

Les compétences langagières et le français langue d'enseignement: un cadre de référence pour des pratiques innovantes

Monique LEBRUN

Professeure titulaire, Université du Québec à Montréal

Résumé:

On utilise le terme « langue d'enseignement » lorsqu'il s'agit d'enseigner LE français et EN français dans les pays où le français n'est pas la langue maternelle. L'article définit ce que sont différentes compétences langagières en vue de la construction d'un cadre de référence pour ce type d'enseignement. Il s'interroge également sur la notion de bilinguisme sous-jacente et décrit enfin les prolégomènes d'une approche intégrant langue et culture en français langue d'enseignement.

Introduction

Les apprenants vivent souvent une certaine tension entre leur langue maternelle et une langue d'enseignement (ou de scolarisation¹) qui serait d'origine étrangère, que l'on soit dans des situations d'immigration, ou encore, dans des situations d'immersion où la langue d'enseignement est éloignée de la langue maternelle. Les enjeux sont donc personnels. Ils sont aussi sociopolitiques, pour les états qui choisissent, pour une population donnée, l'enseignement (total ou partiel) dans une langue autre que

¹ Je suivrai ici Cuq (1991, *Le français langue seconde: origine d'une notion et implications didactiques*, Hachette) et Rafoni (2007, *Apprendre à lire en français langue seconde*, l'Harmattan), qui utilisent l'expression « français langue d'enseignement » pour les pays où le français n'est ni langue maternelle, ni langue totalement étrangère. Il s'agit alors d'enseigner LE français et d'enseigner EN français (donc, le français est à la fois une matière scolaire et un outil d'apprentissage dans toutes les disciplines).

la langue d'origine (langue maternelle). On peut ainsi songer au français langue d'enseignement en Afrique, situation qui est largement documentée, ou encore, aux classes bilingues du Vietnam.

1. Les compétences langagières et le français langue d'enseignement: un cadre de référence

Définissons tout d'abord les termes en lien avec le cadre de référence pour des pratiques innovantes en français langue d'enseignement. La « langue maternelle » sera ici comprise comme première langue apprise (ou L1), dans le cadre familial. Elle fait partie de la culture d'origine, dont elle est l'un des traits culturels, sans doute le plus important. J'utiliserai ici ce terme en parallèle avec celui de « langue d'origine ». Vygotsky (1985) considère le développement linguistique comme une activité culturelle complexe. Selon cette perspective, toute activité humaine, telle que l'apprentissage du langage, est indissociable du contexte individuel, social culturel et historique. Ce lien entre langue et culture d'origine est un première caractéristique d'un cadre de référence.

Louise Dabène (1994), parle, pour la langue maternelle, de langue des premiers échanges (parler vernaculaire et/ou langue d'appartenance) et souligne qu'elle est investie, par ses usagers, d'une charge importante sur les plans affectif, symbolique et identitaire. Cette langue maternelle est pour Dabène (1994) et Luchini (2005), quelque peu distincte de la « langue de référence », qui est celle dans laquelle se construisent les apprentissages fondamentaux et que l'école enrichit par l'apport de variétés standards. La langue de référence est donc une langue décontextualisée qui répond aux besoins d'apprentissage des matières scolaires à l'horaire. Elle est source principale pour l'appropriation de la langue cible (entre autres, dans les classes bilingues du Vietnam), dans la mesure où c'est à travers elle que se constituent les compétences métalinguistique des élèves, qui sont

régulièrement mobilisés lors d'acquisitions de systèmes linguistiques nouveaux. Nous avons donc là une deuxième caractéristique du cadre de référence, soit l'importance de la langue de référence pour le développement de la langue cible.

Les compétences langagières sont indissociables des compétences cognitives et langagières. Ces dernières ont été bien déblayées par les chercheurs. Pour mémoire, citons les compétences pragmatique, linguistique, sociolinguistique et textuelle/discursive, très bien analysées par le Conseil de l'Europe (2000). Le passage d'une langue à une autre met en action chez l'apprenant des mécanismes de réanalyse liés aux connaissances des langues en question et par conséquent exige plus qu'un simple transfert linguistique. L'apprenant peut référer à ses compétences dans la langue maternelle pour faciliter ce transfert. Il a également besoin de comprendre les enjeux liés au rôle de lecteur-scripteur dans les sociétés technologiques d'aujourd'hui. Nous avons donc ici la troisième caractéristique du cadre de référence soit la nécessité de développer les stratégies métacognitives comme condition préalable à l'apprentissage d'une 2^e langue.

2. Quel bilinguisme pour quels apprentissages ?

Les institutions où l'on recourt au français comme langue d'enseignement ont en général comme but premier de former des enfants parfaitement bilingues à la fois dans leur langue maternelle et en français. Elles devraient leur permettre, à terme, d'acquérir un niveau de bilinguisme fonctionnel et d'en faire de vrais plurilingues. Il y a presque autant de bilinguismes qu'il y a de situations bilingues. De plus, il faut distinguer le bilinguisme à l'oral du bilinguisme à l'écrit, le premier étant plus facile à acquérir, surtout dans sa version familière. Il y a des « niveaux » de bilinguisme. Les locuteurs novices dans la L2 (2^e langue apprise) peuvent développer une interlangue, des alternances codiques, voire un nouveau code bilingue qui obéit à ses règles linguistiques propres et que Hamers et Blanc (1983) ont décrit.

Cummins (2000) a démontré dans ses travaux le lien étroit existant entre le bilinguisme et la capacité à transférer des compétences, particulièrement d'une langue à l'autre, autant à l'oral qu'à l'écrit. Il a souligné que le développement parallèle de la langue première et de la L2 favorise l'émergence d'un bilinguisme additif et facilite la maîtrise de la L2. Enfin, le bilinguisme accroît, selon lui, les capacités générales de conceptualisation. La notion de langue maternelle (première) est capitale pour Cummins, dans la mesure où c'est la rupture de développement langagier se produisant lors du passage de la langue maternelle à la langue scolaire qui serait à l'origine du retard dans l'acquisition de la littératie. La solution au problème serait donc de continuer le développement langagier dans la langue maternelle grâce à des enseignements bilingues.

En admettant que l'enfant développe des compétences métalinguistiques dans sa langue maternelle (première) ou de référence, les autres langues seront comparées à sa langue de référence et pourront être apprises et distinguées de la langue première grâce aux habiletés métalinguistiques d'analyse qu'il a acquises. L'apprentissage des langues et le bilinguisme qui s'ensuivra auront comme conséquence de renforcer ces capacités métalinguistiques, et les effets, sur l'apprentissage de la lecture notamment, seront bénéfiques. Dans ce cas, l'ajout précoce d'une deuxième langue va non pas gêner l'apprentissage linguistique mais le renforcer, ainsi que l'ont compris les concepteurs des classes bilingues vietnamiennes.

3. Les prolégomènes d'une approche intégrant langue et culture en français langue d'enseignement

Trois caractéristiques et trois principes de la démarche pédagogique sont à considérer dans une approche visant l'intégration des dimensions langue et culture en enseignement des langues.

Les trois caractéristiques

La démarche pédagogique se veut globale et axée sur le développement de la compétence langagière dans un contexte où l'environnement culturel est important. Elle doit permettre à l'élève de développer aux compétences langagières précédemment mentionnées

La démarche pédagogique se veut intégrative (de la langue et de la culture). C'est donc dire que les activités d'apprentissage proposées aux élèves intègrent le français et la langue maternelle, de même que la culture d'origine et les cultures francophones; on développe alors chez l'élève des compétences interculturelles éloignées des stéréotypes habituels. Les activités sont axées sur des tâches que les élèves doivent réaliser individuellement ou en groupes. Elles ont pour but ultime d'intégrer le développement des compétences linguistiques au développement des compétences culturelles dans une même tâche que l'élève doit réaliser.

La démarche pédagogique se veut thématique. Elle doit aller puiser dans les thèmes reflétant les intérêts et les besoins des élèves en termes de savoirs et de connaissances à acquérir, de savoir-faire et de savoir-être à développer pour mieux s'intégrer à la langue et la culture cible, en l'occurrence le français, tout en leur permettant de faire des liens avec les savoirs et les connaissances qu'ils possèdent dans leur propre répertoire et les schèmes de référence qu'ils ont avec leur langue et culture d'origine. La démarche pédagogique doit mettre en relation la langue de référence et langues /cultures d'origine.

Les trois principes

Selon Cavalli (2005), les deux principes devant favoriser une didactique intégrée jouent autant sur le plan cognitif que sur le plan didactique. Ce sont les principes de l'anticipation et de la rétroaction.

1-Le principe d'anticipation.

Il faut toujours tenir compte de l'ordre d'acquisition des langues, en l'occurrence, pour les classes bilingues du Vietnam, on

n'oubliera pas que le vietnamien, première langue apprise, en devenant langue décontextualisée à l'école, servira de langue de référence pour l'apprentissage du français. Ce statut acquisitionnel peut avoir, pour l'élève, des répercussions au plan affectif et motivationnel.

2-Le principe de rétroaction

Il s'agit d'un principe complémentaire au précédent. Si l'on se rappelle les propos de Vygotsky (1985), tout apprentissage de L2 a un effet de restructuration sur la L1, qui se manifeste par des révisions des connaissances préalablement acquises dans la L1 et des stratégies employées pour ce faire. On peut alors parler d'une déstabilisation cognitive temporaire et d'une restructuration des deux systèmes linguistiques.

Ces deux principes se traduisent au plan didactique lorsque l'enseignant met l'accent, par des stratégies contrastives, sur ce qui est différent d'une langue à l'autre et sur ce qui est transférable.

J'ajoute un troisième principe, énoncé par Cummins (1981), soit le principe d'interdépendance entre la L1 et la L2. Les différentes langues ont des compétences communes sous-jacentes, qui régissent les divers processus d'apprentissage. Cummins a utilisé la métaphore de l'iceberg pour montrer comment les deux compétences langagières d'un bilingue s'imbriquent au niveau de la compétence commune sous-jacente.

Une didactique intégrée des langues-cultures suppose la mise sur pied de séquences d'apprentissage où la dimension communicative est très forte et où l'on valorise l'alternance entre les langues. Elle tient compte de moments de réflexion métalinguistique contextualisés à partir d'une approche contrastive entre les langues. Il est important que les enseignants de la langue maternelle et de la L2 s'entendent sur le modèle de description de la langue qu'ils vont favoriser et qui servira de base à leur enseignement (ex. la place qu'aura le lexique par rapport à la syntaxe). En plus des objectifs déjà mentionnés plus haut, il faut

veiller à intégrer les contenus, en exploitant, partout où c'est possible, les transferts de stratégies. Il faut aussi harmoniser les évaluations.

Conclusion

Il faut veiller à ce que les apprenants des classes de français langue d'enseignement (dans quelque situation scolaire qu'ils se trouvent), ne vivent pas une situation d'aliénation linguistique et culturelle vis-à-vis leur langue et leur culture d'origine, mais, au contraire, qu'ils développent des compétences langagières garantes de leur épanouissement identitaire, de leur ouverture sur le monde, de leur affirmation culturelle et de leur réussite scolaire.

BIBLIOGRAPHIE

- Cavalli, M. 2005, *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*, Paris, Didier-CREDIF, coll. LAL.
- Conseil de l'Europe (2000). *Un cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg: Le Conseil.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon (G.-B): Multilingual Matters.
- Cummins, J. (c1981). *Bilingualism and Minority-Language Children*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, Les situations plurilingues*. Paris ; Hachette Références.
- Hamers, J. et Blanc, M. (1983). *Bilingualité et bilinguisme*. Bruxelles: Mardaga.

- Lucchini, S. (2005). L'enfant entre plusieurs langues: à la recherche d'une langue de référence. *Enfance* (4), 57, 299 à 315.
- Vygotsky, L.S. (1985). *Pensée et langage*. Paris: Éditions sociales.