

Les fonctions de la langue à l'école

« En France, l'instruction est obligatoire pour les enfants des deux sexes, âgés entre six et seize ans, qu'ils soient français ou étrangers, dès l'instant où ils résident sur le territoire français. [...] En outre, la convention internationale relative aux droits de l'enfant du 20 novembre 1989, ratifiée par la France, garantit à l'enfant le droit à l'éducation en dehors de toute distinction qui tienne à sa nationalité ou à sa situation personnelle »¹. Les enfants nouvellement arrivés en France (ENA) sont donc soumis, comme tous les autres, à l'obligation scolaire et les personnes qui en sont responsables « sont donc tenues de prendre les dispositions prévues par la loi pour assurer cette instruction. »²

Dans le premier degré, les enfants allophones sont inscrits obligatoirement dans les classes ordinaires de l'école maternelle ou élémentaire et les élèves du CP au CM2 sont regroupés en classe d'initiation (CLIN) quand cela est possible. Mais qu'ils soient regroupés pour un temps dans des dispositifs spécifiques (CLIN fixe ou itinérante) ou non (ils sont alors en classe ordinaire), ces enfants sont scolarisés en français : cette langue, jusqu'alors complètement inconnue pour la plupart d'entre eux, va devenir la langue dans laquelle ils vont baigner et être immergés, en dehors de la famille. A l'école, un élève nouvellement arrivé est littéralement pris d'assaut, envahi par la langue française : tous ses interlocuteurs (camarades, enseignants, directeur, personnels de cantine, intervenants extérieurs...) s'adressent à lui en français, quel que soit le but (aider, expliquer, demander...) et le lieu de la sollicitation (cour de récréation, couloir, classe, bureau, gymnase...). Il devra bientôt utiliser le français pour leur répondre mais également pour obtenir une information, demander une explication, répondre à une consigne, faire un exercice, rédiger un texte, c'est-à-dire construire des savoirs et ce dans des disciplines aussi diverses que l'histoire, la géographie, les arts visuels, les sciences, les mathématiques ou... le français. On peut dire que dans le contexte scolaire, le français a alors un triple rôle : langue de la communication entre tous les acteurs, vecteur de tous les apprentissages et objet d'enseignement. Cette modalité particulière d'accès à la langue française se distingue à la fois du français langue étrangère (FLE) qui représente une matière parmi d'autres dans un système ou dans un cursus scolaire donné - et dont l'objectif est essentiellement la communication orale et quotidienne - et du français langue maternelle (FLM) dont l'objectif, pour des locuteurs natifs, est de développer une réflexion sur la langue, écrite notamment, et de favoriser une entrée en littérature.

Si le français constitue bien, au début du processus d'apprentissage, une langue étrangère pour tous les ENA, ceux-ci seront progressivement amenés à en analyser le fonctionnement au même titre que leurs camarades natifs. Le statut du français aura donc lentement glissé du FLE vers le FLM. C'est la transition entre ces deux pôles que l'on nommera français langue seconde (FL2). Pourtant si comme toute langue

¹ MEN - BO n° 10 du 25 avril 2002

² Ibid.

seconde, le français possède bien un statut social particulier (c'est à la fois la langue officielle, la langue nationale et la langue dominante face à la langue familiale, dominée), il se caractérise, dans le cas qui nous occupe, par un contexte spécifique d'utilisation : le cadre scolaire. On parle alors de « français langue scolaire », de « français langue de la scolarité » ou de « français langue de scolarisation ». Gérard Vigner est sans doute le premier à établir cette notion de langue de scolarisation qu'il définit comme une « langue apprise pour enseigner d'autres matières qu'elle-même et qui peut, dans certains pays, être présente dans l'environnement social des élèves. »³ Il en tire la double conséquence d'une langue d'information et de communication spécifique au milieu scolaire. Peu à peu, cette définition va se faire par la fonction et non plus par une entrée sociolinguistique, jugée secondaire⁴. L'éducation nationale s'empare de la notion en 2000, la redéfinit - « langue apprise à l'école et qui sert de manière prépondérante, voire exclusive, dans le système éducatif fréquenté »⁵ - et ajoute que « la langue de l'école est faite d'actes de langage et d'un lexique qui peuvent ne pas être indispensables dans la vie ordinaire. »⁶ Grâce à ces précisions, le « français langue de scolarisation » (FLS) semble constituer un concept clair et bien délimité : c'est la langue de l'école, une langue lexicalement et discursivement bien distincte de celle de « l'extérieur ». Pourtant tous ceux qui travaillent avec des élèves allophones s'interrogent sur les priorités du FLS, sur les contenus à enseigner, les progressions à établir, les objectifs à définir, les démarches à privilégier et cherchent toujours plus de précisions et d'exactitude : comment préparer au mieux les élèves de CLIN à une scolarisation en français ? Que faut-il enseigner aux élèves nouvellement arrivés ? Comment faut-il l'enseigner ? Le concept de français langue de scolarisation perd alors de sa limpidité et demande à être éclairci. Nous proposons donc d'essayer d'y voir plus clair et pour cela de réfléchir aux fonctions du français dans le cadre scolaire, s'agissant d'apprenants allophones nouvellement arrivés en France âgés de 3 à 12 ans.

M. Verdelhan-Bourgade propose dès 2002, une réflexion sur « la langue de scolarisation comme fonction »⁷ et « cherche ce que l'enfant apprend à travers la langue »⁸. Elle considère alors que « la fonction de scolarisation du langage appris à l'école recouvre l'ensemble [des] apprentissages, qu'on pourrait sommairement regrouper en trois domaines :

- le domaine du savoir et des représentations ;
- le domaine des comportements sociaux et langagiers ;
- le domaine de la méthode (structuration de la pensée, du raisonnement, du travail...) »⁹.

Cette réflexion n'est donc pas basée sur les fonctions de la langue mais constitue une catégorisation « des apprentissages »¹⁰ à mener par l'ENA puisqu'il est question des connaissances sur le monde, des connaissances sur la langue, des représentations qui

³ *Le français langue de scolarisation*, p. 40

⁴ VERDELHAN-BOURGADE M.

⁵ *Le langage à l'école maternelle*, p. 113

⁶ *Ibidem*

⁷ *Le français de scolarisation*, p. 35

⁸ *Ibidem*

⁹ *Ibid.*, p. 38

¹⁰ Nous reprenons ici les termes de M. Verdelhan-Bourgade

peuvent être nouvelles, de l'accès à l'écrit, des compétences langagières, des modes de raisonnement et de pensée, des méthodes, des comportements et des obligations. Nous tenterons, ici, de mener à bien cette réflexion sur les fonctions de la langue à l'école, à partir de la perspective proposée par J.-L. Chiss¹¹, en distinguant tout d'abord les fonctions de socialisation, d'intégration, de communication, d'enseignement, d'apprentissage et d'entrée dans l'écrit puis en déterminant s'il s'agit bien de différentes « langues » au sens où peuvent le laisser sous-entendre des appellations telles que « français langue d'enseignement », « français langue des apprentissages », « langue des disciplines », « langue scolaire », etc.

Fonction de socialisation, fonction d'intégration

Il semble tout d'abord important de distinguer :

- les enfants en âge d'être scolarisés à l'école maternelle et ceux en âge d'être scolarisés à l'école élémentaire ;
- ceux qui ont déjà été scolarisés antérieurement et ceux qui commencent leur scolarité en France.

En effet, si la scolarisation est toujours une socialisation, l'enfant, à sa naissance, se socialise d'abord dans sa famille et c'est souvent à l'école qu'il rencontre le premier milieu social spécifique extérieur au monde familial. La famille constitue la première instance de socialisation et son action s'avère primordiale pour la structuration ultérieure de la personnalité. C'est bien dans le cadre familial que se forge le système de dispositions à partir duquel seront filtrées toutes les autres expériences de la vie sociale. En inter-relation avec ses parents, l'enfant construit son *habitus* familial : il intègre des normes, des habitudes culturelles et sociales, des valeurs et bien sûr une langue qui constitue un élément fondamental de cette toute première socialisation. Cette langue a un statut spécial pour l'enfant, car elle assure sa découverte du monde et elle est celle dans laquelle la faculté humaine de langage s'investit pour la première fois dans une langue naturelle. Elle peut aussi être celle à travers laquelle l'enfant commence à découvrir et à s'approprier les règles de la langue (notamment les règles syntaxiques), en même temps que celles du comportement langagier (par exemple : qui, comment et quand saluer ?).

Au sein de la famille, les interactions sont privilégiées : l'enfant parle avec quelques adultes (les parents, parfois les grands-parents, oncles ou tantes) et quelques enfants (frère(s) et/ou sœur(s) dans les fratries, parfois cousins et cousines) très investis affectivement. Lorsque le parent s'adresse à son enfant, celui-ci est unique, l'interaction est « duelle » (un adulte / un enfant). A l'école, l'enfant se découvre un parmi d'autres et quand le maître parle à tout le monde, l'enfant doit comprendre qu'il est lui aussi concerné ; c'est une règle essentielle des interactions scolaires maître/élèves : le premier s'adresse au groupe mais attend une réponse des individus ; il ne s'agit pas, en France, que tous les élèves répondent en même temps et à l'unisson ! Si l'enfant a déjà été scolarisé antérieurement, cette première expérience de séparation familiale a déjà été initiée et l'enfant n'appréhendera sans doute pas la scolarisation en France de la même façon que celui qui n'a jamais quitté

¹¹ *Enseigner et apprendre en français – Des « langues » de l'école aux discours didactiques*

le cocon familial dans lequel ses repères sont assurés. Bien sûr le fonctionnement de chaque système scolaire, celui de chaque classe, s'inscrit dans la culture et les pratiques éducatives du pays de référence et une distance plus ou moins importante peut exister entre les deux systèmes « en contact » via le jeune ENA qui, dans un premier temps se conduira au sein du « système cible » selon les exigences du « système source », ce qui peut parfois dérouter les acteurs de l'école. Ainsi, il n'est pas rare d'accueillir des élèves inhibés, marqués par une première expérience de scolarisation au cours de laquelle ils auront construit une représentation particulière de l'école (« le maître nous tape avec la baguette quand on se trompe ou quand on ne sait pas répondre »¹²) et de leur métier d'élève (« on répète après le maître, tous ensemble »¹³). D'autres, au contraire, se sentent tout à fait libres d'aller et venir comme bon leur semble alors même que l'enseignant est en pleine explication ! Dans tous les cas, l'enfant devra apprendre à respecter de nouvelles règles, à répondre à de nouvelles exigences relevant de son métier d'élève, à adopter de nouveaux comportements attendus par l'institution, à prendre ses marques dans un nouvel environnement social, à s'ouvrir et à évoluer dans une nouvelle culture scolaire.

Lorsque l'enfant est en âge de fréquenter l'école maternelle, il se socialise en même temps que ses pairs au travers notamment d'activités ritualisées et explicitées par des enseignants qui ont l'habitude d'adapter leurs exigences au développement du « vivre ensemble » propre à chaque enfant. Du point de vue de la socialisation, à l'école maternelle, « les enfants doivent comprendre progressivement les règles de la communauté scolaire, la spécificité de l'école, ce qu'ils y font, ce qui est attendu d'eux, ce qu'on apprend à l'école et pourquoi on l'apprend. »¹⁴ Lorsque l'enfant non scolarisé antérieurement est en âge de fréquenter l'école élémentaire, il est confronté aux apprentissages formels alors même que le « vivre ensemble », le sens de l'école et des apprentissages ne sont pas en place.

Le processus de passage du statut d'enfant à celui d'élève débute donc pour certains en France. Tout comme l'enfant s'est socialisé dans sa famille, il va se socialiser à l'école et la langue va constituer un élément essentiel de ce processus de socialisation. Pourtant dans le cas des ENA, le processus de socialisation est marqué par une rupture linguistique non négligeable : la langue de l'école n'est pas celle de la maison. A l'école, le français dans sa **fonction de socialisation** va permettre à l'enfant de construire des relations avec des enfants et des adultes qu'il ne connaît pas, de comprendre l'organisation et les règles de fonctionnement d'un univers fortement codifié (rôle des différents adultes, rôles des élèves) qu'il (re)découvre (les droits, les interdits, les devoirs, les obligations, les possibilités...) et de devenir un membre à part entière de cette micro-société que constitue l'école. La langue est alors le vecteur des apprentissages sociaux liés à l'école et est alors présente dans sa **fonction d'intégration** : la maîtrise du français est la condition première pour que l'enfant réussisse à l'école, qu'adolescent il puisse s'acheminer vers le monde du travail, et qu'adulte il trouve sa place dans la société et puisse exercer son droit à la

¹² Paroles d'enfant recueillies lors des entretiens d'accueil et d'évaluation

¹³ Idem

¹⁴ *MNESR hors-série n° 3 du 19 juin 2008, Programme de l'école maternelle – Petite section, moyenne section, grande section*

citoyenneté démocratique. La socialisation scolaire débouche donc sur une socialisation plus large qui offre la possibilité de réussir dans la société mais qui nécessite pour cela d'avoir fait sienne (au moins en partie) la culture du pays d'accueil. La problématique du conflit de loyauté ne sera pas abordée ici, ce n'est pas le sujet du travail, mais il est bien évidemment souhaitable que la langue et la culture françaises s'articulent à la langue et à la culture familiales au profit d'un bilinguisme et d'un biculturalisme serein et non au prix, toujours trop élevé, d'un clivage psychique dévastateur.

Fonction de communication

La fonction de socialisation du français s'opère au travers des interactions langagières quotidiennes que l'enfant va développer avec ses différents interlocuteurs. Dans sa **fonction de communication**, le français est présent dans tous les échanges scolaires mais dans des situations de communication souvent inédites pour l'enfant (nouveau contexte, nouveaux interlocuteurs, nouvelles règles d'interaction, nouvelles modalités de prise de parole), avec des formes de discours qui peuvent être inhabituelles (expliquer, décrire, argumenter, narrer) et des formes de relations originales (maître/élève(s), élève(s)/élève(s), enfant(s)/adulte(s))¹⁵. Cette fonction de communication est en œuvre lors de « situations formelles (classe et institution) et informelles (interactions en *a parte* ¹⁶de la classe, cour, couloir, etc.) »¹⁷ dont les enjeux sont différents ; si dans la cour, les échanges ont pour but d'organiser un jeu ou d'y participer, dans la classe il est essentiellement question d'appropriation et de transmission. La nature de l'enjeu, celle des situations de communication ou du sociolecte des interactants et de leur statut sont autant de paramètres qui pourront expliquer les caractéristiques très variables des productions langagières des élèves. Sans doute, peut-on alors considérer que l'on est en présence d'une variété haute (situation formelle) et d'une variété basse (situation informelle) de la langue de communication scolaire qui peut expliquer une « impression [...] d'étrangeté que donnent à beaucoup d'élèves les usages rhétoriques de la parole scolaire, les rites d'interaction propres à l'école »¹⁸ alors même que la rupture semble moins marquée aujourd'hui en raison de « styles pédagogiques » enseignants moins codés¹⁹. Pourtant, il est indispensable que l'élève nouvellement arrivé apprenne à distinguer les usages et les caractéristiques de ces variétés de la langue de communication, pour sa réussite scolaire d'une part (au regard de l'institution) et son intégration sociale d'autre part (au regard des pairs). Même s'il n'est pas rare, dans les premiers temps de l'apprentissage de la langue, qu'un ENA utilise en classe des mots que tous les élèves natifs savent réservés à la cour de récréation, une fois l'implicite culturel levé, l'ENA sera soumis aux mêmes exigences langagières que le natif.

¹⁵ Ibid. p. 36

¹⁶ Souligner par l'auteur

¹⁷ *Le français « langue de scolarisation » et les disciplines scolaires*, p. 76

¹⁸ *Éléments de problématisation pour l'enseignement/apprentissage du français aux élèves « non francophones »*, p. 65

¹⁹ Ibidem

Fonction d'enseignement, fonction d'apprentissage

La fonction de communication de la langue est tout aussi présente dans l'école que dans la classe où elle est surtout au service de l'enseignement et des apprentissages. Dans ce cadre-là, on peut alors supposer que l'on se place alternativement du côté de l'enseignant et de la dimension didactique (transmission), ou du côté de l'élève et de la dimension cognitive (appropriation) et que l'on puisse par conséquent avancer l'idée que la langue a dès lors une **fonction d'apprentissage** et une **fonction d'enseignement**.

Alors que les notions d'enseignement et d'apprentissage semblent bien distinctes, les deux termes sont souvent, dans la littérature, réunis puis accolés à d'autres. On trouve ainsi le concept d'« enseignement-apprentissage » qui donne naissance au « processus d'enseignement-apprentissage », au « dispositif d'enseignement-apprentissage des langues », à « l'enseignement-apprentissage du lexique », à « l'enseignement-apprentissage de la grammaire »... On peut se demander pourquoi deux concepts pourtant bien différents sont réunis en un seul. La première hypothèse serait que « enseigner et apprendre sont deux concepts tout à fait indissociables tout comme vendre ou acheter. Qu'est-ce que vendre ? C'est parler ou vouloir convaincre le client, mais plus fondamentalement vendre c'est provoquer l'achat, s'il n'y a pas d'achat, il n'y a pas de vente. De même, s'il n'y a pas d'apprentissage, il n'y a pas d'enseignement digne de ce nom. »²⁰ La seconde hypothèse serait que l'expression « enseignement-apprentissage » permette de lever l'ambiguïté contenue dans le terme « apprendre » qui peut signifier à la fois « acquérir » et « faire acquérir » une connaissance ou une pratique. Il s'agirait donc dans ce cas de signifier qu'il s'agit bien de réfléchir à l'apprentissage *et* à l'enseignement tout à la fois et non pas au seul apprentissage sans que l'on sache trop ce que ce terme recouvre. Toutefois, pour notre propos, il paraît essentiel de distinguer « enseigner » et « apprendre » puis « fonction d'enseignement » et « fonction d'apprentissage » de la langue à l'école. Pour la première distinction nous nous référons aux propositions de J. Therer pour lequel « enseigner, n'est pas seulement transmettre une information mais c'est surtout provoquer ou encore organiser ou encore faciliter ou gérer un apprentissage »²¹ et pour lequel « apprendre » engendre « une modification adaptative du comportement consécutive à l'interaction de l'individu avec son milieu »²². Comme nous le supposions précédemment, il y a bien une dialectique du concept d'« enseignement-apprentissage » selon le point de vue que l'on adopte : celui de l'enseignant ou celui de l'apprenant. Mais en quoi cela éclaire-t-il la distinction des fonctions de la langue ?

Pour la deuxième distinction (« langue d'enseignement » et « langue d'apprentissage »), nous nous tournerons tout d'abord vers V. Spaëth qui propose, à partir de la distinction tripartite établie par J.-L. Chiss (« appropriation des savoirs scolaires », « littératie et entrée dans l'écrit » et « communication scolaire »)²³, « une configuration [...] où le français est à la fois langue d'apprentissage pour l'élève, avec

²⁰ *Styles d'enseignement, styles d'apprentissage et pédagogie différenciée en sciences*, p. 5

²¹ *Ibid.*, p. 5

²² *Ibid.*, p. 6

²³ *Le français langue étrangère et seconde en France : aspects institutionnels et didactiques*

ses différentes interlangues (à l'oral comme à l'écrit) et sa spécialisation croissante en termes de savoirs et de savoir-faire [et] langue d'enseignement transversale et spécifique pour les enseignants, repérable immédiatement dans les disciplines. »²⁴

Que faut-il comprendre ? La langue d'enseignement serait-elle celle de l'enseignant et la langue des apprentissages celle de l'apprenant ? Mais alors si dans la classe l'enseignant parle d'un objet d'apprentissage, il utilise une langue « transversale et spécifique repérable immédiatement » et met donc en œuvre la fonction d'enseignement de la langue. Si par contre, c'est l'apprenant qui parle de ce même objet d'apprentissage, utilisant une interlangue, il mettrait en œuvre la fonction d'apprentissage de la langue ? Est-ce à dire que la langue d'enseignement serait la langue de la transmission des savoirs et la langue des apprentissages celle de l'appropriation des savoirs ? Il s'agirait donc de considérer le point de vue sur l'objet et non la nature même de l'objet ? Afin d'essayer d'y voir plus clair, nous nous tournons maintenant vers J.-L. Chiss qui définit la « langue »²⁵ d'enseignement comme « la mise en forme des savoirs »²⁶ (contenus, manuels et documents de toute nature) et la « langue »²⁷ des apprentissages comme « les formes linguistiques et rhétoriques dans lesquelles les tâches scolaires sont codifiées »²⁸ (explications, définitions, consignes, évaluations). Pour que la distinction entre les deux notions soit plus aisée, J.-L. Chiss fait appel aux contextes multilingues dans lesquels « si les savoirs disciplinaires sont tout ou partie construits en français (langue d'enseignement), ils ne sont pas toujours dispensés en français (cette langue n'est pas nécessairement l'unique vecteur des apprentissages et des interactions didactiques orales et écrites) ». ²⁹ Ainsi définie, la langue dans sa **fonction d'enseignement** serait celle dans laquelle seraient construits les savoirs (programmes, manuels, documents et à fortiori les contenus) et la langue dans sa **fonction d'apprentissage** celle dans laquelle seraient dispensés ces savoirs, celle des interactions didactiques. Cela reviendrait-il alors à dire que la fonction d'enseignement s'incarne uniquement à l'écrit et que la fonction d'apprentissage essentiellement à l'oral ?

Prenons le cas fictif d'un contexte bilingue franco-arabe dans lequel la langue d'enseignement serait le français : tous les manuels et documents présentés aux élèves seraient rédigés en français mais il y a des chances pour que les échanges au sein de la classe ne se fassent pas tous ou toujours en français. Aussi, l'enseignant pourrait-il ponctuellement recourir à l'arabe afin de définir une notion, expliquer un point de vue, donner une consigne, une précision, un conseil, rédiger une évaluation... De la même façon les élèves pourraient utiliser l'arabe pour solliciter l'enseignant afin d'obtenir une explication, une définition, une précision ou la « reformulation » (traduction) d'une consigne. Si le recours à l'arabe semble tout à fait envisageable à l'oral, le cas de l'écrit serait à examiner plus précisément mais l'on peut penser que la langue (officielle) d'enseignement étant le français, les traces

²⁴ *Le français « langue de scolarisation » et les disciplines scolaires*, p. 76

²⁵ Souligner par l'auteur

²⁶ *Enseigner et apprendre en français. Des « langues » de l'école aux discours didactiques*, p. 60

²⁷ Souligner par l'auteur

²⁸ *Ibid.*, p. 60

²⁹ *Ibidem*

écrites soient produites uniquement dans cette langue sauf dans le cas d'activités contrastives.

Dans le contexte franco-français qui nous occupe, l'enseignant ne peut pas, institutionnellement, recourir à une autre langue que le français et s'il lui arrive de le faire cela ne peut être que sporadique. Pourtant, même dans ce contexte monolingue, on peut distinguer la fonction d'enseignement et la fonction d'apprentissage de la langue, auxquelles s'ajoute la fonction de communication pour délimiter plus précisément la notion de langue de scolarisation. Les fonctions d'enseignement et d'apprentissage, bien plus encore que la fonction de communication, présentent une caractéristique essentielle (que ne présentent pas forcément les fonctions de socialisation et d'intégration), celle d'être véhiculée en tout ou partie par l'écrit.

Langue ou discours ?

Les différentes fonctions de la langue à l'école s'incarnent-elles dans des langues différentes ou dans des discours divers ? Pour parler de langue, il faut pouvoir définir les caractéristiques syntaxiques et lexicales propres à chacune de ces langues (langue de la scolarité, langue d'enseignement, langue des apprentissages, langue des disciplines...). Chaque discipline fait effectivement un usage bien particulier du lexique avec d'une part ce que l'on peut appeler le lexique disciplinaire (et qui a trait aux concepts véhiculés par chaque discipline) et d'autre part les usages polysémiques du lexique de la langue courante (tableau de maître vs tableau noir vs tableau à double entrée, sommet d'une montagne vs sommet d'un triangle). Mais on ne peut tout de même pas dire que les disciplines recourent à un lexique totalement spécifique n'ayant rien à voir avec celui de la langue courante et quotidienne ! Il en est de même pour les aspects syntaxiques car c'est bien la langue naturelle qui est convoquée ici. « Il s'agit [donc] plutôt de dire que le français, dans sa variabilité et la diversité des discours qui sont mis en œuvre, est employé *comme*³⁰ langue de l'enseignement ou langue de la scolarisation dans tel ou tel contexte... »³¹ En effet, « la transmission des connaissances dans les différentes disciplines scolaires [...] se fait au travers des discours écrits et oraux, ceux des manuels et des différents supports didactiques, ceux des enseignants dans l'interaction avec les élèves. »³²

On peut, à la suite de J. -L. Chiss, faire l'hypothèse que ces discours scolaires pourraient être analysés selon leurs particularités et les « traits saillants »³³ relevant « largement d'un français « théorique » marqué (par contraste avec les échanges conversationnels ordinaires et les énonciations narratives) par une dimension d'abstraction et de conceptualisation »³⁴.

On distinguera ainsi :

³⁰ Souligner par l'auteur

³¹ *Le français « langue de scolarisation » et les disciplines scolaires*, p. 79

³² *Enseigner et apprendre en français. Des « langues » de l'école aux discours didactiques*, p. 61

³³ Ibid. p. 61

³⁴ Ibidem

- des particularités lexicales, syntaxiques, énonciatives, textuelles ou graphiques et des modes de représentations propres (carte de géographie, schéma scientifique, frise chronologique) ;
- et
- des « traits saillants » comme l'expression linguistique du temps, de l'espace, de la causalité, de la comparaison et de la quantification, l'usage de certaines marques linguistiques (le passif, la nominalisation, l'usage de certains présentatifs, pronoms...), le recours à l'implicite, à la condensation des informations, à une énonciation « impersonnelle » ou à des métaphorisations inévitables.³⁵

« En prenant conscience que la langue des apprentissages [tout comme celle de l'enseignement] n'est pas une « langue » mais qu'elle est située dans l'ordre des discours et des genres, les enseignants peuvent construire des passages pour les allophones [...] entre les discours quotidiens et les discours des disciplines. »³⁶

Fonction d'entrée dans l'écrit

A l'école, l'écrit est partout : dans les manuels, au tableau, sur les murs de la classe, dans les cahiers et dans les livres, dans les exercices et les contrôles, en géographie et en mathématiques, en sciences et en histoire, dans les poésies ou sur l'écran d'un ordinateur... Seuls les arts visuels, le sport et la musique sont quelques peu épargnés. « Cette focalisation sur l'écrit renforce le rôle central de la langue [...] dans le dispositif éducatif. Et c'est aussi par ce quasi monopole de l'écrit que la langue de scolarisation opère généralement comme vecteur privilégié et quasi unique de la construction des savoirs disciplinaires. »³⁷ Il est donc nécessaire pour tous les élèves d'acquérir et de développer les habiletés de lecture et d'écriture indispensables à la réussite scolaire.

Apprendre à lire et à écrire en français

Sur le plan psycholinguistique, on peut distinguer les ENA qui entrent dans l'écrit et dans l'apprentissage formel de la lecture « directement » en français et ceux qui apprennent à lire en français après avoir appris à lire dans une première langue de scolarisation. Si ce paramètre est essentiel, d'autres variables peuvent également être prises en compte : l'âge, le degré d'acquisition de la langue de première scolarisation à l'oral et à l'écrit, la distance entre les langues en contact du point de vue leur fonctionnement (langues flexionnelles, agglutinantes ou isolantes) et de leur système d'écriture (alphabétique, syllabique, idéographique).

Sur le plan pédagogique, certains auteurs³⁸ sont convaincus de la priorité à donner aux aspects phonologiques de la langue et donc de la parfaite adaptabilité de la méthodologie ascendante au public des ENA. Il semble que la prise en compte du

³⁵ Ibid., p. 62

³⁶ *Le français « langue de scolarisation » et les disciplines scolaires*, p. 80

³⁷ *Langues de l'éducation et langues de scolarisation : perspectives pour un cadre de référence*, p. 40

³⁸ Cf J.-C. Rafoni, *Apprendre à lire en français langue seconde*, L'Harmattan, Paris, 2007

premier paramètre psycholinguistique soit ici essentielle : l'enfant est-il lecteur ou non dans une première langue de scolarisation ? En effet, pour l'apprenti-lecteur la priorité n'est pas de découper la chaîne sonore du français en phonèmes mais bien de prendre conscience des fonctions de l'écrit, de ses usages, de ses valeurs, de sa place dans l'univers scolaire en particulier et dans la société en général. Une fois que ces « préalables » indispensables sont installés, on peut commencer à analyser la langue orale et à faire des liens avec la langue écrite en ayant toujours le souci de rester au plus près de ce qui fait sens pour l'enfant (phrase → mot → syllabe → phonème). Bien que passionnant, le propos n'est pas là !

Aujourd'hui, un consensus est établi pour convenir que l'apprentissage de la lecture doit se faire conjointement à celui de l'écriture (démarche intégrative). Or en français, l'écriture de la langue est très normée et contrainte par l'orthographe dont « l'acquisition est lourde d'enjeux scolaires et sociaux »³⁹. Alors même que « toute production d'écrit nécessite de la part de l'apprenti scripteur une attention et une attitude réflexive constantes, du moins jusqu'à l'automatisation des procédures qui est un processus long »⁴⁰, l'ENA est appelé à élaborer différents types d'écrits scolaires.

Appréhender la complexité de l'écrit à l'école

Savoir lire et écrire ne suffit pas pour réussir à l'école où « l'écrit a pour fonction essentielle d'être un outil de transmission et d'appropriation des savoirs en français et dans toutes les disciplines »⁴¹. En outre, l'écrit « organise et structure les connaissances d'une manière culturellement codifiée [et] constitue un vecteur de culture dans les textes littéraires étudiés en classe »⁴². L'ENA devra donc apprendre à lire, à analyser, à interpréter, sur des supports écrits divers, des contenus disciplinaires sous des formes variées (textuelle bien sûr, mais également tabulaire, schématique ou numérique) impliquant la capacité à se repérer dans des univers sémiotiques différents, d'autant plus que chaque « discipline génère ses propres codes rhétoriques et formes discursives [et que] ceux-ci ne sont pas nécessairement partagés par toutes les cultures scolaires. »⁴³

Ce n'est donc pas dans la spécificité supposée de la langue de chaque discipline que le formateur et l'enseignant trouveront des pistes de travail pour l'élaboration de progressions ou de séquences relevant du FLS, mais bien en menant « une réflexion sur la nature complexe [des] discours [disciplinaires], en termes rhétoriques, syntaxiques et sémantiques »⁴⁴. Il apparaît évident que toutes ces pistes concernent aussi bien les élèves nouvellement arrivés que les élèves nés en France, monolingues francophones ou bilingues en devenir, car la variété et le fonctionnement des discours oraux et écrits présents à l'école ne sont transparents pour aucun élève.

³⁹ *Littératie, relations à la culture scolaire et didactique de la lecture-écriture en français langue seconde*, p. 122

⁴⁰ *Ibidem*

⁴¹ *Ibid.*, p. 116

⁴² *Ibid.* p. 116

⁴³ *Ibid.*, p. 119

⁴⁴ *Le français « langue de scolarisation » et les disciplines scolaires*, p. 80

Nous espérons avoir ici réussi à éclaircir la nature des fonctions diverses que remplit la langue à l'école car cela nous semblait constituer un préalable indispensable à tout travail ultérieur sur la « langue de scolarisation » qu'il s'agisse d'une réflexion sur l'apprentissage de la lecture, sur les contenus et objectifs d'une séquence de FLS ou sur les difficultés rencontrées par les ENA face à l'utilisation du manuel scolaire en classe ordinaire. Définir les fonctions du français à l'école pour les élèves allophones nous a permis de délimiter plus précisément le concept de « français langue de scolarisation », de lui donner plus de consistance, même si un travail d'approfondissement s'avère bien évidemment nécessaire pour en appréhender toute la spécificité (si spécificité il y a) dans le premier degré.

Bibliographie

BAUTIER E. & BRANCA-ROSOFF S., (2002), « Pratiques linguistiques des élèves en échec scolaire et enseignement », *Pratiques langagières urbaines. Enjeux identitaires, enjeux cognitifs*, VEI Enjeux, n° 130, pp. 196-213

CHISS J.-L., (2005), « Enseigner et apprendre en français. Des « langues » de l'école aux discours didactiques », *Le français dans le monde / Recherches et applications, Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative*, n° spécial, janvier 2005, Paris, CLE international, pp. 59-64

CHISS J.-L., (1997), « Eléments de problématisation pour l'enseignement / apprentissage du français aux élèves « non francophones » », *Enseigner le français en classe hétérogènes. Ecole et migration*, dir. D. Boyzon-Fradet, Paris, Nathan, pp. 55-76

COSTE D., (2007), « Langues de l'éducation et langues de scolarisation : perspectives pour un cadre de référence », *Langues de scolarisation dans un cadre européen pour les langues de l'éducation : apprendre, enseigner, évaluer – Conférence intergouvernementale*, Rapport de M. Fleming, Prague, 8 – 10 novembre 2007, pp. 38 - 52

LE FERREC L., (2008), « Littératie, relations à la culture scolaire et didactique de la lecture-écriture en français langue seconde », *Immigration, Ecole et didactique du français*, dir. J.-L. Chiss, Coll. Langues & didactique, Paris, Didier, pp.101 - 145

MENESR, (2006), *Le langage à l'école maternelle*, Coll. Textes de référence – Ecole, Documents d'accompagnement des programmes, Paris, Scerén

SPAETH V., (2008), « Le français « langue de scolarisation » et les disciplines scolaires », *Immigration, Ecole et didactique du français*, dir. J.-L. Chiss, Coll. Langues & didactique, Paris, Didier, pp. 62-100

VERDELHAN-BOURGADE M., (2002), *Le français de scolarisation – Pour une didactique réaliste*, Coll. Education et formation, Paris, PUF

VIGNER G., (1992), « Le français langue de scolarisation », *Études de Linguistique Appliquée, Français langue seconde*, n°88, Paris, Didier Érudition, pp. 39-54