

L'intégration scolaire des jeunes primo-arrivants

Les méthodologies utilisées pour enseigner le français langue seconde dans
les DASPA de la Région de Bruxelles-Capitale

Mémoire réalisé par
Camille Waltzing

Promoteur
Philippe Hambye

Année académique 2017-2018
Master en langues et lettres modernes, orientation générale, à finalité didactique

L'intégration scolaire des jeunes primo-arrivants

Les méthodologies utilisées pour enseigner le français langue seconde dans
les DASPA de la Région de Bruxelles-Capitale

Mémoire réalisé par
Camille Waltzing

Promoteur
Philippe Hambye

Année académique 2017-2018
Master en langues et lettres modernes, orientation générale, à finalité didactique

Je tiens tout d'abord à remercier Monsieur Philippe Hambye, promoteur de ce mémoire de fin d'études, qui s'est montré disponible, bienveillant et d'excellent conseil.

Merci aux directions et aux enseignants des trois écoles de la Région de Bruxelles-Capitale dans lesquelles je me suis rendue (nous ne citerons pas leur nom afin de préserver leur anonymat). Sans leur disponibilité, je n'aurais pas pu mener les observations nécessaires à l'objectivation de ce travail.

Je remercie également tous les professeurs de l'Université catholique de Louvain qui ont participé à ma formation durant ces cinq années d'étude. Le savoir et savoir-faire qu'ils m'ont transmis m'ont permis de réaliser ce travail avec sérieux.

Je souhaite finalement remercier ma famille pour son soutien, et plus particulièrement ma maman pour le temps qu'elle a consacré à la relecture de ce travail.

Table des matières

Remerciements	7
Introduction	11
Chapitre 1 – Dispositif d’Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants et enseignement du français langue seconde	15
Chapitre 2 – Méthodologies de l’enseignement des langues vivantes	25
1. La méthodologie traditionnelle	25
2. La méthodologie directe	27
2.1. La méthode directe	27
2.2. La méthode orale	28
2.3. La méthode active	28
3. La méthodologie active	30
3.1. Assouplissement de la méthode directe	30
3.2. Assouplissement de la méthode orale	30
3.3. Valorisation de la méthode active	31
4. La méthodologie structuro-globale audiovisuelle	31
4.1. La méthode directe	32
4.2. La méthode orale	33
4.3. La méthode active	33
5. L’approche communicative	35
Chapitre 3 – Méthodologies utilisées pour enseigner le français langue seconde dans les Dispositifs d’Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants de la Région de Bruxelles-Capitale	40
1. École n°1	41
1.1. Observations	42
1.2. Analyse et interprétations	43
2. École n°2	45
2.1. Observations	46
a. DASPA niveau B	46
b. DASPA niveau A	46

2.2. Analyse et interprétations	47
3. École n°3	49
3.1. Observations	49
3.2. Analyse et interprétations	50
Chapitre 4 – Relations entre les aspects psychologique, linguistique et pédagogique dans l’enseignement d’une langue seconde	52
Chapitre 5 – Comment enseigner le français langue seconde dans les Dispositifs d’Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants	56
1. Écouter et parler	57
1.1. La compréhension orale	59
1.2. La prononciation	61
2. Lire	62
2.1. Approche de la langue écrite	64
2.2. La compréhension	65
3. Écrire	67
4. Développement des compétences et documents authentiques	69
Conclusion	71
Bibliographie	75
Annexes	79
- Annexe 1	79
- Annexe 2	84
- Annexe 3	86
- Annexe 4	88
- Annexe 5	89
- Annexe 6	90

Introduction

« Primo-arrivants », « crise migratoire », « politique de migration », « camps de réfugiés », « sans-papier » ... Voilà une série de mots régulièrement à la une de nos journaux depuis quelques années. Les mouvements migratoires ne sont cependant pas nouveaux et font au contraire partie intégrante de l'histoire humaine. En Belgique, l'histoire de **l'immigration** est aussi vieille que celle du pays et sa forme change au fil des époques.

Comme nous l'expliquons dans le premier chapitre de ce travail (cf. p. 15), l'arrivée d'étrangers sur le territoire belge a d'abord été en lien avec l'immigration étrangère de travail ainsi qu'avec le regroupement familial y étant lié. Ce n'est qu'à partir des années 1990 qu'une nouvelle forme d'immigration s'est développée en Belgique : les demandes d'asile. Le fait que l'immigration ait d'abord été fondamentalement réduite à sa « fonction d'adaptation conjecturale de la main-d'œuvre » (Martiniello & Rea, 2012, pp. 37-38) a produit une certaine vision au sein des autorités belges mais également parmi les immigrés. Ces deux groupes ont effectivement envisagé l'immigration comme un événement provisoire, un phénomène temporaire, à l'issue duquel les immigrés retourneraient dans leur pays d'origine. Dès lors, aucune politique d'accueil dans les domaines du logement, de l'enseignement et de la culture n'a été prévue initialement, et l'intégration des immigrés et de leurs descendants dans la société belge s'est posée en termes de « problèmes ». Dans leur rapport de 2012, Martiniello et Rea parlent du « problème des immigrés » qui recouvre divers problèmes sociaux établis par la présence d'étrangers sur le territoire belge : les différences culturelles et religieuses, la scolarité des jeunes immigrés, la contestation de la présence des immigrés en période de crise de l'emploi et la concentration des immigrés dans certains quartiers urbains.

Dans le cadre de ce mémoire de fin d'études, nous nous intéressons aux politiques d'accueil mises en place par les autorités belges dans le domaine de l'enseignement, et plus particulièrement à **l'intégration scolaire des jeunes immigrés de la Région de Bruxelles-Capitale**. Ces jeunes immigrés âgés entre deux ans et demi et dix-huit ans sont nommés « élèves primo-arrivants », appellation qui englobe divers profils : jeunes demandeurs d'asile, jeunes ressortissants d'un pays bénéficiaire du soutien du Comité d'aide au développement (CDA) de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) et jeunes reconnus comme apatrides. Cette appellation précise également que l'élève est arrivé en Belgique depuis moins d'un an et qu'il dispose d'un titre de séjour de plus de trois mois.

Si nous nous intéressons à la Région de Bruxelles-Capitale, c'est parce que les études qui ont été menées à propos de la situation des primo-arrivants en Belgique concernent principalement cette région (pas de rapport officiel concernant les régions flamande et wallonne). En ce qui concerne notre sujet, nous l'avons choisi pour une raison majeure : même si deux décrets visant à l'insertion des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Fédération Wallonie-Bruxelles ont été votés le 14 juin 2001 et le 18 mai 2012, plusieurs difficultés persistent encore à l'heure actuelle, notamment en ce qui concerne **l'enseignement du français langue seconde**. Se situant entre le français langue maternelle et le français langue étrangère, le français langue seconde est en effet un concept relativement récent (concept apparu dans les années 1980) qui n'a pas encore créé sa propre méthodologie (Verdelhan-Bourgade, 2007). Par conséquent, ce mémoire de fin d'études vise à définir la ou les méthodologie(s) principalement utilisée(s) pour enseigner le français langue seconde dans les Dispositifs d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants de la Région de Bruxelles-Capitale. Il a également pour objectif de proposer quelques recommandations aux enseignants chargés des cours de français dans les DASPA.

Afin de mener ce projet de recherche à bien, notre travail se structure comme suit : nous commençons par présenter les recherches qui ont déjà été menées au sujet de l'accueil et de la **scolarisation des élèves primo-arrivants en Belgique**, ainsi que les difficultés qui y sont liées. L'enseignement du français langue seconde étant une des difficultés majeures, celui-ci fait l'objet de recherches qui sont également présentées dans le premier chapitre. Le second chapitre entreprend de dresser le **panorama des méthodologies** utilisées dans l'enseignement des langues vivantes. Considéré d'abord comme une langue non maternelle et comme matière d'enseignement, le français langue seconde est en effet une langue vivante. Dès lors, nous réalisons une description minutieuse et approfondie des principes didactiques des différentes méthodologies qui ont été et sont encore utilisées de nos jours pour enseigner les langues vivantes. En plus de présenter méticuleusement ces méthodologies, le second chapitre démontre les différences et clivages fondamentaux qui existent entre elles, ainsi que leurs avantages et inconvénients. Dans le troisième chapitre de notre travail, nous présentons la façon dont nous avons élaboré et réalisé les **différentes observations** qui ont été menées au sein de plusieurs DASPA de la Région de Bruxelles-Capitale. C'est également dans ce chapitre que nous mobilisons l'ensemble de ce qui a été exposé tout au long du deuxième chapitre afin d'analyser ce qui a été observé dans les classes, d'identifier les méthodologies utilisées par les enseignants dans leurs cours de français, et de démontrer l'hybridation qui existe entre ces méthodologies.

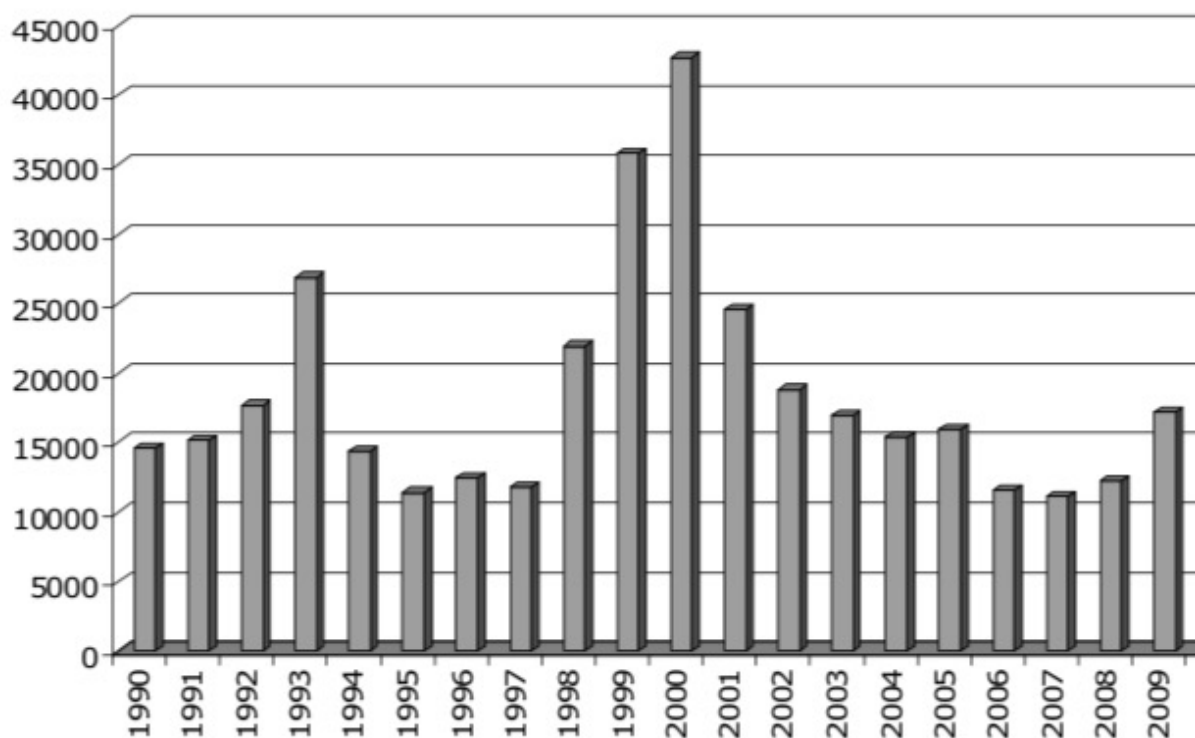
Les résultats obtenus nous permettent ensuite de vérifier, dans le chapitre suivant, l'adéquation entre les objectifs poursuivis par les enseignants de français et les méthodologies utilisées par ces derniers pour atteindre leurs objectifs. Pour ce faire, nous avons entrepris de **nouvelles recherches** au sujet des relations qui existent entre les aspects psychologique, linguistique et pédagogique dans l'enseignement d'une langue seconde. Ceci nous permet d'aller au-delà des aspects techniques et d'efficacité des différentes méthodologies et d'interroger les choix normatifs, la conception des objectifs éducatifs, la conception de la langue, de ce qu'est apprendre une langue, de ce qui est en jeu, des facteurs qui déterminent ce processus, etc. Forte des constats qui ont été établis dans les troisième et quatrième chapitres, nous terminons par proposer quelques **recommandations pratiques** qui nous semblent utiles pour enseigner le français langue seconde aux élèves primo-arrivants inscrits dans un DASPA.

Chapitre 1 – Dispositif d’Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants et enseignement du français langue seconde

Alors que la construction des États-nations et la formation des frontières territoriales des États dans le courant du XIX^e siècle favorisent les migrations internes des populations, la Première Guerre mondiale engendre l’arrivée de travailleurs étrangers sur le territoire belge. Ainsi, entre 1920 et 1930, 170.000 étrangers émigrent vers la Belgique pour pallier le manque de main-d’œuvre locale (Martiniello & Rea, 2012). La crise économique et l’augmentation du chômage des années trente poussent néanmoins la Belgique à limiter l’entrée des étrangers qui pourraient concurrencer la main-d’œuvre belge. Pour ce faire, la Belgique instaure, en 1933, la base de sa politique d’immigration : les étrangers qui désirent travailler légalement en Belgique doivent obtenir un permis de séjour auprès du consulat belge de leur pays d’origine, et ce permis ne peut être délivré que sur présentation d’un permis de travail. Cependant, suite à la Seconde Guerre mondiale et aux besoins d’une main-d’œuvre d’appoint dans l’après-guerre, cette double autorisation n’est plus appliquée à la lettre et plusieurs conventions bilatérales sont signées avec des « pays exportateurs de main-d’œuvre » (Martiniello & Rea, 2012, p. 12) : l’Italie en 1946, l’Espagne en 1956, la Grèce en 1957, le Maroc et la Turquie en 1964, la Tunisie en 1969 et l’Algérie et la Yougoslavie en 1970. Il est important de noter que, contrairement à ce qui est fréquemment supposé, cette immigration étrangère de travail ne concerne pas uniquement les hommes : souvent arrivées en Belgique dans le cadre du regroupement familial¹, beaucoup de femmes ont travaillé dans les secteurs des services (aides aux personnes, nettoyage et domesticité), ainsi que dans certains secteurs industriels. En 1967, à nouveau en raison de la baisse de la conjoncture économique et de l’accroissement du chômage, la Belgique souhaite mettre fin à l’immigration clandestine et recommence donc à contrôler et à réguler les flux d’entrée d’immigrés au regard des besoins économiques.

¹ Storme, Mottin et Godenir (2012, p. 3) définissent le regroupement familial comme suit : « Toute personne belge ou séjournant régulièrement en Belgique peut, suivant plusieurs conditions, faire venir son époux(se) ou la personne avec qui elle co-habite durablement, ses enfants mineurs, ses enfants majeurs handicapés, et pour un mineur étranger non accompagné qui bénéficie du statut de réfugié ou de la protection subsidiaire, ses parents. Les conditions sont : être autorisé à séjourner en Belgique pour une durée limitée ou illimitée ; pouvoir prouver le lien familial ; avoir un logement et des revenus suffisants pour assurer la prise en charge financière des personnes regroupées ; avoir une assurance médicale pour les personnes regroupées. »

Bien qu'elle ait toujours été d'ordre strictement économique, l'immigration en Belgique a connu de nouveaux développements dès le début des années 1990 avec la fin de la guerre froide et les bouleversements importants qui ont suivi. Dorénavant, même si l'immigration étrangère de travail et le regroupement familial restent encore deux sources importantes d'arrivées de nouveaux migrants, l'accroissement du nombre des étrangers tient aussi aux demandes d'asile (Martiniello & Rea, 2012). Dans le rapport effectué en 2010 par le Commissariat général aux réfugiés et apatrides, nous constatons qu'en 1990, le nombre de candidats à l'asile frappant à la porte de la Belgique s'élève à 14.580. Durant les années suivantes, ce nombre ne cesse de croître pour atteindre un sommet de 26.882 en 1993. Après une baisse à partir de 1994, les demandes d'asile croissent et atteignent 42.691 en 2000, nombre le plus élevé jamais enregistré en Belgique.



Commissariat général aux réfugiés et apatrides, *Statistiques d'asile, bilan 2010*, p. 2

Martiniello et Rea (2012) affirment que les guerres dans l'ex-Yougoslavie, les guerres au Moyen-Orient et en Afrique centrale, mais encore les effets de l'effondrement des régimes communistes dans les pays de l'Europe centrale et orientale expliquent une part significative de ces chiffres, ainsi que la diversification croissante des origines nationales et continentales des immigrés qui arrivent en Belgique (Polonais, Roumains, Ukrainiens, Russes, Kosovars,

Bosniens, Serbes, Ghanéens, Angolais, Libériens, Nigériens, Pakistanais, etc.). « Comme de nombreux autres pays occidentaux, la Belgique est devenue une mosaïque de peuples et de cultures, un microcosme du monde » (Martiniello & Rea, 2012, p. 36). Remarquons toutefois que chaque année, seuls 10% des demandeurs d'asile obtiennent le statut de réfugié². Parmi ceux qui se voient refuser ce statut, certains quittent la Belgique (de leur propre gré ou sous la contrainte des forces de l'ordre) tandis que d'autres restent clandestinement sur le territoire belge et deviennent des personnes sans séjour légal (des « sans-papiers »). Les candidats à l'asile n'ayant pas encore obtenu de réponse de la part du Commissariat général aux réfugiés et aux apatrides (CGRA) sont appelés « primo-arrivants ». Comme le définissent Storme, Mottin et Godenir (2012), sont primo-arrivants « les personnes étrangères qui séjournent en Belgique depuis moins de 3 ans et qui disposent d'un titre de séjour de plus de 3 mois [...] ».

Selon le rapport rédigé en 2012 par le Centre Bruxellois d'Action Interculturelle (CBAI) et le Centre de recherche en démographie de l'Université catholique de Louvain (Démographie-UCL), la Belgique comptait 301.913 primo-arrivants au 1^{er} janvier 2010. Parmi ces 301.913 primo-arrivants, 64.896 (21,5%) vivent en région wallonne, 126.253 (41,8%) en région flamande et 110.764 (36,7%) dans la Région de Bruxelles-Capitale (CBAI & Démographie-UCL, 2012). Dans le but d'établir le niveau de maîtrise des langues nationales belges de ces 110.764 primo-arrivants, le CBAI et le Centre de recherche en démographie de l'UCL ont effectué une répartition par nationalité à la migration. La maîtrise d'une langue nationale étant cruciale « pour s'intégrer sur le marché du travail et dans la société en général, pour faire valoir ses droits autant que pour rencontrer les exigences en matière de devoirs » (CBAI & Démographie-UCL, 2012, p. 34), ils ont conclu qu'il était nécessaire que 73.750 primo-arrivants sur 110.764 suivent des cours de français.

² Storme, Mottin et Godenir (2012, pp. 2-3) expliquent qu'une personne demandeuse d'asile est reconnue « réfugiée » par le Commissariat général aux réfugiés et aux apatrides (CGRA) lorsqu'elle répond à trois critères issus de la Convention de Genève visant à protéger les réfugiés dans le monde (1951) : elle a fui à l'extérieur des frontières de son pays ; elle a une crainte légitime de persécution – individuelle – en raison de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de ses opinions politiques ou parce qu'elle appartient à un groupe social particulier (exemples : les femmes, les homosexuels, etc.) ; elle ne peut pas demander de protection dans son propre pays.

	Nombre total de primo-arrivants	Pourcentage
UE27	63.945	57,73%
Autres pays européens	6.729	6,08%
Afrique du Nord	13.082	11,81%
Afrique subsaharienne	10.637	9,60%
Asie	9.879	8,92%
Amérique du Nord	2.093	1,89%
Amérique latine	3.502	3,16%
Océanie	191	0,17%
Indét. & Apatrides	706	0,64%
Total des primo-arrivants	110.764	100,00%

Répartition des primo-arrivants résidant en RBC au 1^{er} janvier 2010 selon leur nationalité à la migration
CBAI & Démo-UCL, 2012, pp. 21-22

Dans leur article « L'enseignement du français aux primo-arrivants en Belgique francophone » (2004), Collès et Maravelaki retracent l'histoire des structures d'accueil et d'intégration en Belgique. Mises en place dès les premières vagues migratoires des années soixante, ces structures n'accueillaient que les adultes : « [l]es enfants de migrants en âge de scolarité se retrouvaient dans les écoles primaires et secondaires et suivaient un enseignement [en français langue maternelle] destiné aux natifs » (Collès & Maravelaki, 2004, p. 1). Ce n'est qu'à partir des années 2000 que les politiciens belges se sont intéressés de près à la problématique de l'accueil et de la scolarisation des enfants primo-arrivants dans les écoles. Avec l'afflux de candidats réfugiés politiques et de jeunes non accompagnés demandant ce statut, le Ministre de l'enseignement fondamental et le Ministre de l'enseignement secondaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles se sont rendu compte de la nécessité d'offrir un encadrement scolaire adapté aux nouveaux arrivants « afin de leur donner, comme à tous les autres élèves, des chances d'émancipation par l'éducation » (Collès & Maravelaki, 2004, p. 1). Dès lors, un décret visant l'insertion des enfants primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Fédération fut voté le 14 juin 2001. Contrairement à ce qui s'était passé dès les années soixante, ce décret a préféré l'ouverture de classes spécifiques pour primo-arrivants plutôt que l'inscription de ces élèves en immersion dans une classe correspondant à leur niveau scolaire : « [c]oncrètement, les deux Ministres de l'enseignement ont proposé d'organiser l'insertion des nouveaux arrivants dans le système scolaire grâce à un passage par

des classes-passerelles [...] » (Collès & Maravelaki, 2004, p. 2). Maravelaki (2008, p. 67) définit la classe-passerelle comme étant « un endroit de transition qui doit permettre à l'élève de se familiariser avec la langue française et avec le système scolaire d'une part, et d'autre part permettre à l'école d'évaluer ses compétences afin de l'orienter vers la classe la mieux adaptée pour lui ». Le temps passé dans pareilles classes se situe entre une semaine et six mois ; il peut être renouvelé une fois mais ne peut excéder un an au total.

Cette durée limitée du passage en classe-passerelle fut au centre d'une recherche menée par Collès et Maravelaki en 2004. Selon ces deux chercheurs, cette limitation de temps est profitable aux élèves ayant déjà été scolarisés dans leur langue d'origine « et qui souhaitent franchir rapidement les étapes de manière à regagner le niveau qu'ils avaient atteint dans leur pays d'origine » (Collès & Maravelaki, 2004, p. 2). Néanmoins, les élèves analphabètes ou ayant été peu scolarisés ont besoin de plus de temps « pour rattraper les années de scolarisation perdues et risquent de voir leurs efforts voués à l'échec ou à des difficultés récurrentes s'ils doivent suivre cette procédure » (Collès & Maravelaki, 2004, p. 2). Subséquemment, le décret du 14 juin 2001 fut révisé pour adopter le décret du 18 mai 2012 où la formation des élèves primo-arrivants s'étend jusqu'à dix-huit mois (et non plus douze mois). De plus, la dénomination « Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants » est dorénavant utilisée à la place de « classe-passerelle ».

[C]e décret du 18 mai 2012 visant à la mise en place d'un [DASPA] dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française [...] poursuit les objectifs suivants :

- assurer l'accueil, l'orientation et l'insertion optimale des élèves primo-arrivants dans le système éducatif de la Communauté française ;
- proposer un accompagnement scolaire et pédagogique adapté aux profils d'apprentissage des élèves primo-arrivants, notamment les difficultés liées à la langue de scolarisation et à la culture scolaire ;
- proposer une étape de scolarisation intermédiaire d'une durée limitée, conformément à l'article 9 du décret, avant la scolarisation dans une classe de niveau.
- Certaines écoles accueillent un grand nombre d'élèves originaires de pays étrangers qui se retrouvent sans bagage scolaire ni connaissance de la langue française au sein d'un système éducatif qu'ils ne connaissent pas. Ces élèves ont besoin d'un soutien ciblé afin de leur assurer, comme aux autres élèves, des chances d'émancipation par l'éducation.

Fédération Wallonie-Bruxelles, s.d.

Loin de révolutionner le décret de 2001, ce nouveau décret renforce et assouplit le dispositif des classes-passerelles principalement sur les six points suivants.

1. L'appellation : la dénomination « Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants » est dorénavant utilisée à la place de « classe-passerelle » pour « insister sur la responsabilité collective de l'équipe pédagogique de l'établissement qui bénéficie d'un encadrement supplémentaire pour l'accueil et la scolarisation des jeunes primo-arrivants » (Parlement de la Communauté française, 2012, p. 3). En utilisant la dénomination DASPA, le décret de 2012 insiste sur « la notion de dispositif faisant partie du projet de l'établissement et ayant des complémentarités avec les classes ordinaires, les classes d'âge des élèves concernés » (Parlement de la Communauté française, 2012, p. 6).
2. Les bénéficiaires du dispositif : est considéré comme élève primo-arrivant toute personne en âge de scolarisation (2,5 à 18 ans) qui, soit a introduit une demande de reconnaissance de la qualité de réfugié, soit est ressortissant d'un pays bénéficiaire de l'aide au développement du Comité d'aide au développement de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), soit est reconnu comme apatride. L'élève considéré comme primo-arrivant doit également être arrivé en Belgique depuis moins d'un an.³
3. Le calcul de l'encadrement : le nombre d'élèves primo-arrivants réellement inscrits et fréquentant l'établissement scolaire bénéficiaire du DASPA est calculé sur base de moyennes mensuelles. Un montant forfaitaire de périodes est prévu dès le départ mais le dénombrement des élèves primo-arrivants permet de majorer ce montant en fonction du nombre d'élèves inscrits dans le DASPA. Cet encadrement est maintenu tout au long de l'année scolaire.
4. La pérennisation : contrairement au décret de 2001, le DASPA est reconduit automatiquement d'année en année à condition qu'il respecte une norme de maintien (fréquentation moyenne des deux années scolaires précédentes). Cette reconduction automatique du DASPA « pérennise le DASPA au sein de l'école et favorise la construction d'un projet d'établissement qui intègre le DASPA » (Parlement de la Communauté française, 2012, p. 4), ce qui insère donc le DASPA dans l'offre d'enseignement de l'établissement concerné.

³ Contrairement au décret de 2001, le décret de 2012 prévoit également que tout élève étranger ou adopté, qui n'a pas un niveau suffisant de maîtrise de la langue française pour s'adapter aux activités de sa classe, peut intégrer le DASPA sans toutefois avoir la qualité de primo-arrivant.

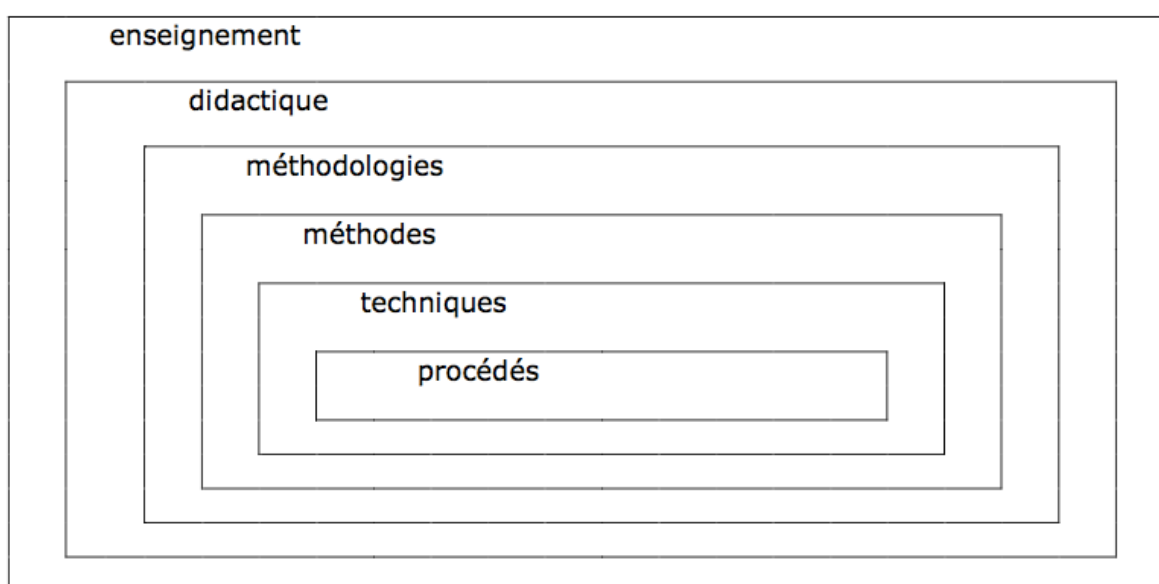
5. Le nombre de DASPA : en région de langue française, le Gouvernement peut organiser ou subventionner des DASPA au niveau de l'enseignement primaire ou secondaire dans les écoles situées à proximité des centres d'accueil, pourvu que ces centres accueillent au moins huit primo-arrivants âgés de 5 à 12 ans pour l'enseignement primaire, et huit primo-arrivants âgés de 12 à 18 ans pour l'enseignement secondaire.
6. La formation en cours de carrière et l'encadrement pédagogique des enseignants concernés : cette formation et cet encadrement ont pour objectif de donner aux enseignants « des balises et repères quant aux étapes d'apprentissage propres aux élèves dont le français n'est pas la langue maternelle » (Parlement de la Communauté française, 2012, p. 5).

Bien que le dispositif des classes-passerelles et le DASPA soient parfaitement définis en théorie, approcher la réalité des pratiques est une tâche délicate car le public de ces dispositifs est assez hétérogène par l'origine, l'âge, le parcours scolaire, la langue d'origine, la culture, la motivation et le mode de vie, et très peu de recherches ont été menées à ce propos. Dans son article de 2008, Maravelaki constate que les difficultés pour une intégration et un fonctionnement optimaux des classes-passerelles au sein de l'institution scolaire belge, sont de plusieurs ordres : problèmes sur le plan de l'application du décret, problèmes pédagogiques au niveau de l'école et problèmes didactiques de l'enseignement / apprentissage d'une langue seconde par les élèves primo-arrivants. Pour établir ce constat, Maravelaki s'est rendue dans huit classes-passerelles de la Région bruxelloise pendant une année scolaire (2002 – 2003). A partir d'entretiens avec les enseignants, de questionnaires sociolinguistiques adressés aux élèves, d'observations en salle de classe et de tests linguistiques (lecture – écriture), elle affirme que les problèmes pédagogiques et didactiques sont liés : au manque de programme ou de ligne directrice en ce qui concerne la matière à enseigner, au manque de matériel pédagogique spécifique pour le public primo-arrivant, au manque de coordination entre les professeurs, au manque de mesures d'évaluation adéquates, et « aux pratiques enseignantes inefficaces qui relèvent [...] du manque d'expérience et de formation des enseignants à l'enseignement / apprentissage d'une langue seconde à des élèves migrants ou issus de l'immigration » (Maravelaki, 2008, p. 67). Lors de la première année de mise en œuvre des classes-passerelles en 2001, bon nombre d'enseignants se sont effectivement vus confier un enseignement du français langue seconde (FLS) sans avoir la formation nécessaire en la matière. Manquant de matériel et de méthode adaptés, ces enseignants ont été dans l'obligation de naviguer entre des méthodes de français langue maternelle (FLM) et des méthodes de français langue étrangère (FLE). Dans son ouvrage *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*

(2007), Verdelhan-Bourgade constate néanmoins une certaine carence : entre les méthodes FLM inadaptées tant aux besoins qu'aux intérêts des élèves et les méthodes FLE qui montrent rapidement leurs limites car souvent centrées sur la culture française, le FLS n'arrive pas encore à créer sa propre méthodologie. La triade FLM / FLS / FLE confirme les frontières entre l'enseignement du FLM et celui du FLE, mais celles entre l'enseignement du FLE et celui du FLS demeurent plus longtemps indécises, et « le FLS apparaît souvent comme un enjeu territorial entre [FLM] et [FLE] » (Verdelhan-Bourgade, 2007, p. 13). Alors que Cuq (1991) justifie l'inscription du FLS dans le champ du FLE en disant qu'il ne peut relever du FLM puisque c'est une langue non première pour l'apprenant, Verdelhan-Bourgade nuance et donne une position intermédiaire au FLS : le FLS est bien une langue non première pour l'apprenant mais « comme son enseignement est destiné à un public particulier, avec des objectifs spécifiques, et dans un système institutionnel qui n'est pas celui du FLE mais celui du FLM, le [FLS], plutôt que de demeurer un objet de partage, glisse finalement vers une certaine autonomie » (Verdelhan-Bourgade, 2007, p. 14). Autrement dit, le français, dans le cas du FLS, est une langue non maternelle apprise dans les pays où il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes par ses valeurs statutaires (soit juridiquement, soit socialement, soit les deux) et par son influence sur le développement psychologique, cognitif et informatif de l'apprenant, « étant donné son usage dans la société et son rôle de langue d'enseignement » (Verdelhan-Bourgade, 2007, p. 15).

Grâce aux précisions conceptuelles, nous constatons que l'une des principales caractéristiques du français langue seconde est d'être à la fois matière d'enseignement (enseignement *du* français) et vecteur d'autres enseignements (enseignement *en* français). Avant d'être vecteur d'autres enseignements, le français doit être maîtrisé par l'élève primo-arrivant arrivé depuis moins d'un an en Belgique et qui ne parle (quasiment) pas le français. Dès lors, l'enseignement du français dans les premiers mois de l'accueil ressemble à celui du FLE puisqu'il est destiné, dans un premier temps, à permettre à des enfants allophones d'accéder à la langue de la communication scolaire et extra-scolaire. Il permet ensuite à ces élèves d'entamer ou de poursuivre des études en français dans toutes les disciplines enseignées (Defays, 2003). De ce fait, la démarche du FLS consiste à « associer les apports d'une pédagogie FLE, qui s'appuie sur l'environnement langagier des élèves, à une visée d'apprentissage qui, à son terme, doit revêtir l'aspect d'une pédagogie du FLM [...] » (Defays, 2003, p. 72). Considéré d'abord comme langue non maternelle et comme matière d'enseignement, le FLS relève sans conteste de la didactique des langues vivantes.

L'histoire des méthodologies de l'enseignement / apprentissage des langues a fait l'objet de nombreux travaux. Avant de dresser le panorama des méthodologies utilisées dans l'enseignement des langues vivantes, il est nécessaire de clarifier la signification de deux termes employés avec des sens différents ou ambigus par les spécialistes : il s'agit des termes *méthode* et *méthodologie*. Dans ce travail, le terme *méthode* renvoie à une manière de s'y prendre pour enseigner et pour apprendre. Dans son ouvrage *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes* (1988), Christian Puren définit une méthode d'enseignement comme étant « un ensemble de procédés et de techniques de classe visant à susciter chez l'élève un comportement ou une activité déterminés » (Puren, 1988, p. 11). Par exemple, la méthode directe désigne tous les procédés et techniques destinés à éviter le recours à la langue de départ des élèves et la méthode orale désigne ceux visant à faire pratiquer oralement la langue étrangère en classe. « Les méthodes constituent des données relativement permanentes parce qu'elles se situent au niveau des objectifs techniques inhérents à tout enseignement des [langues vivantes étrangères] (faire accéder au sens, faire saisir les régularités, faire répéter, faire imiter, faire réutiliser...) » (Puren, 1988, p. 11).



Puren, *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*, 1988, p. 13

Hiérarchiquement, les méthodes d'enseignement s'inscrivent dans les méthodologies. Dans ce travail, le terme *méthodologie* renvoie à ce que Puren définit comme « un ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui s'est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents, de générer des cours relativement originaux par rapport aux

cours antérieurs et équivalents entre eux quant aux pratiques d'enseignement / apprentissage induites. [...] Les méthodologies [contrairement aux méthodes] sont des formations historiques relativement différentes les unes des autres parce qu'elles se situent à un niveau supérieur où sont pris en compte des éléments sujets à des variations historiques déterminantes tels que : les objectifs généraux [...], les contenus linguistiques et culturels [...], les théories de référence [...] et les situations d'enseignement [...]. Parmi les méthodes, les différentes méthodologies effectuent donc des choix, définissent des hiérarchisations, organisent des articulations dotées d'une certaine originalité et d'une certaine cohérence » (Puren, 1988, pp. 11-12).

Chapitre 2 – Méthodologies de l’enseignement des langues vivantes

Ce deuxième chapitre entreprend de dresser le panorama des méthodologies utilisées dans l’enseignement des langues vivantes. Loin d’être purement encyclopédique, cette histoire des méthodologies nous permet de montrer que l’enseignement des langues vivantes ne se résume pas simplement à un parcours chronologique où les méthodologies se succèdent les unes aux autres, mais que ces méthodologies, par certains aspects, coexistent encore à l’heure actuelle.

Nous disposons aujourd’hui de plusieurs chronologies des méthodologies : certaines remontent aux origines les plus lointainement connues, tandis que d’autres s’attachent à montrer leurs cohérences de manière plus succincte. La fréquence et l’importance des évolutions et révolutions qui se sont succédé en didactique des langues vivantes font que chaque auteur possède son propre découpage de l’histoire des méthodologies d’enseignement ainsi que ses propres dénominations pour référer à ces diverses méthodologies. Dans ce travail, les découpages et dénominations retenus proviennent de la synthèse de trois ouvrages : *Histoire des méthodologies d’enseignement des langues vivantes* (Puren, 1988), *Évolution de l’enseignement des langues : 5000 ans d’histoire* (Germain, 1993) et *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq & Gruca, 2002).

1. La méthodologie traditionnelle

La méthodologie traditionnelle est cette méthodologie héritée de l’enseignement des langues anciennes (latin et grec), basée sur les méthodes « grammaire – traduction » ou « lecture – traduction », et en usage général dans l’Enseignement secondaire français jusqu’à l’imposition officielle de la méthodologie directe en 1902. (Puren, 1988 ; Cuq & Gruca, 2002). Comme le développe Claude Germain dans son ouvrage *Évolution de l’enseignement des langues : 5000 ans d’histoire* (1993), les buts fondamentaux poursuivis par cette méthodologie sont au nombre de trois : (1) rendre l’apprenant capable de lire les ouvrages littéraires écrits dans la langue cible, (2), développer les facultés intellectuelles de l’apprenant (l’apprentissage d’une langue seconde étant vu comme une « discipline mentale » susceptible de développer la mémoire) et (3) rendre l’apprenant capable de traduire (de la langue cible vers la langue de départ ou l’inverse). Afin d’atteindre ces objectifs, l’accent est mis sur la grammaire et la traduction, ainsi que sur la lecture et l’écriture (la compréhension orale et l’expression orale

étant mises au second plan). Le vocabulaire est appris par cœur au moyen de listes de mots classés par thèmes (recours explicite à la traduction pour la signification), la grammaire est enseignée de façon explicite et déductive (apprentissage des règles grammaticales puis applications pratiques qui privilégient les exercices de versions ou de thèmes) avec un métalangage lourd, et l'erreur n'est pas tolérée. « La forme de la langue (les structures linguistiques, la morphologie, la syntaxe) occupe une place prépondérante [...] et la langue est conçue comme « un ensemble de règles et d'exceptions observables dans des phrases ou des textes, susceptibles d'être rapprochées des règles de la langue de départ » (Germain, 1993, p. 103).

Dans les classes traditionnelles, « [l'enseignant] est considéré à la fois comme le détenteur du savoir (c'est-à-dire de la "bonne réponse") et de l'autorité » (Germain, 1993, pp. 103-104), tandis que les apprenants n'ont pratiquement aucune initiative. Par conséquent, l'interaction enseignant – apprenants est une action à sens unique où « l'enseignant pose des questions aux apprenants à tour de rôle, assigne des tâches (par exemple, "lire tel extrait de texte"), au besoin fournit la bonne réponse, explique les règles de grammaire et fait faire des exercices » (Germain, 1993, p. 104). Il est important de noter que toutes les directives et explications fournies par l'enseignant en salle de classe sont produites dans la langue de départ (la langue des apprenants) et non pas dans la langue cible.

Cette méthodologie traditionnelle, dont le noyau dur est la méthode grammaire/lecture-traduction, est présente tout au long du XIX^e siècle « aussi bien dans les manuels scolaires, où les traductions d'application de règles ou de paradigmes grammaticaux conservent un rôle essentiel, que dans les différents plans d'études, qui tous commencent par le programme grammatical de chaque classe et conservent la traduction comme procédé d'enseignement / apprentissage » (Puren 1988, p. 51). Néanmoins, à partir des années 1850, la méthode grammaire/lecture-traduction essuie de nombreuses critiques.

[...] à l'argument des traditionalistes selon lequel [la] difficulté [de la traduction] assur[e] précisément sa fonction formative (intellectuelle, par l'appel au raisonnement, et morale, par l'exigence de l'effort), pédagogues et méthodologues réformateurs répond[ent] en critiquant l'aspect "purement mécanique" (MARCEL C. 1867), "superficiel et machinal" (BREAL M. 1872) de cette méthode [...]

Puren, 1988, p. 37

En outre, la méthode grammaire/lecture-traduction est perçue comme peu efficace puisque d'après Besse (1985), à raison de 5 à 6 heures par semaine, pendant 8 à 10 ans, il n'y a pas de réelle compétence (même à l'écrit), et l'apprentissage par cœur des règles de grammaire et des listes de mots de vocabulaire produisent des activités au caractère abstrait, coupées de toute pratique de la langue. Puren parle également de « [l']inutile complexité des règles de grammaire, qui surchargent l'esprit des élèves [...] de "subtilités inutiles" » (Puren 1988, p. 36) ou de « [l']impuissance des outils mis à disposition des élèves – livres de grammaire et dictionnaires – à décrire la totalité de la langue étrangère, et à donner effectivement aux élèves les moyens de composer eux-mêmes dans la langue étrangère » (Puren, 1988, p. 36). Vers le dernier quart du XIX^e siècle, la didactique des langues vivantes étrangères va connaître plusieurs tentatives de réforme, visant toutes à détrôner la méthodologie traditionnelle « considérée comme inefficace, calquée sur les langues mortes, et orientée vers l'écrit littéraire » (Germain, 1993, p. 127).

2. La méthodologie directe

La méthodologie directe est cette méthodologie officiellement imposée dans l'Enseignement secondaire français en 1902. « Comme pour toute méthodologie, la méthodologie directe s'élabore d'une part en fonction de nouveaux besoins sociaux mis à jour par la révolution industrielle, et, d'autre part, en réaction à la méthodologie traditionnelle qui accordait une place écrasante à la traduction et qui préconisait l'acquisition d'un bagage culturel important » (Cuq & Gruca, 2002, p. 236). Face à l'extension du commerce et de l'industrie, la société considère désormais que l'enseignement des langues doit avoir pour but principal d'apprendre à les parler, puis à les écrire, et que « leur connaissance pratique doit prévaloir sur l'acquisition d'une culture littéraire » (Cuq & Gruca, 2002, p. 236). Pour que les langues deviennent « un outil de communication au service de ce développement des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques qui s'accélère en ce début du XX^e siècle » (Puren, 1988, p. 97), la méthodologie directe met en œuvre trois méthodes qui la structurent en profondeur : la méthode directe, la méthode orale et la méthode active.

2.1. La méthode directe

Dès le début de l'apprentissage et dès la première leçon, l'apprenant est exclusivement confronté à la langue cible : la langue de départ n'est pas utilisée en classe

afin de donner l'accès « direct » au sens étranger, sans l'intermédiaire de la traduction, « de manière à amener l'apprenant à penser directement dans la langue cible » (Germain, 1993, p. 130). Pour ce faire, l'enseignant s'appuie d'une part sur les éléments du non-verbal de la communication comme les mimiques et les gestes, et, d'autre part, sur les dessins, les images, et surtout sur l'environnement immédiat de la classe (Cuq & Gruca, 2002).

2.2. La méthode orale

En apprenant à nommer directement les choses qui l'entourent et les actions qu'il voit faire, l'apprenant acquiert oralement les mots concrets. La priorité est accordée à la pratique orale : « "[l]a méthode orale fait tout d'abord l'éducation de l'oreille et des organes vocaux. Elle se fonde essentiellement sur la prononciation [qui repose sur une démarche analytique : d'abord le phonème, puis la syllabe, le mot, le groupe de mots etc. pour arriver au rythme et à l'intonation]. Donner aux élèves une bonne prononciation sera donc la première tâche du professeur." (Instruction de 1901) » (Puren, 1988, p. 129). Cette prédominance de l'oral s'exerce par tout un jeu de saynètes ou d'activités de dramatisation, de lecture à voix haute, de questions-réponses, d'interactions et d'échanges constants entre enseignants et apprenants.

2.3. La méthode active

C'est grâce au dialogue permanent établi par la méthode orale que la méthode active constitue une partie du noyau dur de la méthodologie directe. « D'objet de connaissance qu'elle était dans la [méthodologie traditionnelle], la langue [...] devient donc dans la [méthodologie directe] moyen d'action » (Puren, 1988, p. 132).

Étant donné [...] qu'une langue est faite pour être parlée et doit être enseignée dans ce but, il faut renoncer à une méthode reconnue stérile. Les langues sont un exercice d'activité ; parler est un art : il est donc important de faire agir, c'est-à-dire de faire parler [l'apprenant] dès le premier jour. (Ch. SCHWEITZER 1892, p. 51)

cité par Puren, 1988, pp. 131-132

Ces trois méthodes justifient toute une série de procédés et techniques essentiels de la méthodologie directe (Cuq & Gruca, 2002) : la présentation de la grammaire sous forme inductive (à partir d'exemples bien choisis, l'apprenant est amené à découvrir les régularités de certaines formes ou structures et à induire la règle), l'apprentissage du vocabulaire courant à l'aide d'objets ou d'images (suppression de la traduction et des listes de mots), la progression du connu / simple / concret pour aller vers ce qui est inconnu / complexe / abstrait, la tolérance de l'erreur et la tendance à l'autocorrection, et la part d'initiative laissée aux apprenants qui doivent « participer de façon active à [leur] propre apprentissage [...] » (Germain, 1993, p. 128),

C'est ainsi que le discours des méthodologues directs, non seulement celui des instructions officielles, mais celui des articles et ouvrages didactiques, construit en partie sa cohérence, implicitement ou explicitement, sur des réseaux d'opposition terme à terme entre la [méthodologie directe] et la [méthodologie traditionnelle] scolaire, depuis les objectifs, les contenus et les grands principes pédagogiques jusqu'aux moindres procédés didactiques : objectif pratique / objectifs culturel et formatif ; méthode active / passivité de l'élève ; facilitation de l'apprentissage et appel à la motivation de l'élève / exigence de l'effort et recours à l'obligation ; recours à l'intuition de l'élève / sollicitation de sa seule intelligence ; méthode directe / méthode indirecte ; grammaire inductive / grammaire déductive ; méthode orale / priorité à l'écrit ; contenus de la vie quotidienne / contenus littéraires ; textes suivis / phrases isolées ; priorité au travail en classe / priorité au travail en étude ; etc.

Puren, 1988, pp. 106-107

À l'heure actuelle, « [la méthodologie directe] connaît toujours un certain succès dans les écoles privées pour adultes qui paient et sont donc motivés » (Germain, 1993, p. 131). Dans l'enseignement secondaire, elle connaît néanmoins un déclin à partir des années 1920. Comme le développe Puren dans son ouvrage (1988), ce déclin peut être expliqué par divers facteurs. D'une part, « l'objectif que se fixait la [méthodologie directe], à savoir la possession effective de la langue écrite et orale par tous les élèves [...], était [...] trop ambitieux et volontariste eu égard à leurs aptitudes, à leurs besoins et à leurs intérêts » (Puren, 1988, p. 192). D'autre part, les professeurs étaient formés à la méthodologie traditionnelle scolaire alors que la méthodologie directe demandait « un recyclage méthodologique massif des professeurs, qui ne fut jamais organisé, [...] une formation initiale adaptée » (Puren, 1988, p. 193) et une maîtrise de la langue orale.

« [Même si] elle n'a pas pu répondre à tous les problèmes posés par l'enseignement des langues vivantes, la méthodologie directe a posé [...] les jalons de base qui ont engagé l'apprentissage des langues vers la modernité [...] » (Cuq & Gruca, 2002, p. 238). Sur une dizaine d'années, la méthodologie directe s'est constituée en un ensemble complet et cohérent et c'est sur cet ensemble que les méthodologies suivantes vont « opérer des choix, des modifications et des variations limités » (Puren, 1988, p. 201). Le noyau dur de la méthodologie directe, c'est-à-dire les méthodes directe, orale et active, vont effectivement fonctionner comme « une véritable matrice historique des méthodologies suivantes » (Puren, 1988, p. 202).

3. La méthodologie active

La méthodologie active est cette méthodologie préconisée dans l'Enseignement scolaire français depuis les années 1920 jusqu'aux années 1960. Son but général est d'arriver à communiquer en langue cible et pour ce faire, la méthodologie active ne modifie pas le noyau dur de la méthodologie directe (méthodes directe, orale et active) mais introduit, dans chacune de ces trois composantes, un certain nombre de variations (Puren, 1988).

3.1. Assouplissement de la méthode directe

Dans les classes « actives », la langue d'usage recommandée est la langue cible et l'enseignant continue d'utiliser toute une série de procédés et techniques pour éviter d'employer la langue de départ. Cependant, l'enseignant peut parfois recourir à la langue de départ pour les mots qui se prêtent difficilement à une explication directe (Puren, 1988).

3.2. Assouplissement de la méthode orale

La priorité accordée ici à la pratique orale n'est que chronologique : la méthodologie active vise en effet à développer les quatre compétences en vue de la communication dans la vie de tous les jours (Germain, 1993). Dès lors, « le texte écrit comme support didactique [...] retrouve une place qu'il avait théoriquement perdue » (Puren, 1988, p. 221) et la première étape purement orale de chaque leçon ne représente plus l'essentiel du travail en classe, mais constitue au contraire une préparation à la lecture du texte (Puren 1988). En outre, « les exercices écrits de réemploi prennent plus d'importance qu'ils n'en avaient dans la [méthodologie directe] » (Puren, 1988, p. 221),

celle-ci étant uniquement centrée sur la pratique orale. Dans la méthodologie active, les quatre compétences se présentent donc comme suit : compréhension orale, expression orale, compréhension écrite et expression écrite (la production suit nécessairement la compréhension, tant orale qu'écrite).

3.3. Valorisation de la méthode active

« Plus que toute autre, la classe de langue vivante doit être... vivante. L'esprit de l'élève, de tous les élèves, doit être constamment et en même temps tenu en état d'alerte, qu'il s'agisse de la récitation de la leçon ou de l'acquisition de notions nouvelles » (Puren, 1988, p. 225). Pour susciter une participation active de la part des apprenants, la méthodologie active conserve l'enseignement inductif de la grammaire ainsi que la suppression des listes de mots à apprendre par cœur. Néanmoins, ce qui change par rapport à la méthodologie directe, c'est l'assouplissement du schéma trop rigide et directif questions de l'enseignant / réponses des apprenants grâce à une plus grande part d'initiative laissée aux apprenants (Puren, 1988).

« Ce qui définit le mieux la [méthodologie active], c'est, comme l'écrit très justement P. Berger en 1947, "l'esprit de synthèse allié au sens de la mesure" » (Puren, 1988, p. 228) : en plaçant l'écrit au centre du dispositif didactique tout en l'introduisant de manière orale, la méthodologie active s'établit comme un compromis entre la méthodologie directe et la méthodologie traditionnelle (Puren, 1988).

4. La méthodologie structuro-globale audiovisuelle

La méthodologie structuro-globale audiovisuelle est la méthodologie dominante dans l'Enseignement scolaire français dans les années 1960 et 1970 qui vise à enseigner la parole en situation. La notion de « structuro-globale » illustre bien cet aspect : si la communication orale s'exerce par des moyens verbaux, elle se réalise également par des moyens non verbaux tout aussi importants (rythme, intonation, gestuelle, cadre spatio-temporel, contexte social et psychologique, etc.) (Cuq & Gruca, 2002).

La structure est [...] intimement liée à une situation qui la fait naître et qu'il faut envisager globalement sans séparer les différents éléments intrinsèques qui la composent : si l'intonation et l'ensemble du corps font partie de la structure, celle-ci prend consistance dans un dialogue qui prend lui-même sens dans un contexte. C'est pourquoi, le noyau dur de toute leçon audiovisuelle consiste en un dialogue qui véhicule la langue de tous les jours et qui se développe dans une situation de communication de la vie quotidienne concrétisée par des images qui mettent en scène la réalité [...]

Cuq & Gruca, 2002, p. 241

La méthodologie SGAV s'appuie donc sur l'unique critère technique de l'intégration didactique autour du support audiovisuel, c'est-à-dire que sa cohérence est construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son (Puren, 1988). L'apprenant est plongé, grâce à l'utilisation du magnétophone (enregistrement de dialogues fabriqués pour l'enseignement / apprentissage) et du film fixe (déroulement d'images situationnelles), dans une situation de communication qu'il perçoit d'abord globalement par voie audiovisuelle (Cuq & Gruca, 2002).

Lorsqu'on la considère dans la perspective historique, la méthodologie SGAV organise toutes les méthodes présentes dans la méthodologie directe : la méthode directe, la méthode orale et la méthode active (Puren, 1988).

4.1. La méthode directe

Alors que l'apprenant était essentiellement un décrypteur dans la méthodologie traditionnelle et un répondeur dans la méthodologie directe, celui-ci joue le rôle d'acteur dans la méthodologie SGAV. Grâce aux exercices de dramatisation et aux théâtralisations de petits dialogues, l'apprenant est amené à s'identifier aux personnages étrangers et à « penser directement en langue étrangère », comme le voulaient les méthodologues directs (Puren, 1988). De plus, l'utilisation systématique des images permet une compréhension ne passant pas par l'intermédiaire de la langue de départ puisque celles-ci sont supposées « fonctionner comme un écran entre la langue étrangère et [la langue de départ] des élèves, les signifiants de celle-là étant renvoyés aux signifiés iconiques, et non à des signifiants plus ou moins équivalents en [langue de départ] » (Puren, 1988, p. 320). Par conséquent, l'enseignement / apprentissage lexical se fait sans passer par l'intermédiaire de la langue de départ ; la grammaire quant à elle est abordée sans passer par l'intermédiaire de la règle.

4.2. La méthode orale

Dans la méthodologie structuro-globale audiovisuelle, le support audiovisuel est utilisé dans le but de suppléer le support écrit, ce qui permet de rompre le constant face-à-face verbal entre l'enseignant et les apprenants, permettant ainsi de passer d'une « centration sur l'enseignant » (comme c'est le cas dans la méthodologie directe) à une « centration sur le cours » (Puren, 1988). La forme dialoguée du document de base audiovisuel sert à faciliter son exploitation exclusivement orale en classe « en fournissant aux élèves les modèles directement réutilisables » (Puren, 1988, p. 323).

4.3. La méthode active

« Comme la [méthodologie directe], la [méthodologie SGAV] recherche la sollicitation constante de l'activité de l'élève, dont "une participation réelle à chaque moment est une des conditions essentielles de la réussite de cet enseignement" [...] (Puren, 1988, p. 325). Pour ce faire, la méthodologie SGAV (1) se base sur l'utilisation maximale de l'image, (2) utilise des dialogues mettant en scène des personnages eux-mêmes en action et proches des apprenants (par leur psychologie, leurs préoccupations et leurs activités) afin qu'ils puissent s'identifier à eux, (3) s'appuie sur l'intuition des apprenants lors de l'enseignement du lexique ou de la grammaire, (4) sélectionne les mots de vocabulaire concrets avant les abstraits afin de préparer les apprenants à « échanger des idées avec [leurs] semblables [et non pas] à monologuer sur des choses » (Marchand, 1910, p. 441), (5) favorise l'expression spontanée des apprenants en mettant en place des phases de « transposition » ou d' « expression libre » dans lesquelles le support visuel mais aussi l'enseignant se retirent, (6) programme l'enseignement dans le but de faciliter au maximum l'apprentissage et d'éviter toute erreur de la part des apprenants (contrairement à la méthodologie directe qui tolérait l'erreur et prônait l'autocorrection), etc. (Puren, 1988). Concrètement, la leçon SGAV se constitue de différentes phases canoniques appelées « moments de classe » qui ont chacune un objectif précis (Puren, 1988 ; Cuq & Gruca, 2002).

- 1) Une phase de *présentation* du dialogue enregistré accompagné des images contenues dans le film fixe. Objectif : compréhension globale de la situation.

- 2) Une phase d'*explication* qui consiste à reprendre le dialogue séquence par séquence ou image par image. Objectif : expliquer les éléments nouveaux et « s'assurer que l'élève isole correctement chaque unité sonore » (Cuq et Gruca, 2002, p. 243).
- 3) Une phase de *répétition*. Objectif : correction phonétique et mémorisation des structures du dialogue.
- 4) Une phase d'*exploitation*. Objectif : réemploi des éléments nouvellement appris et mémorisés par cœur dans des situations légèrement différentes de celle dans laquelle ils ont été présentés.
- 5) Une phase de *transposition*. Objectif : réutilisation des éléments acquis dans des situations de même type sous la forme de jeux de rôle ou d'activités de dramatisation.

« L'histoire de la [méthodologie SGAV] nous amène de la fin des années 1950, où s'élaborent les premiers cours [SGAV], jusqu'aux années [1980], où elle s'est maintenue comme méthodologie dominante au prix d'une évolution importante » (Puren, 1988, p. 351). Comme l'explique Puren (1988), le principal facteur didactique qui explique cette permanence et cette évolution est le réformisme : grâce aux corrections et aménagements constants qui ont évité les blocages constatés dans la méthodologie directe, la méthodologie structuro-globale audiovisuelle a pu se maintenir et évoluer. Ces corrections et aménagements ont été permis par « le faible niveau initial de théorisation de la [méthodologie SGAV], et par la souplesse d'utilisation offerte par le support audiovisuel autour duquel elle s'est construite » (Puren, 1988, p. 352). Se maintenant comme méthodologie dominante jusqu'aux années 1980, la méthodologie SGAV a contribué de manière décisive à modifier les pratiques effectives de l'enseignement des langues vivantes : des principes tels que la primauté de la langue orale, l'enseignement théorique de la grammaire et la priorité à une pratique intensive de la langue cible au détriment de l'usage de la langue de départ sont dorénavant largement partagés et appliqués, « et l'utilisation des auxiliaires oraux et / ou visuels s'est généralisée » (Puren, 1988, p. 387).

La méthodologie SGAV va néanmoins être remise en cause pour « la pauvreté [de ses] dialogues, véhiculés par des personnages sans épaisseur psychologique. [...] Le support à privilégier serait le document authentique d'autant plus qu'il permet un contact direct avec la langue réelle utilisée dans un contexte réel » (Cuq et Gruca, 2002, p. 243)

5. L'approche communicative⁴

La didactique des langues vivantes étant étroitement liée à la vie économique, politique et intellectuelle du pays, « le véritable moteur du changement méthodologique n'est pas l'évolution interne de la discipline didactique [...] mais bien l'apparition de nouveaux besoins sociaux » (Puren, 1988, p. 392). Cette affirmation s'applique à l'approche communicative puisque celle-ci est née de la convergence de quelques courants de recherche et de « l'avènement de différents besoins linguistiques dans le cadre d'une Europe élargie [...] » (Germain, 1993, p. 202).

Ce sont les différents niveaux seuils [...] publiés par le Conseil de l'Europe à partir de 1975 qui vont donner son essor à l'approche [communicative]. Mis au point dans le cadre du projet d'apprentissage des langues vivantes instauré par le Conseil de l'Europe, ces ouvrages inventorient et classent [...] les différents actes de paroles.

Louis, 2007, pp. 45-46

Selon Galisson (1991, p. 10), les actes de paroles sont « les fonctions qui traduisent les besoins des apprenants et déterminent les contenus d'enseignement indépendamment d'une langue donnée ». Dans l'approche communicative, les programmes disciplinaires sont ainsi structurés par actes de paroles, ce qui signifie que, d'un apprentissage centré sur l'acquisition de connaissances en langue (lexicales et grammaticales essentiellement), on passe à un apprentissage centré sur la communication où l'objectif principal est d'arriver à ce que les apprenants communiquent de façon efficace en langue cible (la langue étant vue avant tout comme un instrument de communication).

Diverses analyses (Canale & Swain, 1980 ; Moirand, 1982) ont mis en valeur les différents éléments qui interviennent dans la compétence de communication. En règle générale, on peut distinguer quatre composantes essentielles.

- 1) Une *composante linguistique*, c'est-à-dire la connaissance des règles et des structures grammaticales et phonologiques, du vocabulaire, etc. Comme l'explique Germain (1993), cette composante constitue une condition nécessaire et non suffisante pour la communication.

⁴ Comme l'expliquent Cuq et Gruca (2002), le terme d'« approche » est préféré à celui de « méthodologie » pour souligner la souplesse de l'approche communicative.

- 2) Une *composante sociolinguistique*, c'est-à-dire la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue. « Pour communiquer efficacement en [langue cible] il faut [...] savoir quelles formes linguistiques employer dans telle ou telle situation, avec telle ou telle personne, compte tenu de l'intention de communication (persuader, donner des ordres, faire une demande, etc.) » (Germain 1993, p. 203).
- 3) Une *composante discursive* « qui assure la cohésion et la cohérence des différents types de discours en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils s'insèrent » (Cuq & Gruca, 2002, p. 246).
- 4) Une *composante stratégique* qui permet, grâce à l'utilisation de stratégies verbales et non verbales, de compenser les défaillances ou les « ratés » de la communication. Ces stratégies s'exercent soit sur la compétence linguistique, soit sur la compétence sociolinguistique.

Ces quatre composantes mettent en valeur les dimensions pragmatiques de l'acte communicatif : que ce soit pour l'oral ou pour l'écrit, une communication efficace implique une adaptation des formes / énoncés linguistiques en fonction de la situation de communication (statut social des interlocuteurs, âge, lieu de l'échange, canal, etc.) et en fonction de l'intention de communication (demander une information, donner un ordre, convaincre, etc.). « Dans cette perspective, le sens réside davantage dans l'interaction des interlocuteurs que dans un simple message transmis par un locuteur » (Cuq & Gruca, 2002, p. 246).

Pour « apprendre [aux apprenants] à se comporter socialement avec la langue » (Benadava, 1982, p. 35), l'enseignant recourt à des documents authentiques (oraux ou écrits) tels qu'un éditorial de journal, un menu de restaurant, un bulletin de nouvelles à la radio, un calendrier, etc. (conformément aux principes de base de l'approche communicative, le choix de ces documents authentiques doit correspondre aux besoins langagiers mais aussi aux intérêts des apprenants). Ensuite, la démarche pédagogique suggérée en vue d'un enseignement de type communicatif comprend les cinq phases suivantes : la présentation, l'exercice, la communication, l'évaluation et la consolidation (phase facultative).

- 1) La *présentation* est une phase brève qui « consiste avant tout à s'assurer que les apprenants comprennent bien le contenu de ce qu'ils ont à apprendre » (Germain, 1993, p. 208). C'est dans cette phase que l'enseignant fournit les expressions nouvelles et les mots nouveaux, en tâchant de les relier le plus possible au contenu linguistique déjà appris. Dans cette phase, il est recommandé d'utiliser la langue de départ et non pas la langue cible.

- 2) La phase d'*exercice* est définie par Germain (1993, p. 208) comme « l'usage que les élèves font de la langue après y avoir été exposés ». Dans cette phase, c'est donc aux apprenants et non plus à l'enseignant d'utiliser la langue. Pour ce faire, l'enseignant dispose de deux stratégies. La première est l'introduction d'activités très contrôlées, de cadres dans lesquels les apprenants doivent utiliser la langue (exemple : exercices de répétition d'une comptine ou d'une chanson). La seconde stratégie consiste à recourir à une activité moins contrôlée où les apprenants sont amenés à agencer eux-mêmes, dans de nouvelles combinaisons, les éléments linguistiques déjà présentés (Germain, 1993).
- 3) La *communication* représente l'étape cruciale de la démarche communicative. Contrairement à la phase d'exercice, l'utilisation de la langue cible que font les apprenants dans cette phase n'est plus contrôlée par l'enseignant. Afin de conserver son caractère communicatif, toute activité réalisée dans la phase de communication doit avoir un but, c'est-à-dire qu'elle doit comporter les trois caractéristiques suivantes : (1) imprévisibilité de la réponse (l'activité communicative transmet de l'information et cela se produit quand une personne pose une question à une autre et qu'elle ne connaît effectivement pas la réponse), (2) choix des énoncés (choix de ce qui est dit et de la manière de le dire) et (3) besoin réel de savoir (réaction de l'interlocuteur permettant au locuteur de déterminer si son but est atteint ou non) (Germain, 1993). En d'autres termes, les activités proposées par l'enseignant dans la phase de communication doivent refléter le type de langue utilisée dans la vie de tous les jours et doivent aussi amener les apprenants à prendre des risques dans leur utilisation de la langue (l'accent étant mis sur la transmission du message plutôt que sur la forme).
- 4) Dans la perspective communicative, l'erreur est vue comme « un processus naturel d'apprentissage » (Germain, 1993, p. 209) et est « le signe de l'état de maîtrise provisoire de la langue par l'apprenant » (Germain, 1993, p. 211). De ce fait, l'enseignant est amené à adopter une attitude de tolérance et à relever deux types d'erreurs lors de la phase d'*évaluation* : (1) les erreurs de contenu qui gênent la communication et (2) les erreurs liées à la structure (même si ces dernières ne nuisent pas à la communication). Le traitement des erreurs liées à la structure aura lieu dans la phase suivante, la phase de consolidation.
- 5) « La phase de *consolidation*, facultative, porte davantage sur la correction de la forme que sur le contenu » (Germain, 1993, p. 210). Par conséquent, aucun élément linguistique nouveau n'est introduit dans cette phase, ce qui permet de l'introduire à n'importe quelle étape de la démarche communicative.

Ces cinq phases constitutives de la démarche pédagogique communicative entraînent un changement radical au niveau de la conception de l'apprentissage : la participation de l'apprenant est mise au cœur de son apprentissage (centration de l'enseignement sur l'apprenant), ce qui modifie le rôle de l'enseignant qui doit « plus favoriser les interactions entre les apprenants, leur fournir les divers moyens linguistiques nécessaires et leur proposer des situations de communication stimulantes [...] » (Cuq & Gruca, 2002, p. 247). En ce qui concerne l'enseignement de la grammaire et du lexique, Germain (1993) précise que les formes les plus simples, choisies de façon arbitraire et intuitive, sont présentées en premier lieu. Pour la grammaire, il est important de noter que son rôle et sa place dans le cadre de l'approche communicative ne font pas l'unanimité. Dans leur chapitre « Approche communicative et grammaire », Desmarais et Duplantie (Boucher, Duplantie & LeBlanc, 1988) font état de trois grands types d'attitudes vis-à-vis de la grammaire : (1) rejet d'un enseignement de la grammaire, (2) enseignement à la fois analytique et non analytique de la langue où des activités de communication sont jointes à un programme ayant un contenu spécifique, et (3) priorité de la grammaire dans les programmes d'enseignement des langues secondes/étrangères. Ce qui est néanmoins commun dans ces trois types d'attitudes, c'est que l'enseignement de la grammaire se fait toujours de façon inductive (cas d'application suivis de la règle ou de la généralisation).

En 2001, le Conseil de l'Europe publie le *Cadre européen commun de référence pour les langues* dont l'objectif est d'offrir « une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. [...] » (CECRL, 2001, p. 9) et de définir les niveaux de compétence qui permettent de mesurer les progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage. Selon Trim, auteur du *Guide d'utilisation* (1997) du CECRL, la nouvelle cohérence didactique présentée dans ce Cadre, la perspective actionnelle, « serait une tendance forte et croissante dans le cadre de l'approche communicative ». En effet, même si certains auteurs tels que Puren (2006) relèvent quelques décrochages implicites, la perspective actionnelle repose sur les principes de base fondamentaux de l'approche communicative : « enseigner une compétence de communication en travaillant ses différentes composantes, enseigner la langue dans sa dimension sociale, appréhender le discours dans une perspective globale et privilégier le sens » (Cuq & Gruca, 2002, p. 249).

Un Cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes, transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible, doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La

perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.

CECRL, 2001, p. 15

Ce qu'apporte la perspective actionnelle à l'approche communicative, ce sont les trois idées suivantes : (1) la communication ne suffit pas pour l'action sociale ; (2) c'est l'action sociale qui détermine la communication ; (3) c'est l'action commune, et non la simple communication, qui est la condition d'une véritable compréhension de l'Autre (Puren, 2006). Avec la perspective actionnelle, la communication langagière n'est qu'un moyen au service de l'action collective / sociale. Pour préparer les apprenants à cette action sociale, la perspective actionnelle met en relation l'action sociale avec la tâche scolaire. Le modèle d'enseignement / apprentissage correspondant est ladite « pédagogie du projet » qui présente trois implications pratiques majeures (Puren, 2006) : (1) mettre les documents d'apprentissage au service de l'action (et non l'inverse), (2) mettre les compétences d'apprentissage au service de l'action (et non l'inverse), et (3) mettre la communication au service de l'action (et non l'inverse). La classe est donc un lieu d'action et un lieu de conception d'actions où l'action est le domaine par lequel l'enseignant pénètre sur son territoire à chaque nouvelle unité didactique, « [le domaine] par lequel va commencer sa séquence, et qui va ainsi donner à la fois le sens de son parcours et du sens à son parcours » (Puren, 2006, p. 42).



Puren, « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », 2006, p. 37

Chapitre 3 – Méthodologies utilisées pour enseigner le français langue seconde dans les Dispositifs d’Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants de la Région de Bruxelles-Capitale

Le troisième chapitre de ce travail est dédié à l’identification des méthodologies principalement utilisées pour enseigner le français langue seconde dans les Dispositifs d’Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants de la Région de Bruxelles-Capitale. Bien que nous ayons établi l’existence de cinq méthodologies d’enseignement des langues vivantes dans le deuxième chapitre (méthodologies traditionnelle, directe, active, structuro-globale audiovisuelle et approche communicative), nous supposons en effet qu’elles ne sont pas toutes utilisées de nos jours pour enseigner le français dans les classes DASPA.

Afin de mener cette identification à bien, il fut nécessaire de trouver des écoles dans lesquelles mener des observations. Pour ce faire, nous avons consulté le site internet de la Fédération Wallonie-Bruxelles (<http://www.enseignement.be>) afin de recenser la totalité des établissements mettant en place un DASPA dans la Région de Bruxelles-Capitale. Nous avons ensuite contacté, dès la rentrée scolaire 2017, les vingt écoles mettant en place un DASPA dans cette région. La demande qui a été faite auprès de la direction de ces écoles est la suivante : observer plusieurs heures du cours de français dans une de leurs classes DASPA. Trois écoles⁵ ont répondu favorablement à notre demande et nous sommes allée mener nos observations tout au long du mois de mars 2018. Au total, trois enseignants de français ont été observés au sein de quatre classes DASPA différentes. Si ces observations se limitent à la Région de Bruxelles-Capitale, c’est parce qu’à l’heure actuelle, peu d’études concernant la situation des primo-arrivants ont été faites pour les régions flamande et wallonne ; il n’y a que pour la Région de Bruxelles-Capitale qu’un état des lieux a été rédigé en 2012 par le Centre Bruxellois d’Action Interculturelle (CBAI) et le Centre de recherche en démographie de l’Université catholique de Louvain (Démographie-UCL). C’est dans ce rapport réalisé à la demande de Charles Picqué, sixième Ministre-Président du Gouvernement de la Région de Bruxelles-Capitale, que le CBAI et le Centre de recherche en démographie de l’UCL ont effectué une répartition des primo-arrivants selon leur nationalité à la migration et qu’ils ont conclu qu’il était nécessaire que 73.750 primo-arrivants sur les 110.764 présents en Région de Bruxelles-Capitale au 1^{er} janvier 2010 suivent des cours de français.

⁵ Afin de préserver l’anonymat des établissements scolaires, nous ne les mentionnons pas dans ce travail. Nous utilisons également des pseudonymes pour citer les enseignants qui ont été observés.

Pour préparer les observations dans les trois écoles de la Région de Bruxelles-Capitale, cinq tableaux reprenant les principes didactiques des méthodologies traditionnelle, directe, active, structuro-globale audiovisuelle et de l'approche communicative ont été constitués sur base du panorama dressé dans le second chapitre (cf. annexe 1, p. 79). Structurés de façon similaire, ces tableaux permettent de comparer les méthodologies (en fonction de leurs objectifs, de leur conception de la langue, de la place donnée à la grammaire et au lexique ainsi qu'à l'oral et à l'écrit, du statut qu'ont les apprenants et l'enseignant, des outils utilisés, etc.) et de rapporter les pratiques des enseignants observées aux divers principes didactiques. Ces cinq tableaux n'ont pas été utilisés lors des heures d'observation qui ont été menées car nous nous sommes rapidement rendu compte que les enseignants entremêlent de nombreuses méthodes et pratiques quelquefois fort différentes et appartenant à divers courants méthodologiques. La façon dont nous avons procédé a été de prendre rigoureusement note de tout ce qui a été dit et fait par les enseignants et par les élèves, du matériel utilisé, des consignes données, de la place attribuée à la grammaire et au lexique, des fiches accrochées aux murs, etc. À la fin de chaque cours, nous avons également posé des questions aux enseignants observés afin de recueillir des informations quant à leur formation, au choix du manuel et des outils utilisés, à la priorité accordée à l'oral ou à l'écrit, à l'utilisation de tel procédé, etc. Ce sont ensuite ces notes et ces données recueillies lors des entretiens qui ont été analysées et comparées aux cinq tableaux.

1. École n°1

La première école dans laquelle nous sommes allée organiser deux classes DASPA correspondant à deux niveaux : un niveau faible et un niveau avancé. Afin de déterminer le niveau de scolarisation et donc la classe dans laquelle ils vont être placés, les élèves sont soumis à une évaluation non verbale en mathématiques dès leur entrée à l'école (cf. annexe 2, p. 84). Les compétences reprises dans cette évaluation diagnostique sont choisies selon les critères suivants (CASNAV, s.d.) : faciles à vérifier, fréquemment sollicitées dans la vie quotidienne, faisant appel à un savoir-faire en action (capacités) plutôt qu'à un savoir mémorisable (connaissances), communes à la majorité des systèmes scolaires étrangers à des niveaux similaires, et n'exigeant aucun recours obligatoire à la langue ou au vocabulaire mathématique. L'enseignante Madame Gero (communication personnelle du 07/03/2018) affirme que, d'une manière générale, les résultats obtenus à ce test démontrent que les élèves ayant déjà été scolarisés dans leur pays d'origine sont placés dans le niveau avancé tandis que les élèves ayant été peu scolarisés ou analphabètes sont placés dans le niveau faible.

C'est dans le cours de français du niveau avancé, avec Madame Gero, que nous avons mené nos observations : les élèves de ce niveau sont âgés de douze à dix-huit ans et la plupart d'entre eux sont arrivés à l'école en septembre 2017 sans parler un mot de français. Avec une grille-horaire comprenant treize périodes de français par semaine, ces élèves ont aujourd'hui un niveau A2 voire B1 en maîtrise de la langue française. Il est important de noter que, puisqu'il n'existe pas de programme commun à tous les DASPA, c'est la direction de chaque école qui établit la grille-horaire des élèves primo-arrivants. Comme il est stipulé dans le décret du 18 mai 2012, le seul élément à respecter pour cet horaire est qu'il doit comprendre un nombre minimum de vingt-huit périodes hebdomadaires : le nombre d'heures consacré à l'apprentissage du français et à la formation historique et géographique ne peut être inférieur à quinze périodes hebdomadaires, et le nombre d'heures consacré à la formation mathématique et scientifique ne peut être inférieur à huit périodes hebdomadaires. Les cinq périodes hebdomadaires restantes peuvent être consacrées, par exemple, aux langues modernes ou à l'éducation physique et artistique.

1.1. Observations

Pour introduire la première heure de son cours, Madame Gero a posé trois questions à ses quatorze élèves : « Quel temps fait-il aujourd'hui ? », « Quel temps faisait-il hier ? » et « Quel temps fera-t-il demain ? ». Après avoir collecté les réponses de ses élèves, Madame Gero a fait un rappel oral des mots de vocabulaire liés à la météo grâce à des images projetées sur le tableau à partir d'un ordinateur portable (exemples : « il neige », « il y a du soleil », « il y a du vent », « le vent souffle », « il y a de l'orage », etc.). Les élèves ont ensuite reçu une feuille d'exercices reprenant le vocabulaire vu oralement (cf. annexe 3, p. 86). Après une correction orale de ces exercices, Madame Gero a utilisé des images papiers pour enseigner les locutions liées à la météo (exemples : « il pleut des cordes », « cela me fait froid dans le dos », etc.). Comme pour le rappel des mots de vocabulaire liés à la météo (exercice oral puis exercice écrit), Madame Gero a distribué un exercice dans lequel les locutions météo et leur image (les mêmes que celles utilisées dans l'exercice oral) doivent être reliées à leur signification (cf. annexe 4, p. 88). Cet exercice a été fait de manière individuelle puis a été corrigé oralement.

En ce qui concerne la deuxième heure de cours, Madame Gero a commencé par poser trois questions aux élèves : « Quel est votre signe astrologique ? », « Croyez-vous aux signes astrologiques ? » et « Que pensez-vous des voyantes ? ». Ces trois questions et la

discussion liée ont permis d'introduire une compréhension à l'audition (texte fabriqué provenant d'un manuel, diffusé à l'aide d'une radio) dont la consigne est la suivante : « Cinq amis vont chez une voyante. Écoute ce qu'elle raconte et complète le tableau (lieu de résidence, profession et temps libre) ». Pour corriger cette compréhension à l'audition, Madame Gero ne s'est pas contentée de noter quelques mots au tableau : elle a systématiquement inséré les réponses dans des phrases (exemple : au lieu d'écrire « entraîneur de basket » pour le temps libre, elle a noté « il entrainera une équipe de basket »). C'est à partir de ces phrases qu'elle a ensuite attiré l'attention des élèves sur le futur simple en leur demandant « De quoi parle la voyante ? » (réponse : l'avenir), « Quel temps utilise-t-on pour parler de l'avenir ? » (réponse : le futur simple), « Comment forme-t-on le futur simple ? » (exposé de la règle par les élèves). Le futur simple ayant été introduit et la règle notée au tableau, Madame Gero a finalement utilisé un PowerPoint pour enseigner les formes verbales irrégulières au futur simple.

1.2. Analyse et interprétations

L'analyse des observations grâce aux tableaux reprenant les principes didactiques des cinq méthodologies nous conduit à identifier une méthodologie principalement mise en place dans le cours de français de Madame Gero : la méthodologie directe. Dans la classe DASPA de Madame Gero, le schéma « pratique orale – exercices écrits » démontre que la priorité est donnée à l'oral et que l'écrit est mis au plan secondaire. La centration se fait sur la connaissance pratique orale de la langue et c'est d'ailleurs les compétences orales qui sont principalement développées (exercices d'expression et de compréhension orales). De plus, l'apprentissage du vocabulaire (qui est un vocabulaire de la vie de tous les jours) se fait à partir des mots concrets (vocabulaire lié à la météo puis locutions météo), des dessins et images sont utilisés pour montrer le sens des éléments linguistiques enseignés, l'enseignement suit une certaine progression qui va du connu / simple / concret vers ce qui est inconnu / complexe / abstrait (enseignement du vocabulaire lié à la météo puis enseignement des locutions météo), l'enseignement de la grammaire se fait de manière inductive, et les documents utilisés sont des documents fabriqués (texte fabriqué pour la compréhension à l'audition, la compréhension orale). Il est également important de noter l'interaction constante entre l'enseignant et les élèves, ces derniers étant les répondeurs aux questions posées par l'enseignant qui est le modèle linguistique (pas de retrait de l'enseignant pour laisser place à l'initiative des élèves).

Pour donner une dimension communicative à son cours de français, Madame Gero devrait laisser à ses élèves un moment pour mettre en pratique les mots et expressions nouvellement appris. En effet, les procédés et techniques mis en place par Madame Gero se limitent à peu de choses près à la phase de *présentation* de l'approche communicative. Comme nous l'expliquons dans le deuxième chapitre de ce travail, cette phase de présentation permet à l'enseignant de fournir la matière aux élèves, de s'assurer que les élèves comprennent bien le contenu de ce qu'ils ont à apprendre (Germain, 1993). Les phases qui auraient normalement dû être mises en place par la suite sont les phases d'*exercice* et de *communication* dans lesquelles l'enseignant se retire et laisse les élèves utiliser la langue cible grâce à des activités mettant la tâche et l'action en relation (pédagogie du projet : les élèves sont des acteurs actifs). En outre, Madame Gero devrait utiliser des documents authentiques afin de placer les élèves dans des situations de communication proches de leur réalité. Elle devrait également placer l'écrit au même niveau que l'oral en mettant en place des exercices dans lesquels les élèves passent d'une compétence à l'autre.

L'analyse des données recueillies lors de l'entretien avec Madame Gero (communication personnelle du 07/03/2018) suggère néanmoins que les méthodes, procédés et techniques mis en place par cette dernière dans son cours de français ne se résument pas simplement à la méthodologie directe. L'utilisation du manuel *Entrée en matière, la méthode de français pour adolescents nouvellement arrivés* (Cervoni, Chnane-Davin & Ferreira-Pinto, 2005) semble en effet donner une dimension communicative voire actionnelle au cours de français. Divisé en sept parcours, ce manuel établit un continuum entre le français langue étrangère et le français langue maternelle en passant par le français langue seconde, afin de créer des passerelles entre le moment de l'arrivée de l'élève primo-arrivant à l'école et le moment où ce dernier est intégré dans une classe ordinaire.

Il s'agit de faire passer l'élève d'une situation d'apprentissage du FLE à une situation d'apprentissage du FLM par l'intermédiaire du FLS en développant des compétences de communication et des compétences scolaires pour lui permettre de suivre les cours des autres disciplines en apprenant *le* français et en apprenant *en* français.

Chnane-Davin & Ferreira-Pinto, 2009, p. 101

Ce partage entre FLE, FLS et FLM constitue la progression didactique du manuel, celle-ci ayant comme référence les niveaux de compétences du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) : les trois parcours dédiés au FLE correspondent au

niveau A1/A2, les trois parcours dédiés au FLS correspondent au niveau A2/B1 et le dernier parcours dédié au FLM correspond au niveau B1/B2. Les objectifs de ces parcours sont communicatifs (donner un ordre, faire des projets, exprimer la déception, commander dans un restaurant, rapporter les paroles de quelqu'un, etc.), la langue est conçue comme un instrument d'interaction sociale, les cinq phases de la démarche pédagogique en vue d'un enseignement de type communicatif sont généralement mises en place dans chaque unité (les phases de présentation, d'exercice, de communication, d'évaluation et de consolidation), et l'action est mise en relation avec la tâche langagière dans le but de transférer des apprentissages et développer de nouvelles compétences (pédagogie du projet – exemple : créer la brochure touristique du village). De plus, les activités inscrites dans des situations de communication proches de la réalité des élèves (rencontres amoureuses, épreuves de sport, sorties entre amis, navigation sur internet, voyages scolaires, etc.) permettent à ceux-ci de mieux appréhender des situations de la vie à l'école et en dehors (les élèves sont des acteurs actifs et créateurs dans l'apprentissage). Notons cependant que ce manuel n'a pas été utilisé lors des heures d'observation que nous avons menées dans la classe DASPA de Madame Gero. Il nous est donc impossible d'affirmer que celle-ci met bel et bien en place l'approche communicative et actionnelle dans son cours de français.

2. École n°2

La deuxième école dans laquelle nous sommes allée organise deux classes DASPA. Dès la rentrée scolaire, les élèves primo-arrivants sont répartis selon leur âge et la même matière est enseignée dans les deux classes jusqu'en décembre. Ce n'est qu'à partir du mois de janvier que les classes sont modifiées et que la répartition se fait par niveau et non plus par âge : le niveau A (niveau avancé) et le niveau B (niveau plus faible incluant des élèves analphabètes). L'observation au sein de cette deuxième école a été menée dans ces niveaux A et B pendant cinq heures (deux heures dans le niveau B et trois heures dans le niveau A). C'est Madame Garnasba qui est en charge du cours de français ; ses élèves sont âgés de treize à dix-huit ans et leur grille-horaire compte seize périodes de français par semaine (cependant, contrairement à ce que stipule le décret DASPA du 18 mai 2012, ces élèves n'ont pas de formation historique et géographique : ils ont seize heures de français, cinq heures de mathématique, trois heures de formation scientifique, trois heures d'éducation physique, deux heures d'activités artistiques, une heure d'informatique et deux heures de morale, religion ou encadrement pédagogique alternatif, pour un total de trente-deux périodes par semaine).

2.1. Observations

a. DASPA niveau B

Pour introduire la leçon, Madame Garnasba a demandé aux élèves d'expliquer ce qu'ils avaient fait le matin avant de venir à l'école : chacun à leur tour, les dix élèves ont parlé de leur réveil, de ce qu'ils ont mangé au petit-déjeuner, du fait qu'ils se sont lavés et habillés, etc. Étant donné le faible niveau de maîtrise de la langue française, Madame Garnasba a dû fournir plusieurs mots de vocabulaire et pour ce faire, elle a eu recours à des gestes et des mimes. Elle a également indiqué quelques infinitifs au tableau tels que « se réveiller », « se brosser les dents », « s'habiller » et « prendre son petit-déjeuner ». Après cet exercice oral, les élèves ont pris une feuille et ont noté ce qu'ils venaient de dire oralement. Pour faire cet exercice écrit, ils ont été répartis par groupes de deux afin que les plus forts puissent aider les plus faibles. En outre, Madame Garnasba est passée auprès de chacun des élèves pour noter quelques conseils personnalisés sur leur feuille : la conjugaison du verbe « aller » pour certains, des formes telles que « je lave mon visage » ou « je prends ma/une douche » pour d'autres. En ce qui concerne les élèves analphabètes (qui ont plutôt développé l'oral), Madame Garnasba a noté le texte à leur place et leur a ensuite demandé de recopier ce texte. C'est finalement sur base de ces expressions écrites que Madame Garnasba a attiré l'attention des élèves sur les déterminants possessifs : après avoir demandé à certains élèves plus rapides d'aller noter leurs phrases au tableau, elle a sollicité l'ensemble de la classe pour repérer le point commun entre toutes les phrases (« je lave mon visage », « je mets mes chaussures », etc.). Pour passer de « mon/ma/mes » aux autres déterminants possessifs, elle a pris des objets présents dans la classe (« c'est son plumier », « c'est notre armoire », etc.) puis a utilisé le manuel *Exercices de grammaire en contexte, niveau débutant* (Akyüz, Bazelle-Shahmaei, Bonenfant, Flament, Lacroix, Moriot & Renaudineau, 2015) dans lequel la théorie est présentée de façon simple. Quelques exercices de drill provenant du même manuel ont clôturé les deux heures de cours.

b. DASPA niveau A

Le cours de français dans le niveau A a commencé par la lecture à voix haute d'une planche de la bande dessinée *Boule et Bill* comportant plusieurs expressions idiomatiques sur les animaux (cf. annexe 5, p. 89). Après une brève description du document (titre,

particularité de la bande dessinée, nombre de personnages, etc.), Madame Garnasba a demandé aux élèves de donner la signification des treize expressions idiomatiques présentes sur la planche de B.D. : « des yeux de biche », « un cou de cygne », « se regarder comme deux tourtereaux », etc. Ils ont ensuite effectué un exercice dans lequel ils devaient indiquer le nom de l'animal en dessous de l'image correspondante (rappel du vocabulaire des animaux) (cf. annexe 6, p. 90). Finalement, pour clôturer les deux premières heures de cours, Madame Garnasba a défini ce qu'est une expression idiomatique puis a donné un exercice comportant vingt-six nouvelles expressions idiomatiques sur les animaux où les élèves devaient associer les expressions à leur signification (exemple : « poser un lapin à quelqu'un » = ne pas venir au rendez-vous).

La troisième heure de cours a été consacrée à une évaluation sur les déterminants démonstratifs. Avant de réaliser cette évaluation, les élèves ont été invités à reprendre leur manuel de grammaire afin de relire la théorie une dernière fois et poser leurs questions éventuelles. Ce manuel de grammaire est le même que celui utilisé dans le DASPA niveau B : *Exercices de grammaire en contexte, niveau débutant* (Akyüz, Bazelle-Shahmaei, Bonenfant, Flament, Lacroix, Moriot & Renaudineau, 2015).

2.2. Analyse et interprétations

L'analyse des observations grâce aux tableaux des cinq méthodologies nous conduit à constater la mise en place de plusieurs méthodologies au sein des deux classes DASPA observées dans la deuxième école. Dans le DASPA niveau B, ce sont les méthodologies directe et active qui sont principalement établies. L'utilisation de gestes et de mimes pour expliquer le sens des éléments linguistiques enseignés ainsi que l'enseignement inductif de la grammaire étant communs aux deux méthodologies, ce sont les échanges constants entre l'enseignant et les élèves (schéma questions de l'enseignant – réponses des élèves où l'enseignant sert de modèle linguistique) qui situent les pratiques de Madame Garnasba dans la méthodologie directe (pas de retrait de l'enseignant pour laisser place à l'initiative des élèves). La méthodologie active est quant à elle mise en place au travers du fait que la priorité donnée à la pratique orale n'est que chronologique puisqu'elle sert à préparer l'écrit (les verbes notés au tableau lors du premier exercice oral en attestent davantage). Il est également important de noter qu'en ce qui concerne l'enseignement de la grammaire, une simple utilisation du manuel *Exercices de grammaire en contexte, niveau débutant* (Akyüz, Bazelle-Shahmaei, Bonenfant, Flament, Lacroix, Moriot & Renaudineau, 2015) le situerait

dans la méthodologie traditionnelle étant donné que ce manuel se divise en quinze chapitres, chacun étant dédié à une catégorie de la grammaire traditionnelle : le nom et l'article, la phrase négative, l'adjectif qualificatif, les pronoms relatifs « qui » et « que », etc. Cependant, le fait que Madame Garnasba introduise et contextualise le point de grammaire abordé grâce aux écrits des élèves et à des objets de classe rend l'enseignement inductif et le situe dans une visée directe et active.

Pour ce qui est du DASPA niveau A, nous constatons un mélange entre la méthodologie directe et la méthodologie traditionnelle. La centration sur le contenu de la vie quotidienne (les expressions idiomatiques sur les animaux sont des expressions que les locuteurs francophones utilisent quotidiennement) et l'utilisation de dessins ou d'images pour montrer le sens des éléments linguistiques enseignés (la bande dessinée et les images d'animaux) prouvent bien la mise en place d'une forme de méthodologie directe dans le cours de français de Madame Garnasba. Cette méthodologie directe est néanmoins relativisée par le fait que la priorité est donnée à l'écrit et non pas à l'oral : dans le cours de Madame Garnasba que nous avons observé, la tâche de référence est la lecture. En outre, la relation entre l'enseignant et les élèves est à sens unique (pas d'interaction) : l'enseignant est le détenteur du savoir tandis que les élèves sont des décrypteurs (ils n'ont pas d'initiative). Il est également important de mentionner qu'il n'y a pas de réelle progression adoptée : pour être dans la méthodologie directe, Madame Garnasba aurait dû revoir le vocabulaire des animaux (association du nom de l'animal avec l'image correspondante) avant de faire l'exercice sur la signification des expressions idiomatiques présentes sur la planche de B.D. De cette manière, elle aurait adopté la progression prônée par la méthodologie directe : du connu à l'inconnu, du concret à l'abstrait, du simple au complexe, du particulier au général. Par conséquent, ces trois observations relativisent la méthodologie directe et placent les pratiques de Madame Garnasba entre la méthodologie directe et la méthodologie traditionnelle. L'analyse des données recueillies lors de l'entretien avec Madame Garnasba en atteste davantage (communication personnelle du 22/03/2018). Celle-ci nous a en effet affirmé qu'avec sa classe DASPA de niveau A, la tâche de référence est régulièrement la lecture. N'ayant pas de programme à suivre, les sujets (toujours centrés sur le contenu de la vie quotidienne) sont choisis en fonction de ce qui lui semble pertinent pour les élèves, même s'il n'y a pas de lien avec ce qui a été vu lors des cours précédents (pas de progression).

3. École n°3

La troisième école organise deux classes DASPA dans lesquelles les élèves sont répartis selon leur âge : dans la première classe, les élèves ont entre onze et quatorze ans et dans la deuxième, les élèves ont entre quatorze et dix-huit ans. C'est dans la classe des plus jeunes, avec Monsieur Lièrema, que nous avons mené nos observations. Les sept élèves de cette classe ont onze périodes de français par semaine, deux périodes de religion, deux périodes d'éducation physique, huit périodes de formation mathématique et scientifique, quatre périodes de formation historique et géographique, deux périodes de néerlandais et deux périodes d'éducation plastique, pour un total de trente-et-une périodes hebdomadaires (dans la classe des quatorze – dix-huit ans, les deux périodes d'éducation plastique sont remplacées par deux périodes d'anglais).

3.1. Observations

Après avoir mis ses élèves en cercle autour d'une table, Monsieur Lièrema a commencé un exercice d'expression orale en demandant aux élèves ce qu'ils ont fait le 2 février dernier (rappel de la leçon 17 « On fait des crêpes ? »). En utilisant le passé composé, les élèves ont expliqué qu'ils ont réalisé des crêpes (« on a pris des œufs », « on a pris du lait », « on a versé de la farine », etc.). Cet exercice d'expression orale à propos de la chandeleur a permis d'aborder le thème des fêtes en général. Pour parler des fêtes, Monsieur Lièrema a demandé aux élèves de prendre la vingtième leçon du manuel *Le Nouveau Taxi ! 1 : méthode de français* (Capelle & Menand, 2009) où plusieurs photos sont présentées. C'est autour de ces photos qu'un exercice d'expression orale s'est à nouveau mis en place (questions de l'enseignant – réponses des élèves : « Est-ce que vous avez déjà fêté ces fêtes ? », « Qu'est-ce que vous avez fait pendant ces fêtes ? », « Avez-vous déjà vu des feux d'artifice ? », etc.). Notons que seules les photos ont été abordées dans cette vingtième unité ; aucun des exercices proposés n'a été effectué.

Pour la deuxième heure du cours, les élèves ont été amenés à réaliser un exercice d'expression écrite dont la consigne, inventée par Monsieur Lièrema, est la suivante : « Vous êtes partis quatre jours en vacances, racontez ce que vous avez vu et fait ». Pendant cet exercice, les élèves ont été livrés à eux-mêmes et aucune aide n'a été fournie par Monsieur Lièrema. Ensuite, après avoir réalisé leur texte, les élèves ont été invités à le lire à voix haute en faisant bien attention à l'utilisation du passé composé.

3.2. Analyse et interprétations

L'analyse des observations grâce aux tableaux reprenant les principes didactiques des cinq méthodologies nous conduit à constater la mise en place de plusieurs méthodologies au sein du cours de français de Monsieur Lièrema : la méthodologie traditionnelle, la méthodologie directe et la méthodologie active. Tout d'abord, deux observations nous poussent à établir une certaine forme de méthodologie traditionnelle : (1) la progression du cours se fait autour de la grammaire et non pas en fonction des besoins des élèves (la seule continuité entre la première et la deuxième heure de cours est l'utilisation du passé composé – passage, sans transition, du thème des fêtes au thème des vacances) et (2) l'erreur n'est pas tolérée (Monsieur Lièrema nous a affirmé qu'il demande à ses élèves de bien faire attention à l'utilisation du passé composé lorsqu'ils lisent leur texte à voix haute afin de viser une certaine exactitude morphologique (communication personnelle du 28/03/2018)). En ce qui concerne la méthodologie directe, celle-ci est mise en place au travers du fait que l'enseignant est celui qui pose des questions, celui qui sert de modèle linguistique, tandis que les élèves sont les répondants aux questions de l'enseignant. La méthodologie active, quant à elle, intervient dans la mesure où la priorité n'est pas exclusivement donnée à l'oral comme c'est le cas avec la méthodologie directe : dans le cours de Monsieur Lièrema, l'accent est mis sur les quatre compétences et la langue est conçue comme un moyen pratique de communication orale et écrite. Lors de l'entretien avec Monsieur Lièrema, celui-ci a effectivement affirmé que pour préparer le jeune à intégrer le parcours ordinaire, la pratique de l'écrit est aussi fondamentale que la pratique de l'oral (communication personnelle du 28/03/2018).

L'utilisation du manuel *Le Nouveau Taxi ! 1 : méthode de français* (Capelle & Menand, 2009) pourrait faire croire à la mise en place de l'approche communicative et de la perspective actionnelle dans le cours de français de Monsieur Lièrema. Dans ce manuel composé de neuf unités didactiques, chaque unité commence avec une page d'ouverture qui présente les objectifs communicatifs et savoir-faire de l'unité (exemples : « vous allez apprendre à indiquer des quantités pour parler de vos habitudes alimentaires », « vous allez apprendre à faire, accepter et refuser des propositions pour organiser une réunion ou une soirée », etc.), suivie de trois leçons d'apprentissage, une leçon de synthèse et d'ouverture culturelle, et une page nommée « Savoir-faire ». Selon Capelle et Menand (2009), cette dernière page d'unité sert de bilan actionnel et propose de nombreuses tâches à réaliser ; la langue y est conçue comme un instrument d'interaction sociale et l'action est mise en

relation avec la tâche langagière afin de transférer des apprentissages et développer de nouvelles compétences (pédagogie du projet – exemple : réserver un billet de train). Dès lors, si la progression du manuel est respectée, l'enseignement se situe dans une visée communicative et actionnelle. L'organisation des leçons et unités permet en effet de fournir aux élèves plusieurs connaissances telles que la connaissance du vocabulaire, la connaissance des règles et des structures grammaticales et phonologiques, la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue, etc. Toutes ces connaissances constituent les composantes essentielles qui interviennent dans la compétence de communication (composantes linguistique, sociolinguistique, discursive et stratégique) et leur enseignement / apprentissage permet la réalisation des tâches présentées sur la page « Savoir-faire » clôturant chaque unité. En outre, le respect de la progression du manuel permet aussi de suivre la démarche pédagogique suggérée en vue d'un enseignement de type communicatif : la présentation, l'exercice, la communication, l'évaluation et la consolidation (phase facultative). Si nous analysons la démarche adoptée par Monsieur Lièrema lors des heures d'observation qui ont été effectuées, nous constatons cependant que l'utilisation que celui-ci fait du manuel *Le Nouveau Taxi ! 1 : méthode de français* (Capelle & Menand, 2009) le situe hors de l'approche communicative et de la perspective actionnelle. En effet, aucune progression n'est respectée étant donné que Monsieur Lièrema passe de la leçon dix-sept (abordée au cours précédant nos observations) à une expression écrite vaguement inspirée de la leçon dix-neuf, sans avoir abordé les objectifs linguistiques (grammaire, phonétique et lexicale) et les contenus socioculturels des leçons dix-huit et dix-neuf, sans avoir réalisé les exercices de ces deux mêmes leçons, et en passant brièvement par la vingtième leçon. En outre, aucune des tâches proposées sur la page « Savoir-faire » n'a été effectuée.

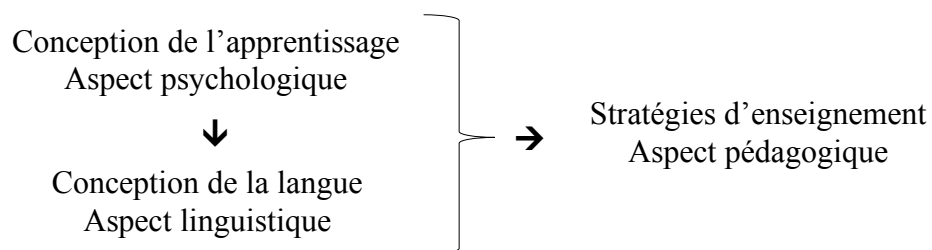
Chapitre 4 – Relations entre les aspects psychologique, linguistique et pédagogique dans l’enseignement d’une langue seconde

Bien que l’apprentissage d’une langue vivante puisse revêtir divers objectifs, nous avons expliqué, dans le premier chapitre de ce travail, que l’apprentissage du français par les élèves primo-arrivants en a un fondamental : l’accès à la langue de communication scolaire et extra-scolaire. Dès lors, le but principal que tout enseignant a lorsqu’il enseigne le français dans un Dispositif d’Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants est de faire en sorte que les élèves atteignent une habileté à communiquer. Depuis une quarantaine d’années, c’est l’approche communicative qui est recommandée (dans les niveaux seuils d’abord, puis dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*) pour que les élèves apprennent à communiquer de façon efficace en langue cible. Nos observations de classe laissent néanmoins penser que celle-ci est très peu établie au sein des DASPA de la Région de Bruxelles-Capitale puisque ce sont les méthodologies directe, active et traditionnelle qui ont été principalement recensées (cf. chapitre 3). Comme nous l’avons explicité dans le second chapitre, les méthodes, procédés et techniques d’enseignement que recouvrent ces trois méthodologies ne sont pas les plus efficaces pour atteindre une habileté à communiquer. De prime abord, nous constatons donc une inadéquation entre le but visé par les enseignants (l’habileté à communiquer) et les moyens adoptés pour atteindre ce but.

Ce quatrième chapitre tente de comprendre les raisons qui font que les enseignants dans les DASPA ne se tournent pas vers une approche plus communicative pour apprendre le français aux élèves primo-arrivants. Pour ce faire, nous nous basons en partie sur l’article de Germain et Netten (2010), chercheurs en didactique, qui ont tous deux travaillé sur l’enseignement / apprentissage du français langue seconde / français langue étrangère.

Tout d’abord, il nous semble impératif de faire la distinction entre « apprentissage » et « acquisition ». L’apprentissage « désigne les cas où l’on tente d’influencer le processus d’acquisition volontairement et systématiquement, en s’appuyant sur des [méthodologies] d’enseignement données » (Klein, 1989, p. 31). Au contraire, l’acquisition « se développe naturellement et sans intervention systématique pour guider le processus. Un exemple type est celui d’un travailleur portugais qui arrive en France sans connaître un mot de français, et qui construit sa connaissance du français par ses contacts [sociaux] » (Klein, 1989, pp. 29-30). Dans ce quatrième chapitre, nous nous intéressons donc à l’apprentissage.

Dans leur article paru en 2010, Germain et Netten se basent sur les travaux d'Eustache (1996) et Paradis (2004 & 2009) pour affirmer que l'habileté à communiquer de façon efficace en langue cible s'atteint grâce au développement d'une compétence implicite (mémoire procédurale, non consciente) et non pas grâce à l'apprentissage d'un savoir explicite sur la langue (mémoire déclarative, consciente). En outre, ils expliquent que les trois aspects fondamentaux de la didactique des langues sont les aspects *psychologique* (la conception de l'apprentissage de la langue), *linguistique* (la conception de la langue à apprendre) et *pédagogique* (les stratégies d'enseignement), et que le choix des stratégies d'enseignement (les méthodes, procédés et techniques d'enseignement – l'aspect pédagogique) est déterminé par la conception que l'enseignant se fait de la manière d'apprendre une langue (l'aspect psychologique) et par la conception de la langue qui en découle (l'aspect linguistique). Schématiquement, cette conception peut être représentée de cette façon (Germain & Netten, 2010) :



Subséquentement, Germain et Netten (2010) affirment qu'en étant conscient que le développement d'une compétence implicite est la condition pour communiquer efficacement en langue cible, tout enseignant conçoit la langue de manière communicative, et par conséquent, met en place des stratégies d'enseignement véritablement communicatives. Partant de ce postulat, ces deux chercheurs en didactique signalent que si la mise en place d'une pédagogie de la communication dans l'enseignement de la langue seconde n'a pas été assurée, c'est parce que la plupart des enseignants croient que l'habileté à communiquer efficacement en langue cible s'atteint par l'apprentissage d'un savoir explicite qui se transforme, à l'aide d'une série d'exercices, en compétence implicite⁶. Or, fondant leurs propos sur des recherches en neurolinguistique, Germain et Netten (2010) démontrent que le savoir explicite ne peut se transformer en compétence implicite : « le savoir explicite, de nature qualitativement différente

⁶ Cette conception de l'apprentissage de la langue justifierait les exercices de drill ou d'appariement que nous avons constatés lors des observations que nous avons menées dans les DASPA de la Région de Bruxelles-Capitale (cf. chapitre 3).

de la compétence implicite, ne peut être utilisé que de manière consciente ou délibérée [ce qui ne permet pas une communication efficace en langue cible] » (Germain & Netten 2010, p. 16). Dans leur article (2010), Germain et Netten tentent donc de faire prendre conscience aux enseignants que le développement de la compétence implicite sans passer par l'apprentissage d'un savoir explicite mène à un enseignement véritablement communicatif d'une langue seconde. En outre, ils donnent quelques stratégies d'enseignement telles que l'input et l'output développés par Swain (1985) pour mettre en place cet enseignement communicatif.

Loin de mettre en cause ce qu'affirment Germain et Netten dans leur article (2010), il nous semble que si les enseignants dans les DASPA ne se tournent pas vers une approche communicative pour apprendre le français aux élèves primo-arrivants, ce n'est pas uniquement à cause de la conception erronée qu'ils ont quant à l'apprentissage de la langue (aspect psychologique). Il nous paraît en effet discutable que tout enseignant conçoive l'apprentissage de cette manière. Selon nous, la plupart des enseignants sont conscients que le développement d'une compétence implicite (intégrée inconsciemment dans la mémoire procédurale) est préférable pour atteindre une habileté à communiquer. Néanmoins, ils sont également conscients que le développement d'une telle compétence suppose une immersion qui prend du temps (puisque'il faut rapprocher au maximum l'apprentissage de l'acquisition). Pour des raisons pratiques et en fonction des conditions d'exercice de leur métier, les enseignants n'auraient donc pas d'autre choix que de privilégier un savoir explicite qui a l'avantage de s'apprendre plus rapidement. Mobilisé suite à un effort volontaire, ce savoir explicite conduirait à une utilisation consciente de la langue et favoriserait ensuite la compétence implicite. En agissant de la sorte, les enseignants se situent bel et bien dans l'apprentissage et non pas dans l'acquisition.

Il est important de souligner que contrairement à ce que postulent Germain et Netten (2010), le fait de privilégier un savoir explicite ne situe pas nécessairement les stratégies d'enseignement hors de la démarche communicative. Comme nous l'avons explicité dans le second chapitre de ce travail, la démarche pédagogique suggérée en vue d'un enseignement de type communicatif comprend cinq phases⁷. La première phase, la phase de présentation, consiste à fournir aux élèves le contenu de ce qu'ils ont à apprendre. Dès lors, c'est un savoir explicite qui leur est donné. Pour entrer dans un enseignement de type communicatif, ce savoir

⁷ Les cinq phases à mettre en place en vue d'un enseignement de type communicatif sont les phases de présentation, d'exercice, de communication, d'évaluation et de consolidation.

explicite doit être réinvesti dans les phases d'exercice et de communication. C'est effectivement dans ces phases que les élèves font usage de la langue après y avoir été exposés. Si nos observations dans les DASPA de la Région de Bruxelles-Capitale laissent penser que les enseignants n'établissent pas l'approche communicative dans leur classe de français, c'est justement parce que nous avons constaté que ces phases d'exercices et de communication sont inexistantes : les enseignants mettent généralement en place la première phase de présentation mais par faute de temps, ils laissent tomber les phases suivantes alors que celles-ci sont les phases essentielles de la démarche communicative. Tout au long de leurs heures de cours, les enseignants font donc se succéder des phases de présentation sans permettre aux élèves de réinvestir le savoir explicite qui leur est donné. C'est principalement pour cette raison que leurs pratiques se situent hors de l'approche communicative et de la perspective actionnelle. Ce sont finalement leurs méthodes, procédés et techniques qui les situent dans les méthodologies directe, active ou traditionnelle (utilisation d'images, priorité donnée à l'écrit, etc.).

Chapitre 5 – Comment enseigner le français langue seconde dans les Dispositifs d’Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants

Forte des observations qui ont été faites dans les DASPA de la Région de Bruxelles-Capitale et des résultats qui en ont découlé (cf. chapitre 3), forte aussi des affirmations qui ont été faites concernant les relations entre les aspects psychologique, linguistique et pédagogique dans l’enseignement de type communicatif d’une langue seconde (cf. chapitre 4), ce cinquième chapitre a pour objectif de proposer quelques pistes qui nous semblent utiles pour enseigner le français langue seconde aux élèves primo-arrivants inscrits dans un DASPA, dans une démarche pédagogique communicative. Comme nous l’expliquons dans le deuxième chapitre de ce travail, l’approche communicative permet en effet d’aller d’un apprentissage centré sur l’acquisition de connaissances en langue (lexicales et grammaticales essentiellement) vers un apprentissage centré sur la communication où l’objectif principal est d’arriver à ce que les élèves communiquent de façon efficace en langue cible. Contrairement aux méthodologies traditionnelle, directe, active et structuro-globale audiovisuelle, l’approche communicative et la perspective actionnelle prennent en compte les besoins des élèves qui sont considérés comme des acteurs actifs ayant besoin d’atteindre une habileté à communiquer afin de pouvoir s’épanouir dans mais également hors du cadre scolaire.

Si nous avons la prétention de proposer quelques pistes dans ce cinquième et dernier chapitre, c’est parce que les principes didactiques de l’approche communicative décrits dans le second chapitre correspondent au point de vue des didacticiens (qui cherchent à définir des logiques cohérentes) mais pas spécialement au point de vue et aux besoins des praticiens. Dès lors, les pistes que nous proposons ici sont davantage pratiques (focalisation sur les aptitudes à développer chez les élèves – compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite) et s’inspirent de l’ouvrage de Gérard Vigner⁸ intitulé *Le français langue seconde : comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés* (2015).

⁸ Inspecteur d’académie, inspecteur pédagogique régional de Lettres dans l’académie de Versailles et de Caen, Gérard Vigner a exercé pendant de nombreuses années dans différents pays de la Francophonie [...]. Il a participé, dans le cadre du ministère de l’Éducation nationale, à l’élaboration des textes se rapportant à l’organisation d’une formation en français langue seconde en direction des élèves nouvellement arrivés.

1. Écouter et parler

Afin que l'enseignement d'une langue seconde soit véritablement communicatif, il est nécessaire que la classe soit d'abord un « espace de parole », pour reprendre l'expression de Robert Bouchard. Reconnue depuis le début du vingtième siècle avec l'émergence de la méthodologie directe, la place de l'oral tient en premier lieu au fait que la classe est un lieu de discours qui s'organise à partir du jeu complexe de la parole de l'enseignant et de celle des élèves.

Parole du maître, parole centrale qui définit, organise, oriente, régule les activités des élèves, parole des élèves qui va concourir à l'élaboration des savoirs, dans le cours d'activités aux formes multiples (observation de documents, manipulations, mesures, calculs, etc.) sous la forme de dialogues fortement ritualisés : question du maître, réponse de l'élève, commentaires des pairs. Compétition dans les interventions des élèves, commentaires des pairs. Un jeu complexe d'échanges superposés, entrecroisés, dans lequel émergent des bribes de savoir que le maître s'efforcera de reprendre et de mettre en forme. Jeu dialogal d'une grande complexité au service de l'appropriation de connaissances ou de compétences, fondé sur des faits de reprise, de paraphrase, de reformulation.

Vigner, 2015, p. 53

C'est grâce à ces interactions constantes entre l'enseignant et les élèves que ces derniers sont supposés intérioriser les règles de la langue dans le but de mettre en œuvre des formes correspondantes : l'élève est tout à la fois un locuteur actif, mais aussi un auditeur attentif, « capable dans le réseau d'échanges qui se tisse dans la classe de repérer les moments d'exploration, de tâtonnement, de condensation des savoirs, de rebond d'une réponse approuvée à une question nouvelle » (Vigner, 2015, p. 53). Contrairement à ce qui se faisait dans la tradition de l'enseignement des langues, l'enseignement de la grammaire ne se fait donc plus de manière déductive (explicitation des règles de fonctionnement puis applications pratiques) ou inductive (découverte de régularités à partir d'exemples bien choisis puis explicitation de la règle de fonctionnement). Selon Vigner (2015), l'enseignant est en effet censé se servir des interactions qu'il a avec ses élèves pour éviter la description grammaticale et favoriser une grammaire dite « intériorisée ».

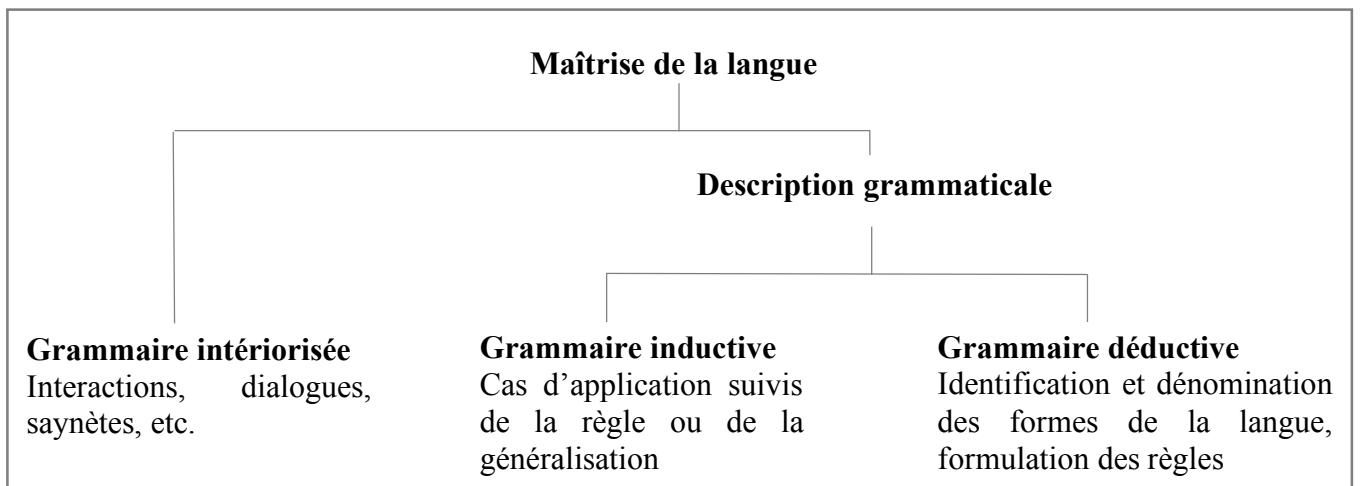


Tableau inspiré de Vigner, *Le français langue seconde : comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*, 2015, p. 126

Bien que l'apprentissage de la grammaire par intériorisation des règles de la langue favorise le développement de la compétence implicite (cf. chapitre 4), il nous semble important de remarquer que celui-ci demande un temps d'échange, d'interaction considérable entre l'enseignant et les élèves. Dans son ouvrage (2015), Vigner ne semble pas s'interroger sur le nombre d'inputs ou de stimuli que les élèves vont devoir produire et entendre pour saisir intuitivement et correctement un phénomène comme la liaison en français. Selon nous, puisque les enseignants donnant cours de français dans les DASPA ont un nombre limité d'heures de cours, il est nécessaire que cette grammaire intériorisée telle que prônée par Vigner (2015) soit relativisée et soit utilisée en parallèle avec les deux autres types d'enseignement de la grammaire (la grammaire inductive et la grammaire déductive). Concrètement, si l'enseignant constate que ses élèves ont besoin de tel point de grammaire pour pouvoir communiquer de façon efficace en langue cible, il mettra en place un enseignement inductif de la grammaire permettant aux élèves de découvrir les régularités de certaines formes ou structures et d'induire la règle. Dans le cas où les élèves auraient mal intériorisé des règles de la langue, l'enseignant mettra en place un enseignement déductif de la grammaire permettant de corriger l'erreur directement. Par conséquent, au lieu de prendre les différents types d'enseignement de la grammaire de façon isolée, nous suggérons aux enseignants de combiner les grammaires intériorisée, inductive et déductive afin de donner aux élèves, en un minimum de temps, un maximum de chances d'atteindre une habileté à communiquer en langue cible.

La classe comme lieu de discours, comme « espace de parole » doit donc permettre aux élèves d'acquérir une certaine maîtrise des règles de la langue. Elle doit également leur permettre de découvrir et de s'approprier les caractéristiques sonores du français (qui est pour eux une nouvelle langue), et leur apprendre à faire un usage pertinent des formes qui organisent l'échange, l'interaction entre les locuteurs. Vigner (2015) constate en effet que « la maîtrise d'une langue comme le français, dans sa dimension orale, est la condition d'une entrée pertinente dans la langue. Elle permet d'interpréter l'environnement sonore dans lequel évolue [l'élève], d'établir un lien entre l'oral et l'écrit (l'écriture du français est une écriture fondamentalement phonographique), elle assure l'acquisition du système écrit de la langue (alphabétisation) » (Vigner, 2015, p. 55). Tout enseignant se réclamant de l'approche communicative doit dès lors aborder les deux dimensions du traitement de l'oral : la compréhension d'un message oral (écouter pour comprendre) et la prononciation (les aspects segmentaux et suprasegmentaux varient d'une langue à l'autre).

1.1. La compréhension orale

La compréhension orale, dans l'interaction d'abord (conversation ou échange dialogué), puis dans le cadre d'un discours prononcé en continu (intervention monologuée), constitue un aspect fondamental pour les élèves primo-arrivants. Étant amenés à suivre au minimum vingt-huit heures de cours par semaine (décret DASPA du 18 mai 2012), ces élèves, en tant qu'auditeurs, sont constamment face à la parole de l'enseignant. Ils doivent par conséquent « fournir des efforts de compréhension particulièrement importants, par le moyen d'une attention constante donc génératrice de fatigue, une incompréhension, même partielle, de certaines interventions [de l'enseignant] pouvant avoir des conséquences fort dommageables pour l'élève » (Vigner, 2015, p. 68).

Concrètement, les aspects les plus généraux de la compréhension orale tels qu'ils peuvent faire l'objet d'activités d'apprentissage sont les compréhensions globale et affinée. Si nous segmentons la compréhension orale de cette manière, c'est parce que son apprentissage ne consiste pas simplement à faire écouter une interaction ou un discours oral(e) puis à poser des questions pour vérifier la compréhension, comme le font la plupart des enseignants à l'heure actuelle. Selon Vigner (2015), l'enseignant en DASPA doit d'abord, dans la phase de compréhension globale, pousser ses élèves à repérer les indices « qui permettent d'élaborer une hypothèse globale de compréhension » (Vigner, 2015, p. 68). Ces indices sont relatifs au contexte de production (sexe, âge et attitude du locuteur,

ton, mimiques, gestuelle, bruits, etc.) et à l'objet du discours. Après avoir repéré ces indices, la compréhension affinée permet aux élèves de comprendre « le sens des énoncés dans le détail de leur réalisation » (Vigner, 2015, p. 68) : les élèves doivent faire attention aux sons, mots, groupes de mots, pauses, hésitations, etc. présents dans l'interaction / le discours oral(e). Ce n'est qu'après ces deux phases de compréhension que l'enseignant est invité à poser des questions pour vérifier la compréhension.

Les exercices de compréhension globale et affinée ont l'avantage de permettre aux élèves de rentrer petit à petit dans l'interaction / le discours oral(e) à laquelle / auquel ils sont confrontés. Cependant, la réalisation de ces exercices peut prendre un temps considérable en raison du nombre d'indices non négligeable auxquels les élèves doivent prêter attention. Dès lors, nous proposons d'abord aux enseignants de choisir des interactions ou discours oraux portant sur des domaines qui sont familiers à leurs élèves afin que ceux-ci puissent comprendre plus aisément. Ensuite, même si le temps imparti pour l'exercice de compréhension orale est restreint, il est important que les phases de compréhension globale et affinée soient systématiquement mises en place (cette démarche permet en effet aux élèves de se forger un schéma, allant du général au particulier, qu'ils pourront reproduire dans des situations extra-scolaires). Au lieu de supprimer les deux phases de compréhension globale et affinée pour directement vérifier la compréhension à l'aide de questions, nous suggérons simplement aux enseignants de réduire le temps consacré à ces deux phases.

Notons qu'il est impératif que les textes oraux sélectionnés soient des textes authentiques afin que les élèves se retrouvent dans des situations de communication proches de leur réalité (un des principes didactiques de base de l'approche communicative). Dans son *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (2003), Cuq explique que le document authentique renvoie à tout support qui a été élaboré par des locuteurs natifs à des fins de communication réelle (qui n'a pas été conçu à l'origine pour la classe) et qui couvre l'ensemble des productions de la vie quotidienne, administrative, médiatique, culturelle, professionnelle, etc. (exemples : un article de journal, un extrait de conversation enregistré, un panneau publicitaire, une page de Camus, une recette de cuisine, etc.).

1.2. La prononciation

« La prononciation est d'abord une compétence physique qui touche à la personne » (Lauret, 2007, p. 15) et qui constitue un domaine marqué par une grande variabilité (Vigner, 2015) : variabilité affective (selon l'émotion que l'on ressent, selon l'attitude du locuteur), variabilité dialectale (selon la région d'origine du locuteur) et variabilité socioculturelle (selon le milieu d'origine du locuteur). Contrairement aux réalisations écrites qui se fondent sur des traces stables et sur lesquelles il est possible de revenir, toutes les réalisations orales se caractérisent par une grande fugacité et par une grande instabilité. « [C]es raisons font que l'enseignement de la prononciation est un des plus délicats à mettre en œuvre, un des plus difficiles à maîtriser, peu attrayant pour un grand nombre d'enseignants dont la culture de la langue est d'abord une culture écrite, domaine de compétence enfin peu aisé à évaluer » (Vigner, 2015, p. 56). Et pourtant, c'est la capacité de l'élève à discerner les sons qui conditionne l'accès à l'écrit : la perception auditive et la capacité articulatoire (fondamentales pour toute communication) sont mobilisées par la capacité à se faire comprendre et à comprendre l'autre.

Concrètement, pour l'apprentissage de l'oral dans une perspective communicative, l'enseignant doit commencer par attirer l'attention de ses élèves sur les caractéristiques phonologiques du français : niveau segmental (voyelles, consonnes et semi-consonnes) et niveau prosodique (rythme, intonation, structure de la syllabe, liaisons, etc.). Après cette brève description du système phonologique du français, l'enseignant est amené à corriger la mauvaise prononciation de ses élèves. Pour ce faire, l'enseignant doit d'abord faire la différence entre les erreurs d'articulation (exemple : l'élève est conscient qu'il y a une différence entre /f/ et /v/ mais il prononce /f/ là où il devrait prononcer /v/) et les erreurs de perception (exemple : l'élève prononce /i/ au lieu de /e/ car il n'est pas conscient que le phonème /e/ existe dans la langue française). Ensuite, lorsque le diagnostic des erreurs est établi, l'enseignant doit recourir à certains procédés pour corriger la prononciation des élèves. Pour les erreurs d'articulation, l'enseignant peut simplement montrer à l'élève comment placer ses organes phonatoires correctement (exemple : pour prononcer /y/ à la place de /i/, il faut projeter les lèvres en avant). Pour les erreurs de perception, l'enseignant doit recourir à la méthode verbo-tonale (cf. Intravaia, 2000) dans laquelle plusieurs procédés sont proposés pour aider l'élève à percevoir la différence entre deux phonèmes (exemple : pour faire prononcer /medsɛ̃/ au lieu de /midsɛ̃/, on fait répéter une prononciation qui se rapproche de /mɛdsɛ̃/ – action sur l'axe d'aperture).

2. Lire

La question de la place de la nature et de la visée de l'apprentissage de la lecture en [français langue seconde] se révèle d'une redoutable complexité. Il convient en effet de distinguer ce qui relève des problèmes spécifiques à un élève allophone, inscrit dans une classe [DASPA], qui va devoir découvrir une nouvelle langue dans ses caractéristiques sonores propres et un nouveau système d'écriture (une écriture alphabétique en caractères latins) dont la relation aux sons de la langue obéit à des conventions particulières d'une part, et les difficultés que tout enfant d'un âge donné rencontre dans la maîtrise de l'activité de lecture.

Vigner, 2015, p. 72

Avant de commencer l'apprentissage de la lecture en français langue seconde, il est impératif que l'enseignant répartisse les élèves en trois groupes, selon la compétence à l'écrit qu'ils ont dans leur langue d'origine : (1) les élèves ne sachant ni lire ni écrire dans leur langue d'origine (pas de scolarisation antérieure), (2) les élèves sachant lire et écrire dans une écriture non alphabétique (écriture de type idéographique) et (3) les élèves sachant lire et écrire dans une écriture alphabétique. Cette répartition permet à l'enseignant d'identifier les élèves qui ont déjà acquis un certain nombre de stratégies de lecture et lui permet par conséquent d'adapter son soutien pour le développement d'automatismes. Afin d'aider les élèves ne sachant ni lire ni écrire dans leur langue d'origine et les élèves sachant lire et écrire dans une écriture non alphabétique, Ferreiro (dans Rafoni, 2007) conseille de passer par trois étapes : (1) une étape *présyllabique* (dans laquelle l'élève distingue l'écriture du dessin), (2) une étape *syllabique* (dans laquelle l'élève saisit qu'il y a une relation entre la forme sonore du mot et la représentation graphique), et (3) une étape *alphabétique* (dans laquelle l'élève comprend que la lettre représente un phonème de la langue et que l'écriture correspond à l'ordre de l'oral). L'apprentissage de la lecture en français langue seconde dépendra également de la place accordée à l'apprentissage des compétences orales : la lecture est une conduite complexe et elle ne saurait s'envisager sans l'acquisition préalable par les élèves des formes et des usages de base du français, à l'oral. Comme nous l'avons déjà expliqué, l'apprentissage des compétences orales fournit aux élèves primo-arrivants les conditions nécessaires (composantes d'ordre phonologique, éléments de prosodie et phonèmes) pour assurer le passage à l'écrit étant donné qu'il permet l'acquisition d'un certain bagage lexical et des schémas syntaxiques de base du français (Vigner, 2015).

Après avoir développé les compétences orales des élèves, après avoir réparti ces derniers en trois groupes et après leur avoir fait comprendre que l'écrit note un nombre de données qui ne sont pas dans l'oral (l'écriture du français est fondamentalement phonographique mais pas seulement), l'enseignant peut commencer l'apprentissage de la lecture à proprement parler. Pour ce faire, il est nécessaire qu'il soit conscient que la lecture se situe à trois niveaux de compétences – l'approche de la langue écrite, la compréhension et la culture de l'écrit – et que ces niveaux concernent l'ensemble des publics d'élèves, francophones natifs et primo-arrivants.

Lire [...] ne se limite pas aux capacités de déchiffrement d'une écriture de type alphabétique comme le français. La lecture appelle aussi la mise en œuvre d'activités de compréhension, les mots reconnus permettent de construire une information à partir de données lexicales et syntaxiques, cette information, intégrée aux informations déjà anciennes, mise en relation avec les connaissances antérieures du lecteur, permettant de construire un modèle de situation [« représentation cognitive des événements, des actions, des personnages et plus généralement de la situation qu'évoque le texte » (Coirier, 1996, p. 118)]. Mais en même temps, une telle activité ne saurait trouver sa pleine efficacité si elle n'était pas reliée à une culture de l'écrit, c'est-à-dire à l'ensemble de ce qui constitue l'expérience du lecteur en matière de formes et d'usages de l'écrit dans une sphère sociale et culturelle donnée. Une notice de montage, un formulaire administratif, un conte, un roman policier, un journal quotidien, pour ne prendre ici que quelques exemples, seront d'autant plus aisés à lire que le lecteur est capable d'en reconnaître les conventions organisatrices et les référents culturels qui y trouvent place.

Vigner, 2015, p. 78

Dans le contexte de l'apprentissage auprès d'élèves primo-arrivants, ces trois niveaux de compétence, étroitement associés dans l'ordinaire de la lecture chez un lecteur expert, demandent à être distingués. Chacun d'entre eux se compose de plusieurs processus qui sont en interaction permanente dans la réalité de l'acte de lire. Néanmoins, d'un point de vue pédagogique et pour éviter de saturer les capacités d'attention des élèves primo-arrivants, l'enseignant doit prévoir des activités centrées sur la maîtrise de chacun de ces processus (Vigner, 2015).

Les observations que nous avons menées dans les DASPA de la Région de Bruxelles-Capitale (cf. chapitre 3) nous montrent que ce que prône Vigner pour l'enseignement de la lecture est légèrement utopique. En effet, le temps que passe un élève primo-arrivant dans une classe DASPA est limité (dix-huit mois maximum) et l'enseignant doit par conséquent se focaliser sur les aspects essentiels permettant à l'élève d'atteindre une habileté à communiquer suffisante pour intégrer sa classe de niveau. Selon nous, pour enseigner la lecture aux élèves primo-arrivants, l'enseignant de français doit d'abord se concentrer sur les processus des deux premiers niveaux de compétences (qui sont suffisamment complexes et laborieux pour le temps disponible) : l'approche de la langue écrite et la compréhension. La culture de l'écrit est un niveau se rapprochant de l'enseignement du français langue maternelle et l'élève aura l'occasion de l'aborder lorsqu'il aura rejoint sa classe de niveau.

2.1. Approche de la langue écrite

Domaine d'apprentissage	
Commun à tous les élèves	Spécifique aux élèves primo-arrivants
<ul style="list-style-type: none"> - Découverte du principe alphabétique - Capacité à identifier les lettres ou les groupes de lettres - Établissement des correspondances phonèmes-graphèmes - Familiarisation avec les lettres de l'alphabet et avec l'alphabet - Reconnaissance des phonèmes réalisés dans un énoncé - Entraînement au code phonologique - Identification des mots écrits - Découverte du code orthographique - Prise en compte de la dimension morphologique de l'orthographe du mot - Capacité à identifier les marques typographiques de la phrase - Accéder à la reconnaissance automatique des mots (voie directe, voie indirecte) 	<p>Un certain nombre de compétences langagières devront être préalablement exercées à l'oral :</p> <ul style="list-style-type: none"> - se familiariser avec la dimension sonore du français (sons, prosodie) - établir un lien entre l'enveloppe sonore du message et sa nature - être capable d'identifier les phonèmes et de les restituer - apprendre à organiser le flux oral en groupes (groupes de souffle, mots, syllabes) - sensibiliser les élèves au profil orthographique du français (suites probables de lettres) - acquérir un bagage lexical suffisamment développé pour que les mots sur lesquels on travaille fassent sens et puissent être associés à une information phonologique déjà disponible

Tableau inspiré de Vigner, *Le français langue seconde : comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*, 2015, pp. 79

Les activités spécifiques aux élèves primo-arrivants s'ajoutent à celles qui concernent l'ensemble des élèves et elles doivent porter sur des textes relativement courts et authentiques faisant référence à des thèmes déjà abordés en classe. L'ensemble de ces activités portant sur les processus qui composent le niveau « approche de la langue » est nécessaire pour la maîtrise du code écrit (ses différentes propriétés et réalisations) et par conséquent, pour la réalisation des activités liées à la compréhension.

2.2. La compréhension

Domaine d'apprentissage	
Commun à tous les élèves	Spécifique aux élèves primo-arrivants
<p><i>Le traitement du lexique</i> (étendue et connaissance du vocabulaire et compréhension)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lire et apprendre le lexique - Apprendre le vocabulaire 	<p><i>Le traitement du lexique</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Accroître le vocabulaire disponible à l'oral - Se familiariser avec les mots les plus fréquents, dans des activités de production écrite notamment - Apprendre à reconnaître les mots irréguliers - Découvrir des familles de mots et les systèmes de dérivation
<p><i>La morphologie</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Dérivations - Flexions en genre et en nombre - Flexions des verbes, temps, modes et personnes 	<p><i>La morphologie</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Développer la vigilance des élèves à l'égard des marques morphologiques à l'oral d'abord (ce qui s'entend), avant de passer à l'identification des marques à l'écrit (qui souvent en français sont muettes <i>-s, -nt, -e</i>) - Pour les élèves provenant de langues à flexion comme l'albanais, montrer que les marques ne renvoient pas à la fonction, mais que celle-ci dépend de la position du mot dans la phrase et de l'accompagnement de certains mots-outils (prépositions par exemple). À l'opposé, pour des élèves provenant de langues isolantes comme les langues asiatiques, importance des marques de genre, de nombre, de personne, communes à l'ensemble des mots prenant place dans un groupe fonctionnel. - Nécessaire mémorisation du système flexionnel du français
<p><i>La syntaxe</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ordre des mots - Groupes fonctionnels et segmentation de la phrase 	<p><i>La syntaxe</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sensibiliser les élèves à la question de l'ordre des mots, dans l'ordre prototypique sujet-verbe-objet,

<ul style="list-style-type: none"> - Construction passive - Phrase avec relative - Phrase complexe - Ponctuation 	<p>mais apprendre à distinguer l'ordre en usage à l'oral et celui qui prévaut à l'écrit.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apprendre à identifier les groupes fonctionnels (à partir d'indices portant sur des accords communs), l'ordre des mots dans les groupes (place des adjectifs qualificatifs par exemple), accord entre groupe sujet et verbe, place des groupes dans la phrase, avec des activités d'expansion et de réduction de phrase
<p><i>L'organisation du texte</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Traitement des inférences - Traitement des anaphores - Traitement des connecteurs - Schémas textuels - Découpage en paragraphes 	<p><i>L'organisation du texte</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Le traitement des inférences est en grande partie lié aux savoirs préalables du lecteur. Avant toute lecture, établir oralement un état des connaissances relatives au thème du texte. Dans le cours de la lecture, demander aux élèves de retrouver les idées implicites. Apprendre aux élèves à faire la distinction entre information littérale, telle qu'elle est présentée dans le texte et information implicite. - Le traitement des continuités anaphoriques doit systématiquement prendre place dans toute activité de lecture (pronoms personnels d'abord, reprises nominales, anaphores conceptuelles par la suite).

Tableau inspiré de Vigner, *Le français langue seconde : comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*, 2015, pp. 80-82

Nous constatons qu'avec les processus composant les dimensions « approche de la langue écrite » et « compréhension » et les activités qui y sont associées, la grammaire intériorisée telle que prônée par Vigner (2015) est relativisée puisqu'on a un traitement réflexif sur la langue. Il est en effet inévitable que l'enseignant recoure à un savoir explicite s'il veut avoir le temps de faire des activités centrées sur la maîtrise de tous les processus constituant les deux niveaux de compétence (le développement d'une compétence implicite demande un temps considérable). Nous suggérons néanmoins que la description grammaticale soit toujours faite de manière inductive (et non pas déductive) afin de situer la démarche dans l'approche communicative : les élèves deviennent des acteurs actifs et créateurs dans l'apprentissage lorsqu'ils induisent eux-mêmes la règle à partir de cas d'application.

3. Écrire

Comme nous l'avons constaté lors de nos observations dans les classes de Madame Garnasba et Monsieur Lièrema (cf. chapitre 3), l'activité de production écrite de texte est une des plus complexes à maîtriser pour l'élève primo-arrivant, et une des plus difficiles à piloter pour l'enseignant. Elle doit nécessairement être enseignée après les compétences orales (compréhension orale et production orale) et la compréhension écrite. Comme nous l'avons déjà mentionné, l'enseignant doit veiller à enseigner la compréhension orale et la production orale d'abord, la compréhension écrite ensuite, et la production écrite en dernier lieu. Selon Vigner (2015), la difficulté qu'ont les élèves primo-arrivants pour écrire tient à l'interaction de plusieurs facteurs.

- 1) Âgé de dix-huit ans maximum, l'élève primo-arrivant n'a pas encore eu le temps de devenir expert dans sa langue d'origine. Dès lors, il ne peut pas aisément transférer, en langue seconde, ses compétences rédactionnelles d'origine.
- 2) L'élève primo-arrivant n'est pas un adulte et sa compétence rédactionnelle dépend encore de facteurs développementaux ou psycholinguistiques (capacité de mise à distance, appel à la réflexion, etc.). Notons que cette difficulté n'est pas propre aux élèves primo-arrivants et concerne également les locuteurs natifs.
- 3) La capacité à écrire requiert un seuil de compétence minimum dans la langue seconde (d'un point de vue lexical, syntaxique, discursif). Comme nous l'avons déjà démontré, l'installation d'une compétence suffisante à l'oral est la condition nécessaire en langue seconde pour un passage à l'écrit (acquisition des bases linguistiques nécessaires à la maîtrise des automatismes langagiers).
- 4) La production de texte met simultanément en œuvre un assez grand nombre d'opérations et pour bien écrire, il faut pouvoir automatiser certaines opérations. Néanmoins, l'élève primo-arrivant doit accorder une part importante de son attention à toutes ces opérations et il ne peut donc pas « gérer convenablement les opérations qui portent sur la réalisation du texte dans sa conception et sa cohérence d'ensemble » (Vigner, 2015, p. 98).
- 5) Le milieu social d'origine des élèves peut impacter l'activité de production écrite de texte. Dans notre système éducatif, la compétence d'écrit est une compétence essentielle. Cependant, dans certains milieux, la relation au langage est d'abord orale (approche essentiellement pragmatique), la transition vers un travail écrit tel qu'il est engagé à l'école peut donc se révéler particulièrement difficile à gérer.

Ces facteurs montrent que « l'élève en français langue seconde doit tout à la fois acquérir les formes et les usages d'une nouvelle langue, le français, mais en même temps découvrir les principes d'organisation de l'écriture à partir des étapes de son développement intellectuel » (Vigner, 2015, pp. 98-99).

Dans son ouvrage *Le français langue seconde : comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés* (2015), Vigner dresse toute une série d'opérations qui interviennent dans le processus de production de texte et qui doivent, selon lui, faire l'objet d'activités de sensibilisation et d'entraînement (exemples : évaluer les besoins d'information de son lecteur, tenir l'attention du lecteur éveillée, mettre les connaissances en perspective selon la visée du texte, connaître les caractéristiques formelles du genre sélectionné, etc.). Ces opérations très générales ne sont en rien propres aux élèves primo-arrivants et pour un grand nombre, relèvent de l'enseignement du français langue maternelle. Pour développer les compétences des élèves primo-arrivants en matière d'écriture, l'enseignant doit, selon nous, reprendre les catégories établies lors de l'apprentissage de la lecture : (1) les élèves ne sachant ni lire ni écrire dans leur langue d'origine (pas de scolarisation antérieure), (2) les élèves sachant lire et écrire dans une écriture non alphabétique (écriture de type idéographique) et (3) les élèves sachant lire et écrire dans une écriture alphabétique. Cette répartition permet à l'enseignant d'identifier les élèves qui ont déjà acquis un certain nombre de stratégies d'écriture et lui permet par conséquent de porter son attention sur les élèves des deux premiers groupes (après avoir été familiarisés avec le code écrit du français dans le premier niveau de compétence de la lecture (l'approche de la langue écrite), ces derniers doivent maintenant apprendre à écrire les lettres de l'alphabet français). Après s'être assuré que tous les élèves savent écrire l'alphabet français, l'enseignant doit signaler aux élèves que les différents niveaux intervenant dans le processus de production de texte sont globalement les mêmes dans toutes les langues. Ces niveaux de réalisation sont au nombre de cinq : situation énonciative et pilotage de la communication, élaboration du thème, mise en texte, mise en mots et révision. Dans le cadre du cours de français dédié aux élèves primo-arrivants, le seul niveau de réalisation qui doit impérativement faire l'objet d'activités de sensibilisation et d'entraînement est le niveau de mise en mots (respecter l'ordre des mots dans le groupe fonctionnel et dans la phrase, organiser et accorder les mots à l'intérieur des groupes fonctionnels, accorder les groupes fonctionnels entre eux, respecter les contraintes orthographiques, former les lettres et les relier entre elles, etc.). Les quatre autres niveaux concernent davantage l'enseignement du français langue maternelle et les élèves primo-arrivants auront l'occasion de les aborder lorsqu'ils auront rejoint leur classe de niveau.

4. Développement des compétences et documents authentiques

Comme nous l'avons affirmé tout au long de ce cinquième chapitre, il est primordial que l'enseignant de français langue seconde développe les compétences orales (compréhension orale et prononciation) avant les compétences écrites (compréhension écrite et production écrite) de ses élèves primo-arrivants. La relation entre les compétences serait donc la suivante : parler / écouter pour lire, parler / écouter pour écrire et lire pour écrire. Afin de développer ces compétences au maximum et situer l'enseignement dans une démarche pédagogique communicative, il est nécessaire que l'enseignant recoure à des documents authentiques. Vigner (2015) déclare que ce goût pour les documents authentiques résulte de différentes préoccupations :

- 1) mettre les élèves en contact avec des supports dont la richesse est plus grande que celle des documents fabriqués,
- 2) mettre les élèves en contact avec des échantillons de discours authentiques tels qu'ils ont été conçus pour les locuteurs natifs,
- 3) présenter les formes et les usages dans un contexte large de sorte que les éléments du contexte éclairent le sens de ces formes et usages.

Cependant, tout document authentique ne peut satisfaire l'enseignement. Étant conçu à d'autres fins que celle d'assurer un enseignement de langue, le document authentique sélectionné par l'enseignant dans le cadre de son cours doit respecter certains critères tels que le critère de motivation (éveil de l'intérêt des élèves), le critère d'accessibilité (complexité discursive et linguistique appropriée au niveau des élèves), le critère de pertinence (document adapté aux objectifs du cours) et le critère de commodité (usage qu'on veut faire du document).

Conclusion

La Belgique est un pays multiculturel et plurilingue dont une partie importante de la population est issue de l'immigration. Au début de l'histoire de notre pays, l'arrivée d'étrangers se limitait à l'immigration étrangère de travail ainsi qu'au regroupement familial y étant lié. Ensuite, en raison de la fin de la guerre froide et des bouleversements qui ont suivi, les autorités belges ont été confrontées à une nouvelle forme d'immigration : les demandes d'asile. L'immigration en Belgique ayant été considérée jusque-là comme un phénomène temporaire, les politiques d'accueil dans les domaines du logement, de l'enseignement et de la culture ont été tardivement mises en place, et l'intégration des immigrés et de leurs descendants dans la société belge s'est posée en termes de « problèmes ».

Dans le cadre de ce mémoire de fin d'études, nous nous sommes intéressée aux politiques d'accueil mises en place par les autorités belges dans le domaine de l'enseignement, et plus particulièrement à l'intégration scolaire des jeunes primo-arrivants de la Région de Bruxelles-Capitale. Nous nous sommes intéressée à ce sujet car, même si deux décrets visant l'insertion des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Fédération Wallonie-Bruxelles ont été votés le 14 juin 2001 et le 18 mai 2012, plusieurs difficultés persistent encore à l'heure actuelle, notamment en ce qui concerne l'enseignement du français langue seconde. L'intégration des immigrés dans la société belge étant une nouvelle réalité, le français langue seconde en Belgique est subséquemment un concept relativement récent qui n'a pas encore créé sa propre méthodologie. L'objectif principal de ce travail a donc été d'identifier la ou les méthodologie(s) principalement utilisée(s) pour enseigner le français langue seconde dans les Dispositifs d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants de la Région de Bruxelles-Capitale.

Afin de mener notre projet de recherche à bien, nous avons commencé par présenter les recherches qui ont déjà été menées au sujet de l'accueil et de la scolarisation des élèves primo-arrivants en Belgique, ainsi qu'au sujet de l'enseignement du français langue seconde. Nous avons ensuite dressé un panorama des méthodologies susceptibles d'être utilisées pour enseigner ce type de français. En nous basant sur la description minutieuse et approfondie des principes didactiques de ces différentes méthodologies, nous nous sommes rendue dans plusieurs DASPA de la Région de Bruxelles-Capitale afin d'observer et d'identifier les différentes méthodologies utilisées par les enseignants dans leur cours de français dédié aux élèves primo-arrivants.

Les résultats que cette démarche a permis d'obtenir laissent penser que les enseignants observés dans les DASPA de la Région de Bruxelles-Capitale mettent en place les méthodologies directe, active et traditionnelle, méthodologies qui ne sont pas recommandées pour apprendre aux élèves à communiquer de façon efficace en langue cible. Constatant une inadéquation entre le but visé par les enseignants (l'habileté à communiquer) et les moyens adoptés pour atteindre ce but, nous avons approfondi nos recherches afin de tenter de comprendre les raisons qui font que les enseignants dans les DASPA ne se tournent pas vers une approche plus communicative pour apprendre le français aux élèves primo-arrivants. Contrairement à certains chercheurs qui affirment que les stratégies d'enseignement découlent de la façon dont les enseignants conçoivent l'apprentissage de la langue, il nous semble que c'est en raison de contraintes pratiques que les enseignants ne mettent pas en place l'approche communicative dans leur cours de français. Cette approche se compose en effet de différentes phases qui demandent un temps d'exploitation considérable. Disposant d'un temps de classe limité, les enseignants n'ont dès lors pas d'autres choix que d'adapter leurs pratiques au temps dont ils disposent (dix-huit mois maximum).

Afin d'aider les enseignants à donner aux élèves de réelles chances d'atteindre une habileté à communiquer en langue cible en un minimum de temps, nous avons décidé de proposer plusieurs recommandations pratiques centrées davantage sur le développement des élèves en termes de compétences orales (compréhension et production orales) et de compétences écrites (compréhension et production écrites).

Ce mémoire de fin d'études met en évidence le fait que les élèves primo-arrivants ne sont pas convenablement préparés à intégrer les classes de niveau de l'enseignement traditionnel et plus largement, la société belge (la maîtrise du français étant cruciale pour s'intégrer dans notre société, faire valoir ses droits et répondre à ses devoirs). Si le problème était au départ qu'il n'y avait pas de politique d'accueil dans le domaine de l'enseignement, le problème aujourd'hui est que ces politiques d'accueil ne répondent pas entièrement au besoin fondamental des élèves primo-arrivants : l'accès à la langue de communication scolaire et extra-scolaire.

Les perspectives de recherches découlant de ce travail porteraient dès lors sur la manière d'améliorer les méthodes, procédés et techniques utilisés pour permettre aux élèves primo-arrivants d'atteindre une habileté à communiquer en langue cible. Comme nous l'avons expliqué dans ce travail, une habileté à communiquer de façon efficace en langue cible s'atteint grâce au développement d'une compétence implicite et non pas grâce à l'apprentissage d'un

savoir explicite sur la langue. Concrètement, nous pourrions formuler l'hypothèse de recherche suivante : les élèves primo-arrivants seraient plus à même de rejoindre l'enseignement traditionnel et d'intégrer la société belge si ceux-ci construisaient leur connaissance du français en partie grâce à leurs contacts sociaux (acquisition développant la compétence implicite et non apprentissage reposant sur un savoir explicite). En addition aux recommandations pratiques que nous proposons dans ce travail, nous pourrions donc envisager un parcours pédagogique incluant plusieurs périodes dédiées à l'immersion des élèves primo-arrivants dans la société. Durant ces périodes, les élèves développeraient leur compétence implicite en réalisant des projets professionnels, sportifs, associatifs, etc.

Bibliographie

Akyüz, A., Bazelle-Shahmaei, B., Bonenfant, J., Flament, M.-F., Lacroix, J., Moriot, D., & Renaudineau, P. (2015). *Exercices de grammaire en contexte, niveau débutant*. Paris : Hachette FLE.

Ansay, A., Eggerickx, T., Martin, E., Schoonvaere, Q., & Unger, J. (2012). *État des lieux de la situation des primo-arrivants en région de Bruxelles-Capitale*. Document non publié, Centre de recherche en démographie de l'Université catholique de Louvain & Centre Bruxellois d'Action Interculturelle.

Benadava, S. (1982). De la civilisation à l'ethnocommunication. *Le français dans le monde*, 170, 33-38.

Boucher, A.-M., Duplantie, M., & LeBlanc, R. (1988). *Pédagogie de la communication dans l'enseignement d'une langue étrangère*. Bruxelles : De Boeck.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.

Capelle, G., & Menand, R. (2009). *Le Nouveau Taxi ! 1 : méthode de français*. Paris : Hachette FLE.

Cervoni, B., Chnane-Davin, F., & Ferreira-Pinto, M. (2005). *Entrée en matière, la méthode de français pour adolescents nouvellement arrivés*. Paris : Hachette FLE.

Chnane-Davin, F., & Ferreira-Pinto, M. (2009). Un manuel pour les enaf : entrée en matière. *Le français aujourd'hui*, 164, 99-105.

Coirier, P. (1996). *Psycholinguistique textuelle : une approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris : Armand Colin.

Collès, L., & Maravelaki, A. (2004). *L'enseignement du français aux primo-arrivants en Belgique francophone*. Document non publié, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

Commissariat général aux réfugiés et aux apatrides. (2010). *Statistiques d'asile, bilan 2010*. Document non publié, Fédération Wallonie-Bruxelles.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Cuq, J.-P. (1991). *Le français langue seconde : origines d'une notion et implications didactiques*. Paris : Hachette.

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.

Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Décret DASPA : décret du Parlement de la Communauté française du 18 mai 2012 visant à la mise en place d'un dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française. (2012). *Moniteur belge*, 22 juin, p.37785.

Defays, J.-M. (2003). *Didactique du français : langue maternelle, langue étrangère et langue seconde : vers un nouveau partage ?*. Cortil-Wodon : Éditions Modulaires Européennes.

Defays, J.-M. (2003). *L'enseignement du français aux non francophones : le poids des situations et des politiques linguistiques*. Cortil-Wodon : Éditions Modulaires Européennes.

Defays, J.-M. (2003). *Les didactiques du français : un prisme irisé*. Cortil-Wodon : Éditions Modulaires Européennes.

Eustache, F., Lechevalier, B., & Viader, F. (1996). *La mémoire : neuropsychologie clinique et modèles cognitifs*. Bruxelles : De Boeck.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (s.d.). *Primo-arrivants, DASPA (classes passerelles) – infos essentielles*. En ligne <http://www.enseignement.be/index.php/index.php?page=23677&navi=1>
17.

Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE international.

Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE international.

Germain, C., & Netten, J. (2010). La didactique des langues : les relations entre les plans psychologique, linguistique et pédagogique. *Linguarum Arena*. 1. 9-24.

Intravaia, P. (2000). *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective. Le système verbo-tonal*. Paris : Didier Erudition.

Klein, W. (1989). *L'acquisition de la langue étrangère*. Paris : Armand Colin.

Lauret, B. (2007). *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*. Paris : Hachette.

- Louis, V. (2007). *Interactions verbales et communication interculturelle en FLE. De la civilisation française à la compétence (inter)culturelle*. Cortil-Wodon : Éditions Modulaires Européennes.
- Maravelaki, A. (2008). Accueil et intégration scolaires en Belgique francophone. *Diversité*, 153, 67. En ligne <http://www.educ-revues.fr/DVST/AffichageDocument.aspx?iddoc=37593>.
- Marchand, L. (1910). L'enseignement des langues vivantes par la lecture directe. *Les langues modernes*, 10, 439-451.
- Martiniello, M. & Rea, A. (2012). *Une brève histoire de l'immigration en Belgique*. Document non publié, Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette FLE.
- Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam : John Benjamins.
- Paradis, M. (2009). *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*. Amsterdam : John Benjamins.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-CLE international.
- Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le français dans le monde*, 347, 37-40.
- Puren, C. (2006). La perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique. *Le français dans le monde*, 348, 42-44.
- Rafoni, J.-C. (2007). *Apprendre à lire en français langue seconde*. Paris : L'Harmattan.
- Rectorat de l'académie de Lille. (s.d.). *Évaluation non-verbale en mathématiques pour élèves allophones*. Document non publié, Centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV).
- Storme, A., Mottin, S., & Godenir, A. (2012). *Les primo-arrivants : qui sont-ils et quelle place ont-ils dans les politiques d'alphabétisation ?* Document non publié, Lire et Écrire Wallonie.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S.M. Gass & C.G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp.64-81). Cambridge : Cambridge University Press.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2007). *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*. Bruxelles : De Boeck.

Vigner, G. (2015). *Le français langue seconde : comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*. Paris : Hachette Éducation.

Annexes

Annexe 1

1) La méthodologie traditionnelle (... – 1900)

Entrée par	La grammaire
Tâche de référence	Lire
Objectifs	<ul style="list-style-type: none">– L'accès à la littérature de la langue cible– Développement des facultés intellectuelles de l'apprenant– Passer d'une langue à l'autre (traduction)
Conception de la langue	<ul style="list-style-type: none">– La langue = moyen d'accès aux textes littéraires– La langue = ensemble de règles et d'exceptions observables dans des phrases ou des textes– La langue littéraire/écrite supérieure à la langue orale
Centration	<ul style="list-style-type: none">– Sur les règles de grammaire et la traduction de textes littéraires– Sur la forme de la langue (structures linguistiques, morphologie, syntaxe) avant le sens– Sur la lecture et l'écriture
Grammaire	Enseignement déductif (métalangage lourd, exemples tirés des textes littéraires)
Lexique	Apprentissage par cœur grâce à des listes de mots classés par thèmes (tirés des textes littéraires) et leur traduction
Progression	Pas de réelle progression adoptée : catégories de la grammaire traditionnelle (nom, article, adjectif) comme fils conducteurs
Pratiques pédagogiques	<ul style="list-style-type: none">– L'accès à la langue cible par la traduction– Utilisation de la langue de départ en classe– Version et thème (traduction sous la double forme) comme activités d'enseignement dominantes
Traitement de l'erreur	Erreur non tolérée (exactitude linguistique, morphologique et syntaxique)
Outils	<ul style="list-style-type: none">– Textes littéraires et manuels de langues écrits– Phrases isolées (fabriquées ou authentiques)– Outils non audiovisuels (tableau noir, crayon, etc.)
Statut de l'oral	Mis au plan secondaire
Statut de l'écrit	Mis au premier plan
Statut de l'enseignant	Détenteur du savoir et de l'autorité
Statut de l'apprenant	<ul style="list-style-type: none">– Pas d'initiative, décrypteur– Inexistence de l'interaction apprenants-apprenants
Relation ens. - app.	Relation à sens unique : de l'enseignant aux apprenants

2) La méthodologie directe (1900 – 1910)

Entrée par	Le lexique
Tâche de référence	Décrire
Objectifs	Objectifs pratiques : apprendre à parler la langue cible pour communiquer
Conception de la langue	– La langue = moyen pratique de communication orale, outil de communication au service du développement des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques.
Centration	– Sur la connaissance pratique orale de la langue – Sur le contenu de la vie quotidienne
Grammaire	– Enseignement inductif – Moins importante que le lexique
Lexique	– Apprentissage du vocabulaire à partir des mots concrets – Utilisation du vocabulaire dans des phrases complètes – Vocabulaire de tous les jours
Progression	Du connu à l'inconnu, du concret à l'abstrait, du simple au complexe, du particulier au général
Pratiques pédagogiques	– Enseignement direct de la langue cible (pas de traduction) – Activités de questions/réponses, de conversation, de dramatisation, de lecture à voix haute, etc.
Traitement de l'erreur	Tolérance de l'erreur et tendance à l'autocorrection
Outils	– Communication non verbale (gestes, mimes, dramatisation) + dessins, images, objets, environnement immédiat, etc. pour montrer le sens des éléments linguistiques enseignés – Documents visuels et textuels fabriqués (représentations et descriptions)
Statut de l'oral	Mis au premier plan
Statut de l'écrit	Mis au plan secondaire
Statut de l'enseignant	– Sert de modèle linguistique à l'apprenant – Celui qui pose des questions
Statut de l'apprenant	Répondre aux questions de l'enseignant
Relation enseignant-apprenants	Interactions constantes entre enseignants et apprenants

3) La méthodologie active (1920 – 1960)

Entrée par	La culture
Tâche de référence	Expliquer (paraphraser, analyser, interpréter, comparer, extrapoler, réagir, transposer, etc.)
Objectifs	Objectifs pratiques : apprendre à parler, puis à écrire la langue cible pour communiquer
Conception de la langue	La langue = moyen pratique de communication orale et écrite
Centration	<ul style="list-style-type: none"> – Sur la connaissance pratique orale et écrite de la langue (développement des quatre compétences) – Sur la forme linguistique avant la signification
Grammaire	<ul style="list-style-type: none"> – Enseignement inductif – Plus importante que le lexique
Lexique	Vocabulaire limité
Progression	Du connu à l'inconnu, du concret à l'abstrait, du simple au complexe, du particulier au général
Pratiques pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> – Utilisation de la langue cible en classe (même si la langue de départ n'est pas strictement proscrite) – Activités de questions/réponses, de conversation, de dramatisation, de lecture à voix haute, etc. – Exercices écrits de réemploi
Traitement de l'erreur	Tend à être évitée
Outils	<ul style="list-style-type: none"> – Communication non verbale (gestes, mimes, dramatisation) + dessins, images, objets, environnement immédiat, etc. pour montrer le sens des éléments linguistiques enseignés – Documents textuels authentiques (récits)
Statut de l'oral	Priorité chronologique de la pratique orale
Statut de l'écrit	Statut aussi important que l'oral
Statut de l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> – Modèle linguistique – Retrait progressif pour laisser place à l'initiative de l'apprenant
Statut de l'apprenant	Participation active de l'apprenant
Relation enseignant-apprenants	Assouplissement du schéma trop rigide et directif questions de l'enseignant / réponses des apprenants

4) La méthodologie structuro-globale audiovisuelle (1960 – 1980)

Entrée par	La communication
Tâches de référence	Reproduire et s'exprimer
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> – Penser directement en langue cible – Fournir aux élèves des modèles directement réutilisables
Conception de la langue	La langue = moyen d'expression et de communication orale
Centration	<ul style="list-style-type: none"> – Sur la connaissance pratique orale de la langue – Sur la langue quotidienne parlée – Sur la forme linguistique avant la signification
Grammaire	Enseignement inductif
Lexique	<ul style="list-style-type: none"> – Apprentissage du vocabulaire selon une gradation strictement progressive (introduction en premier des mots les plus fréquemment utilisés)
Progression	Progression graduelle, approximations successives
Pratiques pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> – Utilisation de la langue cible (peu d'utilisation de la langue de départ) – Dramatisations, reproduction/répétition de petits dialogues, écoute active, exercices structuraux, conversations dirigées, expressions libres, etc. – Utilisation maximale de l'image
Traitement de l'erreur	Tend à être évitée et à être autocorrigée
Outils	<ul style="list-style-type: none"> – Enregistrement de dialogues fabriqués (magnétophone) + déroulement d'images situationnelles
Statut de l'oral	Mis au premier plan
Statut de l'écrit	Mis au plan secondaire
Statut de l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> – Modèle linguistique – Retrait de l'enseignant
Statut de l'apprenant	Acteur, sollicitation constante de l'activité de l'apprenant
Relation enseignant-apprenants	Rupture du constant face-à-face verbal entre enseignant et apprenants

5) L'approche communicative (1980 – ...)

Entrée par	La communication, l'action
Tâches de référence	S'informer, informer, agir
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> – Apprendre à communiquer en langue cible : aux plans sociolinguistique, psycholinguistique, pragmatique, etc. – Agir sur l'autre / avec l'autre
Conception de la langue	<ul style="list-style-type: none"> – La langue = instrument de communication, instrument d'interaction sociale – La langue = énoncés linguistiques adoptés en fonction de la situation de communication et de l'intention de communication.
Centration	<ul style="list-style-type: none"> – Sur l'apprenant comme un acteur actif et créateur dans l'apprentissage – Sur les tâches langagières – Sur le sens plutôt que sur la forme – Sur le processus plutôt que sur le produit de la communication
Grammaire	Enseignement inductif selon les besoins des apprenants
Lexique	Selon les besoins et le niveau des apprenants
Progression	<ul style="list-style-type: none"> – Progression souple et spiralaire en fonction des besoins des apprenants – Progression du simple au complexe
Pratiques pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> – La langue de départ n'est pas exclue – Activités de jeux de rôles, de simulation (dimension sociale du sens à communiquer), résolutions de problèmes, etc. – Passer d'une compétence à l'autre dans un exercice – Pédagogie du projet : mise en relation de l'action avec la tâche
Traitement de l'erreur	L'erreur n'est pas évitée à tout prix : considérée comme un procédé utilisé par l'apprenant pour apprendre
Outils	<ul style="list-style-type: none"> – Tous types de documents authentiques – Les technologies audiovisuelles – Les méthodes de langue préparées en fonction des besoins et niveaux des apprenants
Statut de l'oral	Statut aussi important que l'écrit
Statut de l'écrit	Statut aussi important que l'oral
Statut de l'enseignant	Utilise l'action pour entrer dans chaque nouvelle unité didactique, fournit la matière aux apprenants puis se retire
Statut de l'apprenant	Acteur actif, communicateur.
Relation enseignant-apprenants	Relation très faible : privilège accordé à la relation apprenants-apprenants

Annexe 2 : exemple d'évaluation non-verbale en mathématiques pour élèves allophones⁹

	Nom de l'élève :	Prénom :	Temps :	
II1	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> 5 < 7 4 > 2 3 = 3 2 ≠ 1 7.....10 19.....9 95.....57 32.....32 501.....498 </div>			. /5
II2	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"> $\begin{array}{r} 15 \\ + 4 \\ \hline \dots \end{array}$</div> <div style="text-align: center;"> $\begin{array}{r} 37 \\ + 12 \\ \hline \dots \end{array}$</div> <div style="text-align: center;"> $\begin{array}{r} 88 \\ + 2 \\ \hline \dots \end{array}$</div> <div style="text-align: center;"> $\begin{array}{r} 46 \\ + 87 \\ \hline \dots \end{array}$</div> <div style="text-align: center;"> $\begin{array}{r} 500 \\ + 79 \\ \hline \dots \end{array}$</div> </div>			. /5
II3	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"> $\begin{array}{r} 16 \\ - 6 \\ \hline \dots \end{array}$</div> <div style="text-align: center;"> $\begin{array}{r} 35 \\ - 7 \\ \hline \dots \end{array}$</div> <div style="text-align: center;"> $\begin{array}{r} 27 \\ - 19 \\ \hline \dots \end{array}$</div> <div style="text-align: center;"> $\begin{array}{r} 398 \\ - 58 \\ \hline \dots \end{array}$</div> <div style="text-align: center;"> $\begin{array}{r} 127 \\ - 69 \\ \hline \dots \end{array}$</div> </div>			. /5
II4	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"> $\begin{array}{r} 8 \\ \times 5 \\ \hline \dots \end{array}$</div> <div style="text-align: center;"> $\begin{array}{r} 7 \\ \times 9 \\ \hline \dots \end{array}$</div> <div style="text-align: center;"> $\begin{array}{r} 63 \\ \times 4 \\ \hline \dots \end{array}$</div> <div style="text-align: center;"> $\begin{array}{r} 78 \\ \times 96 \\ \hline \dots \\ \hline \dots \end{array}$</div> <div style="text-align: center;"> $\begin{array}{r} 123 \\ \times 45 \\ \hline \dots \\ \hline \dots \end{array}$</div> </div>			. /5
II5	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"> </div> <div style="text-align: center;"> </div> </div>			. /5
II6	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="text-align: center;"> <p>AB = 30 mm</p> </div> <div style="text-align: center;"> BC = mm CD = mm DE = mm EF = mm FA = mm </div> </div>			. /5
II7	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"> <p>3h00 ou 15h00</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>...h... ou ...h...</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>...h... ou ...h...</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>... h ...</p> </div> </div>			. /5

⁹ Centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV)

Nom de l'élève :

Prénom :

Temps :

IV1



$$\frac{25}{100} = 0,25$$



$$\frac{93}{100} = \dots$$

$$\frac{7}{10} = \dots$$

$$\frac{250}{\dots} = 2,5$$

$$\frac{\dots}{100} = 3,18$$

$$\frac{12}{10} = \dots$$

./5

IV2



$$\frac{18}{30} = \frac{\cancel{2} \times \cancel{3} \times 3}{\cancel{2} \times \cancel{3} \times 5} = \frac{3}{5}$$



$$\frac{2}{6} = \dots = \dots$$

$$\frac{50}{40} = \dots = \dots$$

$$\frac{20}{28} = \dots = \dots$$

$$\frac{42}{36} = \dots = \dots$$

$$\frac{810}{720} = \dots = \dots$$

./5

IV3



$$\frac{3}{2} \times \frac{5}{2} = \frac{3 \times 5}{2 \times 2} = \frac{15}{4}$$



$$\frac{1}{5} \times \frac{5}{1} = \dots = \dots$$

$$\frac{3}{2} \times \frac{2}{3} = \dots = \dots$$

$$\frac{7}{3} \times \frac{2}{5} = \dots = \dots$$

$$\frac{15}{30} \times \frac{8}{2} = \dots = \dots$$

$$\frac{72}{35} \times \frac{7}{8} = \dots = \dots$$

./5

IV4



$$\frac{3}{2} + \frac{5}{2} = \frac{8}{2} = 4$$



$$\frac{3}{4} + \frac{9}{4} = \dots = \dots$$

$$\frac{2}{5} + \frac{8}{5} = \dots = \dots$$

$$\frac{7}{5} - \frac{2}{5} = \frac{5}{5} = 1$$

$$\frac{7}{3} - \frac{1}{3} = \dots = \dots$$

$$\frac{17}{7} - \frac{3}{7} = \dots = \dots$$

$$\frac{3}{2} - \frac{1}{2} = \dots = \dots$$

./5

IV5



$$\frac{7,2}{9} = 0,8$$



$$\frac{3,5}{5} = \dots$$

$$\frac{72}{1,2} = \dots$$

$$\frac{53,2}{1,9} = \dots$$

$$\frac{10,35}{2,3} = \dots$$

$$\frac{0,1}{0,025} = \dots$$

./5

IV6



$$\frac{75}{100} = 75\%$$



$$\frac{37}{100} = \dots\%$$

$$\frac{5}{10} = \dots\%$$

$$\frac{1}{4} = \dots\%$$

$$\frac{8,74}{38} = \dots\%$$

$$\frac{0,325}{10} = \dots\%$$

./5

Annexe 3

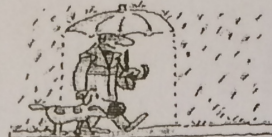
Exercices

La météo

1° Quel temps fait-il ?



1)



2)



3)



4)



5)



6)

2° Complète le dessin.

1).....

2).....

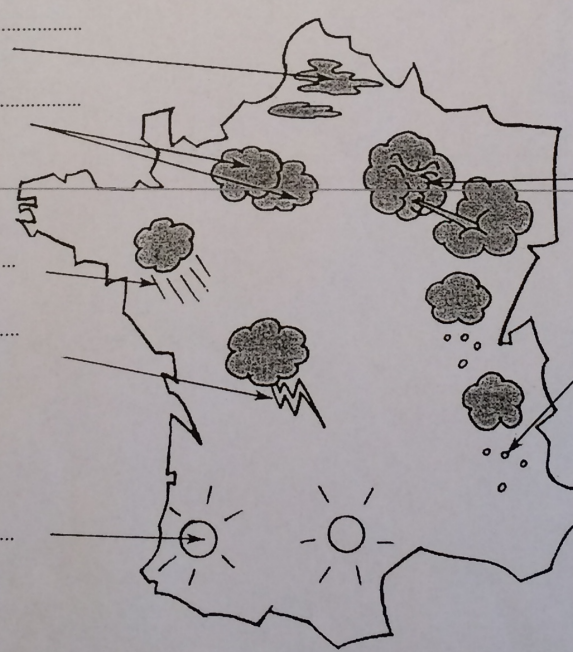
3).....

4).....

5).....

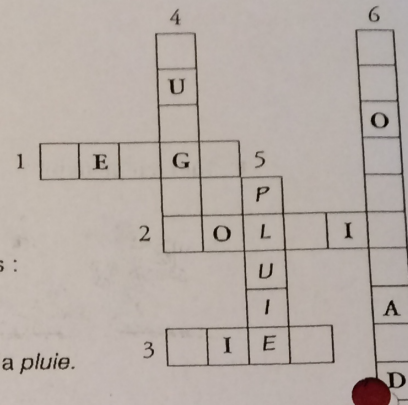
6).....

7).....



3° Complète la grille.

1. Elle est blanche et froide : la ...
2. Il est jaune et il brille : le ...
3. Les gens préfèrent quand il est bleu,
mais il est souvent gris : le ...
4. Ils se promènent dans le ciel et ils sont blancs ou gris :
les ...
5. Parfois fine, parfois violente, elle arrose les jardins : la *pluie*.
6. Quand il est épais, on ne voit rien : le ...



4° Complète le tableau.


En automne,

il fait doux – il fait chaud – il fait froid – il fait bon – il fait frais – il gèle

0°	3°	10°	17°	25°
1.	2.	3.	4. <i>Il fait bon.</i>	5.

Annexe 4

Les locutions météo

1  Regarde les locutions. Tu les comprends ? Recopie les phrases et numérote-les d'après les images !



Il pleut des cordes.



Il fait un froid de canard.



Il fait un temps de chien.



Cela me fait froid dans le dos.



J'arrive en coup de vent.



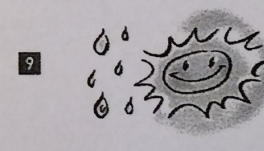
Je suis sur un petit nuage.



Il y a de l'orage dans l'air.



Cela ne me fait ni chaud, ni froid.

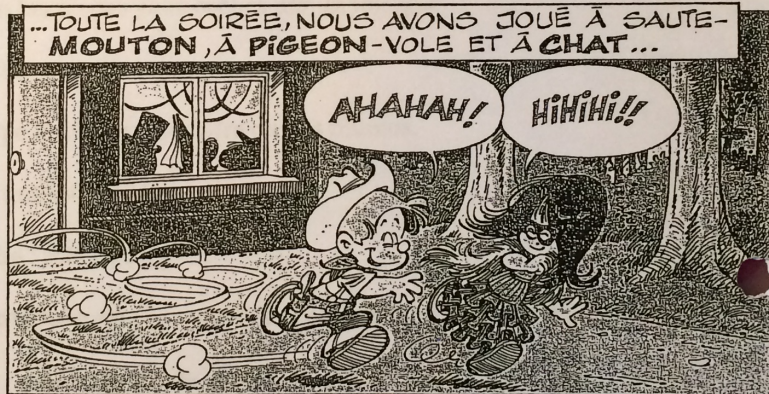


Après la pluie, le beau temps !

1 Il pleut très fort. Le temps est très mauvais. Cela me fait peur. Il fait un grand froid. Je suis très satisfait.
 Cela m'est égal. J'arrive très vite. On est fâchés. Après la tristesse vient la joie !

Annexe 5

BEAUTÉ ANIMALE



Annexe 6

Vocabulaire illustré : Connais-tu les animaux suivants ?

Sous chaque image, indique le nom de l'animal.

Un loup - Un chien - Une gazelle - Un chat - Un renard - Une poule -
Une colombe - Un cochon - Un poisson - Un cheval - Un mouton -
Un canard - Un lapin - Un lion - Un oiseau - Un singe - Un cygne -
Une mouche - Un serpent - Un pigeon.

