

Lucile CADET
Florence REMY-THOMAS
Marion TELLIER

VERS UNE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS TRANSVERSALE ET OUVERTE SUR LE FONCTIONNEMENT DES LANGUES EN CLASSE D'INITIATION (CLIN)

Résumé : La classe d'initiation (CLIN) a besoin de se doter d'une didactique du français spécifique en faveur des élèves dont les appartenances langagières sont multiples (Véronique 2005). Cet article se propose de redéfinir la nature de l'enseignement à dispenser dans cette classe qui vise à développer chez les élèves l'autonomie langagière suffisante à leur intégration en classe ordinaire. C'est en réinterrogeant les différentes didactiques constituées du français (FLM/FLS/FLE) que seront esquissées des propositions ouvertes sur une didactique transversale qui tienne compte des objectifs des programmes du premier degré. C'est à partir de l'expérience canadienne du « français intensif » menée par C. Germain et J. Netten (2004) que nous définirons une démarche de projet originale intitulée *démarche d'observation réfléchie des langues*¹ et dont l'objectif serait de préparer à la pratique de l'observation réfléchie de la langue française (ORLF) telle qu'elle est préconisée par les programmes officiels de l'éducation nationale française. Cet article tente donc de montrer en quoi la didactique du français doit aussi, dans cette classe spécifique, préfigurer les apprentissages ultérieurs en s'appuyant sur une ouverture aux langues.

Mots clefs : didactique du français, français langue seconde, CLIN, observation réfléchie des langues, démarche de projet.

C'est en partant du constat de l'absence de consensus autour des liens qui régissent les rapports entre les domaines du FLM, du FLE et du FLS et des didactiques qui leur sont associées que nous avons amorcé une réflexion pour les élèves allophones du premier degré. Dans le cadre spécifique de l'école élémentaire, il apparaît que l'enseignement du français dispensé dans les classes d'initiation (désormais et selon la terminologie en usage, CLIN) ne devrait pas relever du FLE ni du FLM mais de ce que l'on nomme le FLS. Cette dénomination est en effet actuelle-

¹ Sous l'appellation « observation réfléchie des langues » nous incluons dans un premier temps toutes les langues y compris la langue française. La démarche d'*observation réfléchie des langues* devrait pouvoir précéder la démarche exclusive de l'observation réfléchie de la langue française. Des supports pédagogiques – à paraître en mars 2006 et diffusés par le CRDP de Rennes coordonnés par M. Kervran – proposent dans leur intitulé une articulation du même ordre : « Les langues du monde au quotidien : observation réfléchie des langues à l'école ».

ment employée dans les classes qui accueillent les élèves allophones² en France pour désigner la langue française, son statut sociolinguistique et sa didactique. Or, la didactique du FLS n'a jamais été suffisamment conceptualisée à ce niveau. En effet, de nombreux chercheurs et praticiens ont constaté que, dans les CLIN, l'enseignement du français empruntait souvent au FLE ou au FLM en ce qui concerne les méthodologies de référence invoquées, les outils pédagogiques utilisés et les activités mises en place, sans s'inscrire dans une véritable didactique du FLS et sans réellement convenir ni aux publics, ni aux objectifs, ni aux enseignants. Pour le premier degré, on ne peut se contenter, comme nous venons de le rappeler, d'emprunter ce qui a été conçu pour d'autres publics et dans d'autres contextes (politiques, sociolinguistiques, pédagogiques) mais on ne peut pas non plus oublier les liens étroits que FLM, FLE et FLS entretiennent tant sur les plans théoriques que pratiques. C'est donc dans la perspective de la recherche d'une didactique transversale que nous souhaitons inscrire notre étude. En effet, parler de didactiques FLE, FLS, FLM à l'école élémentaire ne nous semble pas convenir à la réalité du terrain. Il nous paraît plus pertinent d'essayer de construire un ensemble cohérent qui permettrait aux différents acteurs de l'enseignement-apprentissage d'évoluer dans une didactique du français décloisonnée puisque l'objectif final de l'école est toujours de développer des compétences discursives à l'oral comme à l'écrit afin de favoriser l'intégration scolaire et langagière de tous les élèves quelle que soit leur origine socioculturelle. Pour cela, nous rappellerons dans une première partie en quoi la CLIN constitue un lieu spécifique d'apprentissage de la langue française qui doit être considéré comme un lieu où se développent des compétences transversales plutôt que comme un simple lieu de transition entre didactique du FLE et du FLM. Dans une seconde partie, nous nous référerons à une expérience menée au Canada, le programme du « français intensif », qui ouvre des pistes de réflexion pour le contexte français. En nous inspirant de cette expérience, dans une troisième partie, nous tenterons de redéfinir les objectifs de la CLIN autour d'une démarche de projet centrée sur *l'observation réfléchie de l'usage des langues*.

1. VERS UNE DEFINITION DE LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS EN CLIN

1.1 Qu'est-ce qu'une CLIN ?

Les CLIN ont été créées en 1970 pour répondre aux besoins de l'époque de scolariser les enfants issus de l'immigration liée principalement au regroupement familial³. Elle a pour vocation d'accueillir, au sein de l'école élémentaire, des élèves

² A l'école élémentaire, les classes qui accueillent les élèves allophones ou nouvellement arrivés en France, selon la terminologie institutionnelle, sont appelées « classe d'initiation » ou « CLIN ». Au collège, on parle de « classe d'accueil » ou de « CLA ».

³ Boyzon-Fradet, D. et Chiss, J.-L. (1997 : 23) distinguent les élèves issus de l'immigration en France selon qu'ils sont « étrangers nés à l'étranger », « étrangers nés en France » ou « enfants nés en France » dont l'un des deux parents est immigré. En dehors du cadre de la migration, il ne faudrait pas

allophones jusqu'à l'âge de 11 ans afin de les préparer à suivre le cursus scolaire ordinaire qui se déroule en français. Trois configurations se sont succédées depuis la création des CLIN (Boyzon-Fradet et Chiss 1997 : 25). On a tout d'abord créé des CLIN fermées qui constituaient, au sein des établissements scolaires, des classes indépendantes dans lesquelles les enfants suivaient pour une année scolaire maximum tous les enseignements. Par la suite, des CLIN semi-ouvertes puis ouvertes ont vu le jour afin de favoriser la mise en place de passerelles avec les classes ordinaires. Dans le cadre de la CLIN semi-ouverte, les enfants suivaient donc un enseignement de français que l'on qualifiait de FLE dans la mesure où la méthodologie sur laquelle on s'appuyait était issue du FLE et les élèves étaient, pour certaines activités, intégrés aux classes ordinaires. Dans le cadre de la CLIN ouverte, les enfants sont intégrés d'emblée aux classes ordinaires et bénéficient de plages horaires spécifiques lors desquelles ils quittent leur classe pour rejoindre un enseignant, spécialisé ou non dans l'accueil de ce type de public, et suivre un enseignement renforcé de la langue française. Actuellement, le seul régime d'accueil est celui de la CLIN ouverte puisque tous les enfants allophones qui arrivent à l'école élémentaire doivent être inscrits dans une classe ordinaire correspondant à leur âge conformément à la circulaire de 2002⁴.

1.2. Quelle didactique du français pour la CLIN ?

Dans la classe ordinaire, pour les enseignements qui ont trait à la langue française, on parle généralement de didactique du français langue maternelle (DFLM) et, comme nous l'avons précédemment indiqué, de didactique du français langue seconde (DFLS) pour les enseignements qui se déroulent dans la CLIN. Or, il nous semble que le choix du terme de FLS est avant tout lié à la situation sociolinguistique : on estime en effet que dès lors qu'un enseignement de langue a lieu en contexte homoglotte – c'est-à-dire dans un pays dans lequel la langue enseignée est aussi présente dans le contexte social – il ne s'agit plus d'un enseignement de langue étrangère mais d'un enseignement de « Langue Seconde » (LS ou L2) (Besse, 2002, Defays & Deltour, 2003) ou de « français de scolarisation » (FLSco) (Verdhelan-Bourgade 2003)⁵.

1.2.1. FLM, FLS, FLE : définitions des objectifs didactiques

Dans le contexte scolaire en France aujourd'hui, on peut imaginer que le parcours de l'élève allophone transite du FLE au FLM en passant par une étape consi-

non plus oublier que tous les Français ne sont pas francophones natifs, qu'ils vivent sur le territoire français ou non.

⁴ Les règles relatives à l'inscription et à la scolarisation des enfants d'origine étrangère ont été entièrement précisées dans les circulaires n°2002-063 du 20-3-2002 et n°2002-100 du 25-4-2002 publiées dans un numéro spécial du Bulletin Officiel de l'éducation nationale (BO Spécial n° 10 du 25 avril 2002).

⁵ La notion de Français de scolarisation est entendue ici comme faisant référence à la fois à la langue d'enseignement et à la langue des apprentissages et de la communication scolaires, pour une définition plus précise voir Verdhelan-Bourgade (2003 : 79).

dérée encore comme transitoire, symbolisée par le FLS. Au niveau didactique, si l'on s'interroge sur les objectifs de chacun des trois domaines, on constate que :

- en FLE, on vise en premier lieu à développer la compétence de communication de l'apprenant (Moirand, 1982) et en ce qui concerne l'enseignement de la structure de la langue on s'oriente davantage vers une conceptualisation grammaticale de type constructiviste dont la visée est pragmatique, c'est-à-dire basée sur des actes de parole ;

- en FLM, si on se réfère aux programmes de 2002 de l'Education nationale pour l'école élémentaire actuellement en vigueur et plus précisément à ce qu'ils préconisent pour la maîtrise du langage et de la langue française, on note que :

« La maîtrise du langage et de la langue française est au centre des nouveaux programmes, à tous les niveaux de la scolarité primaire. Sans elle, en effet, un élève ne saurait construire les apprentissages que l'école, puis le collège lui proposent. De plus, c'est par la maîtrise du langage oral et écrit que chacun accède à cette culture partagée qui permet de communiquer avec autrui et de mieux comprendre le monde dans lequel on vit. »⁶

Si l'on veut comparer/rapprocher DFLM et DFLE, on peut constater que, dans les deux cas, c'est la compétence de communication qui est dans un premier temps visée. En ce qui concerne l'enseignement de la structure de la langue, la didactique du FLM comme celle du FLE ont mis en place des activités qui relèvent, sur le plan méthodologique, d'une plus grande conceptualisation, nommées pour le FLM « observation réfléchie de la langue française » ou ORLF.

En ce qui concerne le FLS à l'école élémentaire, ce ne sont ni les objectifs langagiers, ni les démarches pédagogiques qui sont définis mais c'est plutôt la visée finale et institutionnelle qui est mise en avant, à savoir l'intégration de l'élève la plus rapide possible en classe ordinaire. La didactique de la langue seconde ou de scolarisation a donc pour objectif principal d'insérer les élèves dans un système éducatif dans lequel l'enseignement ne se déroulera ni dans la/les langue(s) maternelle(s) des élèves, ni dans une langue étrangère mais dans une langue dont il faudra se servir pour apprendre.

Depuis la question posée par D. Boyzon Fradet et J.-L. Chiss (1997) dans leur ouvrage consacré à l'enseignement du français en contexte d'hétérogénéité linguistique et culturelle, on reconnaît une spécificité à l'élève allophone : celle de locuteur bi/plurilingue. Selon la définition de J.-P. Cuq et I. Gruca (2003 : 141-142), la didactique du FLES⁷ a pour ambition d'« [...] enseigner à écrire et à parler français à des jeunes étrangers, et à les rendre ainsi francophones [...] ». D'un point de vue didactique, ce qui distingue DFLM de DFLE et de DFSL semble donc être avant tout le type de public, le contexte d'enseignement/apprentissage, l'usage que les apprenants font ou non de la langue au quotidien et l'existence ou non de programmes

⁶ Dossier de presse du 20 février 2002, *Les nouveaux programmes de l'école*, consulté dans sa version web.

⁷ A travers l'utilisation du sigle FLES, on constate que ces deux auteurs ne distinguent pas FLE de FLS mais les regroupent dans un même ensemble.

nationaux. En 2001, un document d'accompagnement pour l'enseignement du FLS destiné au Collège a été publié (Viala *et alii* 2001). Elaboré pour éviter l'éparpillement des méthodologies propres aux classes de FLS, réputées composites (Vigner 2001 ; Chnane-Davin 2004) car empruntant au FLE et au FLM, le document pour le Collège lance de nouvelles pistes en proposant notamment une réflexion en direction des disciplines non linguistiques (dites DNL). Qu'en est-il pour le premier degré ? Un document équivalent, qui préciserait les orientations théoriques et pratiques de l'enseignement du FLS pour l'école élémentaire, n'est pas encore paru. Ainsi, si l'objectif de la didactique du FLS en contexte scolaire est effectivement d'enseigner à parler et à écrire en français, les contenus d'enseignement eux ne sont pas encore clairement définis.

On constate donc qu'il existe un vide didactique autour de cette notion que l'on pourrait toutefois rapidement combler en s'appuyant sur les objectifs communs poursuivis par le FLE et le FLM.

1.2.2. *Un continuum didactique en question*

Ainsi, les notions de FLM, FLS et FLE et de DFLM, DFLE, DFLE, avant tout différenciées d'un point de vue sociolinguistique, pourraient être considérées comme faisant partie d'un même continuum didactique que l'on pourrait nommer *didactique du français à l'école élémentaire*. On rejoindrait alors la définition englobante proposée par C. Garcia-Debanco (1991 et 2001) :

« La didactique du français peut être définie comme la science qui a pour objet l'étude des conditions, des moyens et des étapes de l'appropriation par des élèves, au sein de l'institution scolaire, de pratiques culturelles, de compétences et de notions se rapportant à la pratique et à l'analyse de la langue et des discours, sous l'effet d'interventions d'enseignement conçues grâce à un traitement didactique explicite des sciences d'appui pertinentes pour le domaine d'apprentissage concerné (sciences du langage, psycholinguistique, théories de l'apprentissage) ».

Il convient donc à présent de repenser les orientations de la CLIN et de valoriser les compétences qu'elle permet de développer. Pour cela, nous nous proposons de nous inspirer d'une expérience menée au Canada appelée « français intensif ». Certes la situation sociolinguistique canadienne est différente de la nôtre dans la mesure où le statut de la langue française n'est pas le même mais aussi parce que les enfants allophones en France doivent maîtriser la langue française indispensable à leur intégration scolaire et sociale alors que les Canadiens anglophones apprennent le français dans le cadre du cursus scolaire en tant que matière indépendante des autres enseignements. Toutefois, le régime du français intensif repose sur des fondements théoriques qui nous semblent tout à fait pertinents et adaptables au contexte scolaire français. De plus, les résultats pleinement satisfaisants obtenus à l'issue de l'expérience méritent que l'on s'intéresse à cette démarche pédagogique innovante développée par C. Germain et J. Netten (2004a et b et article à paraître).

2. UN RÉGIME PÉDAGOGIQUE CENTRE SUR LA COMPRESSION DES MATIÈRES SCOLAIRES : LE « FRANÇAIS INTENSIF »

Comme nous l'avons précédemment souligné, il existe des différences notables entre les contextes canadiens et français qui portent notamment sur la définition même de la notion de FLS et qu'il nous semble nécessaire de préciser d'emblée. Contrairement à la définition du FLS telle qu'elle est entendue en France, les Canadiens parlent de langue seconde ou L2 pour qualifier l'enseignement d'une des deux langues officielles du pays. Le français pour les écoliers anglophones se nomme donc FL2.

2.1. *Les types de régimes pédagogiques traditionnels au Canada*

Traditionnellement, au Canada, il existe deux régimes d'enseignement du Français Langue Seconde (FL2) : le français de base et l'immersion. Le français de base est le plus répandu dans les différentes provinces canadiennes (85 % des élèves). Les enfants commencent l'apprentissage de la langue dès la 4^e année du primaire (9 ans) et il est obligatoire jusqu'à la 9^e année (14 ans). La langue est enseignée quotidiennement à raison d'environ 40 minutes par jour soit 90 heures/an. La conception sous-jacente de l'enseignement du français de base est que la langue est un objet d'étude qu'il convient d'analyser et de découvrir à travers, notamment, l'apprentissage de règles de grammaire. Ce savoir explicite sur la langue est ensuite exploité à travers des exercices d'application. Les résultats obtenus en français par les enfants suivant ce régime pédagogique sont relativement décevants car, après cinq ans d'apprentissage de la langue, les élèves n'ont pas acquis une habileté à communiquer dans la langue seconde. Ils ne produisent que des phrases stéréotypées et ont de la difficulté à communiquer spontanément. Ils se montrent souvent découragés et décident de ne pas poursuivre l'apprentissage de cette matière qui devient optionnelle durant la suite de leur cursus scolaire.

Les raisons avancées de cet échec sont un nombre d'heures d'apprentissage trop réduit et trop éparpillé et un enseignement plus axé sur une connaissance linguistique précise que sur une capacité à s'exprimer dans la langue. À l'inverse, l'immersion, l'autre régime pédagogique du FL2, ne présente pas le français comme une matière scolaire comme les autres mais comme une langue d'enseignement. En effet, quel que soit le mode d'immersion choisi (précoce, moyen ou tardif, total ou partiel), l'enseignement de tout ou partie des disciplines non linguistiques (DNL) a lieu en français. Il faut reconnaître que l'immersion est un régime sélectif qui ne touche que 15 % des élèves. La conception sous-jacente de l'immersion est l'usage de la langue comme moyen d'apprendre et comme mode de communication. Ainsi, la connaissance du fonctionnement de la langue est souvent implicite. De plus, plusieurs études empiriques ont montré que l'activité de correction en classe porte principalement sur les erreurs commises dans la discipline enseignée et non sur les problèmes linguistiques, ce qui conduit à une fossilisation des erreurs de grammaire chez les apprenants bien que leur aisance en français soit très bonne (Hamers et Blanc 1983 ; Germain et Netten 2004a). Nous pouvons donc remarquer que le français de base vise à développer un savoir sur la langue tandis que l'immersion se fo-

calise davantage sur le savoir-faire, c'est-à-dire sur la capacité à utiliser la langue dans différentes situations de communication. Le français intensif se veut à mi-chemin entre ces deux régimes pédagogiques.

2.2. *Le français intensif : historique*

Créées au Canada à la fin des années soixante, les classes d'accueil d'enfants de migrants avaient pour objectif de développer l'aisance à l'oral en travaillant uniquement le français en classe, à l'exclusion de toute autre matière scolaire, et ce pendant 5 mois. Au-delà de cette période d'apprentissage langagier intensif, les enfants devaient accéder aux classes régulières francophones (C. Germain & J. Netten, 2004a). Les résultats obtenus étaient si satisfaisants qu'il fut décidé de développer un régime similaire pour l'apprentissage de l'anglais par les enfants francophones, en compressant l'ensemble des matières scolaires pour laisser une place importante à l'enseignement de la langue anglaise pour une durée de 5 mois. Ce régime, appelé *anglais intensif*, est toujours utilisé dans certaines classes aujourd'hui au Québec. En revanche, l'équivalent pour l'enseignement du FL2 n'avait connu, jusqu'en 1998, que quelques expériences isolées.

C'est ainsi que dès 1996, C. Germain et J. Netten ont commencé à conceptualiser le régime du *français intensif* qui a ensuite été expérimenté dans 23 classes, sur 587 élèves, entre 1998 et 2001. Ces élèves de 5^e ou 6^e année (10 ou 11 ans) sont donc passés d'un enseignement de 90 heures de français par an, en moyenne, à 250 heures/300 heures⁸.

Autre intérêt de l'étude, contrairement à l'immersion qui est un régime relativement élitiste, le français intensif a pour objectif d'intégrer tous types de populations apprenantes. Ainsi, l'étude a porté à la fois sur des écoles rurales et urbaines. Les enfants ont participé à l'expérience sur la base du volontariat et sans sélection préalable (Germain et Netten, 2004a).

2.3. *Les théories sous-jacentes*

Trois théories sous-tendent les fondements du français intensif (Germain et Netten à paraître) :

La théorie neurolinguistique de Paradis

La première est la théorie neurolinguistique du bilinguisme de M. Paradis (1994 et 2004). Ce dernier propose de différencier mémoire déclarative et mémoire procédurale qui sont distinctes et localisées à différents endroits du cerveau. La première est associée à un savoir sur la langue tandis que la seconde concerne davantage l'utilisation de la langue en tant que savoir-faire. Selon la théorie de M. Paradis et « contrairement à une croyance largement répandue chez les enseignants de langue, ce n'est pas la mémoire déclarative, consciente, qui doit être pro-

⁸ En fait, les différentes écoles impliquées ne pouvaient pas toutes dispenser le même nombre d'heures de cours de français pour des raisons de manque de personnel enseignant. Ainsi, d'un bout à l'autre de l'échelle, une école a fourni un ensemble de 150h de français et une autre 350h. Ceci a, cependant, permis aux chercheurs de déterminer une quantité minimale d'heures de cours à dispenser pour que le régime soit efficace.

céduralisée : c'est-à-dire devenir non-consciente : il n'y a pas de transformation de la mémoire déclarative en mémoire procédurale. (...) Seule la compétence linguistique implicite peut être procéduralisée. » (à paraître : 3) Cette dernière doit être acquise de façon inconsciente et implicite pour ensuite être utilisée automatiquement. Ainsi C. Germain et J. Netten suggèrent de réserver l'usage du métalangage et des règles de grammaire explicites pour l'enseignement de l'écrit et de les mettre de côté lors de la pratique de l'oral.

La théorie du double iceberg de Cummins

J. Cummins (1986 :81) critique une théorie qui circule chez certains enseignants et qui consiste à affirmer que l'utilisation d'une langue gêne l'acquisition d'une seconde. Cela s'appelle le modèle des compétences sous-jacentes séparées (*Separate Underlying Proficiency* ou SUP). Ceux qui croient en cette théorie perçoivent chaque langue comme un système indépendant à l'intérieur du cerveau de l'individu. Ainsi, les deux langues seraient deux systèmes distincts sans aucune compétence sous-jacente commune. Mais ceci ne peut être vrai dans la mesure où, par exemple, il nous faudrait réapprendre à lire à chaque apprentissage d'une nouvelle langue (ce qui n'est pas le cas). Nous n'aurions pas non plus la capacité d'interpréter ou d'effectuer une traduction d'une langue à l'autre. J. Cummins propose un modèle plus représentatif appelé modèle des compétences sous-jacentes communes (*Common Underlying Proficiency* ou CUP). Ainsi, les habiletés acquises pour une langue sont transférées à l'autre langue. Le modèle CUP nous aide à comprendre comment la conscience métalinguistique et les processus cognitifs développés dans une langue peuvent être utilisés avantageusement pour la maîtrise d'une seconde langue voire d'une troisième et même, théoriquement, d'une infinité de langues.

J. Cummins utilise la métaphore du « double iceberg » pour illustrer l'interdépendance des langues. La majeure partie de l'iceberg est sous la surface de l'eau et tout ce que l'on voit c'est la partie émergée. Avec le langage, c'est la même chose : les traits distinctifs et spécifiques d'une langue sont visibles (partie émergée) mais il y a également une grande quantité d'aspects cognitifs et linguistiques communs à différentes langues et qui se chevauchent (partie immergée). C'est sur cette dernière partie que nous devons nous appuyer pour développer des stratégies cognitives et métalinguistiques ; ainsi, en nous basant sur les connaissances et réflexions de notre langue maternelle nous pouvons analyser et comprendre le fonctionnement d'une L.E. On ne part jamais de zéro lorsque l'on apprend une L.E. (contrairement à la L.M.), on peut donc s'aider des compétences communes sous-jacentes aux différentes langues en présence. On peut imaginer que dans la partie émergée de l'iceberg, se trouvent les traits distinctifs relatifs à la prononciation, le vocabulaire et la grammaire, tandis que la partie immergée regroupe les aspects sémantiques et fonctionnels du langage, les stratégies cognitives d'analyse linguistique, la compétence en lecture, écriture, le métalangage, etc.

La théorie des processus cognitifs de Vygotski

Vygotski affirme que « le développement intellectuel de l'enfant n'est pas

compartimenté et ne s'opère pas selon le système des disciplines scolaires... les différentes matières ont pour une part une base psychique commune.» (Vygotski, 1997 : 266-268). C. Germain et J. Netten (à paraître) utilisent également cette conception et remarquent que le cloisonnement des différentes matières scolaires n'est pas tout à fait « conforme » au développement cognitif de l'élève. En effet, les processus cognitifs développés dans chaque matière ne sont pas propres à celle-ci et peuvent être transférables et utilisables dans d'autres matières. Par exemple, le fait de résoudre un problème ou d'émettre et tester des hypothèses n'est pas l'apanage des mathématiques mais sont des compétences nécessaires dans d'autres disciplines comme les langues étrangères, par exemple.

2.4. Principe du français intensif

L'enseignement intensif de la langue se fait sur une période de cinq mois consécutifs. L'augmentation du temps consacré au français passe nécessairement par la réduction du temps dédié aux autres matières. Les seules à être maintenues durant cette période sont les mathématiques ainsi que le sport, la musique et les arts plastiques. Contrairement à l'immersion, le français intensif n'est pas basé sur un enseignement de DNL en langue-cible mais sur une pratique exclusive de la langue dans le but de développer un savoir-faire. Au bout de cinq mois, on revient au régime pédagogique normal pour toutes les matières.

2.5. Principaux résultats

C. Germain et J. Netten (2004b) ont constaté que les enfants ayant suivi au moins 250 heures dans le cadre du français intensif étaient devenus plus autonomes dans leur apprentissage en général et qu'ils avaient appris à rechercher les informations dont ils avaient besoin en utilisant les outils mis à leur disposition (dictionnaires, ouvrages de référence, Internet...). Au niveau de l'autonomie langagière, les résultats obtenus tant à l'oral qu'à écrit par ces élèves sont qualifiés d'« excellents » par les auteurs. Enfin, dans leur autonomie générale, ces enfants sont plus indépendants, plus enclins que les autres à prendre des initiatives et plus motivés à participer en classe.

3. VERS UNE REDEFINITION DES OBJECTIFS DE LA CLIN

Pour parvenir à mieux situer l'objet sur lequel portera l'enseignement-apprentissage en classe d'initiation, nous établirons la même distinction que celle proposée par C. Germain et J. Netten, à savoir le rôle que l'on attribue à la langue. Doit-elle être objet d'étude, moyen de communication ou langue d'enseignement ?

3.1. Une langue, plusieurs facettes

Une langue peut être considérée comme un objet d'étude lorsqu'elle est vue avant tout en tant que l'apprentissage d'un métalangage. Elle est conçue comme un moyen de communication lorsqu'elle est vue avant tout comme le développement d'une habileté à communiquer. Enfin, elle est un moyen d'enseignement lorsqu'elle est utilisée pour faire acquérir, simultanément, d'autres matières scolaires (tel que

les sciences humaines, les sciences, les mathématiques, etc.) comme c'est le cas dans le régime pédagogique de l'immersion. Dans le contexte français de la classe d'initiation, il nous semble que les apports de ce programme pourraient se combiner autour des trois facettes précédemment citées. Dans le cadre d'une démarche de projet associant savoirs sur la langue et savoirs sur le monde, les trois facettes pourraient coexister soit de façon simultanée soit de façon successive afin de faire acquérir le plus tôt possible aux apprenants une aisance dans l'usage de la langue orale et de la langue écrite. En effet, se servir d'une langue comme outil de médiation et comme outil de réflexion peut contribuer à diminuer la distance qui s'établit lorsque la langue ne représente qu'un objet d'étude.

3.2. Démarches pédagogiques

3.2.1 Les langues au centre d'un projet

Si la démarche du français intensif s'appuie sur la pédagogie du projet⁹, c'est parce qu'elle permet de rendre les élèves plus autonomes d'une part et parce, d'autre part, elle intègre à l'enseignement/apprentissage de la langue des aspects propres aux autres matières scolaires, justifiant ainsi la compression de celles-ci. Dans le contexte français, l'entrée dans la culture scolaire se fera par un choix de thèmes appropriés, de manière à réduire la distance culturelle qui s'établit parfois lorsque les élèves ne partagent pas encore les valeurs circulantes, celles qui se situent au-delà des didactiques¹⁰. C'est donc aussi un des moyens de parvenir à travailler sur des contenus qui, sans cela, ne seraient jamais évoqués, créant une motivation accrue des élèves ainsi qu'un « plus grand degré d'implication cognitive dans la réalisation des tâches proposées » (Germain et Netten, 2004b : 8). D'inspiration socio-constructiviste, ce type de pédagogie correspond à bien des égards au modèle de la séquence, tel qu'il est décrit dans le document d'accompagnement du FLS pour le Collège (2000 : 53) dans la mesure où il est spécifié qu'il s'agit de :

« [...] développer une pédagogie sur un objectif en organisant l'ensemble du travail de la classe autour d'un projet sur une dizaine de séances. Le projet permet de mobiliser simultanément les activités de lecture, d'écriture, d'expression orale et de travail sur la langue elle-même. »

Dans cette démarche, le travail autour du projet n'est qu'un prétexte pour développer certaines compétences transversales telles que savoir comprendre des consignes, savoir tester et valider des hypothèses sur une règle, élaborer des règles, résoudre des problèmes, savoir chercher des informations... autant de connaissances ainsi stimulées et mobilisables quel que soit l'objectif d'apprentissage visé. Sur ce

⁹ Dans ce type de pédagogie Germain et Netten précisent que: « Un projet est constitué d'une suite d'activités reliées qui aboutissent à une réalisation concrète : un dépliant, un exposé oral sur le mode de vie d'autrefois, une affiche murale, un poème collectif, etc. Un projet facilite les interactions entre élèves ainsi qu'entre élèves et enseignant, par la création d'un environnement suscitant des échanges spontanés et le recours à une utilisation signifiante de la langue.»

¹⁰ Ce curriculum que l'on nomme parfois le curriculum caché balise le parcours scolaire des élèves et sépare durablement ceux qui n'y ont pas accès (voir à ce propos, Perrenoud (1984) *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève : Droz).

point, C. Germain et J. Netten (à paraître), montrent que « [...] la plupart des processus cognitifs sont communs à plusieurs matières : les mêmes processus cognitifs se développeraient lors de l'apprentissage des diverses matières scolaires, y compris l'apprentissage et l'utilisation du FL2. » Dans cette même perspective, M. Verdhelan-Bourgade (2003 : 208) souligne « qu'il faut donner une utilité aux savoirs sur la langue » dans la mesure où « [...] l'apprenant en situation de langue de scolarisation a besoin de se servir de la langue pour comprendre l'oral et l'écrit, pour communiquer oralement, pour écrire des textes. »

C'est en travaillant en interdisciplinarité que l'on pourra anticiper les contenus des programmes scolaires de la classe ordinaire, puisqu'on demandera aux élèves de réfléchir, voire de théoriser, sur la langue qu'il a apprise à parler, c'est-à-dire transformer du savoir-faire en savoir sur la langue et donc passer de la mémoire procédurale à la mémoire déclarative (Paradis 1994, 2004). Pour ce qui concerne le choix des projets en CLIN, une logique de comparaisons entre la réalité socioculturelle du pays d'accueil et celle du pays d'origine devrait être favorisée, ce qui, nous semble-t-il, pourrait aussi correspondre aux centres d'intérêts des apprenants. Des moments de structuration langagière nous semblent aussi à prévoir dès la CLIN pour rendre efficaces les connaissances dont les élèves auront besoin pour suivre les activités et les leçons qui se déroulent dans la classe de FLM, en s'appuyant notamment sur des démarches réflexives d'observation des langues dans la perspective de l'observation réfléchie de la langue française.

3.3.2 De l'observation réfléchie des langues (ORL)

à l'observation réfléchie de la langue française (ORLF)

Les enfants allophones sont des individus riches d'une ou de plusieurs langue(s)-culture(s) sur lesquelles ils s'appuient pour structurer leurs apprentissages. Comme le soulignent les programmes de 2002, réfléchir sur d'autres langues permet de « [prendre] de la distance par rapport à sa propre langue et [d'en comprendre] mieux le fonctionnement ». Comprendre, analyser et valoriser au sein de l'institution, l'apprentissage du français et des langues auprès des enfants allophones (mais aussi auprès des enfants francophones dans une perspective plus large d'enseignement des langues) permet d'envisager une didactique du français qui ne soit pas exclusive mais inclusive, correspondant aux trois dimensions suggérées par Bautier (2002) : « [il s'agit de] construire avec les enfants *la langue comme pratique* (moyen de dire et moyen de faire), *comme système linguistique*, et *comme manière de penser et de construire un univers de référence*. L'objectif est d'amener les enfants à circuler dans des modes de parler-dire-penser différents ».

Dans les programmes de l'école élémentaire, pour les classes ordinaires, l'introduction de l'observation réfléchie de la langue française, comme conception intégrée des savoirs sur la langue et l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale, encourage à établir des comparaisons langagières entre la langue française et d'autres langues¹¹. Cette reconnaissance de la spécificité de l'apprentissage

¹¹ Dans le document d'accompagnement (à paraître) concernant l'observation réfléchie de la langue,

de la grammaire au sens large autorise à penser autrement l'approche de la langue pour les élèves allophones : les relations entre le français et les autres langues sont posées dans leur interdépendance (Cummins 1979, 2001). Cette approche présente une similitude avec la description des objectifs du projet *Éveil aux langues*¹² (Candelier 2003, Kervran dans ce numéro) et nous permet de définir une spécificité nouvelle de l'apprentissage de la grammaire qui prend désormais le sens élargi d'activités destinées à sensibiliser les élèves à prendre mieux conscience de la langue qu'ils apprennent et de celle(s) qu'ils savent déjà. C'est dans cette perspective également que s'inscrit la démarche « Comparons nos langues »¹³, un document audiovisuel qui s'adresse aux enseignants et qui leur « propose de s'appuyer sur les scripts maternels des enfants pour aller vers le français puisque tout apprentissage des langues repose, consciemment ou non, sur une comparaison entre le ou les systèmes langagiers préexistants et la langue à apprendre. [...] La comparaison des différentes langues dans la classe ne sert pas à hiérarchiser les idiomes mais bien à en montrer les universaux singuliers (par exemple toutes les langues ont une syntaxe, comme la façon de marquer la négation, mais chacune le fait différemment). » (Auger 2004).

Nous faisons l'hypothèse que dans le cadre de l'apprentissage du français langue de scolarisation, il peut être utile, d'un point de vue cognitif et langagier, de développer cette conscience relative du langage car elle est l'une des dispositions qui peut contribuer à une plus grande autonomie langagière dans la mesure où l'observation réfléchie de la langue française et des langues des élèves font l'objet d'une démarche identique. Comme le programme d'*Éveil aux langues* le préconise, la comparaison interlinguistique focalise l'attention sur l'accès à la conceptualisation, sans lequel les savoir-faire disponibles resteraient isolés et peu opératoires en situations de productions. Le rôle de l'enseignant est donc de faciliter la verbalisation des raisonnements, des procédures (correctes ou erronées) qui, sans cela, risqueraient de rester du domaine de l'implicite. En mettant les élèves face à des situations problématiques, il les aide à les résoudre, en guidant la réflexion, en régulant les échanges, en rappelant des savoirs antérieurs, en demandant de justifier des fonctionnements qui seront validés ou invalidés lorsqu'ils seront comparés au système

des pistes allant dans ce sens sont suggérées p 14 : « Comment procèdent les langues pour exprimer le nombre ? Quelles sont les marques de pluriel qui s'entendent / qui ne s'entendent pas ? Les chaînes d'accord sont-elles aussi difficiles à repérer dans toutes les langues ? Il peut être aussi l'occasion de sensibiliser les enfants à l'arbitraire de la notion de genre ou de l'ordre des mots, aux valeurs de certains temps verbaux (le présent par exemple par rapport à la forme progressive en anglais ou les temps du passé ou la structure exclamative en espagnol). Les observations interviendront toujours après une pratique suffisante de la langue vivante étrangère. Elles s'appuieront, quand cela sera possible, sur des remarques d'élèves ».

¹² Le projet *Evlang* (acronyme de *Éveil aux langues*) impliquant des activités de comparaisons de langues a montré une motivation et un intérêt accrus pour le fonctionnement du langage lorsqu'il est associé au développement d'aptitudes d'ordre métalinguistique, métacommunicatif et d'ordre cognitif. Voir le bilan de ce projet dans Candelier (2003) et l'article de Kervran dans ce numéro qui est consacré à cette approche.

¹³ Il s'agit d'un DVD diffusé par le CRDP de Montpellier (2004) dont l'auteur, N. Auger, propose « une démarche interculturelle d'apprentissage du français pour les élèves nouvellement arrivés ».

du français. Avec l'introduction de l'ORL dans les programmes, la langue devient avant tout un objet qu'on peut observer et manipuler. Le rôle de l'enseignement de la grammaire doit donc servir à comprendre le fonctionnement de la langue, à l'organiser, le structurer, pour parvenir progressivement à mieux le maîtriser. Ainsi, d'une posture de récepteur, on demande à l'élève d'adopter une posture d'apprenti grammairien qui consiste à prendre de la distance avec la langue pour mieux comprendre son fonctionnement. Alors que les pratiques traditionnelles faisaient de l'enseignement de la grammaire une série d'enseignements cloisonnés, indépendants des activités de lecture-écriture, la démarche de l'ORL prépare la pratique de l'ORLF parce qu'elles suscitent toutes deux des interrogations lors d'activités dans toutes les disciplines et parce qu'elles sont réinvesties dans l'ensemble des domaines où lecture et écriture sont sollicitées.

CONCLUSION

Ainsi, grâce aux apports du français intensif d'une part et, d'autre part, de ce que nous avons appelé, sur le modèle de l'observation réfléchie de la langue française, « l'observation réfléchie des langues », nous avons pu repenser les objectifs de la CLIN. Il nous semble important de ne pas seulement envisager cette classe comme un lieu indépendant, intermédiaire et transitoire mais comme un lieu de structuration pour le développement cognitif de l'apprenant. Chacune des expériences langagières ainsi sollicitées permet de découvrir que la langue est un outil qui est au service des connaissances et des savoirs que l'école doit construire pour tous les élèves car comme le rappelle Bautier (2002) : « [...] à l'école, si l'échange a un sens, ce n'est pas seulement au service de l'expression de l'élève ou de l'exercice de la communication, c'est aussi au service de contenus, de concepts à partager. »

Les différentes activités pédagogiques mises en place en CLIN devraient ainsi permettre de développer chez les apprenants des stratégies qui ne sont pas exclusives à l'apprentissage des langues mais qui sont transférables à d'autres apprentissages car, comme le souligne Vygotski (1997), il n'y a pas de cloisonnement des compétences par disciplines scolaires.

Enfin, il nous semble important d'inscrire l'observation réfléchie des langues dans un processus préparatoire à la classe de FLM qui consiste à activer et à développer des compétences cognitives variées transférables dans la pratique de l'ORLF comme dans d'autres disciplines.

Lucile Cadet

IUFM Nord Pas-de-Calais

Théodile

Florence Rémy-Thomas

Université de la Sorbonne Nouvelle - Paris 3

Diltec

Marion Tellier

Université Denis Diderot - Paris 7

Summary : Initiation Classes (CLIN) must privilege a French language didactic which is specifically oriented toward students who are versed in multiple languages. This article proposes to redefine the nature of teaching instruction in the Initiation Class, which aims to develop student language autonomy to enable integration within standard classes. It is upon questioning the different French didactical methods (FLM/FLS/FLE) that we will introduce propositions on a transversal didactic, taking first-level program objectives into account. On the basis of the Canadian experience of « Intensive French » led by C. Germain and J. Netten (2004), we will define a project method entitled « Reflective observation of languages » (ORL), whose objective is to prepare the practice of « Reflective observation of the French language » (ORLF) according to recommendations of the French National Education System. This article attempts to demonstrate how the French language didactic in the Initiation Class, taking into consideration multiple language abilities, plays a formative role at this early stage for future learning.

Key words : French didactic, French as a second language, CLIN, « Reflective observation of languages » (ORL), and project methods

Bibliographie

- AUGER N. (2004) « Comparons nos langues », *Livret d'accompagnement*. Montpellier : CRDP Languedoc-Roussillon.
- BAUTIER E. (2002) « Lire et écrire pour penser et apprendre » — *Actes des séminaires interacadémiques 2001-2002*. DESCO Publié le 12 février 2002. http://eduscol.education.fr/D0033/clasrelais_acte3.htm
- BESSE H. (2002) « De l'institution du français tel qu'il est enseigné/appris » — in P. Martinez (dir.) *Le français langue seconde. Apprentissage et curriculum*. Paris : Maisonneuve et Larose.
- BOYZON-FRADET D. & CHISS J.-L. (1997) *Le français en classes hétérogènes : école et immigration*. Paris : Nathan.
- CANDELIER M. (dir.) (2003) *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck.
- CHISS J.-L. & DABENE M. (coord.) (1992) Recherches en didactique du français et formation des enseignants, *Études de linguistique appliquée* 87.
- CHISS J.-L., DAVID J. & REUTER Y. (dir.) (2005) *La didactique du français. Fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck.
- CHNANE-DAVIN F. (2004) « Le Français langue seconde en France : appel à "l'interdidacticité" » — *Études de linguistique appliquée* 33 (67-77).
- CUMMINS J. (1979) « Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children » — *Review of Educational Research* 49 (80-95).
- CUMMINS J. (2001) « The entry and exit fallacy in bilingual education » — in C. Baker et N. H. Hornberger (eds.), *An introductory Reader to the Writings of Jim Cummins* (110-138). Clevedon : Multilingual Matters.
- CUQ J.-P. & GRUCA I. (2003) *Cours de didactique du français langues étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

VERS UNE DIDACTIQUE TRANSVERSALE DU FRANÇAIS

- DEFAYS J.-M. & DELTOUR S. (coll.) (2003) *Le français langue étrangère et seconde, enseignement et apprentissage*. Bruxelles : Mardaga.
- DEFAYS J.-M. et alii (éds.) (2003a) *Les didactiques du français, un prisme irisé*. Cortil-Wodon : Éditions Modulaires Européennes, InterCommunications S.P.R.L..
- DEFAYS J.-M. et alii (éds.) (2003b) *Didactiques du français, langue maternelle, langue étrangère et langue seconde : vers un nouveau partage ?*, Cortil-Wodon : Éditions Modulaires Européennes, InterCommunications S.P.R.L.,
- DEFAYS J.-M. et alii (éds.) (2003c) *L'enseignement du français aux non-francophones. Le poids des situations et des politiques linguistiques*, Cortil-Wodon : Éditions Modulaires Européennes, InterCommunications S.P.R.L..
- GARCIA-DEBANC C. (1991) *HDR*, université Toulouse Le Mirail, reprise dans *Les Cahiers Forell 15* (2001) *Questions d'épistémologie en didactique du français*.
- GERMAIN C. & NETTEN J. (2004a) « La diversité des régimes pédagogiques du Français Langue Seconde au Canada » — *Revue Canadienne des Langues Vivantes* 60, 3.
- GERMAIN C. & NETTEN J. (2004b) « Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLS » — *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 7, 1 (55-69). http://alsic.ustrasbg.fr/v07/germain/alsic_v07_08-rec2.htm, 15 décembre 2004.
- GERMAIN C. & NETTEN J. (à paraître) « Transdisciplinarité et FLE/FL2 : les fondements du français intensif » — *Cahiers de Recherche de l'Université de Strasbourg*.
- HAMERS J.-F. & BLANC M. (1983) *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles : Mardaga.
- MARQUILLO LARRUY M. (éd.) (2001) *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*. Poitiers : Les Cahiers FORELL, Université de Poitiers.
- MOIRAND S. (1982) *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- PARADIS M. (1994) « Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory : implications for bilingualism » — in : N. Ellis (coord.) *Implicit and explicit learning of second languages* (393-419). London : Academic Press.
- PARADIS M. (2004) *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam-Philadelphia : John Benjamins publishing Company.
- VERDHÉLHAN-BOURGADE M. (2002) *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*. Paris : PUF.
- VERONIQUE D. (2005) « L'apprentissage de la langue et les appartenances langagières multiples : aspects d'une politique linguistique éducative » —

L. CADET, F. REMY-THOMAS & M. TELLIER

in : *Le français hier et aujourd'hui, Politiques de la langue et apprentissages scolaires* (161-166). Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence.

VIALA A., BERTRAND D. & VIGNER G. (dir.). (2000) *Le français langue seconde*. Paris : CNDP/Ministère de l'Éducation nationale.

VIGNER G. (2001) *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris : Clé-International.

VYGOTSKI L.S. (1997) *Pensée et langage* (3^e édition). Paris : La Dispute.