

## L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS « LANGUE COMMUNE » DANS LES PAYS DU NORD

Jean-François DE PIETRO

*Institut de recherche et de documentation pédagogique, Neuchâtel*

Le destin de l'enseignement du français est directement concerné par les mouvements économiques, sociaux et culturels qui affectent aujourd'hui l'ensemble des sociétés et des langues : mondialisation, nouvelles technologies, nouveaux concepts (compétences, standards...). Ces mouvements concernent au premier chef l'enseignement du français langue seconde ou étrangère car c'est sur ces terrains que les enjeux économiques et stratégiques sont le plus aigus (cf. Graddol, 1997). Mais ils concernent également l'enseignement du français dans les pays et régions où il a un statut dominant évident : les régions francophones de Belgique, du Canada et de la Suisse ainsi, bien sûr, qu'en France.

### DE LA LANGUE MATERNELLE À LA « LANGUE COMMUNE »

La dénomination même de *français langue maternelle* ne va plus aujourd'hui de soi pour l'enseignement. En effet, même dans ces pays et régions où le français apparaît comme la langue de la communauté, de la vie civique et de l'école, le nombre de personnes pour lesquelles il n'est pas la langue maternelle ne cesse de croître, en raison des mouvements sociaux liés à la mondialisation et à la migration. Ce phénomène a des répercussions immédiates sur l'enseignement scolaire car le nombre d'élèves qui, d'une part, n'ont pas le français comme langue maternelle – ce qui, soulignons-le, ne signifie en aucun cas qu'ils seraient « non francophones » ! –, et, d'autre part, possèdent d'autres langues dans leur répertoire langagier y est en augmentation constante, comme en témoignent les chiffres qui suivent<sup>1</sup> :

---

<sup>1</sup> Ces données doivent être lues avec prudence car elles proviennent de sources diverses (publications des ministères, etc.) qui ne sont pas parfaitement comparables ; de plus, la notion même d'« élève migrant » ne recouvre pas exactement la même réalité à chaque fois, entre autres en raison des règles d'établissement et de naturalisation propres à chaque pays.

*L'enseignement du français « langue commune » dans les pays du Nord*

	Effectif scolaire total	Pourcentage d'élèves migrants
<b>Communauté française de Belgique</b>		
Enseignement primaire	309 192 (2002-2003)	12 132 : <b>3,9 %</b> (2002-2003)
Secondaire ordinaire (12 à 17 ans)	339 710 (2002-2003)	21 474 : <b>6,3 %</b> (2002-2003)
<b>France</b>		
Enseignement primaire	6 572 000 (1999-2000)	372 300 : <b>5,9 %</b> (1999-2000)
Secondaire : collège (11 à 15 ans)	3 323 000 (2003-2004)	230 900 : <b>4,3 %</b> (2003-2004)
<b>Québec</b>		
Enseignement primaire	564 559 (2002-2003)	212 763 : <b>19,06 %</b> (2002-2003)
Secondaire premier cycle (12 à 16 ans)	455 467 (2002-2003)	
<b>Suisse romande</b>		
Enseignement primaire	111 708 (2003-2004)	32 530 : <b>29,1 %</b> (2003-2004)
Secondaire premier cycle (12 à 15 ans)	82 649 (2003-2004)	22 643 : <b>27,3 %</b> (2003-2004)

Une telle évolution demande que l'enseignement de ce que nous appellerons désormais la *langue commune* soit repensé, entre autres pour répondre à deux difficultés : (1) l'impossibilité pour un grand nombre d'élèves de disposer d'un soutien à la maison, ce qui crée une situation d'inégalité ; et (2) la nécessité de proposer des démarches d'enseignement ne présupposant plus que les apprenants « savent déjà » (sans savoir qu'ils le savent) ce qu'on leur enseigne.

Ces difficultés ont été bien identifiées<sup>2</sup>. En revanche, les réponses qui leur sont apportées varient et soulèvent à leur tour d'importantes interrogations. Sans insister sur le repli identitaire, qui résoud le problème en le supprimant, deux voies au moins peuvent être suivies :

### 1. Un enseignement pragmatique et recentré

Cette première orientation, pragmatique, consiste à recentrer l'enseignement sur l'apprentissage de bases fondamentales (lire, écrire, compter). Outre les difficultés des élèves migrants, c'est la fameuse enquête PISA<sup>3</sup> qui a incité certains responsables

<sup>2</sup> Comme le montrent clairement, par exemple, les recommandations récemment émises à l'intention de leurs autorités respectives par les organismes linguistiques de ces pays et régions francophones (Conti & de Pietro, dir., 2005).

<sup>3</sup> Le programme PISA, initié par l'OCDE et répété à intervalles réguliers, porte sur l'enseignement de la lecture, des mathématiques et des sciences. Il a pour but de mesurer, à l'aide d'instruments standardisés et à fins de comparaisons internationales, les connaissances des jeunes de 15 ans et leurs aptitudes à les utiliser efficacement. Pour la lecture, les résultats de la première enquête (2000) ont par exemple fait apparaître que les élèves suisses atteignaient des performances très moyennes ; plus « grave », il est apparu que 20 % environ des élèves en fin de scolarité – provenant en particulier des milieux immigrés et des couches sociales culturellement défavorisées – ne remplissaient

à prôner ce recentrage sur des objectifs minimaux, atteignables par tous les élèves. On peut toutefois craindre l'apparition d'une école à deux vitesses, dans laquelle des contenus plus ambitieux seraient transmis ailleurs, ou plus tard, à celles et ceux qui sont sélectionnés pour les recevoir...

En fait, cette option est surtout mise en avant dans certains cercles économiques et politiques. Les acteurs du terrain savent, eux, qu'il n'est plus possible de se contenter d'exigences minimales à l'heure du digital et du multimédia. Les nouveaux métiers comportent en effet toujours davantage de tâches liées à la langue (cf. AAVV, 2000). Et les compétences complexes exigées par ces tâches (faire des inférences, interpréter, synthétiser, etc.) sont précisément celles qui s'avèrent insuffisamment maîtrisées selon l'enquête PISA.

Ainsi, si PISA a parfois fait l'objet de récupérations politiques discutables, il faut lui reconnaître le mérite de rappeler à l'école certains devoirs que, dans l'euphorie théorisante et l'explosion technologique, elle avait peut-être tendance à négliger : assurer solidement les fondements des apprentissages plus complexes, quitte à prolonger certains enseignements plus loin qu'auparavant<sup>4</sup>, ne laisser aucun élève à l'écart.

## 2. Un enseignement orienté vers le plurilinguisme

La seconde orientation – qui n'est pas nécessairement exclusive de la première – souligne pour sa part la nouvelle position de la langue française : langue commune, qui doit nouer des relations de partenariat avec les autres langues présentes sur le territoire.

Une telle orientation comporte diverses implications pour l'enseignement :

- assurer la maîtrise de la langue commune par les élèves issus de la migration tout en valorisant les compétences linguistiques préalablement acquises dans leur(s) langue(s) d'origine ;
- favoriser la mise en relation des diverses langues enseignées ou présentes ainsi que l'intercompréhension entre langues proches (les langues romanes en l'occurrence) ;
- s'appuyer sur la diversité linguistique pour aider tous les élèves (y compris les unilingues francophones) à mieux comprendre le fonctionnement du français et développer chez eux une véritable culture plurilingagière.

L'hypothèse forte sous-jacente à cette doctrine, c'est que la langue française peut, et doit, ne pas être prétéritee par cette prise en compte de la diversité.

---

pas les exigences requises pour suivre une formation ultérieure. Pour les pays francophones – à l'exception notoire du Canada, dont le Québec – , les résultats se sont ainsi avérés bien au-dessous des attentes et ont suscité, via les médias, diverses polémiques. Il est regrettable toutefois que les interprétations, souvent « catastrophistes », des résultats se soient le plus souvent appuyées sur le classement obtenu par chaque pays ou région. Voir, parmi les nombreuses publications sur le thème, OCDE 2001 ; Soussi *et al.* 2004.

<sup>4</sup> À cet égard, diverses propositions didactiques concernent aujourd'hui un « enseignement continué » de la lecture, bien au-delà des apprentissages dits fondamentaux.

D'un point de vue didactique, diverses tentatives ont été développées afin de concrétiser ces principes. Les démarches envisagées visent d'une part à mieux intégrer les différents enseignements de langues, à la fois du point de vue des démarches, des objectifs et de la terminologie (Roulet 1980), et d'autre part à renforcer les capacités de transfert d'une langue à l'autre. On les regroupe aujourd'hui sous les termes d'« intercompréhension entre langues voisines » (Blanche-Benveniste & Valli, dir., 1997, Dabène & Degache, dir., 1996) et d'« éveil aux langues »<sup>5</sup>.

Au début du troisième millénaire, tels sont quelques-uns des principaux enjeux socio-pédagogiques de l'enseignement du français langue commune. Mais cet enseignement s'inscrit en même temps dans un cadre didactique spécifique.

## LE NOUVEAU CADRE DIDACTIQUE

### *De la langue à la communication*

Dans les années 1960-1970, sous l'influence conjuguée de phénomènes sociologiques (démocratisation des études, arrivée d'une nouvelle population scolaire dans le secondaire, développement des études longues), de la psychologie (théories constructivistes piagétienne fondées sur l'activité de l'élève) et surtout de la linguistique (théories de la communication, structuralisme, grammaire générative transformationnelle), l'enseignement du français a été entièrement repensé, à l'enseigne de la communication. Il s'agissait désormais pour les élèves d'apprendre à communiquer et, pour ce faire, de maîtriser les quatre compétences de base : lire, écrire, parler, écouter. L'enseignement se réorganisait par conséquent selon deux axes, la communication (ou expression) et la structuration de la langue, désormais (censée être) placée au service de la communication. Le changement était considérable : en grammaire, bon nombre de catégories et de fonctions ont été revues ; l'oral acquérait une importance comparable à celle de l'écrit, lui-même conçu désormais dans une perspective plutôt fonctionnelle, la dictée perdait de son importance...

Diverses études ont toutefois montré dès les années 1980 que les pratiques en classe peinaient parfois à intégrer ces transformations, qui touchaient non seulement aux contenus mais à l'esprit même de l'enseignement (rapport différent à l'erreur, relati-

---

<sup>5</sup> Lancées dans les années 1980 en Grande-Bretagne, par le linguiste Hawkins (1987), les démarches d'éveil aux langues (*language awareness*) mettent l'accent sur des capacités telles que l'observation, l'analyse, la comparaison. Elles ont été développées, sous des dénominations diverses, dans de nombreux pays : voir par exemple, pour la Belgique, Blondin & Mattar 2004, Top & De Smedt, dirs, 2005 ; pour la France, Chignier *et al.* 1990, Dabène 1995, Moore, dir., 1995, Candelier dir., 2003, projet JA-LING (<http://jaling.ecml.at/>) ; pour le Québec, Armand *et al.* 2004, projet ELODIL (<http://www.elodil.com/biblio.htm>) ; pour la Suisse, projet EOLE : Perregaux *et al.* 2003. Elles reposent sur le pari que la diversité langagière et culturelle n'est pas un obstacle aux apprentissages mais, au contraire, et pour tous les élèves, un matériau à même de fonder une compréhension plus opératoire des objets étudiés, compréhension qui peut être réinvestie dans les apprentissages mais aussi dans la construction d'une identité linguistique plus consciente. Les démarches mises en œuvre portent à la fois sur les *aptitudes* langagières (discrimination auditive et visuelle, capacités de repérage, d'analyse, etc.), les *représentations* et *attitudes* envers les langues (curiosité, ouverture) et les *savoirs* à leur propos. Elles ne prétendent pas se substituer aux enseignements des langues (L1 et L2), mais représentent un complément et un cadre qui permet leur mise en relation intégrative.

visation de la place des modèles littéraires par rapport aux textes dits fonctionnels, etc.). On a dû constater par exemple que l'ancienne grammaire, désormais incluse dans la « structuration », restait bien souvent le cœur de l'enseignement, et, plus encore, de l'évaluation. En outre, certains de ces changements devaient susciter – et suscitent encore – des remous dans les milieux conservateurs de la société civile. Comme par hasard, ces critiques se sont surtout concentrées sur l'orthographe et la grammaire (en Suisse par exemple, la disparition du « COD » (remplacé par la notion de « complément de verbe ») a été vue comme menaçant l'avenir même de la langue, et les élèves risquaient de ne plus savoir écrire s'ils faisaient moins de dictées...<sup>6</sup>).

On peut conclure que :

- 1) dans le contexte de cette réforme généralisée, l'enseignement du français s'est considérablement modifié, en raison certes des innovations proposées, mais aussi parce que la société elle-même avait profondément changé (remodelage de la morphologie sociale, apparition de la photocopie puis de l'informatique...);
- 2) très ou trop ambitieuse, cette réforme a suscité une certaine déception, tant dans les milieux traditionalistes qui y voyaient une menace pour la langue, que dans les milieux progressistes qui en apercevaient les difficultés, constatant en particulier que les écarts entre élèves n'avaient en aucune façon été comblés.

#### *L'avènement de la didactique*

Dès la fin des années 1980 et surtout dans les années 1990, une nouvelle évolution allait se dessiner, sous l'influence de nouvelles avancées dans les champs de la linguistique et de la psychologie du développement.

En linguistique, ce sont les travaux sur le texte, l'énonciation et le discours qui vont désormais alimenter l'enseignement et donner – enfin – corps à l'idée de communication, certes déjà prônée auparavant mais souvent sans qu'on puisse lui faire correspondre des fonctionnements langagiers concrets. Diverses techniques vont permettre aux élèves de travailler, en référence aux théories des types (descriptif, explicatif, argumentatif, narratif...) et/ou des genres (conte, débat, fait divers, etc.) de textes, les procédés linguistiques nécessaires à leur structuration (reprises anaphoriques, thématisation, articulation du discours, point de vue énonciatif, etc.). En psychologie, le tropisme vers le constructivisme piagétien laisse progressivement la place au cognitivisme, parfois au socioconstructivisme vygotkien (théorie pourtant développée à la même époque que celle de Piaget, dans les années 1930, mais qui était restée dans l'ombre). Comme le constructivisme et le cognitivisme, le socioconstructivisme met l'accent sur le rôle actif du sujet apprenant dans la construction des connaissances. Mais, pour Vygostky, et au rebours de Piaget, le principal moteur du développement n'est pas un simple rapport entre le sujet et l'objet, via des mécanis-

---

<sup>6</sup> Ces critiques ne sont pas sans lien avec les difficultés rencontrées par les propositions de réforme orthographique de 1991 (voir ici même l'article « L'intervention sur le corpus » de J.-M. Klinkenberg).

mes d'acomodation et d'équilibration, mais un rapport socialement médiatisé : les interactions qui ont lieu autour de l'objet aident le sujet à en explorer diverses facettes, elles le confrontent également aux dimensions normatives de l'objet, pré-définies par la communauté dans laquelle il doit progressivement prendre sa place. Le processus de développement consiste ainsi à *intérioriser* ce qu'on parvient d'abord à faire avec le concours des « autres », lesquels aident à baliser le parcours d'apprentissage (« étayage »). On voit immédiatement l'intérêt pédagogique de cette nouvelle orientation qui continue certes à valoriser les activités de découverte des élèves mais en restituant à l'enseignant un rôle important d'étayage.

Tel est l'arrière-fond de cette nouvelle évolution. Mais c'est l'avènement d'une nouvelle discipline, la didactique, qui va désormais jouer un rôle majeur. Elle postule qu'il existe un champ théorico-pratique spécifique ayant précisément pour visée de comprendre et modéliser les processus d'apprentissage d'un objet de savoir et d'action (la langue, les mathématiques, etc.), puis de fournir les bases pour une action didactique raisonnée. Des associations de didacticiens se sont ainsi créées pour les diverses disciplines scolaires : la DFLM (Association internationale pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle), créée en 1987 et qui – pour les raisons évoquées au début de ce texte – devait devenir l'AIRDF (Association internationale pour la recherche en didactique du français, <http://mercure.fltr.ucl.ac.be/airdf/default.htm>), qui réunit des associations nationales de Belgique, du Canada, de France et de Suisse, constitue aujourd'hui le cadre dans lequel se développent les recherches et recherches-actions dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage du français<sup>7</sup>. L'association a organisé plusieurs congrès, dont les thématiques sont révélatrices de l'évolution des centres d'intérêts de la didactique : *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits* (Chiss et al., dir., 1987), *L'hétérogénéité des apprenants : un défi pour la classe de français* (Lebrun. & Paret, dir., 1993) ; *Les métalangages dans la classe de français* (Bouchard & Meyer, dir., 1995) ; *DFLM : quels savoirs pour quelles valeurs ?* (Legros et al., dir., 1999) ; *Les tâches et leurs entours en classe de français* (Dolz et al. (dir.) 2002); *Le français: discipline singulière, plurielle ou transversale ?* (à paraître).

---

<sup>7</sup> Parmi les thèmes de recherche : les pratiques et démarches de la classe (procédures d'enseignement et d'apprentissage, interactions entre acteurs) ; les savoirs et les savoir-faire enseignés et appris (la manière dont ils sont élaborés, notamment par rapport aux savoirs savants et aux pratiques sociales), et la manière dont les élèves se les approprient ; les discours et les représentations des acteurs de l'enseignement (élèves, enseignants, directions, inspecteurs, parents) ; l'analyse des textes qui pensent et/ou organisent le champ (instructions officielles, manuels et outils d'enseignement, revues et ouvrages didactiques) ; la diversité sociale de cet enseignement; l'histoire et le fonctionnement institutionnel de l'enseignement. Signalons qu'il existe également une association de didactique du français langue étrangère : <http://fle.asso.free.fr/asdifle/2D4.htm>

## CONVERGENCES : DE LA CONNNAISSANCE À LA COMPÉTENCE, DE LA GRAMMAIRE AU DISCOURS

Au début du troisième millénaire, les convergences sont fortes entre les quatre pays ou régions prises en compte dans ce panorama. Quatre orientations en témoignent, orientations qui vont vraisemblablement se confirmer dans les années à venir.

1) Les objectifs de l'enseignement sont aujourd'hui définis en termes de *compétences*, à travers lesquelles un sujet mobilise et coordonne des ressources (connaissances, mais aussi ressources affectives, sociales, etc.) pour traiter efficacement une situation (Jonnaert 2002, 41)<sup>8</sup>. Il s'agit d'orienter l'enseignement vers la « capacité de résoudre une famille de situations-problèmes » (Roegiers, 2000), en dépassant l'atomisme de la pédagogie par objectifs. Toutefois, l'approche par les compétences ne consiste nullement à nier l'importance des savoirs, qui constituent un des ensembles de ressources à la disposition des acteurs (Perrenoud 1999, Ropé 2000).

2) L'enseignement tend à être centré non plus sur la phrase comme unité de base, mais sur le *texte*, voire le discours. Cette orientation est bien sûr liée au point précédent, comme aussi aux changements visant à mettre l'accent sur la communication, mais elle est aujourd'hui rendue opératoire grâce aux progrès réalisés en linguistique textuelle, en pragmatique et en psycholinguistique<sup>9</sup>.

3) Le *caractère transversal*, ou *transdisciplinaire*, de l'enseignement du français. On prête aujourd'hui une attention plus soutenue aux usages de la langue dans l'ensemble des disciplines. Cette perspective intégrée est tout particulièrement marquée en France, où l'enseignement de la langue est désormais pour l'essentiel distribué entre les diverses disciplines dans lesquelles elle intervient, par exemple sous la forme d'ateliers de lecture<sup>10</sup>.

4) Au-delà d'une nécessaire évaluation sommative des compétences, et de l'élaboration de bases comparatives d'évaluation, on met aujourd'hui l'accent sur une *évaluation formative*. Celle-ci prend par exemple appui sur l'analyse des erreurs, conçues non plus seulement comme manques mais comme traces de processus internes d'apprentissage en cours, et d'hypothèses que les élèves construisent à propos du fonctionnement de la langue.

---

<sup>8</sup> En Belgique on parle ainsi de « socles de compétences », en Suisse on s'occupe actuellement de définir des « modèles de compétences » pour les disciplines fondamentales.

<sup>9</sup> En Suisse, c'est ainsi la collection « S'exprimer en français » (Dolz, Noverraz & Schneuwly, dir., 2001), constituée de séquences didactiques pour l'enseignement des « genres textuels » : le conte, le fait divers, le débat, la note de lecture, etc.), qui constitue aujourd'hui la colonne vertébrale de l'enseignement.

<sup>10</sup> « ... L'enseignement de la lecture et celui de l'écriture sont d'abord, au cycle 3, rattachés aux grands domaines disciplinaires définis par le programme. On lit, on écrit de la littérature, de l'histoire, de la géographie, des sciences, etc. Pour éviter que l'entraînement, encore nécessaire à cet âge, ne soit négligé, chacun de ces domaines disciplinaires comporte, dans l'horaire qui est le sien, des « ateliers » de lecture destinés à renforcer les compétences de tous les élèves (stratégies de compréhension, automatisations de la reconnaissance des mots). » (ministère de l'Éducation nationale, 2002 : 166).

## **ET L'AVENIR ?**

Malgré des différences persistantes (par exemple en matière de terminologie grammaticale), on observe ainsi d'importantes convergences entre les pays francophones du Nord. Ces convergences procèdent pour une part des travaux en didactique de la langue, domaine où les échanges internationaux sont continus. C'est ainsi que l'enseignement du français tente de s'adapter aux évolutions à la fois sociales, technologiques et théoriques, et s'efforce de résoudre les difficultés constatées, tout en évitant les polémiques stériles et certains excès du passé. Sans remettre en question le fait que c'est en dernière instance l'élève qui doit s'approprier de nouvelles compétences, les approches récentes tendent à réhabiliter le travail d'étayage de l'enseignant et la médiation offerte par les outils didactiques. C'est ainsi que l'élève peut construire des compétences orientées vers les normes sociales en vigueur dans la communauté langagière francophone à laquelle il doit s'intégrer.

Trois finalités donnent finalement à l'enseignement de la langue commune sa configuration propre. Elles consistent à rendre les élèves capables :

- 1) de communiquer de façon adéquate, en fonction de la situation, des buts de la communication, etc. ;
- 2) de réfléchir sur la langue et la communication (car l'ambition de l'école ne peut être seulement d'amener les élèves à savoir utiliser la langue mais encore à savoir se distancier de leurs pratiques immédiates pour mieux les comprendre) ;
- 3) de construire des références culturelles. C'est prioritairement dans le cadre de cette troisième finalité, par exemple, que prend place l'enseignement de la littérature – autre domaine aujourd'hui objet d'une réflexion renouvelée –, à la fois comme transmission d'un héritage constitutif de l'identité et comme réflexion sur les valeurs de la société et de la francophonie.

C'est dans ce cadre que doit être pensé l'enseignement du français là où il est langue commune, langue civique et langue des apprentissages, dans ce cadre que doit être trouvée la voie tierce entre les lois du marché et le conservatisme, entre le pragmatisme et la construction des identités, entre les exigences des normes sociales et l'expression de soi. Le chemin est étroit ; il est aussi parsemé d'embûches – dues d'un côté à l'éternel climat de polémique à propos de l'enseignement de la langue, et de l'autre aux tâches restant à accomplir (harmonisation de la terminologie grammaticale, élaboration d'outils de mesure communs, fondés sur des modèles de compétences avalisés, etc.) –, mais il doit permettre à l'enseignement du français de relever le défi des années à venir : former des locuteurs francophones maîtrisant leur langue tout en étant partie prenante de leur environnement toujours plus plurilingue.