Revue TDFLE

N° 69 | 2017
Varia

Les outils didactiques des professeurs de français langue seconde, en France, dans l'enseignement secondaire : analyse de déclarations de pratiques enseignantes

Marie-Pascale Hamez

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-69/37-les-outils-didactiques-des-professeurs-de-francais-langue-seconde-en-france-dans-l-enseignement-secondaire-analyse-de-declarations-de-pratiques-enseignantes
DOI : 10.34745/numerev_1253
ISSN : 2553-5994
Date de publication : 22/03/2017

Cette publication est **sous licence CC-BY-NC-ND** (Creative Commons 2.0 - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification).

Pour **citer cette publication** : Hamez, M.-P. (2017). Les outils didactiques des professeurs de français langue seconde, en France, dans l'enseignement secondaire : analyse de déclarations de pratiques enseignantes. *Revue TDFLE*, (69). https://doi.org/https://doi.org/10.34745/numerev_1253

Résumé :

En France, à l'école, au collège et au lycée, l'institution scolaire pratique la « double inscription » des élèves allophones arrivants. Ces nouveaux arrivants sont d'une part affectés dans une classe dite « ordinaire », correspondant à leur âge, où ils suivent des enseignements en éducation physique et sportive, arts plastiques et musique – parfois en mathématiques – et, d'autre part, ils sont regroupés dans une « unité pédagogique pour élèves allophones arrivants » (UPE2A) à l'école élémentaire, au collège et au lycée pour un enseignement quotidien de la langue française alors appelée « français langue seconde » ou « français langue de scolarisation ». L'effectif de ces groupes très hétérogènes atteint en moyenne quinze élèves. Les élèves pris en charge au collège de la 6e à la 3e sont, en principe, âgés de 11 à 16 ans et manifestent, par conséquent, des centres d'intérêt différents. Leur langue et leur culture d'origine varient ainsi que leur niveau de scolarité antérieure, leur degré d'alphabétisation et leur rapport à l'apprentissage du français et, dans une plus large extension, leur rapport à l'école. L'Institution recommande que la durée d'accueil dans ces classes spécifiques varie selon les besoins de chaque élève tout en n'excédant pas un an. L'objectif déclaré par le ministère est que les élèves puissent suivre, le plus rapidement possible, l'intégralité des enseignements dans une classe du cursus ordinaire pour atteindre, comme les natifs, les savoirs et les compétences visés par le *Socle commun de connaissances et de compétences* (2006). C'est dire...

Mots-clés : élèves allophones, UPE2A

Abstract :

In France, at school, collège and lycée, the school institution practices the "double enrolment" of arriving allophone students. These new arrivals are on the one hand assigned to a so-called "ordinary" class, corresponding to their age, where they are taught physical and sports education, visual arts and music - sometimes mathematics - and, on the other hand, they are grouped together in a "teaching unit for allophone arriving pupils" (UPE2A) in elementary school, collège and lycée for daily teaching of the French language, then called "French as a second language" or "French as a language of schooling". These very heterogeneous groups have an average of 15 students. Pupils in collège from 6e to 3e are, in principle, between 11 and 16 years of age and therefore have different interests. Their language and culture of origin vary, as do their level of previous schooling, their level of literacy and their relationship to learning French and, to a wider extent, their relationship to school. The Institution recommends that the duration of reception in these specific classes should vary according to the needs of each pupil but should not exceed one year. The Ministry's stated objective is that pupils should be able to follow, as quickly as possible, the full range of teaching in a class of

the ordinary curriculum in order to achieve, like native speakers, the knowledge and skills targeted by the Common Base of Knowledge and Skills (2006). That is to say...

Keywords : allophone students, UPE2A

Marie-Pascale Hamez, Université de Lille

marie-pascale.hamezuniv-lillefr

Mots-clefs :
Elèves allophones, UPE2A

En France, à l'école, au collège et au lycée[1], l'institution scolaire pratique la « double inscription » des élèves allophones arrivants. Ces nouveaux arrivants sont d'une part affectés dans une classe dite « ordinaire », correspondant à leur âge, où ils suivent des enseignements en éducation physique et sportive, arts plastiques et musique – parfois en mathématiques – et, d'autre part, ils sont regroupés dans une « unité pédagogique pour élèves allophones arrivants » (UPE2A) à l'école élémentaire, au collège et au lycée pour un enseignement quotidien de la langue française alors appelée « français langue seconde » ou « français langue de scolarisation ». L'effectif de ces groupes très hétérogènes atteint en moyenne quinze élèves. Les élèves pris en charge au collège de la 6e à la 3e[2] sont, en principe, âgés de 11 à 16 ans et manifestent, par conséquent, des centres d'intérêt différents. Leur langue et leur culture d'origine varient ainsi que leur niveau de scolarité antérieure, leur degré d'alphabétisation et leur rapport à l'apprentissage du français et, dans une plus large extension, leur rapport à l'école. L'Institution recommande que la durée d'accueil dans ces classes spécifiques varie selon les besoins de chaque élève tout en n'excédant pas un an. L'objectif déclaré par le ministère est que les élèves puissent suivre, le plus rapidement possible, l'intégralité des enseignements dans une classe du cursus ordinaire pour atteindre, comme les natifs, les savoirs et les compétences visés par le *Socle commun de connaissances et de compétences*[3] (2006). C'est dire que

> « *Les élèves issus de l'immigration se trouvent face à un cumul de difficultés linguistiques, sociales et culturelles et que les enseignants ont à affronter, au-delà des démarches à mettre en œuvre dans les classes d'accueil, la question de savoir quelles sont les activités qui creusent ou qui réduisent les inégalités : d'où des choix à faire dans chacun des domaines du français pour déterminer des tâches, des exercices, des projets dont il faut vérifier la faisabilité* » (Chiss, 1997, p. 72).

Le volume horaire hebdomadaire de cours de français suivis et l'emploi du temps varient d'un élève à l'autre, tout comme les dotations horaires attribuées à l'enseignement du FLS dans les académies et parfois les établissements. Par ailleurs, dans le second degré, les élèves nouvellement arrivés ayant été très peu ou pas du tout scolarisés dans leurs pays d'origine, intègrent une unité pédagogique pour élèves Non-Scolarisés Antérieurement (UPE2A-NSA). Certaines académies ont également développé des dispositifs de soutien linguistique plus souples : en raison de contraintes géographiques (zones rurales notamment), de la faiblesse des effectifs, ou bien après quelques mois passés en UPE2A, les élèves allophones peuvent suivre des Cours de Rattrapage Intégré (CRI) dans les écoles élémentaires ou des Modules d'Accueil Temporaires (MAT) dans les collèges, assurés quelques heures par semaine par un enseignant itinérant. Selon une enquête de la Division de l'Évaluation et de la Prospective (Ministère de l'Education Nationale, 2008), les élèves allophones arrivants représentent 0,4 % des effectifs scolaires et sont majoritairement accueillis dans les établissements des académies de Paris, Créteil, Versailles et Lyon. Pour ce qui concerne l'enseignement secondaire, 17 800 élèves allophones sont répartis dans 751 dispositifs d'accueil, dont 512 en collège, d'après les chiffres les plus récents communiqués par le ministère en 2008. Ces chiffres ne reflètent pas la réalité du terrain dans la mesure où les dispositifs d'accueil étant majoritairement implantés en milieu urbain, les élèves allophones directement intégrés en classe ordinaire, en milieu rural, ne sont pas comptabilisés. Par ailleurs, selon les chiffres communiqués par le ministère, le continent de provenance le plus représenté reste l'Afrique, sauf dans les Départements d'outre-mer où les nouveaux arrivants proviennent des Caraïbes.

1. Le cadre de l'enquête

1.1. Problématique

Les enseignants exerçant dans ces dispositifs d'accueil enseignent le français de scolarisation. Cette appellation générique désigne

> « *[…] une configuration assez complète où le français est à la fois langue d'apprentissage pour l'élève, avec ses différentes interlangues (à l'oral comme à l'écrit) et sa spécialisation croissante en termes de savoirs et de savoir-faire, langue d'enseignement transversale et spécifique pour les enseignants, repérable immédiatement dans les disciplines, et enfin, pour tous les acteurs de l'école, langue de communication, dans laquelle il faut nettement distinguer les situations formelles (classes et institutions) et informelles (interactions en a parte de la classe, cours, couloir, etc.)* » (Spaëth, 2008, p. 76).

Le travail des enseignants de classe d'accueil s'inscrit donc dans le paradigme de la complexité. Comment favorisent-ils l'appropriation du français langue de scolarisation ? Existe-t-il des ressources adaptées aux besoins langagiers de leurs élèves ?

Notre recherche est guidée par la question suivante : sur quels outils didactiques les enseignants de classe d'accueil s'appuient-ils dans les collèges français ?

Cette étude repose sur des déclarations de pratiques d'enseignants exerçant en UPE2A en collège, c'est-à-dire sur une partie des données construites lors de notre recherche doctorale (Hamez, 2010) à l'aide d'un questionnaire renseigné par vingt-cinq enseignants de français nommés en UPE2A.

1.2. Cadre conceptuel

De nombreux travaux menés en sciences de l'éducation révèlent qu'aucun enseignant ne développe des compétences et des savoirs *ex nihilo*, ne réinvente des valeurs et des normes à partir de rien (Durand, Ria, Flavier, 2002). Chaque enseignant a vécu une histoire personnelle, suivi un parcours unique et même si ses représentations et ses valeurs sont singulières, elles constituent, dans une large mesure, de faibles variations à partir d'un fonds culturel commun qui rassemble des valeurs, des croyances, des habitudes qui règlent la vie quotidienne, l'aménagement des espaces, la circulation, etc. (Gather Thurler, 1994). Selon Léontiev, l'ensemble des outils et des pratiques issus de ce fonds culturel est socialement élaboré et, dans une certaine mesure, dépositaire du travail des générations antérieures[4].

Par ailleurs, d'après Sensevy, Maurice, Clanet et Murillo, la trajectoire des praticiens est déterminante, car

> « *l'action didactique du professeur est en grande partie dépendante de son expérience. Son activité cognitive, ses savoirs, ses manières d'agir, la théorie de la connaissance qu'il a pu produire, se sont construits dès ses premiers pas dans le métier, et ils sont loin de se limiter à ceux inculqués en formation initiale. Nous postulons qu'il est impossible de comprendre l'action professorale sans la relier systématiquement aux modalités concrètes de son expérience* » (2008, p. 108).

Le travail de l'enseignant en unité pédagogique pour élèves allophones arrivants n'est pas celui d'un individu dépourvu de ressources et d'outils, socialement isolé, coupé du métier et de son histoire. Les prescriptions officielles et les ressources didactico-pédagogiques du milieu professionnel (méthodes, fiches pédagogiques, outils complémentaires) médiatisent le travail des enseignants et de leurs élèves et contribuent à l'organiser. Considérés comme des artefacts culturels par les analystes du travail (Amigues & Lataillade, 2007) qui rejoignent ainsi l'approche instrumentale[5] (Rabardel, 1995), ces outils et ces discours vont médier, à des degrés divers, l'activité de l'enseignant.

Ainsi, les recommandations institutionnelles, parues en 2000, en France, pour orienter le travail des enseignants de français langue seconde, prescrivent d'emprunter outils et

démarches à trois didactiques :

> « *La situation des élèves allophones en contexte scolaire est particulière : ils ont à s'approprier une langue et une culture nouvelles – celles de la France – afin d'être en mesure de communiquer et de réussir une scolarité dans le pays [...]. Du point de vue de la didactique, cette situation soulève la question de la place des méthodologies, des méthodes constituées et des outils pédagogiques empruntés aux deux disciplines que sont le français langue étrangère (FLE) et le français langue maternelle (FLM), ainsi qu'à l'apprentissage, transversal, de la langue des enseignements spécifiques* » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2000, p. 14)

1.3. Méthodologie

Le document d'investigation est composé de 80 questions regroupées en trois grandes parties : 44 questions fermées, sept questions numériques et 29 questions ouvertes appelant des données textuelles. Les 16 questions de la première partie cernent les contextes d'enseignement et interrogent les enseignants sur les caractéristiques de leur établissement, la répartition de leur service, l'effectif de leurs classes, les langues et les cultures de leurs élèves. La seconde partie s'intéresse aux pratiques enseignantes, notamment aux pratiques d'enseignement de l'écriture. Elle apporte un éclairage, entre autres, sur les outils de l'enseignant et de l'élève. Enfin, les 16 questions de la troisième partie visent à obtenir des informations démographiques et à préciser les trajectoires des répondants : âge, sexe, formation universitaire initiale, statut, stages suivis, expériences d'enseignement, autres missions, affiliations, etc. La diffusion du questionnaire a été réalisée pendant l'année scolaire 2008-2009.

2. Quelques résultats significatifs

2.1. Caractéristiques des répondants du point de vue démographique

L'échantillon est composé de 87 % de femmes. L'ancienneté générale de service dans l'Éducation Nationale est en moyenne de 10 ans, ce qui témoigne de la jeunesse de ces répondants qui enseigneront encore au moins 30 ans, étant donné que l'âge de la retraite est fixé à 62 ans. Précisons que l'ancienneté déclarée dans l'enseignement du français langue seconde n'est pas exactement proportionnelle à l'âge des enquêtés. Même si, depuis la fin de leurs études, les informateurs n'ont exercé que le métier d'enseignant, ils n'ont pas été affectés en classe d'accueil immédiatement après leur titularisation. Vingt-trois enseignants ont eu l'occasion d'effectuer l'intégralité de leur service avec des classes ordinaires, pour une durée s'échelonnant de un à huit ans et connaissent, de ce fait, le curriculum prescrit pour l'enseignement de la discipline « français », au collège. Sur les vingt-cinq enseignants enquêtés, onze sont habilités

institutionnellement[6] à enseigner en classe d'accueil, dix-huit sont titulaires de la mention « Français Langue Étrangère » (FLE) des licences[7], parmi lesquels dix possèdent la maîtrise FLE qui consacre une formation professionnelle qualifiante valorisant l'enseignement du français en tant que langue étrangère ou seconde. L'un d'entre eux a poursuivi sa formation en M2[8] de didactique du FLE et une autre enseignante est titulaire d'un doctorat en sciences du langage option FLE. L'ensemble des enseignants exprime donc un intérêt certain pour le traitement scolaire du plurilinguisme en France et, dans une plus large extension pour les problématiques d'enseignement des langues en France et hors de France. En outre, quatorze enseignants témoignent d'une expérience de mobilité professionnelle à l'international : Russie, Irlande, Pologne, Syrie, États-Unis, Chine, Angleterre et Argentine.

Par ailleurs, dix-huit investigués ont connu une autre expérience de l'enseignement du français langue étrangère ou seconde, certes dans l'hexagone, mais dans d'autres contextes et d'autres environnements, en formation initiale ou continue : cours en service universitaire, cours particuliers en tant que bénévole et enseignement dans les regroupements d'établissements publics locaux d'enseignement. Cette expérience de l'enseignement du FLE s'échelonne de un mois à deux ans. Quatorze répondants non titulaires de la certification complémentaire en « Français Langue Seconde » (FLS) – mais dont dix avaient cependant la mention FLE des licences ou la maîtrise FLE, ne témoignaient pas des trois ans d'ancienneté d'enseignement en français langue étrangère requis par la circulaire 86-119 du 13 mars 1986 pour enseigner en classe d'accueil lors de leur première nomination en classe d'accueil (CLA). Ces indices attestent des difficultés successives que l'Institution française a rencontrées au fil du temps pour affecter à ces postes à exigence particulière, des enseignants dont les qualifications et l'expérience professionnelle répondaient aux exigences officielles contemporaines.

2.2. Caractéristiques des répondants du point de vue statutaire et professionnel

Les vingt-cinq répondants exercent tous leur profession dans le même type de structure d'accueil en collège : une unité pédagogique regroupant des élèves allophones arrivants dans un établissement de référence (qui n'est pas forcément l'établissement d'inscription de tous les élèves allophones arrivants), et ce, pour une durée limitée, dans la perspective d'une intégration rapide dans une classe ordinaire. Précisons que tous les participants à l'enquête effectuent la totalité de leur service dans leur établissement d'affectation.

Tous les enseignants, sauf l'un d'entre eux, titularisé en 1990, ont bénéficié d'une formation professionnelle initiale dans un IUFM[9], ce qui laisse présager une culture professionnelle commune. Onze enseignants ont obtenu la certification complémentaire en français langue seconde à la suite d'un entretien qui exige une préparation, des connaissances et des compétences spécifiques au champ disciplinaire concerné[10]. L'ensemble des répondants enseigne en collège et se distribue en plusieurs catégories :

dix certifiés de lettres modernes, quatre certifiés de lettres classiques, deux certifiés d'anglais et neuf enseignants exerçant en école primaire. On peut considérer que cette « mixité » professionnelle est, au niveau des ressources humaines, la résultante de « l'effacement des frontières » souhaitée en 2001 par les inspecteurs généraux de l'éducation nationale, auteurs du Rapport de l'inspection générale sur la scolarisation des élèves non francophones nouveaux arrivants en France.

Sur ce point, pour des considérations d'efficacité pédagogique, compte tenu de l'expérience acquise au niveau des CLIN[11] et de pratiques pédagogiques qui sont consacrées aux apprentissages premiers de fondamentaux concernant la maîtrise de la langue, il semble souhaitable de confier prioritairement les interventions dans le second degré à des professeurs des écoles plutôt qu'à des PLC[12] dans le premier degré (Guérin, Lecourbe, Plovérini, Storti, 2002).

Autrement dit, d'après les auteurs de ce rapport, il était souhaitable que les professeurs des écoles enseignent aux élèves allophones scolarisés en collège mais que les professeurs de collège n'interviennent pas dans le premier degré.

2.3. Contextes d'enseignement

Les répondants travaillent pour la plupart en milieu urbain, en REP[13] (quize) ou en RAR[14] (cinq). Ces données de scolarisation en REP sont plus élevées que les chiffres ministériels de 2001[15] qui annonçaient un taux de scolarisation de 40,2 % des élèves nouvellement arrivés dans des CLA implantées en ZEP[16] ou en REP, taux qui soulignait déjà le risque d'une territorialisation des problématiques des publics en difficulté et donc d'une relégation sociale.

Les divisions sont composées en moyenne de dix élèves : la classe la moins chargée accueille six élèves, la plus importante comptabilise dix-huit élèves. Ces chiffres sont cependant à considérer avec précaution dans la mesure où ils évoluent au fil du temps, en fonction des inscriptions et des départs en cours d'année scolaire.

La diversité des langues et des cultures laisse présager la variété des cultures linguistiques et métalinguistiques des cultures scolaires en contact dans les dispositifs d'accueil. À cette hétérogénéité des cultures d'origine s'ajoutent les différences de niveau de maîtrise de la langue et de niveau scolaire antérieur, constitutives de ces regroupements d'élèves allophones, ainsi qu'en attestent les répondants.

Dans les discours des enseignants interrogés, les difficultés des élèves à s'emparer des spécificités de la culture écrite nationale sont surtout imputées aux aspects linguistiques des apprentissages. En effet, à la question « *D'après vous, quels obstacles s'opposent à la mise en œuvre d'une activité d'amélioration de textes ?* », onze enseignants sur vingt-cinq soulignent les différences de niveau de compétences communicatives langagières : « *C'est très difficile d'organiser ces séances à cause des différences de rythme et de niveau des élèves* ». (Professeur de Lettres Modernes, maîtrise FLE, 32 ans, deux ans d'ancienneté en dispositif d'accueil, collège en milieu

urbain). Les activités facilitant les processus d'acculturation à l'écrit sont déclarées ardues à mettre en place, notamment en raison de la distance entre les systèmes d'écriture de la langue-cible et de la langue-source (lorsque cette dernière est écrite) ou de leur langue de scolarisation antérieure. Les problèmes mis en relief sont les suivants :

- l'analphabétisme d'une partie du public, quatre fois mise en évidence : « *Il est très difficile de faire progresser les élèves venant d'une langue non européenne, car il faut leur apprendre aussi à graphier alors que les autres le savent déjà* » (Professeure de Lettres Modernes, 33 ans, cinq ans d'ancienneté en dispositif d'accueil, collège en milieu rural).
- les différences de niveaux des compétences des élèves en situation de production écrite, mentionnée huit fois : « *Beaucoup de préparation car les élèves ont des niveaux très différents, certains ne peuvent encore écrire des textes et doivent travailler sur la phrase* » (Professeure des écoles, Licence de Lettres et mention FLE, certifiée FLS, 35 ans, huit ans d'ancienneté en dispositif d'accueil, collège en milieu urbain classé REP).

Une des priorités déclarées est de sensibiliser les élèves aux spécificités du système d'écriture alphabétique, dont la dominante est phonographique. Il semble également nécessaire d'attendre qu'ils aient atteint un niveau de compétence en français suffisant, au plan lexical, syntaxique et discursif, ainsi qu'un degré d'autonomisation de réalisation graphique, pour passer à la mise en œuvre des processus rédactionnels.

Un seul point de vue d'enseignant se détache des aspects purement linguistiques pour envisager les difficultés des élèves comme l'expression d'un rapport au langage écrit et plus largement d'un rapport au savoir, point de vue qui rappelle la perspective adoptée par la sociologie du langage[17] :

> « *Certains élèves n'ont pas un rapport positif à l'écrit et se contenteraient d'approximations. C'est pourquoi il est capital de leur faire prendre conscience de l'importance sociale des écrits dans la culture française et de l'intérêt d'améliorer leur communication écrite* » (Professeure de Lettres Modernes, maîtrise FLE, certification FLS, 43 ans, 15 ans d'ancienneté en dispositif d'accueil, collège en milieu urbain classé en REP).

Ce témoignage montre bien que le rapport de certains élèves au langage écrit n'est pas distancié. Outre la très forte hétérogénéité linguistique et culturelle de ce public bi-plurilingue, ces classes accueillent des élèves âgés de 11 à 16 ans, ce qui pose aux enseignants des problèmes d'adaptation pédagogique à l'âge de leur public, comme le précise ce témoignage : « *Les différences d'âge sont très gênantes pour trouver des textes intéressants et à la portée des plus jeunes comme des plus âgés* » (Professeur des écoles, licence de Lettres et mention FLE, certifié FLS, 30 ans, trois ans d'ancienneté en classe d'accueil, collège en milieu urbain).

Remarquons que l'échantillon est composé essentiellement de jeunes enseignants dont les deux tiers ont été initiés aux problématiques et aux spécificités de l'enseignement du français langue étrangère ou seconde. De plus, la quasi-totalité des répondants continue à se former à l'enseignement du français langue seconde, comme le montre leur participation massive aux stages des CASNAV[18]. En revanche, pour ce qui concerne l'enseignement du français langue première, les répondants ont connu des formations et des socialisations professionnelles différentes : celle du premier degré (huit enseignants) et celle du second degré (dix-sept enseignants).

Les enseignants créent des situations didactiques en sélectionnant pour leurs élèves des ressources qu'ils vont transformer et adapter. À quelles ressources didactiques et pédagogiques ont-ils recours pour enseigner dans ce contexte sociolinguistiquement et didactiquement complexe ? Peut-on établir un lien entre leur trajectoire professionnelle et les ressources sélectionnées ?

2.4. Les ressources professionnelles des enseignants

L'ensemble des enseignants utilise une très grande variété de ressources pour mettre en place et faire évoluer le matériel didactique. Leur participation régulière aux stages du CASNAV induit probablement le partage de ressources entre collègues (généralement isolés et seuls à enseigner le FLS dans leur établissement). Des ensembles didactiques FLE[19], dont la composition des unités structure le travail des enseignants et celui de leurs élèves, sont cités par douze répondants. Cinq d'entre eux sont titulaires de la certification complémentaires FLS et neuf d'entre eux ont bénéficié d'une formation FLE offrant, dans la plupart des universités, une formation à l'histoire des méthodes (actives, directes, audio-visuelles, communicatives…) accompagnée d'une sensibilisation à l'utilisation des méthodes d'enseignement contemporaines. Ces outils, moyens d'enseignement préfabriqués, organisent l'apprentissage de la langue à partir de dialogues, initient les élèves aux codes conversationnels, aux schémas syntaxiques de base du français et les sensibilisent aux aspects segmentaux et suprasegmentaux de l'oral. Les déclarations de neuf professeurs montrent que l'année est nettement morcelée en deux périodes de durée variable selon les répondants. La première période (qui peut durer jusque février, avril ou mai) est consacrée à des activités réalisées à partir de plusieurs méthodes d'enseignement et d'apprentissage issues de la didactique du FLE dont les enseignants combinent les activités. Le travail du reste de l'année est organisé en séquences, comme le préconise le document d'accompagnement[20] *Le français langue seconde*, mais pendant une période plus courte :

- « *Séquences à partir de mai. Avant j'utilise plusieurs méthodes FLE surtout pour l'oral* » (Professeure de Lettre Classiques, mention FLE des licences, 39 ans, huit ans d'ancienneté en dispositif d'accueil, collège en milieu urbain classé en RAR).
- « *Il n'y a des séquences qu'après Pâques. Avant je travaille par groupes avec plusieurs méthodes qui proposent des activités alliant l'oral et l'écrit* » (Professeure des écoles, mention FLE des licences, certifiée FLS, 38 ans, dix ans d'ancienneté en dispositif d'accueil, collège en milieu urbain classé en REP).

L'organisation interne de ces « unités » articule, pour cinq enseignants, des activités prélevées dans des ensembles méthodologiques FLE et d'autres supports, extraits de manuels conçus pour des élèves francophones :

- « *Je fais plutôt des unités que des séquences, comme dans les manuels de FLE, avec de l'oral, mais plus proche des objectifs de sixième* » (Professeure de Lettres Modernes, 33 ans, cinq ans d'ancienneté en dispositif d'accueil, collège en milieu urbain classé REP).
- « *Je travaille en suivant la progression des méthodes FLE de Panorama 1et 2, et en ajoutant des séances de lecture faites à partir de textes issus de manuels de 6e* » (Professeure de Lettres Modernes, Maîtrise FLE, 27 ans, deux ans d'ancienneté en dispositif d'accueil, collège en milieu rural).
- « *Je fais une seule séquence en fin d'année sur la presse et avec des activités diversifiées. Sinon je travaille avec des unités FLE auxquelles j'ajoute des textes et des exercices de grammaire* » (Professeure des écoles, maîtrise de Lettres Modernes, 33 ans, trois ans d'ancienneté en dispositif d'accueil, collège en milieu urbain, REP).

Cette mise en synergie de ressources issues du FLE et du Français langue première/français langue maternelle respecte la lettre des recommandations institutionnelles qui précisent : « *l'alternance des séances s'appuyant sur le manuel FLE et de séances conçues par le professeur pour pallier les manques du manuel est organisée dans le cadre de séquence telles qu'elles sont définies dans les programmes de français, selon un objectif fédérant les diverses activités* » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2000, p. 16).

Les méthodes de FLE sont appréciées pour les activités orales (cinq répondants) ou pour les activités multimodales, alliant l'oral et l'écrit (un répondant). Dans l'ensemble des réponses obtenues, cinq enseignants invoquent la nécessité d'aider les élèves à développer leurs compétences communicatives langagières en réception de l'oral, et ce, dès le début de l'année, probablement en raison du caractère oral de la transmission des savoirs dans la classe et de la complexité discursive du discours professoral, énonciativement instable, qui combine un discours principal et des discours latéraux suspendant régulièrement le premier. Mais pour ce faire, les enseignants sont démunis d'outils adaptés à l'enseignement de la langue orale de scolarisation et ce sont les méthodes FLE, utiles pour enseigner un oral interactif non scolaire, qui sont exploitées. D'autres dimensions de l'oral sont abordées, notamment la phonétique et les exercices de discrimination auditive, qui permettent de construire les capacités métalinguistiques nécessaires à l'apprentissage de l'écrit, et qui sont d'ailleurs citées trois fois par des enseignants ayant bénéficié d'une formation FLE :

> « *Quelques séquences en fin d'année. Je passe déjà beaucoup de temps à leur apprendre l'alphabet et tout simplement à écrire en début d'année. Beaucoup d'exercices de discrimination orale. Ensuite l'apprentissage de l'écrit est très long. Parfois j'utilise la méthode Tandem pour la*

compréhension orale » (Professeure d'anglais, maîtrise d'Études anglophones et maîtrise FLE, certifiée FLS, 33 ans, cinq ans d'ancienneté en dispositif d'accueil, collège en milieu urbain classé en RAR).

C'est dans les démarches d'enseignement des langues étrangères que les aspects phonologiques sont centraux, notamment par rapport à la prononciation. Aussi, on comprend que les manuels de FLE soient exploités, car ils fournissent de nombreux exercices de discrimination auditive qui mettent en relation l'oral et ses réalisations écrites.

En outre, ce témoignage, qui insiste sur la durée de la période qu'exige l'acquisition de l'écrit, souligne lui aussi l'importance de la maîtrise des codes graphiques de base, souvent différents de ceux en usage dans la langue d'origine des élèves, parfois à dominante sémiographique voire idéographique. Notons que la participante s'adresse à des élèves d'origine iranienne, chinoise, arabe et turque. L'importance qu'elle donne à l'enseignement et à l'apprentissage de l'oral renvoie à un discours didactico-pédagogique bien connu des enseignants et des étudiants des filières FLE, résumé par Gérard Vigner dans un ouvrage destiné aux enseignants ou aux futurs enseignants de FLE/FLS :

> «L'installation d'une compétence suffisante à l'oral est la condition nécessaire en langue seconde au passage à l'écrit - question qui se pose moins en langue première dans la mesure où les élèves ont acquis en dehors de l'école, les bases linguistiques nécessaires à la maîtrise des automatismes langagiers» (Vigner, 2009, p. 96).

De même, onze questionnaires montrent que l'oral est privilégié en début d'année, notamment grâce aux activités proposées par les méthodes FLE, et que les exercices de production écrite sont proposés après une période d' « oral intensif » s'échelonnant de quatre mois à sept mois :

- « *J'essaie d'utiliser les progressions du CASNAV de Paris pour construire des séquences surtout en début d'année et je privilégie l'oral (avec la méthode Oh là là) et la correspondance phonèmes/graphèmes. Après j'utilise des documents que je crée à partir de livres d'école mais ce ne sont pas des séquences* » (Professeure des écoles, licence de lettres et mention FLE, certifiée FLS, 30 ans, cinq ans d'ancienneté, collège en milieu urbain).
- « *Je fais des séquences en fin d'année seulement, je prends surtout des outils FLE pour leur apprendre d'abord à communiquer Tandem ou Bravo* » (Professeure des écoles, certifiée FLS, Licence de Lettres et maîtrise FLE, 32 ans, cinq ans d'ancienneté en dispositif d'accueil, collège en milieu urbain classé REP).
- « *Je ne fais presque pas de séquences. Je travaille la discrimination orale presque tous les jours pendant au moins trois mois avec les plus débutants. En fin d'année,*

avec les plus avancés, des séquences sur le conte, la lettre et avec ceux qui débutent des activités extraites des méthodes FLE : Tandem, Bravo, Sac à dos » (Professeure de Lettres Classiques, certifiée FLS, mention FLE des licences, 27 ans, trois ans d'ancienneté en dispositif d'accueil, collège en milieu urbain, classé REP).

Dans la dernière citation, la production écrite (lettre, conte) semble s'inscrire dans des séquences précédées par une longue période de développement des compétences communicatives orales. Abordée dans la continuité des apprentissages oraux, la production textuelle s'articule prioritairement à des objets d'enseignement classiquement mis en scène dans la culture de la discipline « français » en classe ordinaire.

Les outils complémentaires issus du champ disciplinaire du FLE (fichiers, livres d'exercices de grammaire, de conjugaison, d'orthographe et fichiers de vocabulaire) sont cités 12 fois notamment par les enseignants qui, dans la réponse à la question 15, précisent qu'ils aménagent des travaux de groupes (cinq répondants) ou individualisent l'apprentissage (deux répondants) :

« *J'alterne des séquences avec toute la classe et du travail individuel sur fiches (conjugaison, jeux lexicaux, ordre des mots) avec aussi des exercices sur la correspondance grapho-phonétique* » (Professeure des écoles, Licence de Lettres et mention FLE, certifiée FLS, 35 ans, huit ans d'ancienneté en dispositif d'accueil, collège en milieu urbain classé REP).

Ce sont les activités portant sur le lexique qui sont le plus souvent recherchées comme le montre la fréquence des termes « vocabulaire » (6 occurrences), « jeux lexicaux » (2 occurrences), « jeux de vocabulaire » (2 occurrences), « lexique » (2 occurrences). De même, neuf enseignants déclarent télécharger des exercices à partir de sites spécialisés pour l'enseignement du FLE, notamment à partir du portail *Le Point du FLE*. C'est aussi parce que les enseignants font le choix, du moins à certains moments de l'année, de favoriser une conceptualisation grammaticale contextualisée qu'ils ont recours à des outils complémentaires FLE : *Grammaire progressive du français* (CLE International), Grammaire en dialogues (CLE International), *Grammaire en contexte* (Hachette Français Langue Étrangère). Ces outils adaptés à la diversité des publics d'apprenants tiennent compte de leurs caractéristiques. Présentant très peu de métalangage, ils prennent non seulement en considération le fait que les descriptions des autres langues varient en fonction des spécificités de chacune mais permettent aussi plusieurs modalités d'apprentissage : grammaire implicite/grammaire explicite. Privilégiant une entrée par les actes de langage mis en relation avec des contenus grammaticaux, ils abordent la grammaire dans une visée communicative. Ainsi, les manuels d'exercices de grammaire sont cités vingt-et-une fois dans les vingt-trois[21]réponses données, contrairement aux manuels de grammaire conçus pour des natifs, qui s'appuient sur la conscience linguistique des apprenants et qui, par conséquent, ne sont jamais nommés dans ce corpus. Précisons que ces manuels de

grammaire issus de la didactique du FLE offrent aux apprenants la possibilité d'acquérir des connaissances grammaticales et des connaissances morphologiques pour transcrire des éléments qui n'ont pas de correspondance phonologique.

Les différentes strates de la culture professionnelle des enquêtés exercent une influence certaine sur le choix des matériels didactiques et pédagogiques : on remarque en effet que, parmi les dix enseignants qui déclarent utiliser des livres scolaires conçus pour le premier degré, huit enseignent en école. C'est notamment le cas des utilisateurs de la méthode *Borel-Maisonny*, de la méthode *Gafi le fantôme* et du fichier ARTHUR. De même, ce sont trois enseignants des écoles et un enseignant d'anglais qui sélectionnent des ressources focalisant sur la correspondance grapho-phonétique, option qui signale des choix pédagogiques et didactiques intégrant l'apprentissage de la combinatoire. Ces activités aident à comprendre le fonctionnement du système linguistique dans la mesure où il existe à l'écrit des unités significatives, les mots et des unités distinctives, les graphèmes auxquelles correspondent à l'oral des unités ayant les mêmes fonctions. Rappelons que l'enseignement de la lecture est traité en formation initiale des enseignants des écoles et non pas en formation initiale des enseignants de lycées et de collèges. En outre, un enseignant d'anglais et une enseignante des écoles évoquent des activités portant sur la segmentation des mots et des phrases, mais ces précisions restent minoritaires dans les verbatim.

Je déduis des déclarations des enseignants que ce matériel pédagogique et didactique spécifique est requis par des pratiques d'enseignement sollicitant la manipulation d'unités linguistiques au niveau du mot et de la phrase (exercices de segmentation, de commutation[22], mise en relation phonème/graphèmes, repérage de groupes syntaxiques) lors de séances de langue qui ne sont pas nécessairement articulées à des séances de lecture ou d'écriture. Ces exercices sont en effet nécessaires dans la mesure où la langue française isole l'article distingué du nom, avec lequel sont fusionnés des signes morphémiques (marques du genre et du nombre) alors que dans d'autres langues, les articles fusionnent avec le nom et les signes morphémiques peuvent être dissociés.

On pourra alors se demander si davantage d'enseignants disent développer ce rapport réflexif à la langue lors des activités d'écriture et d'amélioration de productions et d'étudier de quelle manière ils déclarent favoriser l'acquisition de ces fondamentaux de la langue écrite.

Les listes de matériel pédagogique recèlent d'autres particularités : on trouve en effet dans le corpus cinq mentions de « mot-étiquette ». Issues de la culture pédagogique anglo-saxonne, les mots-étiquettes sont des images monosémiques, cartonnées et plastifiées, parfois légendées au recto ou au verso, utilisées dans les pays anglophones pour apprendre et mémoriser le lexique des langues étrangères, ou en France, à l'école, pour l'enseignement précoce de l'anglais. De fait, elles sont utilisées par les deux enseignants d'anglais en poste en UPE2A et par trois enseignants des écoles. Outre les mots-étiquettes, d'autres ressources picturales sont nommées dans onze questionnaires : affiches, images, photos, cartes postales, jeux des sept familles,

albums, livres illustrés, etc. La complexité du terrain incite bien à l'éclectisme dans les méthodes d'enseignement et d'apprentissage (Puren 1994, Puren 2003, Porcher 2004), comme le confirme l'énoncé suivant :

> « *Il n'y a des séquences qu'après Pâques. Avant, je travaille par groupes avec plusieurs méthodes qui proposent des activités alliant l'oral et l'écrit. Des flashcards, des cartes postales, des exercices de vocabulaire, des exercices de grande section et de CP*[23] *pour la graphie. Toutes sortes de textes et de manuels FLE pour ados et aussi le fichier ARTHUR* ». (Professeure des écoles, mention FLE des licences, certifiée FLS, 38 ans, 10 ans d'ancienneté en dispositif d'accueil, collège en milieu urbain classé en REP).

C'est particulièrement au niveau de la sélection de ressources dédiées à l'enseignement de la langue et de la culture que se manifeste ce métissage pédagogico-didactique. Peu de ressources s'appuient sur la langue de scolarisation mise en œuvre dans les autres disciplines. En effet, seulement cinq répondants déclarent travailler avec les ressources d'autres disciplines d'enseignement (sciences de la vie et de la terre, histoire-géographie) et un répondant avec les écrits de la vie scolaire (documents administratifs, règlement intérieur, carnet de correspondance) sans que leur histoire professionnelle, marquée ou non par la polyvalence, soit déterminante. Peu de répondants déclarent utiliser des écrits relevant d'autres domaines de savoir que celui de la discipline français. Ce qui paraît problématique quand on sait que la deuxième inscription de l'élève nouvellement arrivé en classe ordinaire au collège se fait en fonction de son âge et non en tenant compte de ses compétences langagières et disciplinaires.

Une autre série de manuels apparaît exclusivement dans ce corpus concernant l'enseignement en UPE2A : sur les vingt-cinq informateurs, huit enseignants de statut divers citent les ouvrages de préparation au Diplôme d'Études en Langue Française[24] scolaire (DELF), mention qui souligne ici les contradictions des injonctions institutionnelles. D'un côté, le document *Le français langue seconde* recommande d'enseigner un français de scolarisation, de l'autre, de soumettre une épreuve certificative en mai-juin très probablement précédée d'exercices d'entraînement comme l'indiquent les références données, qui évalue les compétences communicatives des élèves en français langue étrangère. Cet examen, volontaire et facultatif, exerce une influence sur les pratiques enseignantes, d'autant que sa passation est encouragée par l'Institution :

> « *La délivrance d'un diplôme national notamment de français langue étrangère peut représenter pour ces élèves une puissante motivation et une reconnaissance de leur intégration* » (Ministère de l'Éducation Nationale, Préparation de la rentrée 2005, circulaire n° 2005-067 du 15/04/2005).

C’est ce que confirme un répondant qui souligne les contradictions institutionnelles :

> « *Je passe du temps à les initier au DELF A2 et ce n’est pas dans les programmes du FLS* » (Professeure des écoles, Licence de Lettres et mention FLE, certifiée FLS, 35 ans, huit ans d’ancienneté, collège en milieu urbain classé REP).

Notons que les compétences langagières des élèves en production écrite sont évaluées à la suite de la production de deux textes courts (lettre amicale et message) pour inviter, remercier, s’excuser, informer, demander ou féliciter. Il s’agit d’écrits fonctionnels sociaux qu’ils ne seront plus amenés à réaliser lorsqu’ils intégreront les cours de français de classe ordinaire où la culture scolaire inscrit ses priorités dans la culture lettrée. L’étude de la langue et de la littérature y interagissent constamment tout en valorisant des codes rhétoriques et des formes discursives n’appartenant pas forcément au répertoire des autres cultures scolaires (voir les nouveaux programmes de français pour le collège publiés dans le *Bulletin Officiel* hors série du 28 août 2008).

2.5. Rapports des enseignants aux prescriptions institutionnelles

Les seize réponses obtenues à la question 63 (« Pour vous, les différents textes officiels régissant l’enseignement du français en 6e et en classe d’accueil depuis 1995 ont-ils contribué à une évolution du rôle de l’enseignant dans ces démarches d’aide ? Si oui, de quel(s) ordre(s) et en quelle(s) année(s) ? ») montrent que les enseignants considèrent le document officiel *Le français langue seconde* comme une ressource opératoire pour orienter les cours. Précisons que le taux de réponses obtenues à cette question est de 64 %. Les opinions sont globalement positives : douze enseignants reconnaissent que le texte les aide à comprendre les difficultés des élèves et leur apporte des idées de mise en œuvre d’activités, notamment pour l’enseignement de l’écriture et la mise en œuvre de simulations globales. Six autres répondants adhèrent aux principes exprimés par l’Institution mais demandent davantage de précision et même des supports pédagogiques pré-fabriqués, notamment pour les élèves débutants ou pour ceux en difficulté de lecture. Du point de vue de l’écriture, les enseignants ne précisent pas ce que le texte éclaire, sauf deux professeurs qui évoquent l’apport d’informations sur les difficultés des élèves ou l’acquisition du code écrit en langue seconde (Ministère de l’Éducation Nationale, 2000, p. 17-18) :

- «*Oui, le document d’accompagnement donne des précisions intéressantes pour comprendre les problèmes des élèves* » (Certifiée lettres modernes, maîtrise FLE, 31 ans, deux ans d’ancienneté en dispositif d’accueil, collège en milieu urbain classé REP).
- «*Le texte sur le FLS explique l’acquisition de l’écriture en français langue seconde*» (Certifiée lettres classiques, mention FLE des licences, 39 ans, huit ans d’ancienneté en dispositif d’accueil, collège en milieu urbain, classé RAR).

Ajoutons que, pour ce qui concerne la littérature professionnelle, seule la revue *Le français dans le monde*, inscrite dans le champ didactique du FLE, est citée une fois, ce qui reflète le vide éditorial actuel dans le domaine des revues de didactique et de pédagogie du FLS.

À l'issue de cet inventaire de ressources déclarées, on reste étonné de ne pas lire de références d'albums, de collections bilingues ou même de textes édités dans les langues premières des élèves. On sait que les enseignants de l'échantillon sont, pour la plupart, initiés à la didactique du FLE, parfois certifiés FLS, et suivent les formations proposées par le CASNAV qui transmettent les discours institutionnels : « *le cours de FLS est […] le lieu de la prise en compte des habitudes culturelles des élèves dans un dialogue constant entre la culture d'origine et la culture française* » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2000, p. 19). Or, nulle mention de textes bilingues ou de dictionnaires bilingues. Nulle mention de productions de contes du pays d'origine en français, ressources pourtant conseillées dans l'opuscule (Ministère de l'Éducation Nationale, 2000, p. 16). La situation scolaire de contacts de langues, caractéristique des UPE2A, ne semble pas encore perçue comme un atout pour l'enseignement et l'apprentissage du français.

Conclusion

Pour conclure, on peut dire que cette étude montre que les enseignants déclarent connaître la production officielle, mais souhaitent disposer d'un matériel d'enseignement concret (plans de séquence, fiches) cautionné par l'Institution. La grande quantité de ressources citées, ainsi que l'aspect très éclectique des listes de matériel établies, montrent que la médiation de l'objet d'enseignement « langue française » mobilise un grand nombre d'outils diversifiés. Elle témoigne dans ce contexte particulier, d'une part, d'un besoin de documents pédagogiques et didactiques adaptés et d'autre part, de l'ingéniosité des enseignants de classe d'accueil qui mettent en synergie les outils des différents grands domaines de l'enseignement du français (FLE, FLM, FLS), ingéniosité propre aux métiers de l'enseignement, déjà soulignée par Perrenoud (1983) et de nombreux autres chercheurs en sciences de l'éducation, qui ont développé la métaphore du « bricoleur[25] » de Lévi-Strauss (1962, p. 27) et l'ont adaptée au milieu professionnel des enseignants.

Bibliographie

Amigues, R. & Lataillade, G. (2007). Le « travail partagé » des enseignants : rôle des prescriptions et dynamique de l'activité enseignante. *Actes* du colloque de l'AREF, Strasbourg.

Bautier, É., Branca-Rosoff, S. (2002). *Pratiques linguistiques des élèves en échec scolaire et enseignement*. Ville-École-Intégration, 130. 196-230.

Brossard, M., & Fijalkow, J. (dir.), (2008). *Vygotski et les recherches en éducation et en*

didactique. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.

Chiss, J.-L. (1997). Éléments de problématisation pour l'enseignement/apprentissage du français aux élèves « non-francophones ». *In* Boyzon-Fradet, D. & Chiss, J.-L., (éds.). *Enseigner le français en classe hétérogène. École et immigration*, 55-76. Paris : Nathan.

Durand, M., Ria, L., Flavier, É. (2002). *La culture en action des enseignants*. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXVIIII, 1. 82-103.

Gather Thurler, M. (1994). *Relations professionnelles et cultures des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme*. *Revue française de pédagogie*, 10. 19-39.

Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris : Plon.

Perrenoud, P. (1983). *La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. Éducation et Recherche*, 2. 198-212.

Puren, C. (1994). *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris : Crédif – Didier, coll. « Essais ».

Puren, C. (2003). *La didactique des langues-étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris : Didier.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.

Sensevy, G., Maurice, J.J., Clanet, J. et Murillo, A. (2008). *La différenciation didactique passive : un essai de définition et d'illustration. Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 20. 105-122.

Santolini et de Lacerda (2001), *Note d'information de la Division de l'Évaluation et de la Prospective*, Ministère de l'Éducation Nationale.

Spaëth, V. (2008). *Le français « langue de scolarisation » et les disciplines scolaires*. In Chiss, J.-L. (dir.). I*mmigration, École et didactique du français*, 64-100. Paris : Didier.

Ministère de l'Éducation Nationale, (2000). *Le français langue seconde*. Didier Hatier.

Ministère de l'Éducation Nationale, (2001). *Rapport de l'inspection générale sur la scolarisation des élèves non francophones nouveaux arrivants en France*.

Ministère de l'Éducation Nationale, (2005). Préparation de la rentrée 2005, *circulaire n° 2005-067* du 15/04/2005.

Ministère de l'Éducation Nationale, (2006). *Le socle commun de connaissances et de compétences*, CNDP.

Ministère de l'Éducation Nationale, (2008). Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008.

Vigner, G. (2009). *Le français langue seconde, comment apprendre le français aux élèves nouvellement-arrivés*. Hachette éducation.

Notes

1 Le collège, premier cycle de l'enseignement secondaire, accueille en France des élèves âgés de 11 à 15 ans. Le lycée, deuxième cycle de l'enseignement secondaire, accueille des élèves âgés de 15 à 18 ans.

2 Au collège en France, les élèves suivent successivement les classes de 6e, 5e, 4e et 3e.

3 Bulletin Officiel n° 29 du 20 juillet 2006. Disponible en ligne : http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm
L'établissement d'un socle commun de connaissances et de compétences est une disposition de la loi d'orientation et de programme pour l'Avenir de l'École du 23 avril 2005. Le décret du 11 juillet 2006 pris en application de la loi organise le contenu du socle autour de sept piliers et prend en compte les recommandations du Haut Conseil de l'Éducation (2006). Il s'inscrit en même temps dans la logique des orientations de l'Union européenne en matière d'éducation. Sa mise en œuvre s'échelonne de la rentrée 2007 à la rentrée 2009. Les sept piliers du socle commun sont la maîtrise de la langue française, la pratique d'une langue vivante étrangère, les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique, la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, la culture humaniste, les compétences sociales et civiques, l'autonomie et l'initiative.

4 « *Les capacités humaines, historiquement créées, sont déposées dans une culture sous forme d'outils, d'instruments psychologiques (un langage, un système d'écriture...) de connaissances déposées dans une mémoire collective* » (Léontiev, cité par Brossard, 2008, p. 95).

5 Rabardel utilise le concept d'artefact pour désigner de façon neutre toute chose finalisée d'origine humaine. L'approche instrumentale pose que l'outil devient un instrument lorsqu'il est incorporé à l'organisation de l'action du sujet (Rabardel, 1995) dans sa composante d'artefact matériel ou immatériel, et sa composante de schèmes d'utilisation participant de l'action constructive du sujet pas seulement de sa dimension productive.

6 L'examen de la certification complémentaire permet à des enseignants de valider des compétences particulières qui ne relèvent pas du champ de leur concours. Il permet aussi de constituer un vivier de compétences pour certains enseignements pour lesquels il n'existe pas de sections de concours de recrutement et, à terme, de mieux préparer le renouvellement de professeurs qui en ont eu la charge. Le secteur du

français langue seconde (FLS) concerne l'enseignement du français par des enseignants des premier et second degrés dans les classes d'initiation et d'accueil pour la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française.

7 Les étudiants des cursus de Lettres Modernes, Langues et Sciences du Langage ont la possibilité de suivre une formation complémentaire en didactique du FLE/FLS à partir de la troisième année. Cette option, composée au minimum d'un cours de didactique du FLE/FLS et de l'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère, leur propose des bases théoriques, méthodologiques et pratiques nécessaires à une première expérience de l'enseignement du français en tant que langue étrangère ou seconde. Elle peut être suivie ou non d'un master qui leur permet d'enseigner le FLE/FLS dans n'importe quel contexte.

8 Deuxième année de Master.

9 Institut Universitaire de Formation des Maîtres

10 Définie par la note de service n° 2004-175 du 19 octobre 2004.

11 Classe d'Initiation accueillant les élèves allophones dans les écoles primaires.

12 Professeurs des Lycées et des Collèges

13 Réseau d'Éducation Prioritaire

14 Réseau Ambition Réussite

15 Note d'information de la Division de l'Évaluation et de la Prospective (Santolini, de Lacerda, 2001).

16 Zone d'Éducation Prioritaire.

17 « *La langue n'est pas vécue comme possédant une cohérence réglée, n'est pas davantage vécue comme un ensemble de règles à respecter, à respecter parce que les règles appartiennent au bien commun, au savoir collectif et qu'il ne dépend pas de chacun de décider de l'orthographe d'un nom ou d'un verbe, à respecter parce que seul ce respect permet la compréhension partagée, la construction de la signification souhaitée et la participation à un collectif* » (Bautier, Branca-Rosoff, 2002, p. 202).

18 Centres Académiques pour la Scolarisation des élèves Nouvellement Arrivés et des enfants du Voyage.

19 Les méthodes les plus souvent citées sont par ordre croissant de fréquence : *Panorama* (CLE International), *Fréquences jeunes* (Hachette FLE), *Oh là là* (CLE International), *Entrée en matière*, *Sac à dos* (Hachette FLE), *Tandem* (Didier FLE), Alex et Zoé, *Bravo* (Didier FLE).

20 « *Ainsi la part donnée à la méthode de FLE diminuera-t-elle rapidement pour laisser place à d'autres activités d'apprentissage induites par la situation de scolarisation dans laquelle sont placés les élèves : lecture de textes littéraires et documentaires, activités d'écriture et d'expression orale, activités liées à la pratique du français dans les différentes disciplines* » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2000, p. 16).

21 Deux enseignants n'ont pas répondu à la question 15.

22 Utiles en français, langue pour laquelle le sens dépend de l'ordre des mots.

23 Cours Préparatoire, première classe de l'école primaire fréquentée par des élèves âgés de 6-7 ans.

24 Le DELF, adossé au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (Conseil de l'Europe, 2001) est un diplôme reconnu en Europe. Il est délivré par le Ministère de l'Éducation Nationale pour certifier les compétences en français d'élèves allophones. Organisé depuis 1985 dans 163 pays, il en existe depuis la rentrée 2005 une version proposée en France. Elle est destinée aux nouveaux arrivants scolarisés à l'école primaire. Le DELF scolaire se compose de trois diplômes, indépendants, correspondants aux niveaux A1, A2 et B1 du CECRL. Il comprend une épreuve collective de compréhension orale et écrite, de production écrite, ainsi qu'une épreuve individuelle de production orale. Sa mise en place vise à favoriser l'intégration des Élèves Nouvellement Arrivés en France (ENAF) par la valorisation de leurs premiers acquis linguistiques. C'est un diplôme qui permet aux élèves de s'inscrire dans une dynamique de progrès et d'obtenir une certification du niveau atteint en langue française au bout d'environ un an de présence dans le pays d'accueil. Les élèves ayant de bonnes chances de réussite sont présentés en priorité.

25 « *Le bricoleur est apte à exécuter un grand nombre de tâches diversifiées, mais, à la différence de l'ingénieur, il ne subordonne pas chacune d'entre elles à l'obtention de matières premières et d'outils, conçus et procurés à la mesure de son projet : son univers instrumental est clos, et la règle de son jeu est de toujours s'arranger avec les moyens du bord, c'est-à-dire un ensemble à chaque instant fini d'outils et de matériaux, hétéroclites au surplus, parce que la composition de l'ensemble n'est pas en rapport avec le projet du moment, ni d'ailleurs avec aucun projet particulier, mais est le résultat contingent de toutes les occasions qui se sont présentées de renouveler ou d'enrichir le stock ou de l'entretenir avec les résidus des constructions et des destructions antérieures* » (Lévi-Strauss, 1962, p. 27).

Citer cet article

HAMEZ Marie-Pascale. Les outils didactiques des professeurs de français langue seconde, en France, dans l'enseignement secondaire : analyse de déclarations de pratiques enseignantes, *Revue TDFLE*, n°69 [en ligne], 2017.

Marie-Pascale HAMEZ
Université Lille 3
Département d'Enseignement du Français à l'International
CIREL-Théodile