avec les pairs (cas des EANA à l'âge du CP). Le fait de pouvoir comparer les codes et procédés de la lecture dans deux langues permet de prendre de la distance par rapport à ce que l'on apprend et facilite réellement l'apprentissage par la mise en place des catégories métalinguistiques. Cette perspective s'inscrit dans une vision plurilingue de l'apprentissage des langues opposée à une approche monolingue. La création de classes bilangues participe de cette évolution des pratiques pédagogiques : apprendre deux langues en même temps est plus efficace pour peu que la didactique mise en œuvre, par approches contrastives, soit bien intégrée et non successive et que les différentes compétences soient travaillées en synergie, sans redondances.

Les interférences correspondent à des transferts dits « négatifs » d'une langue vers l'autre. Cependant, loin d'être négatifs, les transferts sont le signe que l'apprentissage est en route : l'apprenant construit son interlangue en calquant des procédés d'une langue vers l'autre. Et ces procédés existent aussi au sein d'une langue maternelle, par exemple, la régularisation d'une marque : « un animal, des animaux, un chacal, des chacaux » (réalisée par des élèves francophones).

A noter également que l'on n'apprend à lire qu'une seule fois. Les EANA alphabétisés dans une autre langue ont à découvrir un autre code, et non pas à ré-apprendre à lire. On procédera donc par comparaison, explication et compensation, en lien étroit avec le travail phonologique mis en place pour l'apprentissage de la langue orale. Le travail mis en œuvre dans le DVD *Comparons nos langues* (en utilisant les ressources plurilingues des élèves) pourra être mobilisé avec profit.





Il est souhaitable d'apprendre les langues les unes en lien avec les autres, à l'oral comme à l'écrit. L'observation et l'analyse des apprentissages linguistiques en cours permet de doter les élèves d'une capacité générale à apprendre les langues et renforce donc, entre autres, l'apprentissage du français.

 Retour

Pour aller plus loin

Lire l'article de Jean Duverger, « On apprend mieux à lire avec deux langues », La revue de l'AFL, Les Actes de Lecture, n°63, septembre 1998.

Voir le DVD Comparons nos langues : démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés (2005) de Nathalie Auger, édité au CRDP Languedoc-Roussillon.





Apprendre le français, c'est avant tout apprendre les outils de la langue et la grammaire.

La confusion entre maîtrise fonctionnelle du français (être capable en contexte d'exercer les compétences langagières diverses du CECRL et maîtrise analytique (être capable de décrire le code de la langue écrite) reste extrêmement fréquente et sert de prétexte aux professeurs qui ne sont pas professeurs de Lettres pour refuser la prise en charge des élèves au titre de la maîtrise de la langue, aussi bien d'ailleurs pour les EANA que pour le public tout venant. Pourtant, de la même façon que l'on n'a pas besoin de pouvoir produire le schéma fonctionnel d'un moteur pour conduire un véhicule, on peut devenir usager d'une langue sans pour autant être en capacité de rendre compte de son système. Il suffit donc aux pédagogues, quels que soient leurs domaines de spécialité, de prendre soin de faire le plus possible parler, lire, écrire les élèves, bref, de faire pratiquer la langue.

On doit reconnaître cependant que la complexité du plurisystème orthographique permettant la production écrite en français oblige le scripteur à une connaissance des parties du discours et des catégories grammaticales : on ne peut écrire cette langue sans les avoir repérées. Un enseignement métalinguistique, spécifique à la discipline « Lettres » ou français, reste indispensable aux apprentissages de l'écriture, qu'il s'agisse des EANA ou des autres. On observe d'ailleurs que les EANA, pour peu que leur scolarisation antérieure ait été suffisamment engagée, disposent toujours d'une conscience métalinguistique très affûtée. Quant à ce que l'usage nomme « la » grammaire, il ne s'agit pas d'une description scientifique ou didactisée de la langue, mais d'un corpus d'énoncés et d'exercices le plus souvent décontextualisés et mécaniques, certes capables d'évaluer quelques fonctionnements de compréhension et production écrites, mais pas de les apprendre ni de les faire comprendre.



Apprendre à lire et surtout écrire en français, c'est forcément apprendre et comprendre un minimum de notions métalinguistiques en exerçant activement les différentes compétences langagières.





On apprend le français avec un manuel spécialisé de FLE, une méthode adaptée spécialement conçue. Seul un professeur de français formé aux méthodes du FLE peut prendre en charge les EANA dans le cadre d'un cours spécialisé.

Cette idée reçue appelle trois remarques différentes :

1. La question de la méthode et du manuel n'est jamais une entrée satisfaisante pour un didacticien des langues, même si ce manuel propose des fichiers sons. Il n'est jamais mauvais, certes, de disposer de supports et d'une banque de textes et d'images, mais on n'apprend pas une langue vivante comme une langue morte (le modèle est resté très longtemps en vigueur dans notre système) et des interactions intensives et contextualisées entre élèves, pensées et guidées par l'enseignant sont indispensables à l'oral comme à l'écrit.
2. Le cadre du FLE ne saurait être adapté bien longtemps, l'EANA étant très vite immergé dans le français, qui devient sa langue de scolarisation et sa langue seconde (FLS) et plus seulement une langue étrangère de son environnement.
3. Dans le second degré, la prise en charge pédagogique des EANA est l'affaire de tous dans un établissement scolaire, même s'il est hautement préférable qu'elle soit impulsée par un coordonnateur de UPE2A détenteur de la certification complémentaire FLS, elle peut aussi être confiée, en l'absence de cette ressource, à tout linguiste performant. Dans le premier degré, c'est l'enseignant de la classe ordinaire d'intégration de l'EANA ou de la UPE2A s'il y en a une dans l'école qui suit le parcours.



On apprend le français dans toutes les circonstances de la vie sociale et de la vie scolaire, tout adulte acteur du système éducatif porte une part de la responsabilité de l'enseignement de la langue.



 Retour



La charge des EANA incombe aux professeurs des classes d'accueil des établissements.

Toute l'expérience accumulée depuis plusieurs décennies et présente dans les rapports d'experts nationaux et internationaux établit l'exact contraire de cette affirmation. Les systèmes scolaires les plus performants pour la réussite des enfants de migrants ont établi des dispositifs qui mobilisent l'ensemble des acteurs de l'école, ainsi que des politiques d'accueil intégrées, (quartier, ville, autres services régaliens..) et non pas périphériques. Une UPE2A dans un collège et une UPE2A dans une école, quelle qu'en soit la configuration (ouverte, fermée, répartition...) n'est jamais « juste une classe », mais bien un dispositif qui concerne tout l'établissement et tous ses adultes (y compris vie scolaire, Association Sportive, Action culturelle, Accompagnement éducatif...).

Partout où un établissement a pu constituer une culture de l'accueil, c'est l'ensemble du public qu'il scolarise qui en a bénéficié, car l'amélioration de la prise en charge didactique et pédagogique à laquelle obligent les EANA profite *in fine* à chaque élève. Par ailleurs, il n'y a pas toujours la possibilité de fréquenter une UPE2A, et des élèves isolés doivent être intégrés dans des établissements qui accueillent pour la première fois. Entre le traitement ordinaire sans aucune connaissance ou l'attention particulière et la relégation, également sources d'échec assuré, il y a place pour un espace techniquement efficace et déontologiquement professionnel.



Le système éducatif tout entier porte la responsabilité d'agir en faveur des EANA, qui obligent à une « démarche qualité », source d'amélioration en continu pour tous.



 Retour



Un EANA qui comprend bien et parle bien le français réussit sa scolarité.

Les compétences de compréhension orale et de production orale en interaction dans la communication diffèrent des compétences de compréhension écrite et production écrite scolaires. Les premières sont *normalement* à un niveau supérieur aux secondes.

Les acteurs du système éducatif, dans la mesure où les EANA communiquent bien avec eux, pensent spontanément qu'ils n'ont aucune raison de ne pas réussir à l'écrit et sous-estiment la difficulté, qui est immense s'agissant du français. Il est important, y compris d'ailleurs s'agissant d'élèves francophones, de ne pas céder à cette illusion d'une homogénéité de niveau des compétences linguistiques.



Il ne faut pas attendre le même niveau dans les compétences en compréhension et production écrite sans interaction (écrit scolaire) et dans les compétences de compréhension et production orale en interaction (dialogue scolaire).

 Retour



**Un EANA ne doit pas passer plus d'une année scolaire dans une UPE2A.**

Les experts estiment à sept ans le temps nécessaire à l'acquisition d'une langue académique permettant de suivre des études supérieures et ce, pour des natifs, ce qui représente le temps des études secondaires prévu par le législateur. Le maintien dans un dispositif UPE2A, qui accompagne l'intégration d'un volet de soutien linguistique au français de scolarisation, doit durer au moins quatre années, ce qui suppose un suivi au long cours, l'implication des services de l'orientation et le passage des informations concernant le projet de l'élève d'un cycle ou d'un établissement à l'autre.



Tout dépend donc de ce qu'on entend par une UPE2A ! Il ne s'agit pas de rester plusieurs années dans une classe dédiée..... En revanche, l'élève doit être accompagné et guidé de façon individualisée jusqu'à sa prise d'autonomie complète dans la langue de scolarisation.



 Retour

2. DIX CLÉS POUR COMPRENDRE LA PLACE DU FRANÇAIS DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF

Quelques caractéristiques de la langue française, techniques ou en termes de représentation, rendent son appropriation plus difficile dans notre système éducatif que celle d'autres langues de scolarisation des pays de l'Europe et de l'OCDE comparables.

- **Un objet politique et juridique**
 - Un objet régalien
 - Un emblème républicain
 - Une vision de la langue comme relevant d'un âge d'or
 - Le monument du monolinguisme
- **Histoire et formes de la langue**
 - La fixation ancienne des formes écrites en français
 - L'orthographe française : obstacle et levier
- **Le poids de l'écrit et la place de l'oral**
 - La méconnaissance de l'oral
 - La difficile articulation de l'oral et de l'écrit
- **La maîtrise de la langue française**
 - Maîtrise, bienveillance, culpabilité
 - Maîtrise de la langue et des apprentissages



[↑ Sommaire général](#)

Un objet politique et juridique

Un objet régalien

Depuis François 1^{er}, qui, de façon volontariste, fit de la littérature le laboratoire d'une langue devant égaler le latin, l'usage de la langue française est liée à l'exercice du pouvoir et à un mouvement de normalisation, dont l'acte de naissance est l'Ordonnance de Villers-Cotterêts. La création de l'Académie Française, instance régulatrice de la langue et de la littérature, accompagna la tendance toujours plus centralisatrice de la monarchie.

Les Pères fondateurs de la République ont hérité de cette tendance et l'ont capitalisée. Aujourd'hui encore, la langue française est une affaire d'Etat.

Ordonnance d'août 1539 (ou « ordonnance de Villers-Cotterêts ») prise par le Roi François 1^{er} imposant l'usage du français dans les actes officiels et de justice, enregistrée au Parlement de Paris le 6 septembre 1539 :

« CXI. Et pource que telles choses sont souventefois ad-venues sur l'intelligence des motz latins contenuz esdictz arrestz, nous voulons que doresnavant tous arrestz ensemble toutes autres procédures, soyent de noz cours souveraines ou autres subalternes et inférieures, soyent de registres, enquestes, contractz, commissions, sentences, testamens et autres quelzconques actes et exploitz de justice, ou qui en dépendent, soyent prononcez, enregistrez et délivrez aux parties en langage maternel françois, et non autrement. »

© Archives nationales, musée de l'Histoire de France



Un objet politique et juridique

Un emblème républicain

Le français n'est pas considéré, en France, comme une langue comme les autres, parmi d'autres, mais bien comme une composante *fondatrice* de l'identité républicaine. Par voie de conséquence, tout Français se sent concerné par la langue, pense qu'il a son mot à dire sur la langue, et lie spontanément conservation de la langue et identité. La langue reste une passion nationale, source de vifs débats.

Article 2 de la Constitution :

La langue de la République est le français.

L'emblème national est le drapeau tricolore, bleu, blanc, rouge.

L'hymne national est « La Marseillaise ».

La devise de la République est « Liberté, Égalité, Fraternité ».

Son principe est : un gouvernement du peuple, par le peuple et pour le peuple.



 Retour

Un objet politique et juridique

Une vision de la langue comme relevant d'un âge d'or

La représentation dominante est celle d'un âge d'or républicain (correspondant peu ou prou à la III^e République et à Jules Ferry) où chaque citoyen aurait maîtrisé à grand renforts de dictées les subtilités de la langue, l'orthographe et les complexités de la production écrite.

Les études et les documents permettent de nuancer singulièrement ce point de vue : l'orthographe a toujours posé problème dans le cadre d'une alphabétisation massive.

En revanche ce qui est sûr, c'est que les variétés de langue enseignées dans l'école d'aujourd'hui par les nouveaux objets du savoir se sont singulièrement complexifiées (nous sommes loin de la civilisation paysanne et de ses récurrences paisibles de vendanges et de moissons), et que le temps consacré à l'apprentissage de l'orthographe comparativement est très raccourci.

En bref, les élites scolaires actuelles maîtrisent assurément moins l'orthographe et la production écrite que les élites scolaires du passé, mais elles maîtrisent sans doute également bien d'autres savoirs.



[↑ Retour](#)

Un objet politique et juridique

Le monument du monolinguisme

La France est dominée par une conception monolingue : les Français de métropole, extrapolant leur propre modèle, identifient une langue, une culture, une identité nationale ; ils conçoivent spontanément le plurilinguisme, majoritaire à la surface de la terre, comme une série de monolinguismes additifs et cloisonnés. La demande sociale dominante en France à l'heure de l'Europe est celle du bilinguisme, compris comme égalité idéale des compétences langagières dans deux langues dominantes. En réalité, c'est rarement le cas, un individu développant des compétences hétérogènes dans ses langues de contact.

Article 1 de la Constitution :

La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale.

Selon cette conception, le corps social ne peut être fractionné : la France ne se reconnaît pas de minorités, et ne ratifie pas, ou avec des réserves certains traités internationaux ou européens (Convention internationale des droits de l'enfant, Charte européenne des langues régionales et minoritaires...)

Le monolinguisme va de paire avec une conception monolithique de la langue : on envisage le français comme un objet figé, éternel, et dense, sans prendre en compte l'Histoire qui le produit, ni ses infinies variations, régionales et sociales ou encore l'espace de la francophonie. On le croit tout d'une pièce, régi par des normes univoques et claires. Cette vision s'accompagne d'une négation de l'Histoire et des savoirs : beaucoup de gens pensent sincèrement que l'on pourrait apprendre et enseigner le français comme il y a cent ans, que ce serait exactement le même français avec la même pédagogie, comme si un siècle de recherches universitaires n'avait pas eu lieu, comme si la langue elle-même n'avait pas évolué.

[↑ Retour](#)



Histoire et formes de la langue

La fixation ancienne des formes écrites en français

Les graphies en français ont commencées à être fixées depuis le Moyen Age par les copistes payés à la ligne, puis par les imprimeurs à la Renaissance, et par les Institutions (Académie Française, école...).

Les tentatives d'unification, plus ou moins savantes, souvent erratiques, se sont empiilées, et ont produit un écrit à la fois très conservateur et passablement irrégulier. Il est impossible en vérité de se l'appropriier finement et sans avoir une idée de l'histoire de la langue et de l'imprimerie artisanale puis industrielle (latin, ancien français, français de la Renaissance, français moderne ...).

La dernière réforme en date de l'orthographe proposée par l'Académie française remonte à 1990. Les préconisations de simplification de l'académie s'ajoutent à la circulaire Haby de 1976 sur les tolérances orthographiques.



<http://languefrancaise.franceserv.com/synoptique.htm>

 Retour

Histoire et formes de la langue

L'orthographe française, obstacle et levier

De cette longue histoire provient une écriture non pas alphabétique mais idéographique : écrire le français, c'est nécessairement en comprendre les fonctionnements et s'en approprier la grammaire.

Le français est en réalité une des langues les plus difficiles à écrire. En effet elle compte 26 lettres de l'alphabet pour 36 phonèmes (unités minimales de son, consonnes et voyelles), transcrits par environ 190 graphèmes dont 45 de base (unités minimales d'écriture, soient une, deux, trois lettres pour représenter un son).

Il en résulte un pluri-système de correspondance graphie/phonie particulièrement complexe, qui explique la difficulté du passage à l'écrit, même pour les francophones. 20 ans de maturation au minimum s'imposent pour la maîtrise de l'orthographe, qui n'est jamais terminée et continue de donner lieu à vérification, même pour les experts.

Par exemple un mot aussi banal que « faim » s'écrit avec :

- un phonogramme « aim » (transcription son voyelle)
- un morphogramme « m » qui raccroche le mot aux termes de sa famille (famélique, famine, affamé...)
- un phonogramme qui permet la distinction avec l'homophone « fin ».

Par sa difficulté, l'orthographe française est un frein à l'entrée en production écrite, mais aussi du même coup un levier de compréhension des mécanismes métalinguistiques et une occasion de formation intellectuelle.



[↑ Retour](#)

Le poids de l'écrit et la place de l'oral

La méconnaissance de l'oral

La langue orale est considérée comme une forme dégradée de l'écrit.

Les formes orales et écrites que l'on qualifie de registres ou de niveaux de langue sont volontiers hiérarchisées et les marques de l'oralité sont confondues couramment avec celle de la trivialité et de la familiarité.

L'élève arrive donc à l'école en ne maîtrisant que des formes perçues comme disqualifiées qu'il conviendrait de corriger. Or, il s'agit de s'appuyer solidement sur les compétences déjà en place de compréhension et production orales pour travailler les compétences de compréhension et production écrites.

L'oral en effet est la clé de la possibilité de progresser dans l'apprentissage d'une langue. Il est compris à tort comme facile, spontané, n'ayant besoin d'aucune situation d'apprentissage. Il ne saurait pourtant se réduire à la traditionnelle « participation » du non moins traditionnel cours dialogué.

Le système scolaire ne travaille pas l'oral en soi (sauf en langue vivante) et ne l'évalue pas en tant que tel.



[↑ Retour](#)

Le poids de l'écrit et la place de l'oral

La difficile articulation de l'oral et de l'écrit

Les enseignants, même souvent les plus chevronnés, ont une conscience approximative de la grammaire orale employée dans leur discours pédagogique. La position injonctive qui voudrait que les élèves « parlent comme on écrit » se heurte alors à la réalité de la langue orale qui a ses caractéristiques propres différentes de celles de l'écrit et qu'il convient non pas de gommer mais de travailler.

On ne peut pas parler comme on écrit sauf dans de cas rares d'oralisation d'écrit (activité de lecture experte). La difficulté réside dans l'absence fréquente de didactique de l'oral, ce qui ne permet pas, la mise en place efficace d'une didactique de l'écrit. La compétence langagière est indivisible, et vouloir travailler l'écrit sans travailler l'oral est une source majeure d'échec.

Certes la langue française est une et toutes ses variétés se situent dans un *continuum*, mais le chemin semble très long entre l'oral véhiculaire (la communication contextualisée au quotidien) et l'écrit scolaire (l'évocation d'objets scientifiques dans une démarche de construction raisonnée de la connaissance).

La maîtrise précoce de l'écrit sert de filtre pour orienter les élèves, et reste une demande sociale massive, ce qui favorise les familles dont la langue est la plus proche de la langue de l'école, tandis qu'elle désavantage nettement les autres, dont certaines familles allophones.



 [Retour](#)

La maîtrise de la langue française

Maîtrise, bienveillance, culpabilité

Tous les acteurs du système éducatif français, semblables en cela à leurs compatriotes, se pensent comme des experts plus ou moins conscients de la langue, qu'ils estiment maîtriser et dont ils se constituent les gardiens.

Cependant, la corrélation entre la maîtrise personnelle scientifique du français et la bienveillance à l'égard de l'élève évalué est connue. Plus on connaît rationnellement le fonctionnement de la langue, mieux on comprend les erreurs des élèves comme des marques d'apprentissages qui se construisent et non comme des *fautes morales* qui seraient produites par une coupable inattention.

Moins l'on est capable d'analyser les mécanismes de la langue, plus l'on fait preuve de sévérité et l'on s'attache à des points anecdotiques.

 [Retour](#)



La maîtrise de la langue française

Maîtrise de la langue et des apprentissages

En situation d'apprentissage, les opérations de construction de la connaissance sont toutes d'abord des opérations linguistiques.

La langue française est partie prenante de l'ensemble des acquisitions des élèves, bien qu'elle paraisse - à tort - « transparente » dans ses diverses fonctions et modalités.

Elle est implicitement évaluée dans **TOUTES** les productions scolaires et **TOUTES** les compétences du Socle Commun.

 [Retour](#)



3. DIX CONSIDÉRATIONS PRÉLIMINAIRES SUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS ET EN FRANÇAIS COMME LANGUE SECONDE

- Il importe de distinguer le français comme matière, le français des matières, la discipline « Lettres » et le français comme compétence transversale dans l'ensemble des disciplines.
- Le français doit être pensé et enseigné comme une langue vivante, ce qui n'est pas le cas actuellement pour le français comme matière.
- Les matériels pour l'enseignement aux EANA doivent être ceux qu'utilise la pédagogie moderne des langues vivantes.
- La (re)connaissance des identités culturelles et linguistiques réelles des élèves allophones conditionne leur entrée dans l'école, la culture et la langue françaises.
- La place de la culture et de la rencontre interculturelle dans le parcours de l'EANA.
- La pratique d'une évaluation différenciée permet de mesurer les compétences disciplinaires des EANA.
- L'apport de l'EANA au système éducatif.
- L'importance de donner du temps aux EANA.
- Les conceptions d'apprentissage du français (acquisition en immersion, inconsciente versus apprentissage guidé, en conscience).
- Les différentes approches de l'enseignement du français comme langue étrangère et seconde.

[↑ Sommaire général](#)



Il importe de distinguer le français comme matière, le français des matières, la discipline « Lettres » et le français comme compétence transversale dans l'ensemble des disciplines.

La compétence 1 (la maîtrise de la langue française) du socle commun distingue aux paliers 1 et 2 ce qui relève des discours et de l'activité langagière, *dire, lire, écrire*, et ce qui relève de l'analyse de la langue et de la grammaire, *l'étude de la langue*.

La langue est pour le professeur de lettres à la fois vecteur et objet d'enseignement, comme pour le professeur de langues, à la différence des autres matières, dont la langue est le moyen d'accéder à des savoirs disciplinaires.

Avec la littérature, le professeur de Lettres poursuit d'autres apprentissages, qui relèvent de la culture humaniste en particulier. Pour tous les enseignements en français, le vecteur d'enseignement, d'apprentissage et d'interaction est la langue française : tous les professeurs sont donc concernés par la langue en tant qu'outil de la relation avec les élèves, entre élèves, et aux savoirs.

Chaque discipline propose ses propres langages. Décrire 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 3ème 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.

L'apprentissage de la langue orale et écrite est, par conséquent, du ressort de l'ensemble de l'équipe, chaque matière se centrant sur ses particularités. Grammaire, orthographe, conjugaison sont enseignées explicitement par le professeur de français, même si chaque discipline ne peut manquer de s'en emparer.

 [Retour](#)



Le 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.

Les professeurs de lettres et les professeurs des écoles enseignent la grammaire, l'orthographe, la conjugaison, la littérature à des élèves dont on présume qu'ils parlent et comprennent le français.

Les élèves allophones ne maîtrisent pas la langue-outil qui doit leur permettre de suivre en classe ordinaire dans tous les cours. L'enseignement du français aux élèves allophones débutants se rapproche donc plus d'un enseignement de langue vivante : apprendre à communiquer et à agir.

On parle de FLE, français langue étrangère, parce que le français est d'abord pour l'élève une langue qui lui est étrangère, et de FLS, français langue seconde, parce que le français doit rapidement devenir une seconde langue pour les élèves, langue de communication et d'information, de l'école, des enseignements et des apprentissages.

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

Cette activité relève de ce que tout enseignant de langue vivante essaie de mettre en place dans ses cours : développer une compétence linguistique et pluri-lingue, développer l'activité langagière des élèves en compréhension, production, interaction et médiation.

La dimension sociale (agir en tant qu'élève, apprenant dans l'école, citoyen dans son quartier) doit être au cœur de l'enseignement de la langue française comme langue seconde.



[↑ Retour](#)

Les matériels pour l'enseignement aux EANA doivent être ceux qu'utilise la pédagogie moderne des langues vivantes.

La didactique des langues-cultures s'est approprié les nouveaux outils issus des technologies de l'information et de la communication pour permettre de développer les compétences des apprenants de langue : le lecteur CD, pour l'écoute collective de documents audio ; le baladeur numérique, pour développer l'oral (écouter des documents audio, des lectures enregistrées) ; le micro-casque (enregistrer des productions orales, faire des exercices de correction phonétique) ; l'ordinateur ou la tablette connectés, (pour développer la capacité à traiter l'information et la restituer, pour faciliter le travail individuel) ; le TBI, le vidéoprojecteur, le lecteur DVD et le téléviseur...

En plus de ces outils techniques, la salle dédiée à l'enseignement du FLE-FLS doit pouvoir disposer (si besoin par l'intermédiaire de la BCD ou du CDI) de l'ensemble des manuels des disciplines, pour une découverte des manuels et des langages disciplinaires, des usuels utilisés dans l'établissement, dictionnaires en français, dictionnaires bilingues, pour permettre la médiation par la langue première, d'une bibliothèque de littérature adaptée (ouvrages en français facile, adaptés à l'âge des élèves, avec enregistrement audio sous forme de CD-livre pour les débutants et les lectures plus longues).

 [Retour](#)

Voir « Cahier des charges pour l'équipement matériel des BCD et CDI pour les élèves allophones », p.17 du document 2.
Aide au pilotage.



La (re)connaissance des identités culturelles et linguistiques réelles des élèves allophones conditionne leur entrée dans l'école, la culture et la langue françaises.

La compétence plurilingue et pluriculturelle n'est pas le résultat d'un cumul de savoirs et savoir faire dans différentes langues-cultures. On apprend en lien avec ce que l'on sait déjà, y compris les langues. Aussi il est primordial de connaître et reconnaître les compétences des allophones à leur arrivée et d'en tenir compte.

Des tests en langue d'origine (passés dans les CASNAV et les CIO) permettent de mesurer les compétences de compréhension en lecture et les savoirs et savoir faire en mathématiques. Ces tests et la connaissance du parcours migratoire et de la biographie langagière des élèves (les compétences et les expériences en langues) aident l'enseignant de FLE-FLS à définir les besoins de chaque élève. Mais la valorisation des identités culturelles et linguistiques bénéficie surtout à l'élève qui se voit reconnu en tant que locuteur d'autres langues et apprenant du français.

L'apprentissage du français ne se fait pas au détriment des savoirs acquis, le français ne doit pas remplacer mais venir développer la compétence plurilingue des élèves.

Les approches plurielles (opposées aux approches singulières qui considèrent qu'une langue s'apprend isolément des autres) permettent cet enseignement : l'éveil aux langues (découverte du fonctionnement des langues), l'intercompréhension entre langues proches, la didactique intégrée des langues (la mise en perspective des langues les unes par rapport aux autres) et la pédagogie interculturelle.

Ces démarches ont l'avantage de pouvoir bénéficier à tous les élèves, francophones et allophones. Elles peuvent être mises en place dans les cours de FLE-FLS mais également dans tous les cours : proposer un des documents de la séance en langue étrangère, présenter le point de vue d'un événement vu d'un autre pays (celui d'un EANA intégré dans la classe par exemple), introduire une notion linguistique et la comparer dans différentes langues (démarche « Comparons nos langues »).



Des dispositifs sont développés qui dépassent le cadre de la classe : les classes bi langues, l'enseignement d'une matière en langue étrangère (DNL), les ELCO (l'enseignement des langues et cultures d'origine).

 Retour

Pour aller plus loin

DVD Comparons nos langues : démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés (2005) de Nathalie Auger, CRDP Languedoc-Roussillon.

Site du CARAP : les approches plurielles dans l'enseignement des langues, opposées aux approches singulières qui considèrent l'apprentissage des langues indépendamment les unes des autres
<http://carap.ecml.at/>



La place de la culture et de la rencontre interculturelle dans le parcours de l'EANA

Dans l'histoire de l'enseignement du français, la culture a toujours trouvé une place de choix : en didactique du FLM (français langue maternelle), au travers de la littérature et des genres (théâtre, poésie par exemple), en didactique du FLE (français langue étrangère). La culture patrimoniale et l'expérience de la rencontre avec des œuvres artistiques et culturelles sont aujourd'hui au centre de l'enseignement d'histoire des arts à l'école.

La rencontre avec les œuvres est capitale pour les EANA qui ont connu un parcours culturel et un rapport à l'art différents. Les ateliers (club théâtre, chorale, cinéma) et les projets artistiques et culturels (classe à PAC, résidence d'artistes, projets Arts et Culture) mis en place dans les établissements doivent intégrer les EANA.

Les professeurs de FLE-FLS peuvent eux-aussi élaborer des projets culturels au service de l'apprentissage de la langue. On peut envisager d'élargir l'étude des œuvres au patrimoine appartenant aux élèves arrivants (l'art byzantin au Kosovo, le baroque au Portugal par exemple).

Les EANA doivent être impliqués dans les parcours d'histoire des arts des classes ordinaires dans lesquelles ils sont intégrés. La pratique théâtrale et la pratique du chant sont des situations pertinentes pour l'appropriation du français. Le développement des compétences culturelles (humaniste, artistique et scientifique) est indispensable pour une intégration réussie.

 Retour



Voir le site *ethnoclic de l'association « Ethnologues en herbe »* qui propose aux écoles des ateliers.
<http://www.ethnoclic.net>

La pratique d'une évaluation différenciée permet de mesurer les compétences disciplinaires des EANA.

Il n'est pas envisageable d'évaluer les compétences disciplinaires des élèves allophones selon les mêmes modalités que les élèves francophones. Mais il est tout à fait possible de les évaluer. A leur arrivée, le recours à la langue première rendra possible la mesure.

Des tests en lecture/compréhension et en maths existent, que les CASNAV et les CIO peuvent mettre à disposition. L'évaluation progressive et formative est à privilégier et permet aux élèves arrivants de se repérer et d'avancer. Par contre il est recommandé de ne pas exclure les EANA des modalités d'évaluation en cours dans l'établissement.

Les EANA ont droit à l'évaluation, à une « égalité des chances », et par conséquent une évaluation différenciée doit être mise en place. Il ne s'agit pas de proposer une activité (d'apprentissage ou d'évaluation) différente mais de jouer sur les niveaux de formulation, sur des variables d'adaptation. Cette différenciation relève d'une adaptation de l'activité commune qui peut porter sur l'étayage (la possibilité de disposer d'aides : dictionnaire, cours, lexique, tutorat et interactions, relecture orale des énoncés), sur la consigne (une adaptation de la formulation, de la forme de la tâche finale), sur la quantité (le nombre d'items à traiter, la longueur du texte à rédiger). Les CASNAV proposent des outils pour différencier l'évaluation.

Le socle commun de connaissances et de compétences concerne tous les élèves y compris les EANA. Ces derniers doivent disposer comme les autres d'un livret personnel de compétences.

 Retour

*Lien vers la liste des sites des CASNAV
<http://www2.cndp.fr/ve/ressources/carnet/casnav.htm>
Voir le livret développé pour les EANA*



L'apport de l'EANA au système éducatif

L'EANA ne constitue pas un coût voire un fardeau, un problème de plus, mais est d'abord un investissement et un levain sur lequel on aurait tort de ne pas s'appuyer. Les migrants ont depuis longtemps constitué une part importante de la population française. La nation française s'est construite et continue d'exister dans le monde au travers des valeurs d'accueil et d'intégration. Au demeurant, comme enfant vivant sur le territoire français, il a droit à l'éducation.

La réflexion sur l'intégration et l'apprentissage des EANA interroge notre capacité à prendre en charge les élèves à besoins éducatifs particuliers. La réussite de tous les élèves par la différenciation, l'individualisation des parcours et l'intégration de la différence passe par la reconnaissance des compétences langagières et plurilingues de ces élèves, compétences acquises dans un milieu non scolaire ou dans un autre système scolaire. L'accueil de l'EANA permet à notre système éducatif de progresser en répondant aux finalités de l'école démocratique.

C'est un véritable laboratoire de la capacité du système scolaire français à inclure et faire réussir tous les élèves. Le changement de paradigme est tel qu'il remet en cause une des finalités souvent inavouée de l'école de la République qui visait à sélectionner les élites où qu'elles soient. Or il ne faut pas opposer les deux. Nous avons besoin d'élites, mais aujourd'hui plus qu'autrefois, nous attendons de l'école démocratique que tous les élèves réussissent, non pas à entrer dans une grande école mais à atteindre un niveau de compétences et de connaissances, défini par le Parlement dans le cadre du socle commun et inscrit dans une perspective de formation tout au long de la vie.

 [Retour](#)



L'importance de donner du temps aux EANA

Des chercheurs posaient, en guise de repère, un seuil minimal de 2 ans pendant lequel les EANA doivent être accompagnés dans leur apprentissage spécifique de la langue seconde, et indiquaient, à titre d'estimation, que la durée nécessaire aux enfants migrants pour qu'ils parviennent au rendement de leurs pairs de langue maternelle va de 2 à 8 ans. L'évolution des EANA est lente et progressive. Si certains élèves apprennent vite et intègrent rapidement les cours ordinaires jusqu'à ne plus rien laisser paraître de leur état d'allophone, la plupart des EANA ont besoin de temps.

Les textes officiels précisent qu'un élève allophone nouvellement arrivé doit en priorité être accueilli par les écoles, les établissements et les centres d'information et d'orientation. L'inclusion dans les classes ordinaires constitue la modalité principale de scolarisation. Les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) doivent disposer de toute la souplesse nécessaire à l'accueil des élèves et à la personnalisation des parcours, organiser les liens et les temps de présence avec la classe ordinaire.

L'inspection générale a introduit en 2009 la notion de *parcours de réussite personnalisée* selon l'idée qu'il faut prendre l'élève dans sa globalité linguistique et culturelle, et dans la singularité de ses rythmes d'apprentissage, notamment linguistiques. Tous les dispositifs d'accompagnement éducatif, d'aide personnalisée et de soutien peuvent être mobilisés pour prendre en charge les besoins des EANA dans la continuité des dispositifs d'enseignement du Français Langue de Scolarisation.

 Retour

Boyzon-Fradet, D. et Chiss, J.-L. Enseigner le français en classes hétérogènes : Ecole et Immigration. Nathan, 1997

Voir le chapitre 5 du rapport annuel des inspections générales de 2009

<http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/104000483/0000.pdf>

Voir la présentation des dispositifs d'accompagnement et d'aide



Les conceptions d'apprentissage du français : bain de langue et apprentissage

La première conception s'appuie principalement sur les recherches menées sur le plurilinguisme quand il est développé par de jeunes enfants en contact proche avec deux parents de langue différente et relève d'un processus inconscient d'acquisition de la langue en immersion (le bain linguistique).

La deuxième approche correspond à un processus en conscience, d'apprentissage guidé (le cours de langue française), élaboré par des institutions pour enseigner la langue.

Dans la réalité des EANA, le contact avec la langue est permanent dans et hors la classe (dans l'école, au contact des élèves francophones et des membres de la communauté scolaire, dans le quartier, au contact des commerçants, à la bibliothèque, au club de sports...).

L'apprentissage du français bénéficie donc tout à la fois du contact direct et authentique, et des situations d'apprentissage que les enseignants de FLE-FLS proposent en cours. Les deux se combinent : les EANA apprennent à communiquer dans la cour, ils découvrent d'autres situations de communication en classe et ils deviennent capables de varier les formes suivant les contextes. Le rôle des professeurs est par conséquent de prendre en compte les acquisitions par bain de langue pour gagner du temps (le programme de FLE-FLS doit tenir compte des contenus acquis à l'extérieur de la classe), de consolider les acquis (par la mise en mots, le travail de réflexion sur la langue, le travail métalinguistique et grammatical) et d'apporter enfin de nouveaux contenus.

L'apprentissage guidé en cours de FLE-FLS se conçoit en lien et en perspective avec l'acquisition en immersion, dans un aller-retour permanent. Les professeurs (de toutes disciplines) auront toujours en tête que si des acquisitions se réalisent en dehors des cours, l'expérience des élèves allophones a lieu principalement dans les langues de la famille. Ce qui ne veut pas dire qu'ils ne sont pas « cultivés » mais que ces expériences se font dans d'autres langues. Il convient donc de toujours s'interroger : sur quoi peut-on s'appuyer ? Il convient ensuite de le vérifier et le cas échéant d'apporter la langue, toute la langue, les mots, les formes, les discours.

 Retour



Les différentes approches de l'enseignement du français comme langue étrangère et seconde

Les situations d'apprentissage d'une langue *seconde* diffèrent de celles d'une langue *étrangère* du fait de la présence de la langue en dehors de la salle de cours. Même si à l'arrivée l'élève est confronté à une langue étrangère (on puise alors dans les outils du FLE-FLS), en revanche le français devient rapidement une langue seconde, celle de son environnement, en particulier scolaire.

Les méthodologies d'enseignement du FLE-FLS ont toujours procédé en se posant la question de l'objectif social recherché : s'il s'agit de communiquer, on apprend à interagir en réalisant des jeux de rôle conformes aux situations de communication visées, s'il s'agit de discourir sur des sujets culturels, on découvre la culture et on fait des exposés ; s'il s'agit d'être capable d'analyser la langue, on fait de la grammaire.

L'enseignement du français centré sur la langue et son étude appartient à une méthodologie dont l'objectif est la capacité à parler de la langue et à l'analyser (compétence méta). La visée actuelle dans l'enseignement des langues est d'ordre actionnelle : être capable d'agir dans le cadre de situations où les activités langagières (lire, écrire, comprendre, parler...) ne sont pas l'objectif, mais mobilisées au service de la réalisation d'une action individuelle ou collective, d'un projet.

Les objectifs visés pour les EANA sont multiples : l'inclusion sociale, culturelle et scolaire, l'apprentissage de la langue française, langue de communication, langue scolaire, des disciplines et *in fine*, en termes d'action, la participation et la réussite dans tous les cours. Ce pourquoi le français de scolarisation s'intéresse à l'activité de l'élève en classe : les formes de travail, l'organisation du temps, les langages spécifiques (lexique, formes syntaxiques, types de textes), les manuels...

Toutes les approches ne doivent pas s'exclure, bien au contraire. Edgar Morin parle de porosité des concepts des différentes didactiques, Christian Puren d'éclectisme pédagogique. Il faut les mettre à profit, les enrichir les unes par les autres, pour la réussite des élèves, en variant les entrées (tantôt actionnelle, tantôt communicative, tantôt lexicale, tantôt grammaticale). En sachant que l'objectif visé pour tous les élèves avec le socle commun est bel et bien d'ordre actionnel : être capable de mobiliser ses connaissances et compétences dans sa vie sociale, citoyenne, culturelle, familiale et professionnelle.

 [Retour](#)



4. DIX MOTS CLÉS POUR L'ACCUEIL DES EANA

- ▶ **Accueillir**
- ▶ **Inform**
- ▶ **Positionner**
- ▶ **Intégrer**
- ▶ **Différencier**
- ▶ **Personnaliser**
- ▶ **Valoriser**
- ▶ **Accompagner**
- ▶ **Partager les cultures**
- ▶ **Orienter**



[↑ Sommaire général](#)

Accueillir

La qualité de l'accueil conditionne l'intégration des élèves allophones.

La circulaire qui règle la scolarisation des nouveaux arrivants pointe le caractère obligatoire de l'accueil. On parle de premier accueil pour désigner le premier entretien, avec un membre de l'institution scolaire (très souvent le directeur de l'école, le chef d'établissement, le conseiller-psychologue du CIO, un formateur du CASNAV, un professeur de FLS).

Il convient de consacrer une attention toute particulière et du temps aux premières rencontres avec le jeune allophone et sa famille (visite des locaux, présentations de l'établissement, des adultes et de sa classe, de l'organisation et de la vie scolaire, des projets...).

La qualité de ces premières rencontres conditionne l'entrée dans les apprentissages et l'intégration du nouvel arrivant. Le cas échéant, il convient de recourir à un interprète qui est, si possible, un expert de la médiation interculturelle et non un membre de la famille. Pour cela, il faut se mettre en contact avec une association d'accompagnement des migrants ou solliciter un service d'interprétariat à distance (se renseigner auprès du CASNAV ou du CIO).

« Un dispositif d'accueil, qui aménage des espaces transitionnels, et pas simplement un rituel de bienvenue, renoue avec la nécessité de créer un environnement favorable aux différents acteurs concernés, élèves, enseignants, personnels d'encadrement, pour mettre en place un cadre propre à accompagner les transformations identitaires qui ne manquent pas de survenir dans ce moment de crise corrélatif de l'expérience de la rupture. » (Montandon, 2008)

Pour aller plus loin :

- Le principe d'hospitalité, Diversité n°153, Ville Ecole Intégration, Scéren, juin 2008 (article de Ch. Montandon, « L'accueil »)
- « 1. Accueil des élèves et de leur famille » de la circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012 relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés



Informier

L'information à tous les niveaux est essentielle pour l'investissement des EANA et de leur famille dans le système scolaire français.

Les élèves nouvellement arrivés en France et leurs parents ont une autre expérience de l'école, qui n'est pas d'emblée transférable et doit donc être accompagnée : différences de système scolaire, du rôle de parent d'élève, des disciplines enseignées, des méthodes d'enseignement, d'évaluation... les cultures scolaires sont différentes. Pour s'en persuader, il suffit de voir, par exemple, combien l'école élémentaire et le collège diffèrent en France et posent des difficultés aux élèves français eux-mêmes lors du passage en 6ème. Les familles doivent être informées des attentes de l'école, de son fonctionnement, des façons de communiquer, des responsabilités et des rôles de chacun. Ainsi, les familles migrantes ne sont la plupart du temps pas informées qu'elles ont à donner leur avis, qu'elles peuvent s'opposer à une affectation, contester un avis d'orientation. L'implication de la famille et de l'élève est indispensable et garantit pour une part son devenir.

Des plateformes d'accueil et d'information peuvent être organisées mobilisant les institutions concernées (école, santé, mairie, associations) sur des périodes de temps plus ou moins longues (une journée à plusieurs mois, comme c'est le cas à Montpellier). On peut avoir recours à de l'interprétariat, de la traduction voire une médiation interculturelle ; s'appuyer sur les associations d'aide et d'accompagnement social et juridique des migrants ; tenir compte que certaines familles ne lisent pas et ne pourront pas communiquer par écrit ; prévoir des modalités spécifiques de communication avec les parents non lecteurs ou allophones (recourir au mot traduit, téléphoner, médiation d'un tiers). Il s'agit au-delà d'un simple travail d'information, de faire en sorte que les parents comprennent et adhèrent : un véritable travail d'explication est requis (à l'instar de ce qui est mis en place avec le dispositif Cap sixième / Malette des parents).



[↑ Retour](#)

Pour aller plus loin :

« 1. Accueil des élèves et de leur famille » de la circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012 relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés

Positionner

De nombreuses formes d'évaluation existent qui permettent de cibler les besoins des élèves pour mieux les accompagner.

L'évaluation de l'élève à son arrivée permet de repérer les compétences acquises précédemment dans la langue de scolarisation antérieure.

Des tests de positionnement en différentes langues permettent de repérer les compétences de compréhension en lecture et les savoir faire en mathématiques. Ces évaluations sont pratiquées par les conseillers psychologiques des CIO, les formateurs ou les évaluateurs des CASNAV, ou les enseignants de FLE-FLS, notamment lorsqu'un positionnement en français est nécessaire (élèves repérés comme francophones). Elles sont consignées dans le dossier d'accueil de l'élève arrivant avec les renseignements sur son parcours scolaire antérieur et sa biographie langagière (expériences et compétences dans les différentes langues connues).

Les tests de positionnement ne sont qu'un des éléments du dossier. Certains élèves peuvent être en difficulté face à ces tests à cause des conditions de passation ou parce que les formes d'évaluation ne correspondent pas à leurs habitudes scolaires. A noter que les personnels chargés du positionnement et de l'accueil doivent être formés à la pratique de l'entretien interculturel.

Grâce au dossier d'accueil et de positionnement, les services chargés de la scolarisation des élèves peuvent alors envisager l'affectation en dispositif, si elle a lieu, car sur certains territoires on inscrit de fait dans l'établissement de secteur (qui met alors en place un cours de FLE-FLS ou oriente vers un cours existant sur un autre établissement).

Les évaluations doivent être transmises à l'établissement par le CIO ou le CASNAV à l'attention des professeurs, notamment professeur principal, professeur de FLE-FLS et professeur de mathématiques. Leurs résultats



permettent aux équipes pédagogiques de préciser les besoins d'apprentissage de la langue française (langue de communication, langue des disciplines, alphabétisation) et repérer d'autres besoins disciplinaires (mathématiques).

Quels que soient les résultats aux tests, l'élève est inscrit dans une classe, le plus souvent classe ordinaire, avec un écart de deux ans maximum avec sa classe d'âge. Dans ce cas, il faut tenir compte de tous les aspects notamment la maturité physique et psychologique de l'élève, l'avis de la famille, l'avis de l'élève.

 [Retour](#)

Pour aller plus loin :

Guide pour la scolarisation des ENAF élaboré par le CASNAV de Lille
Recensement des outils de positionnement effectué par le CASNAV de Marseille



Intégrer

L'intégration est un processus à double sens.

L'École est le lieu déterminant pour développer des pratiques éducatives inclusives dans un objectif d'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle des enfants et adolescents allophones. Cette inclusion passe par la socialisation, par l'apprentissage du français comme langue seconde dont la maîtrise 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 scolaire français ou celui d'autres pays, en français ou dans d'autres langues.

Ainsi débute la circulaire de 2012 sur l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés.

Assimiler, intégrer, inclure ? Développer des pratiques éducatives inclusives vise tout à la fois la nécessité que l'élève allophone se fonde dans la masse (l'assimilation), qu'on le considère au final comme un élève ordinaire, et l'obligation de lui faire une place indiscutable (l'inclusion), en tenant compte des ses particularités : il est, sans aucun doute, un élève plurilingue, pluriculturel, en situation d'apprentissage du français, et souvent un élève avec un parcours scolaire antérieur, mais parfois aussi sans expérience de l'école et analphabète.

L'inclusion est un processus à double sens : l'enfant ou le jeune allophone cherche à s'intégrer, et l'école (les professeurs et les élèves) fait une place au nouvel arrivant. L'inclusion provoque un changement de part et d'autre.

Il convient de se poser les questions suivantes : Y a-t-il une place pour le résultat des apprentissages en FLE-FLS dans le livret scolaire ? Les élèves allophones sont-ils intégrés dans les projets culturels et sportifs de l'établissement ? Le professeur de FLE-FLS a-t-il une place dans la salle des professeurs ? Est-il intégré aux équipes de lettres, de langues ?

 Retour



Différencier

La différenciation comme adaptation de l'activité commune.

L'hétérogénéité est la base des structures d'accueil et des groupes d'élèves allophones. Des élèves arrivent tout au long de l'année. Il faut les accueillir dans un cours de FLE-FLS, dans un groupe d'allophones de niveaux et d'âge différents.

Ainsi tout est différencié : l'emploi du temps (aménagement pour chacun en fonction des capacités), le curriculum (suivant la langue et le parcours initial, les besoins ne sont pas les mêmes), les cours de classe ordinaire où l'élève est intégré. Il faut en permanence gérer les moments d'activité collective (pour motiver et créer une synergie) et d'activité individuelle (pour répondre aux nécessités de travail de chacun). Si le travail doit être différencié, l'évaluation doit l'être aussi.

En classe ordinaire, il ne s'agit pas de proposer un travail différent, mais d'imaginer un travail adapté portant sur les contenus proposés au reste de la classe. Le professeur n'a pas à proposer une deuxième activité avec des contenus séparés, mais simplement à s'adapter au niveau langagier des élèves : proposer de légèrer un document au lieu d'en rédiger un commentaire, d'établir un lexique, d'appareiller questions et réponses au lieu d'écrire des réponses, d'enregistrer ou dicter un commentaire au lieu de l'écrire, etc.

Un élève allophone travaille sur les mêmes contenus que les autres élèves avec un niveau de formulation en réception et en production accessibles à son niveau de compétence en langue française.



[↑ Retour](#)

Personnaliser

Tous les dispositifs peuvent être aménagés pour une meilleure intégration de l'élève.

Le positionnement à l'arrivée permet de cibler le travail nécessaire pour l'intégration la plus rapide possible de chaque nouvel arrivant. Un emploi du temps aménagé doit être mis en place qui fait des choix prioritaires en fonction des besoins de travail de l'élève, et des nécessités d'intégration. On pourra considérer qu'un élève compétent en mathématiques devra se consacrer prioritairement à d'autres disciplines ou bien, au contraire, lui proposer de suivre les mathématiques avec les francophones pour le valoriser et accélérer ainsi son intégration et ses apprentissages.

Chaque élève est différent dans son parcours, ses connaissances, ses besoins. Il convient donc de personnaliser son apprentissage pour l'intégrer au mieux dans son groupe classe et dans les enseignements qu'il doit suivre au niveau d'âge et de classe qui lui correspond. L'aménagement de l'emploi du temps doit être une réponse systématique. Mobiliser tous les dispositifs et toutes les ressources possibles (CDI, permanence, aide ou accompagnement personnalisé, accompagnement éducatif, étude dirigée, etc.).

Il faut par ailleurs s'appuyer sur les réseaux d'aide disponibles en dehors du temps scolaire (associations, actions éducatives des collectivités, projets de réussite éducative). Il convient aussi de proposer un accès aux activités sportives et culturelles, aux ateliers, clubs... dans et hors l'établissement. Ces activités sont vecteurs de socialisation, d'acculturation et d'apprentissage du français langue de communication.

 [Retour](#)



Valoriser

La langue, la culture et les compétences des élèves sont prises en compte.

Les élèves allophones ont longtemps été considérés comme des élèves *non* francophones. On pointait leur non maîtrise de la langue française et on ne reconnaissait pas leurs compétences langagières acquises antérieurement. La valorisation des langues connues au travers de la biographie langagière notamment, permet aujourd'hui de reconnaître que ces élèves arrivant de l'étranger maîtrisent des compétences in-estimées sur lesquelles les enseignants doivent s'appuyer.

Des perspectives nouvelles (qui ont fait leurs preuves) considèrent ces compétences (parfois des compétences partielles par exemple une compétence seulement orale) pour développer une compétence plurilingue : dialogue interculturel (apprendre à relativiser sa propre culture), didactique intégrée des langues (le cerveau humain n'est pas partitionné suivant les différentes langues apprises), appui sur l'inter langue des élèves (ne pas sanctionner les erreurs mais les utiliser pour avancer).

Ce que l'on apprend de nouveau vient (doit venir) se connecter à ce que l'on sait déjà dans d'autres langues. Il faut donc valoriser les langues connues, quelles qu'elles soient, le turc comme l'anglais et le peul, indépendamment des critères souvent retenus tels que la dimension internationale ou fonctionnelle de la langue, voire d'une valeur symbolique attribuée.

Si l'on ne reconnaît pas les compétences des allophones, ces derniers n'entreront jamais dans l'apprentissage du français. L'apprentissage d'une langue seconde (ou troisième, quatrième...) est rendu difficile voire impossible dès lors qu'il se fonde sur la négation des langues premières.

La valorisation peut porter sur des contenus moins linguistiques et plus culturels. Les systèmes scolaires ne proposent pas les mêmes matières scolaires : la sociologie à l'école primaire en Turquie (l'histoire n'intervenant qu'en fin de scolarité), l'artisanat au Kosovo, l'apprentissage d'une langue minoritaire en Serbie.



Les élèves arrivants sont donc compétents dans des domaines que l'école française n'enseigne pas, mais que l'on peut tout à fait valoriser.

 [Retour](#)

Pour aller plus loin :

Site du CARAP : les approches plurielles dans l'enseignement des langues, opposées aux approches singulières qui considèrent l'apprentissage des langues indépendamment les unes des autres.



Accompagner

L'élève et ses parents ont besoin d'être accompagnés dans tous les aspects de la culture scolaire.

Les élèves allophones ne doivent pas être livrés à eux-mêmes. Il faut les accompagner à tous les moments de leur parcours (accueil, inclusion, orientation).

L'évaluation formative est indispensable. Un étayage est nécessaire tant au niveau de l'interaction entre pairs qui permet de développer des compétences orales et une construction des savoirs qu'au niveau de la relation professeur-élève pour rassurer, expliciter, décoder, montrer le chemin parcouru et le chemin à parcourir.

L'accompagnement intervient en cours de FLS mais aussi et surtout lors de l'inclusion en classe ordinaire. Ainsi la mise en place d'un tutorat est-elle souhaitable. On peut aussi envisager un accompagnement avec un assistant d'éducation, pour aider à l'intégration dans les cours.

Le professeur de FLS doit aussi pouvoir travailler avec ses élèves les langages des différentes disciplines en amont des cours ordinaires. Des formations sont mises en place dans ce sens, autour du français de scolarisation, qui visent de façon transversale les consignes, les types d'organisation scolaire, les types d'interactions pédagogiques, et aussi de façon spécifique les discours, les formes de travail et les lexiques propres à chaque discipline.

Un accompagnement des parents des allophones est par ailleurs nécessaire pour les aider à entrer dans la culture scolaire française. Des dispositifs type « École ouverte aux parents » peuvent être utilisés non seulement pour leur apprendre la langue française mais aussi entrer en dialogue sur cette dimension culturelle.



 Retour

Partager les cultures

Éviter le culturalisme et dialoguer dans le respect de chaque culture.

Cultures familiales, cultures nationales, cultures scolaires... les pratiques culturelles des élèves allophones diffèrent de celles qu'ils découvrent au sein de la société et de l'école françaises. Il convient donc de leur donner des clefs de compréhension. Il ne s'agit pas de leur demander d'abandonner des pratiques, mais bien de comprendre que des codes et des usages différents, et qu'il faut les maîtriser pour s'adapter à ce nouvel environnement. Il ne faut pas non plus laisser entendre que certaines pratiques du pays d'accueil, en particulier celles de l'école, seraient meilleures que celles de leur pays ou ville d'origine. Il faut les doter d'une capacité d'adaptation à un nouvel environnement.

Il ne s'agit pas de mettre en scène des cultures, mais d'accueillir les élèves tels qu'ils sont : ne pas hiérarchiser les cultures, les mettre en perspective pour une meilleure compréhension et le développement d'une capacité d'adaptation. Attention à ne pas figer des traits culturels au travers de prismes généralisateurs : certains élèves arrivent de milieux ruraux, quand d'autres ont vécu dans de grandes agglomérations urbaines. Les élèves sont des enfants ou des adolescents avec une histoire et un parcours, qui relèvent davantage d'expériences personnelles et familiales que d'héritages liés à des cultures préétablies. Les identités priment bien plus que les cultures prétendument attribuées.

L'acculturation est ce phénomène par lequel un individu modifie ses références et en intègre de nouvelles adaptées à un nouvel environnement. Les discours tenus par les enseignants et les personnels d'encadrement comptent tout autant que les pratiques. Les mots doivent être cohérents avec les pratiques. Les élèves allophones sont accompagnés dans leur acculturation. Il faut mettre en mot, comparer, expliciter pour que les élèves allophones comprennent bien ce qu'on attend d'eux.

L'élève est au centre du système. L'école doit montrer l'intérêt de la diversité : chacun a droit au respect.

 Retour



Orienter

Le potentiel de l'élève est évalué en fonction de ses réelles compétences pour permettre une orientation positive.

L'orientation est le moment le plus délicat dans le parcours des élèves allophones. Une enquête du Ministère de l'Éducation Nationale précise qu'à catégorie sociale comparée les élèves allophones réussissent mieux que les élèves francophones parce que les familles ont des ambitions supérieures pour leurs enfants.

Suivant le moment d'arrivée en France, l'orientation est une opération plus ou moins complexe. Au moment d'orienter les élèves, il faut tenir compte du parcours antérieur de l'élève (sa scolarité dans son parcours migratoire), de son parcours d'apprentissage depuis son arrivée en France, de ses choix... de tout un contexte qui ne s'appuie pas seulement sur des résultats avérés mais bien plus sur le potentiel d'apprentissage qu'il montre.

Il faut en toute situation considérer qu'un élève arrivant doit pouvoir poursuivre un parcours scolaire, être orienté comme s'il était resté dans son pays et avoir toutes les chances de réussir.

[Retour](#)

Pour aller plus loin :

Les 16-18 ans en France et en Europe, l'article de Jean-Paul Caille, Diversité n°154, septembre 2008, « **Parcours et aspirations** »

TEXTES DE RÉFÉRENCES

- Circulaire n° 2012-142 du 2 octobre 2012 relative à la scolarisation et à la scolarité des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs
- Circulaire n° 2012-143 du 2 octobre 2012 relative à l'organisation des Casnav
- Circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012 relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés



