

La maîtrise du français, langue de scolarisation dans les établissements d'enseignement français à l'étranger

Les établissements d'enseignement français à l'étranger accueillent des élèves français expatriés mais aussi des élèves ressortissants des pays d'accueil (dits élèves nationaux) ou des élèves ressortissants de pays étrangers tiers (dits élèves étrangers tiers), ces derniers ayant le plus souvent comme dénominateur commun une langue première qui n'est pas le français.

La diversité des publics pourrait apparaître comme un obstacle à la mise en place d'enseignements en langue française. Or, l'Agence souhaite **faire de cette diversité un atout** en confiant aux établissements la mission d'assurer à chaque élève les meilleures chances de réussite scolaire notamment en s'appuyant sur le développement de compétences multilingues.

Ainsi, pour le réseau des établissements d'enseignement français à l'étranger, le défi est-il double :

- assurer la réussite des élèves français dans l'ensemble de leur cursus, en leur permettant, entre autres, d'acquérir la maîtrise d'au moins une seconde langue ;
- assurer la réussite des élèves nationaux et des élèves étrangers tiers dans le cadre d'une scolarisation en français (objectif subordonné à une maîtrise aussi solide que précoce de la langue française).

Dès lors, dans chaque établissement, la communauté éducative se trouve confrontée à deux préoccupations majeures

- **L'accueil** : Quel(s) dispositif(s) mettre en place au bénéfice des jeunes élèves non francophones pour qu'ils acquièrent une maîtrise de la langue française leur permettant d'intégrer rapidement une classe ordinaire ?
- **L'accompagnement** : Quel(s) dispositif(s) d'accompagnement mettre en place au profit d'élèves en difficulté dans la maîtrise du français, aux différents niveaux de la scolarité ?

En fin de scolarité secondaire, la maîtrise de plusieurs langues constitue une réelle plus-value pour une poursuite d'études dans un contexte désormais largement internationalisé.

Ce point fait l'objet de la circulaire de l'Agence n°2920 du 23.09.2004 (l'enseignement des langues vivantes dans les établissements d'enseignement français à l'étranger).

Quelle place doit-on faire à la langue maternelle dans la conduite des apprentissages premiers ?

POINTS DE REPERE ET RECOMMANDATIONS PEDAGOGIQUES

1- L'IMMERSION EN MATERNELLE, OUI MAIS A QUELLES CONDITIONS ?

L'école maternelle offre souvent aux jeunes élèves étrangers la toute première occasion d'une immersion dans un univers francophone. Celle-ci, bien que ne dépassant que rarement quatre ou cinq heures par jour, si elle est totale et parfois brutale, peut compromettre la scolarité du jeune élève. En effet, privé de sa langue maternelle et des repères sécurisants de son environnement culturel, l'enfant de trois/quatre ans, plongé dans un monde linguistiquement étranger, peut être fortement déstabilisé et se retrouver en situation d'échec.

L'immersion ne sera profitable que si les pratiques langagières de l'élève permettent de poursuivre la consolidation d'un socle de compétences linguistiques en langue maternelle bâties notamment sur :

1. [à partir de trois ans] la capacité à utiliser le **langage d'évocation**, sans lequel aucun apprentissage scolaire n'est possible ;
2. [entre quatre et six ans] la **construction du système phonologique**, reposant sur l'aptitude de l'enfant à reconnaître les syllabes (des mots entendus dans sa langue maternelle), à jouer avec elles (adjonction, suppression, déplacement ou substitution) puis, à partir de six ans, sur sa capacité à repérer les phonèmes de sa langue maternelle.

Dans le contexte familial, ce sont les parents qui peuvent participer à cette consolidation en langue maternelle, quelquefois en lieu et place d'une initiation à la langue française (Cf. infra : CONTRAT PARENTS-ELEVE-ECOLE).

Concrètement, c'est la capacité à faire un **récit** (généralement acquise autour de trois/quatre ans) qui peut être évaluée par de bons indicateurs, lorsque l'enfant est en situation de conversation téléphonique, par exemple.

Sans ces deux conditions, préalables à toute entrée en lecture (quelle que soit la langue d'apprentissage), l'immersion ne doit pas être envisagée sans précaution, en particulier pour garantir une bonne préparation à la scolarisation de l'écrit, évitant tout risque pour l'élève d'être confronté, un peu plus tard, au « verrou » de la classe de CP. Cette préparation est d'autant plus essentielle que l'entrée en lecture est susceptible d'être freinée par le caractère « opaque » de la langue française, qui présente non seulement une mauvaise adéquation graphèmes-phonèmes mais en outre, de multiples cas où sont codées à l'écrit des informations qui ne s'entendent pas à l'oral (le pluriel de nombreux noms et adjectifs, celui des verbes du premier groupe à la 3^e personne, etc.).

L'entrée en lecture est d'autant plus facile que le système de correspondance graphèmes-phonèmes de la langue est simple ou, autrement dit, que le système orthographique de la langue est « transparent ». Le spectre de « **transparence** » s'étend de langues comme l'espagnol (très transparent) à des langues comme l'allemand (relativement transparent), puis des langues comme le français, l'anglais (opaque voire très opaque).

Il est utile enfin de préciser que l'immersion ne consiste pas à placer l'élève en situation de « récepteur » pour l'essentiel du temps passé en classe. Pour être efficace, l'immersion suppose **une production suffisante de l'élève en langue française**.

En France, en situation scolaire standard, l'élève est en position réelle de production orale sur un temps qui n'excède pas **cinq minutes par jour**. Cette durée est bien sûr très insuffisante dans une situation d'apprentissage du français.

Cette immersion est par ailleurs destinée à l'acquisition d'un bagage linguistique minimal en **français de scolarisation** qui couvre le langage de l'organisation de la vie scolaire, du travail de l'élève et implique une attention particulière à la compréhension des consignes. Dans une situation d'immersion limitée (lorsque par exemple la langue véhiculaire entre élèves, ou la langue familiale, n'est pas le français), il est indispensable que l'élève acquière un certain nombre **d'automatismes** (actes de langage structuré) qui servent de base à une auto-acquisition.

La maîtrise du français, langue de scolarisation dans les établissements d'enseignement français à l'étranger

En résumé, la scolarisation du jeune élève non francophone en maternelle doit passer par une **immersion contrôlée et progressive** en classe francophone, pouvant s'appuyer sur des dispositifs spécifiques d'accueil ou d'accompagnement (cf. infra).

2- UN BILAN LINGUISTIQUE INITIAL

Afin de préparer au mieux l'intégration dans l'école de tout nouvel arrivant ne maîtrisant pas la langue française, il est primordial d'établir son bilan linguistique initial.

S'il s'agit d'un très jeune enfant pressenti pour une scolarisation à l'école maternelle, le bilan devra faire apparaître :

1. une évaluation des **compétences en langue maternelle** (utilisation du langage d'action, du langage d'évocation, reconnaissance des syllabes et des phonèmes,...) ;
2. la **situation sociolinguistique de l'élève** permettant de recenser la(les) langue(s) parlée(s) à la maison, la(les) langue(s) parlée(s) en cour de récréation, la(les) langue(s) parlée(s) en dehors de l'école (dans la rue, chez les commerçants,...) ;
3. le cas échéant, une évaluation des **premiers acquis en langue française**.

Ce bilan permettra à l'équipe éducative de prendre une décision éclairée sur les modalités de l'immersion de l'élève en langue française.

S'il s'agit d'un élève pressenti pour une scolarisation à l'école élémentaire, le bilan linguistique initial devra faire apparaître une **évaluation des acquis en français** portant sur la langue orale ainsi que sur la langue écrite, et orientée pour partie sur le français de scolarisation (donc sur la compréhension du langage des consignes).

3- UN CONTRAT PARENTS - ELEVE - ECOLE

Le parcours linguistique de l'élève se construit à travers les rôles bien compris de deux partenaires : **l'école** et la **famille**.

L'école est chargée de tout mettre en œuvre pour faciliter l'entrée de l'élève dans une scolarisation francophone.

Les parents, pour leur part, peuvent jouer un rôle important en accompagnant le processus d'appropriation de la langue française ou, selon le cas, de consolidation des aptitudes en langue maternelle.

L'implication des parents ne pourra être appréhendée qu'au cas par cas.

Ainsi, le partenariat école-famille pourra être construit à travers une réflexion sur les différentes formes possibles d'accompagnement linguistique hors de l'école (loisirs, lecture, vie quotidienne,...) en tenant compte de la disponibilité des parents. Cette réflexion gagnera à être formalisée par un document en forme de « **contrat** » rappelant les rôles de chaque partenaire et les formes de l'appui susceptible d'être apporté par la famille :

On pourra s'inspirer du document proposé en **ANNEXE 1** (ce dernier devra, le cas échéant, être traduit en langue maternelle).

- assister aux rencontres parents-enseignants ;

La maîtrise du français, langue de scolarisation dans les établissements d'enseignement français à l'étranger

- consolider les compétences de base de l'élève en langue maternelle (cas du très jeune élève, avant l'immersion en classe maternelle)
- ou*
- nourrir les apprentissages de l'enfant par des activités en français ;
- et, dans tout la mesure du possible, participer à la mise en place de la politique culturelle de l'établissement.

Il convient d'être attentif à la compétence linguistique des locuteurs parlant français avec le jeune élève en dehors de l'école... Si certains parents n'ont pas une très bonne maîtrise du français, il est préférable qu'ils apportent leur aide dans la consolidation de la langue maternelle.

4- L'ACCOMPAGNEMENT LINGUISTIQUE

En préambule, il est important de souligner que les difficultés linguistiques rencontrées par l'élève sont spécifiques à un contexte de scolarisation à l'étranger : la maîtrise du français ne s'inscrit pas dans une logique d'apprentissage de « la langue pour la langue » mais, avant tout, dans une perspective d'**amélioration des compétences langagières pour la réussite scolaire**.

Dans les établissements d'enseignement français à l'étranger, le traitement de ces difficultés linguistiques passe le plus souvent par des dispositifs de **différenciation pédagogique**.

Il importe de rappeler que la différenciation pédagogique doit s'appuyer sur une analyse rationnelle permettant d'identifier le dispositif le mieux adapté :

- 1°/ aux objectifs fixés sur le plan linguistique ;
- 2°/ au profil des élèves concernés et à leur nombre par rapport à la population scolaire de référence ;
- 3°/ aux moyens matériels et humains susceptibles d'être dégagés au sein de l'établissement.

Le profil de chaque élève doit s'appuyer sur son bilan linguistique initial (cf. supra).

Mais aussi et surtout, il importe de concevoir ce dispositif non pas comme la réponse première qui s'impose face à des difficultés linguistiques, mais plutôt comme un moyen qui s'inscrit dans le parcours de l'élève. La réflexion de l'équipe éducative doit porter avant tout sur le **parcours linguistique et scolaire de l'élève**, parcours qui pourra, en différents moments, être étayé par tel ou tel dispositif.

De façon générale, l'accueil d'élèves non francophones dans une classe suppose, de la part de l'enseignant qui en a la responsabilité, un souci permanent de différenciation tenant compte de la spécificité de ces élèves. En aucun cas l'enseignant ne peut construire son action pédagogique sur deux présupposés :

- *l'immersion se suffirait à elle-même ;*
- *les élèves qui ne s'adaptent pas relèveraient d'une prise en charge hors de la classe.*

Il est primordial de ne pas s'en remettre systématiquement à une « externalisation » des apprentissages linguistiques. En d'autres termes, l'action du maître doit en permanence être guidée par un principe que l'on peut résumer par la formule suivante : **sur le plan linguistique, tout ce qui peut être fait dans la classe ne doit pas être fait hors de la classe.**

DISPOSITIFS D'ACCUEIL ET D'ACCOMPAGNEMENT

1- REMARQUE LIMINAIRE

La plupart des dispositifs d'accueil et d'accompagnement (dans la classe et hors de la classe) ne pourront être mis en place qu'au sein des écoles susceptibles d'accueillir, en nombre, des élèves peu ou non francophones ayant une maîtrise initiale de la langue du pays d'accueil. Les établissements qui n'accueillent des élèves non francophones qu'en nombre limité (voire de façon isolée) devront, le plus souvent, avoir recours à des dispositifs singuliers adaptés aux conditions locales.

2- LA CLIN

La **classe d'initiation ou CLIN** se présente comme un dispositif de référence pour la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française.

Pour les raisons développées ci-dessus et compte tenu de la spécificité des publics concernés, **un tel dispositif ne constitue pas la réponse la mieux adaptée au contexte de l'enseignement français à l'étranger.**

Pour autant, cela n'interdit pas des **regroupements temporaires d'élèves** pour des activités spécifiques d'acquisition du français qui gagneront à être encadrées par les maîtres des classes en évitant ainsi toute « externalisation » de cette mission vers un maître spécialisé.

La CLIN est organisée selon des modalités définies dans la circulaire MEN-DESCO du 25.04.2002 : « les élèves du CP au CM2 sont regroupés en classe d'initiation pour un enseignement de français langue seconde, quotidiennement et pour un temps variable (et révisable dans la durée) en fonction de leurs besoins. L'objectif est qu'ils puissent au plus vite suivre l'intégralité des enseignements dans une classe du cursus ordinaire [...] L'objectif est la maîtrise du français envisagé comme langue de scolarisation. A ce titre, les finalités ordinairement retenues dans les démarches d'apprentissage du français langue étrangère ne sont pas forcément celles qui doivent l'être ici, même si un certain nombre de techniques d'apprentissage peuvent être utilement transposées. ».

3- UN DISPOSITIF SPECIFIQUE : ALEF

(APPUI LINGUISTIQUE POUR L'ENSEIGNEMENT FRANÇAIS)

■ ALEF – MATERNELLE : *l'accueil en maternelle*

Ce dispositif implique **l'intervention d'un enseignant bilingue** (qui peut être l'enseignant de langue vivante), en appui au maître de la classe.

Objectif : permettre aux élèves d'acquérir ou de consolider le socle de compétences linguistiques en langue maternelle et, par une immersion progressive construite sur des entraînements systématiques, les amener aux premières acquisitions en français.

Modalités : en début de scolarisation, l'accueil quotidien des élèves non francophones sera systématiquement réalisé en langue maternelle par l'enseignant bilingue (parallèlement, l'accueil des élèves francophones, sera fait en français par le maître de la classe).

L'intervention de l'enseignant bilingue sera prolongée au-delà de cette phase d'accueil, dans les premières semaines de scolarisation, jusqu'au stade où l'on sera sûr que tous les élèves sont entrés dans le langage d'évocation.

L'enseignant bilingue pourra intervenir à nouveau en fin de scolarité maternelle (à partir de cinq ans) lorsque l'élève se prépare au passage à l'écrit. Dans cette phase, l'élève doit en effet renforcer sa fréquentation

Il convient de souligner le rôle important de l'**assistant maternelle** susceptible, dans certains cas, de remplir tout ou partie des missions assignées à « l'enseignant bilingue ».

L'enseignant bilingue sera pour l'élève allophone, le **réfèrent de langue maternelle** (pendant que le maître de la classe sera le réfèrent de langue française).

La maîtrise du français, langue de scolarisation dans les établissements d'enseignement français à l'étranger

de la langue écrite des albums de jeunesse et se familiariser avec la réalité phonologique de sa langue maternelle.

Le travail de l'enseignant bilingue devra être constamment coordonné avec celui du maître de la classe tant sur les contenus que sur l'organisation qui doit répondre au souci de progressivité de l'immersion en langue française.

Dans l'une et l'autre langue, les activités seront conduites dans l'esprit des programmes de l'école maternelle, avec comme cœur de cible une immersion contrôlée en langue française. On retiendra les quelques fils conducteurs suivants :

- les enseignants (dans les deux langues) commenteront aussi souvent que possible ce qu'ils font ou ce que font les élèves (accompagnement verbal des actes de vie de la classe). Ils feront, par ailleurs, de fréquents rappels : « *Que venons-nous de faire ? Qu'avons-nous fait hier ?...* » (consolidation du langage d'évocation) ;
- dans les deux langues, seront multipliées les occasions d'appropriation de la langue des albums de jeunesse, avec de fréquents retours sur les mêmes textes et une gradation des difficultés (longueur, complexité syntaxique, proximité de l'univers de référence,...) ;
- en français, les automatismes de la langue seront mis en place par des exercices systématiques (pouvant s'inspirer des méthodologies du français langue étrangère*) et centrés sur les actes de langage de la vie scolaire. Ces exercices pourront prendre la forme des rituels quotidiens de l'école maternelle ;
- dès cinq ans, seront proposés (en langue maternelle puis en français dès que l'émission commencera à se stabiliser), des jeux phonologiques sur le rythme des énoncés, sur les mots, les syllabes (en réception et en production) ;
- certaines activités en français pourront être conçues comme le prolongement d'un travail réalisé antérieurement en langue première.

Réf. BOEN du 14.02.2002 – Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire.

On pourra bien sûr s'appuyer sur les démarches habituelles en maternelle : raconter, mimer, amener les élèves à une reformulation collective, etc.

L'objectif est de créer une « conscience phonologique ».

Les **actes de langage spécifiques de la classe** devront être au centre du programme d'acquisition linguistique des élèves dont la langue maternelle n'est pas le français. Il s'agit pour l'essentiel :

- des consignes du travail scolaire ;
- des actes de régulation de la vie de la classe (rituels) ;
- des moyens (langagiers) permettant à chaque élève de demander de l'aide et de comprendre les jugements de valeur formulés par le maître (évaluation du travail) ;
- des savoirs (et des mots pour en parler) propres à chaque domaine disciplinaire des programmes en vigueur à l'école maternelle.

Dans la programmation de ses activités, le maître prendra soin, par ailleurs, de faire l'inventaire des **outils langagiers nécessaires à la réalisation de chaque tâche proposée à l'élève**.

* Cf. ANNEXE 2

La maîtrise du français, langue de scolarisation dans les établissements d'enseignement français à l'étranger

Rappelons enfin que ce dispositif ne se substitue en rien à la nécessité, pour le maître de la classe, de mettre en place dans sa pratique quotidienne une différenciation suffisante pour que les élèves, dont la langue maternelle n'est pas le français, s'intègrent le plus rapidement possible au processus normal d'enseignement.

■ ALEF – CYCLE 2 : *l'alphabétisation bilingue à l'école élémentaire*

Ce dispositif implique également **l'intervention d'un enseignant bilingue** (qui peut être l'enseignant de langue vivante), qui interviendra soit en **alternance** avec le maître de la classe, soit en **co-intervention** dans les cas de bilinguisme réciproque*.

Objectif : permettre aux élèves, dont la langue maternelle n'est pas le français, de construire leur alphabétisation en fin de cycle 2.

Modalités : l'alphabétisation en français ne doit pas poser de problème majeur si l'élève a bénéficié d'une bonne préparation à l'école maternelle (dans les deux langues). Dès que l'alphabétisation sera acquise, soit à la fin du CP soit à la fin du premier semestre du CE1, il sera utile de la mettre en relation avec l'alphabétisation en langue maternelle (si l'écriture de la langue maternelle est une écriture alphabétique). Ce travail viendra soutenir les compétences générales de lecture / écriture.

S'agissant de l'élève n'ayant pu bénéficier d'une préparation suffisante à l'école maternelle, ou entré tardivement en scolarisation dans l'établissement, il sera nécessaire d'accompagner au plus près son passage à l'écrit. Deux situations sont à envisager :

- L'élève a déjà appris à lire dans sa langue alphabétique. Il devra, par un entraînement intensif sur la base d'exercices pouvant s'inspirer des méthodologies du français langue étrangère*, acquérir un niveau de français oral suffisant. L'enseignant bilingue pourra alors assurer le transfert des compétences de lecture d'une langue à l'autre pour que l'élève puisse profiter de l'écrit afin d'améliorer son français ;
- L'élève n'a pas encore appris à lire dans sa langue maternelle ou dans une autre langue que le français. Il devra acquérir, comme dans la situation précédente, un niveau de français oral suffisant et, parallèlement, construire le système phonologique du français. Si le retard en français est trop grand, il faudra passer par un apprentissage de la lecture en langue maternelle grâce à l'intervention de l'enseignant bilingue, en attendant que le niveau en français soit suffisant.

On retiendra les indicateurs suivants :

- déchiffrage acquis ;
- intégration des données syntaxiques de la phrase manifestée par la courbe mélodique en lecture à haute voix ;
- vitesse suffisante ;
- compréhension d'un texte simple ne posant pas de problème de vocabulaire.

■ ALEF - CYCLE 3 : *l'aide face aux difficultés en français à l'école élémentaire*

Ce dispositif concerne les élèves qui, après leur alphabétisation, rencontrent des difficultés dans leurs apprentissages de par une maîtrise insuffisante du français (lecture lente et hésitante dès que le vocabulaire

* Cf. ANNEXE 2

La maîtrise du français, langue de scolarisation dans les établissements d'enseignement français à l'étranger

n'est plus élémentaire, difficultés d'ordre syntaxique ou orthographique à l'écrit, production de textes laborieuse et ne dépassant pas quelques lignes).

La démarche devra être articulée sur le programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) qui, à l'école élémentaire, s'applique à la maîtrise de la langue française (considérée comme objet d'étude et comme outil pour les autres apprentissages).

En référence à la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23.04.2005 (article L.311-3 du code de l'éducation modifié).

Objectif: consolider l'oral (sans lequel on ne peut améliorer l'écrit) et améliorer la lecture ainsi que la production écrite.

Modalités: les heures d'enseignement de langue vivante pourront être utilisées pour la mise en place d'**ateliers** consacrés à des activités de types suivants :

- consolidation des automatismes de langue scolaire. Construction /enrichissement du corpus de mots et de phrases familières de l'univers de la classe (dont les consignes) ;
- observation réfléchie de la langue (ORL) dans une perspective comparative (entre les langues première et seconde) mettant l'accent en particulier sur les logiques propres à chaque langue, les différences ou les invariants ;
- travail sur les interférences langagières* ;
- exercices assidus sur le vocabulaire (notamment en préalable aux activités de lecture ou aux activités disciplinaires effectuées en français) ;
- activités en bibliothèque centre de documentation (BCD) en s'appuyant sur une diversification des supports.

Cf. programmes d'enseignement de l'école primaire (BOEN du 14.02.2002).

4- LES DOUBLETTES

Ce dispositif, adapté aux situations de bilinguisme réciproque*, est construit sur un programme d'interventions simultanées de deux enseignants dans la même classe. Le premier s'exprime en français ; le second s'exprime dans l'autre langue. Ainsi l'organisation d'une doublette peut-elle se résumer en une formule : **un locuteur - une langue**.

La programmation des interventions pourra être construite sur l'horaire d'enseignement de langue vivante.

Les activités reposent sur un principe qui lui-même peut se résumer par l'aphorisme suivant : **on apprend une seule fois en s'appuyant sur l'une ou l'autre langue**. Les activités ne sont donc jamais conçues comme un exercice de « traduction simultanée » (du français vers l'autre langue ou l'inverse) ; bien au contraire, elles s'appuient sur une complémentarité des deux langues et sur l'articulation de l'apprentissage sur chacune d'elles.

Ce dispositif a plusieurs intérêts :

- il offre à l'élève le choix de s'exprimer dans l'une ou l'autre langue ;
- il contribue à l'interaction entre les deux langues et donc à la consolidation de l'interlangue* ;

* Cf. ANNEXE 2

La maîtrise du français, langue de scolarisation dans les établissements d'enseignement français à l'étranger

- il facilite les transferts de vocabulaire d'un champ disciplinaire à un autre ;
- il valorise les deux langues (les deux cultures).

Tout comme le dispositif ALEF, le travail en doublette suppose une **concertation aussi étroite que permanente entre les deux enseignants.**

5- VEILLE LANGAGIERE ET ATTITUDE LINGUISTIQUE

S'il est indispensable tout au long de la scolarité de consolider les compétences linguistiques, il est essentiel parallèlement de ne négliger aucune des disciplines figurant au programme de l'école.

S'agissant des **disciplines non linguistiques**, on observe que les élèves maîtrisant imparfaitement le français se trouvent souvent dans l'incapacité relative à traiter les informations dans le champ de telle ou telle discipline. L'origine de leurs difficultés étant d'ordre langagier, il n'est pas rare de voir les maîtres s'en remettre à un enseignement renforcé du français (enseignement assuré le cas échéant par un maître spécialisé). Dans cette démarche, le français est perçu comme simple discipline instrumentale, et le travail sur la langue est conçu comme une remédiation susceptible de permettre aux élèves de surmonter leurs difficultés dans la DNL. Il s'agit là d'une représentation réductrice du processus d'apprentissage.

Par souci de simplicité, le sigle **DNL** sera utilisé pour désigner les disciplines non linguistiques (enseignées en français).

A l'évidence, enseignement du français et enseignement de la DNL sont intimement liés. Pour résumer en une formule : ***on fait des mathématiques en français mais on fait du français en mathématiques*** (il en va de même pour les autres DNL).

Pour les élèves n'ayant pas le français comme langue maternelle, il sera nécessaire dans chaque DNL de s'assurer que les mots en relation étroite avec les concepts sont bien maîtrisés.

Cette préoccupation constitue, en classe, une dialectique de tous les instants. Elle doit conduire le maître à une **attitude de veille**.

Cette dernière pourra être efficacement renforcée par la mise en place d'un « **observatoire des difficultés langagières et linguistiques** », structure de concertation permanente, ouverte à l'ensemble de la communauté éducative (et notamment aux enseignants bilingues du dispositif ALEF), permettant d'échanger sur les questions de langage, de langues ainsi que sur les difficultés rencontrées par les élèves dans tel ou tel champ disciplinaire (interférences langagières* en particulier).

Dans la relation pédagogique qu'il entretient avec ses élèves, le maître est tantôt en situation de « récepteur » (c'est dans cette position qu'il pourra adopter l'attitude de veille préconisée), tantôt en situation d'« émetteur ». Dans cette position, il doit adopter une **attitude linguistique** adaptée à son auditoire en choisissant soigneusement son champ lexical, en portant une attention particulière à sa diction, à sa prosodie, etc. Cette attitude linguistique doit aussi être une préoccupation quotidienne du maître dans sa classe.

* Cf. ANNEXE 2



Année scolaire 2006 - 2007
 CONTRAT
 PARENTS - ÉLÈVE - ÉCOLE

Etablissement

.....

Nom de l'élève :

Prénom :

Date de naissance :

Classe :

Après rencontre entre les deux parties, il a été convenu ce qui suit :

Article 1. L'école s'engage à mettre en œuvre les moyens nécessaires à la scolarisation de l'élève et à son intégration, dans les meilleures conditions, dans une classe francophone.

Article 2. L'école informera régulièrement les parents des résultats de l'élève et le cas échéant des difficultés rencontrées.

Article 3. Les parents s'engagent à rencontrer l'enseignant (ou le directeur de l'école) sur sa demande, et à participer de façon régulière à toutes les rencontres parents - enseignants organisées par l'école.

Article 4. Les parents s'efforceront d'accompagner l'élève dans ses apprentissages linguistiques, en dehors du temps scolaire, notamment à travers des activités * en langue maternelle
en français

comme par exemple

.....

.....

Article 5. (à compléter, le cas échéant, selon le contexte local)

.....

.....

.....

.....

Fait à

le

Les parents

L'école

Le directeur (directrice)

L'enseignant(e)

* Selon les indications données par l'école au regard du profil de l'élève et des conditions requises pour son intégration dans une classe francophone.

UNE DIVERSITE DES SITUATIONS

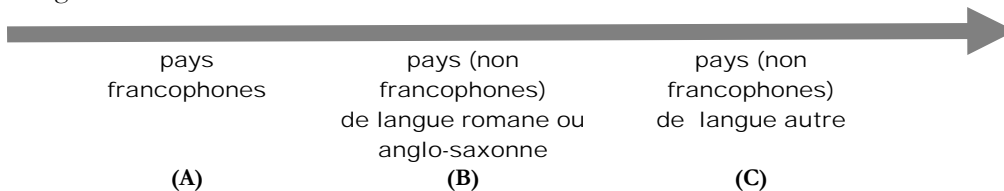
Les établissements d'enseignement français à l'étranger présentent une grande diversité de situations linguistiques : du lycée de Madrid, qui accueille une majorité d'élèves nationaux (contexte de bilinguisme), à l'établissement de Johannesburg, qui accueille des élèves de plus de 40 nationalités (contexte de plurilinguisme), en passant par des écoles d'Afrique subsaharienne, qui scolarisent des élèves francophones néanmoins issus d'environnements linguistiques les plus divers.

Dans ces différents contextes, le français, langue de scolarisation, entre en interaction avec la langue environnementale et/ou la langue maternelle de l'élève allophone notamment à travers la **représentation** qu'il se fait de la langue française ; cette représentation étant elle-même fortement conditionnée par un « facteur de proximité » :

Avec une incidence directe sur le caractère « **d'adhésion** » plus ou moins fort de l'élève étranger à l'égard de la langue française.

- Proximité géographique et culturelle : le jeune élève allemand se fera une représentation moins exotique de la langue française que le jeune élève japonais. Le jeune élève libanais décodera plus aisément les pratiques culturelles françaises qu'un jeune indien.
- Proximité linguistique : les codes grammaticaux et lexicaux du français seront plus facilement décryptés par un Mexicain que par un Vietnamien.

Ce « facteur de proximité » peut schématiquement se décliner sur un axe (continuum des environnements linguistiques) faisant apparaître trois grands sous-ensembles :



Dans chaque sous-ensemble et pour un établissement donné, le profil des élèves (selon que leur majorité est française ou issue du pays d'accueil ou ressortissante de pays tiers) donnera naissance à un contexte scolaire dominant de monolinguisme, de bilinguisme ou de plurilinguisme.

La notion d'environnement linguistique mériterait, bien sûr, d'être affinée au cas par cas, notamment parce qu'à l'échelle de chaque élève, se superposent trois champs linguistiques de référence (parfois très distincts) :

- la (les) langue(s) familiale(s) ;
- la langue de scolarisation (ici le français) ;
- la langue véhiculaire des enfants (celle qui est pratiquée majoritairement dans la cour de récréation).

LE FRANÇAIS, SELON QUELLE(S) PERSPECTIVE(S) ?

Le français langue seconde / le français langue étrangère

Le « français langue seconde » (FLS) renvoie à des contextes, à des pays où le français est langue nationale ou langue officielle. Dans ces situations, les populations sont le plus souvent confrontées à une (des) langue(s) maternelle(s) et à une langue dominante par son statut.

Le « français langue étrangère » (FLE) renvoie à un ensemble de méthodologies conçues, le plus souvent, dans une perspective communicative, pour un apprentissage de la langue française au bénéfice de publics non francophones (pour lesquels le français s'impose comme langue étrangère). Ces méthodologies ne sont pas pensées pour le contexte des établissements d'enseignement français à l'étranger mais peuvent constituer une ressource appréciable pour la mise en place des tout premiers apprentissages de la langue française.

Néanmoins, la perspective du « français langue étrangère » devra être dépassée dès lors qu'il s'agira de cibler des compétences qui touchent à l'usage scolaire de la langue et à l'utilisation d'écrits élaborés.

Pour le public non francophone, on peut considérer que l'établissement d'enseignement français à l'étranger offre un contexte de « français langue seconde ».

Ces méthodologies présentent d'ailleurs trois caractéristiques susceptibles de faciliter l'apprentissage du jeune élève :

- elles ont une dimension **ludique** (moteur important de l'apprentissage) ;
- elles donnent une place à la **familiarisation culturelle** (complément indispensable à l'apprentissage linguistique) ;
- elles permettent la mise en place des indispensables **automatismes de langue**.

Le français langue de scolarisation / langue d'apprentissage

Cette approche embrasse tous les actes de langage de la vie de la classe mais aussi la langue comme vecteur de construction des savoirs. Elle appréhende donc non seulement les **codes langagiers** (formes et usages de la langue) mais aussi les **codes éducatifs** (place et organisation de l'école, relation au maître, etc.) sans oublier les **codes didactiques** (organisation du travail au sein de chaque discipline, normes des consignes, etc.). Cette perspective est, bien évidemment, au cœur de l'enseignement français à l'étranger.

Et de façon transversale, les **codes culturels**.

Le français dans un contexte de bi/plurilinguisme

En première esquisse, on peut distinguer :

- les situations de **bilinguisme réciproque** qui ont fait l'objet de nombreuses observations et analyses, eu égard à la « symétrie » des acquisitions linguistiques ; les deux langues (le français et la langue nationale) étant, in fine, également maîtrisées par les élèves français et les élèves ressortissants du pays d'accueil ;
- les situations **asymétriques** où les élèves nationaux (voire étrangers tiers) acquièrent une bonne maîtrise du français tandis que les élèves français ne parviennent, en général, qu'à une maîtrise partielle de la langue du pays d'accueil (dans une perspective de type « langue vivante étrangère »).

Situation dans les établissements de Madrid, Rome, Berlin, Stockholm, Buenos-Aires, pour ne citer que quelques exemples (cas **B** du schéma ci-dessus).

Situation dans les établissements de Madagascar, Jakarta, Le Caire, pour ne retenir que trois exemples (cas **C** du schéma ci-dessus).

La maîtrise du français, langue de scolarisation dans les établissements d'enseignement français à l'étranger

Si le bilinguisme se définit par la maîtrise de deux langues, il ne se réduit pas pour autant à la juxtaposition de deux compétences linguistiques. Bien au contraire, il se construit sur une forte interaction entre les deux langues qui produit une « **interlangue** » : espace où s'opèrent des transformations langagières, des constructions spécifiques (personnelles), la langue seconde s'appuyant sur la langue première et réciproquement.

Dans ce contexte, il convient d'insister sur la notion **d'interférence langagière**, qui n'est pas sans incidences sur le plan pédagogique. La langue première, parce qu'elle a l'antériorité, induit parfois des représentations susceptibles d'entrer en conflit avec la langue seconde (en l'occurrence le français, langue d'enseignement). A ignorer ce phénomène, le risque est grand pour l'enseignant de faire une erreur de diagnostic pédagogique, en attribuant à l'élève une non maîtrise de savoirs alors qu'il s'agit d'un problème langagier. A l'inverse, la langue seconde, lorsqu'elle devient langue véhiculaire d'usage quotidien, peut produire des formes inusitées dans la langue maternelle.

En contrepoint, force est de constater que l'éducation bilingue facilite la **transférabilité de compétences** d'une langue vers l'autre. Mieux, lorsqu'un élève travaille deux langues, il développe une aptitude à en travailler trois voire plus. De fait, c'est par commodité de langage que les situations sont répertoriées sous le vocable « bilinguisme » ; en réalité, les environnements linguistiques plongent le plus souvent l'élève dans un contexte de plurilinguisme. L'éducation bilingue n'est ainsi qu'un cas particulier d'une éducation plurilingue.

A titre d'exemple, on mentionnera une difficulté rencontrée par un élève lusophone en cours de mathématiques (en français). En réponse à l'exercice suivant : « *une marchandise coûte 18 euros. Elle subit une baisse de 10%. Quel est son nouveau prix ?* », l'élève a répondu 19,8 euros ; la représentation induite par le verbe « subir » (monter) dans sa langue maternelle s'étant imposée en interférant sur le sens même de l'opération qui aurait dû être utilisée.

« On a constaté depuis longtemps que les bilingues possèdent généralement une malléabilité et une souplesse cognitives supérieures à celles des unilingues ».
Claude HAGEGE in *L'enfant aux deux langues*
Editions Odile Jacob -1996

