

Fls, compétence scolaire et lecture-écriture

Robert Bouchard

► **To cite this version:**

| Robert Bouchard. Fls, compétence scolaire et lecture-écriture. 2009. halshs-00431209

HAL Id: halshs-00431209

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00431209>

Preprint submitted on 10 Nov 2009

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Fls, compétence scolaire et lecture-écriture

Robert Bouchard

Université Lumière-Lyon2, Laboratoire ICAR (UMR 5191)

Introduction

Les enfants nouvellement arrivés en France (désormais Ena) doivent le plus rapidement possible s'intégrer à la communauté des enfants de leur âge afin de pouvoir se socialiser normalement pendant leur séjour dans le pays d'accueil. L'école, obligatoire jusqu'à 16 ans, sera le site privilégié de cette socialisation. Il est primordial qu'ils apprennent prioritairement à vivre et communiquer dans ce milieu particulier où le français sera la langue très largement dominante, celle de la récréation comme celle de la classe. C'est cette compétence à interagir dans tout l'éventail des situations scolaires que nous visons à développer chez les Ena dans les classes d'accueil (cf. Bouchard 2007, Bouchard Parpette et Cortier à paraître).

Nous avons déjà étudié ailleurs cette compétence scolaire sous son angle interactionnel oral (cf Bouchard ibidem) Ici nous en étudierons les manifestations scripturales. Il est inutile d'insister sur leur nature décisive pour la réussite des élèves au sein d'une institution éducative fondamentalement scripto-centrée (Lahire 1993, Bouchard 1996). Nous développerons ensuite quelques modalités de l'intervention didactique correspondante. Nous l'envisagerons sur deux axes complémentaires, celui d'une didactique de la lecture puis celui d'une didactique de la production écrite, prenant en compte les particularités de l'écriture académique..

Dans les deux cas nous nous montrerons soucieux de toujours considérer la compétence enseignée dans la perspective d'un transfert rapide vers l'extérieur de la classe d'accueil, et en particulier ses environnements scolaires.

I. Milieu scolaire et littéracie : l'oralographie

Dans tous les pays du monde, l'école est le lieu dévolu au développement de la littéracie, la capacité à utiliser fonctionnellement l'écrit dans la vie quotidienne. Mais c'est aussi un de ceux où cette littéracie se manifeste de la manière la plus ordinaire et la plus incontournable. A l'école on apprend à lire-écrire mais pour très rapidement apprendre en lisant-écrivain, et ceci dans toutes les disciplines pratiquement. Le lire-écrire est le principal « outil de l'intellect » (Goody 2007). On y apprend du même coup à vivre dans une société où la culture écrite est dominante et où l'existence professionnelle et sociale des adultes est étroitement liée à la maîtrise de ce savoir-faire.

Or une partie des Ena peut venir de sociétés où cette emprise de l'écrit est moins forte, ne serait-ce que parce que les langues vernaculaires (arabes dialectaux, langues « nationales » africaines...) utilisées dans la vie de tous les jours ne sont pas écrites. Pour une bonne partie de la population, l'écrit peut y être inexistant ou correspondre à une pure expérience scolaire dénuée d'importance pour la vie réelle. C'est encore plus vrai pour certains enfants, toujours « marginaux » dans l'Ecole de la République, comme ceux des « gens du voyage » pour qui l'écrit est non seulement une réalité étrangère mais aussi une réalité ressentie comme culturellement menaçante. Une jeune enseignante-stagiaire se désolait de voir arriver ses élèves manouches sans matériel d'écriture d'aucune sorte et après avoir fait des pieds et des mains dans son collège pour les doter de stylos et de papier, se désolait encore plus de les voir en fin de séance froisser sereinement les feuilles

sur lesquelles elle les avaient fait prendre des notes pour les jeter à la poubelle en sortant. Il ne s'agissait nullement d'un geste agressif, mais de la manifestation objective qu'au delà de la porte de la classe ceci ne pouvait plus leur servir à rien.

Tout l'espace de la classe est de fait organisé autour de l'écrit. Les tables et les chaises qui l'encombrent sont conçues spécifiquement pour permettre d'écrire commodément et évoluent en fonction des techniques d'écriture proposées aux élèves : du bureau incliné avec encrier incorporé du temps des plumes sergent major aux tables plus standardisées de l'époque du stylo-bille. Les élèves disposent d'un casier où peut se loger le matériel d'écriture-lecture, cahiers, manuels, trousse... qu'ils promènent quotidiennement sur leur dos dans le cartable nécessaire à leur double utilisation à la maison comme à l'école. Tous les regards sont orientés (ou au moins orientables) vers l'espace du maître et plus particulièrement vers le support d'écriture qui lui est réservé, le tableau noir. Les murs la plupart du temps portent des tableaux d'affichage associant des écrits organisationnels (emploi du temps, annonces diverses...) comme des produits écrits ou inscrits réalisés par la classe. Rares sont les moments didactiques où la parole du maître ne s'accompagne pas, ne serait-ce que ponctuellement d'une trace écrite. Plus souvent encore comme ci-dessous d'ailleurs il prend comme point de départ de l'écrit, le livre, pour aboutir à de l'écrit, la fiche. S'il a été scolarisé auparavant, l'Ena va retrouver dans la classe d'accueil certaines des caractéristiques scripturales qu'elle partage avec sa classe antérieure. Mais la culture de classe qui se fonde sur cette base de littéracie partagée peut aussi varier largement dans la quantité de l'écrit manipulé (le photocopies), dans sa diversité (manuel, cahier d'exercices disciplinaire, fiches...), dans le degré d'appropriation de cet écrit (posséder « ses » livres de classe) :

Exemple 1 : classe d'histoire (5°)

129P alors nous on continue ici (**bruit de craie**) notre **fiche** et on va étudier. le camp romain\..alors **vous prenez votre livre page 159** vous l'avez **en couleur** ce camp romain. et **on va compléter** les différents éléments du camp allez...alors on va m'indiquer les numéros et on va commencer avec heu se\où tu mettrais(2s) quel numéro correspond aux fossés/

Dans l'exemple ci-dessus on constate que les élèves doivent lire ce que l'enseignant écrit au tableau et manipuler simultanément une fiche et un manuel (en couleurs !) en maîtrisant pour cela un autre code écrit, celui des chiffres et des nombres.

Le discours oral de l'enseignant mais aussi l'interaction verbale entre celui-ci et les élèves s'a(e)ncre sur de l'écrit ou de l'inscrit, sur un objet sémiotique, beaucoup plus souvent que sur un objet réel (cf. les anciennes « leçons de chose »). Cette sémiotisation des supports de l'action didactique est caractéristique de cette littéracie dont je parlais. Ce n'est pas de la « force des choses » qu'on fait l'expérience en classe mais de la « puissance des signes ». La langue naturelle y parle surtout d'elle-même, sous sa forme écrite essentiellement, ou d'autres systèmes de signes avec lesquels elle se combine ou qui la remplacent.

Littéracie, classe et environnements :

Apprendre l'écrit en français en classe de FIs ce n'est donc pas seulement apprendre à lire-écrire mais aussi apprendre à utiliser fonctionnellement cet écrit en situation de classe. Ce savoir-faire a par ailleurs à se manifester au sein d'une activité collective (cf les « on » et les nous » ci-dessus) où il est très important pour le maître que les élèves soient en phase les uns avec les autres. C'est donc, au même rythme que les élèves

natifs que les Ena doivent apprendre à travailler, sans toujours connaître les enchaînements implicites entre activités qui caractérisent la routine didactique dans telle ou telle discipline.

Il va sans dire que l'écrit scolaire, l'écrit pour apprendre, comme l'écrit en général nécessite, des outils, des supports... qui ont un coût et le font dépendre de l'économie en général et de l'économie de l'éducation en particulier. Il y a donc de fortes chances qu'un pourcentage d' « enfants nouvellement arrivés en France » pour des raisons économiques n'aient pas profité dans leur pays d'une initiation à l'utilisation fonctionnelle de ces outils. Leur maniement réglé en classe risque de poser encore plus de problèmes si l'enfant ne dispose pas chez lui d'un espace de travail lui permettant de poursuivre ce type d'activité et si la culture de la famille privilégie l'oralité.

QuickTime™ et un
décompresseur TIFF (non compressé)
sont requis pour visionner cette image.

Comme pour l'oral, l'écrit en Fls va s'acquérir en classe mais aussi hors de classe en fonction des ressources offertes par les différents environnements de la classe d'accueil. Dans l'environnement didactique, l'Ena va rencontrer comme nous l'avons évoqué, l'« écrit pour apprendre », ses exigences et ses contraintes. Par contre dans l'environnement institutionnel, une certaine détente scripturale se fait sentir pour l'élève qui certes doit souvent maîtriser les écrits administratifs en lieu et place de ses parents, mais qui doit aussi découvrir les bénéfices qu'il peut tirer du CDI et de ses ouvrages de loisir comme de travail, de la BD à l'encyclopédie... Le rôle des documentalistes me semble à ce propos fondamental pour l'initiation des Ena à la littéracie ou pour le renforcement de celle-ci pour les plus avancés. L'environnement social est dominé, lui, par la famille et les proches et leurs propres habitudes de consommation culturelle. La présence d'écrits et d'espaces d'écriture et de lecture est bien sûr essentielle (Lahire *ibidem*). Cependant même dans le cas contraire, l'arrivée en France coïncide aussi avec l'arrivée dans un univers de l'écrit surabondant et pour une part gratuit en particulier dans l'environnement urbain où les boîtes aux lettres sont encombrées quotidiennement d'écrits et où la presse gratuite est de plus en plus facilement disponible. Même ces écrits peu académiques sont des expressions de la culture écrite et constituent des supports didactiques potentiels! Il est inutile d'ajouter que l'apprentissage du bon usage des bibliothèques municipales comme celui du CDI viendront encore plus solidement contribuer à cette culture naissante.

Il importe d'immerger rapidement les Ena dans un certain nombre de classes afin de leur faire rencontrer leurs futurs partenaires de l'interaction scolaire qui seront aussi, de fait, leurs futurs guides dans l'acquisition continue de la compétence en français qui ne fait pour eux que commencer. Dans ce but il est nécessaire de constituer autour de l'enseignant de FIs une équipe pédagogique comprenant des enseignants de diverses disciplines, volontaires pour accueillir dans leur classe les Ena. Il reste ensuite à construire avec eux le dispositif adidactique qui va définir la circulation des Ena entre la classe d'accueil et ces classes normales, choisir celles des disciplines représentées qui sont les plus propices à l'accueil de tel ou tel élève en fonction de son passé scolaire... Voici par exemple le dispositif construit par la Cité Scolaire Internationale de Lyon. Remarquons qu'il présente l'avantage énorme d'être adossé à un enseignement dit « national » où les élèves appartenant à six groupes linguistiques continuent de recevoir une formation en langue-littérature et en histoire-géographie correspondant aux programmes de leurs pays.

	Dispositif d'accueil (Collège CSI Lyon)					Enseignement National (6h)
1° étape : Accueil	FLE (8h)	Maths spéciales (4h)	Disciplines d'éducation (de la classe d'intégration) : - Ed. physique - Ed. artistique - Ed. musicale			
2° étape : Intégration	FLS (2/3h)		«	Classes d'intégration		
3° étape : Scolarité normale	∅	∅	∅	∅	Classes normales	

Il comprend classiquement les disciplines d'éducation comme premières occasions de socialisation des Ena. Les mathématiques aussi y sont introduites précocement mais dans un enseignement « spécial » au sens où il est réservé au seul groupe des Ena. Comme les disciplines « éducatives », elles manifestent une certaine transparence linguistique. Elles ont aussi la particularité d'exister déjà, sous une forme proche, dans le passé didactique des Ena scolarisés. Dans la mesure où le rôle de l'écrit y est a priori mineur, nous n'aborderons pas le travail possible avec les disciplines d'« éducation », e.p.s., musique, arts plastiques bien qu'elles constituent généralement, comme ci-dessus, le premier site d'intégration sociale des Ena

C'est a priori sur les mathématiques, puis en général sur les disciplines non linguistiques que nous insisterons pour traiter des phénomènes oralographiques (Bouchard et Cortier 2005, Cortier et Bouchard 2006), On va rencontrer dans ces enseignements les réalisations écrites scolaires courantes, celles de l'écrit pour apprendre, avec en particulier les inscriptions au tableau et les manuels. Ces écrits correspondent au métier d'élève et leur maîtrise progressive est encore plus indispensable aux Ena qu'aux élèves francophones qui profitent plus pleinement des interventions orales de l'enseignant, dans leur complexité et leur fugacité. L'écrit au tableau noir est souvent l'écrit qui doit être noté par les élèves et dont l'enseignant clarifie la forme graphique à cet effet, en en offrant une

double exposition orale et écrite à sa classe. Au sein des manuels, différents types de textes figurent qui joueront tous des rôles dans le vécu d'apprentissage de l'adolescent mais des rôles différents : texte à apprendre, texte de référence (à consulter chaque fois que nécessaire), texte pour agir avec les consignes, texte organisationnel avec les sommaires et les index nécessaires à la culture méthodologique des apprenants...

Les classes d'accueil doivent donc accompagner les ena dans leur développement d'une maîtrise progressive de ses discours écrits spécialisés en les intégrant comme des documents d'apprentissage.

II. Didactique interne et compétence oralographique : les savoir lire.

Ces classes constituent le centre du dispositif. C'est là que les ena vont être préparés à leur entrée dans les classes normales, c'est là aussi ensuite qu'ils vont revenir périodiquement en demandant explicitement ou implicitement à l'enseignant de Fls de résoudre les besoins communicatifs ressentis en classe. Plus que sur un français général c'est donc sur un français de scolarisation qu'il est largement convenu aujourd'hui de cibler l'enseignement. Nous avons proposé pour notre part de franchir un pas supplémentaire et de chercher à développer une compétence scolaire, c'est à dire une capacité pragmatique à interagir « normalement » dans les situations de co-action scolaire. Enfin il nous semble important que cette compétence soit une compétence « littéraciée », pour utiliser ce néologisme canadien, c'est à dire compatible avec l'univers scolaire scripto-centré où elle doit se déployer et l'attitude réflexive par rapport au langage qu'il postule.

Dans les situations scolaires on parle, on écrit et on lit, on parle de l'écrit après avoir lu, on lit pour en parler après coup, on écrit à propos de ce qui a été dit ou lu... les interrelations entre parole, écriture et lecture sont multifformes mais toujours présentes. On peut dire que les pratique de classe vont la plupart du temps du discours lu au discours produit. De nature interdiscursive, elles consistent majoritairement en un retraitement d'une information préexistante, stabilisée sous la forme écrite. Enfin, répétons après Goody, Lahire que l'écrit constitue l'outil scolaire d'apprentissage par excellence.

Il y a donc urgence à le donner à maîtriser aux ena, d'abord sous la forme d'une capacité à lire fonctionnellement l'écrit pour apprendre, puis sous celle d'une capacité à (re)produire les discours écrits appartenant à un ensemble de genres liés aux disciplines non linguistiques (Dnl).

II.1. La capacité de lectures fonctionnelles :

C'est à la capacité de lecture que nous nous intéresserons d'abord. En effet l'Ena doit pouvoir lire avant de pouvoir produire. Dès son entrée dans les classes normales il doit tenter de suivre le déroulement oralographique des cours avec son passage incessant de l'interaction orale à ses appuis scripturaux que ce soit les inscriptions au tableau de l'enseignant (cf. ci-dessus) (Bouchard et Traverso 2006), les documents photocopiés distribués ou les pages de manuels. Il est donc indispensable de le doter très vite d'une capacité à utiliser fonctionnellement l'écrit en français pendant les cours.

On a souvent tendance à parler de « la » lecture, d'un savoir lire unique. Il nous semble en fait important de distinguer plusieurs pratiques de lecture, correspondant à plusieurs types de documents et à plusieurs finalités. Parmi ces pratiques on peut postuler que certaines ont été déjà développées en langue maternelle (ou d'enseignement) par les Ena déjà scolarisés dans leur pays d'origine. On devra donc distinguer entre un entraînement au transfert de capacités de lecture déjà existantes et l'initiation à des pratiques nouvelles.

Si nous revenons à l'éventail des modes de lecture, nous pouvons les classer dans un premier temps par la taille de l'élément linguistique à déchiffrer : le mot, l'énoncé, le texte... Nous rajouterons que chacune de ces unités à lire – y compris le mot ou l'énoncé isolé - se manifeste socialement et scolairement en tant qu'unité de lecture « authentique », spécifique de sites ou d'emplois particuliers .

Il existe actuellement un consensus chez les enseignants mais aussi chez les psycholinguistes sur le fait que le texte, en tant qu'ensemble sémantiquement organisé et complet d'énoncés, est l'unité centrale de l'écrit (comme de l'oral d'ailleurs à certaines particularités près !), le but des activités de production, comme le point de départ des activités de lecture. Cette lecture est particulièrement exigeante pour les non-natifs (comme pour les natifs !) dans la mesure où elle demande une capacité de déchiffrement et de compréhension locale, mais aussi des compétences d'inférence et de mise en mémoire discursive, afin de passer de la signification locale au sens global. En tant que telle, elle ne peut qu'être renvoyée à une seconde étape de l'apprentissage linguistique.

Nous voudrions montrer ici que la capacité de lire des unités de taille inférieure, tout en étant plus rapide à maîtriser par les apprenants constitue un savoir-faire décisif et donc, en soi, une cible pédagogique importante.

II.2. La lecture de mots :

En effet la lecture de mots n'en est pas une simple étape dans la conquête du savoir-faire textuel. Elle constitue un savoir lire qui a déjà une grande efficacité sociale et scolaire et sur lequel nous allons nous arrêter un instant, au risque d'enfoncer quelques portes ouvertes.

Le mot à lire isolément existe en effet déjà, par exemple, à la surface du tableau noir et représente des formes ou des informations jugées importantes par l'enseignant et donc dignes d'être notées ou mémorisées par l'élève. Mais il existe aussi sur les tableaux d'affichage, en particulier au sein des écrits organisationnels, emplois du temps, menus de cantines, listes diverses, décisifs pour la vie quotidienne et la vie collective des membres de la communauté scolaire. Mis à part le cas des listes il est alors pris dans une organisation non linéaire comme les tableaux à double entrée par exemple dont le décodage n'est pas forcément simple pour tous les Ena. Les listes de mots elles-mêmes dans leur simplicité, Goody l'a montré, constituent un outil cognitif décisif qui par l'association de la lecture et de l'(la) (é)écriture, permet non seulement de stocker de l'information, mais aussi dans un second temps de la comparer, de la reclasser, de la hiérarchiser... En tant qu' « objets intermédiaires » leur importance se manifesterait encore lors de la production d'écrits longs et complexes comme la dissertation qui exige dans une première étape de noter ses idées, puis de les classer avant de passer à la rédaction proprement dite. Enfin dans l'établissement scolaire mais aussi dans la rue, dans les transports en commun, ces mots isolés, dans leur usage déictique, vont structurer l'espace et lui donner un sens (cf. signalétique). Tous ceux d'entre nous qui sont allés ne serait-ce qu'en vacances en Grèce, savent combien le monde est opaque tant qu'on n'est pas capable de déchiffrer cet écrit de la rue (ou du couloir d'école) !

Ce n'est donc pas une perte de temps que de consacrer quelques heures en classe d'accueil à ces écrits simples mais décisifs pour la vie quotidienne des Ena.

II.3. La lecture (de fragments) d'énoncés :

Si on franchit une étape supplémentaire, une réflexion semblable peut-être faite sur une autre lecture infra textuelle, celle d'énoncés isolés, hors contexte. On les trouverait déjà, sous leur forme la plus dépouillée, dans des ouvrages, appartenant à un genre très important pour nos apprenants, le dictionnaire, sous la forme des définitions de mots.

Mais d'une manière plus générale, ces énoncés à lire de manière autonome, s'ils n'ont pas de contexte linguistique, se matérialisent par contre dans des situations non linguistiques où ils prennent tout leur sens. On les trouve en particulier combinés à des signes appartenant à d'autres régimes sémiotiques, images, dessins..., qui peuvent jouer un rôle dominant dans la constitution du sens global. C'est le cas dans tous les messages publics faits pour être lus de loin et collectivement, comme les affiches par exemple. Mais on les trouve aussi très fréquemment dans les écrits documentaires, journaux ou livres, et donc dans les manuels, avec une fonction de légende d'illustrations ou de schémas. Donnés à lire ostensiblement par des caractères gras et une mise en valeur visuelle..., ils y jouent un rôle encore plus déterminant en tant que titres ou que sous-titres. C'est leur compréhension qui permet de se faire une idée du texte qu'ils organisent et donc qui prépare une lecture plus complète du texte correspondant ; ou au contraire qui permet..., économiquement, d'éviter cette lecture en donnant à connaître qu'elle est inutile par rapport au projet de travail en cours. Ces énoncés à lire isolément sont alors des préalables essentiels à la lecture du texte, caractéristiques d'un indispensable moment de pré-lecture qui permet de conforter le projet de lecture et de consolider les hypothèses qui vont rendre vraiment efficace la lecture elle-même.

Une autre utilisation de la lecture d'énoncés autonomes, centrale dans l'institution scolaire, nous semble caractéristique d'un genre qui y est très fortement représenté, celui des écrits prescriptifs. Souvent, ils se matérialisent par des syntagmes isolés (« affichage interdit », « interdiction de fumer »...) ou, dans un cadre didactique, par des phrases ayant les mêmes caractéristiques (Calculez la somme des ... ; Racontez votre premier jour d'école). Enfin remarquons que les discours d'autorité de plus grande taille peuvent consister essentiellement en un simple « empilement » numéroté d'énoncés-consignes autonomes.

Mais faute de place, il nous faut passer rapidement à la « vraie » lecture, celle des textes continus. Concluons cependant en insistant sur l'importante contribution à la compétence scolaire des élèves et en particulier des Ena de cette capacité à mettre en œuvre de « simples » lectures de mots ou d'énoncés isolés.

II.4. La lecture de textes :

On ne saurait tout dire de la lecture des textes en quelques paragraphes. Quelques remarques cependant. Réglons tout d'abord son compte à un mode de lecture, très utilisé à l'école, la lecture « à haute voix ». Rappelons qu'il s'agit de fait d'un mode d'utilisation du texte très marginal socialement et qui est le résultat d'un double travail, d'élaboration du sens et de mise en voix. D'un point de vue vocal, elle n'exerce que très spécifiquement la prononciation (l'émission de son propre discours au cours de sa production en situation) puisqu'il s'agit en fait d'une oralisation après coup d'un « déjà écrit par autrui », avec toutes les difficultés spécifiques – en français en particulier - du passage de l'écrit à l'oral. En tant que telle c'est donc une lecture difficile qui n'a d'intérêt qu'en tant que manifestation sociale spécifique : les élèves après avoir travaillé un texte à qualité esthétique, le donnent à entendre, publiquement, spectaculairement .

Il importe aussi de donner toute sa place, mais dans ce qu'elle a de particulier, à un autre type de lecture, très pratiqué à l'école, en particulier dans le cours de français langue « maternelle » à venir, la lecture littéraire. Incontestablement, c'est une activité très importante culturellement. Mais de fait c'est aussi une appréhension très particulière de textes eux-mêmes très particuliers. D'une part, on pourrait la définir comme une pratique plus de relecture que de lecture : seul le texte littéraire se prête à et exige plusieurs lectures successives comme dans l'exercice de lecture expliquée. D'autre part c'est un mode de consommation culturel et en tant que telle on pourrait la définir comme une « lecture

séjour », où le plaisir de la lecture « fictionnelle » est contradictoire avec tout principe de rapidité ou d'efficacité. Elle ne saurait donc servir ni de modèle, ni d'entraînement à la lecture « ordinaire », fonctionnelle, documentaire qui prend elle pour objet des textes comme les manuels.

C'est la maîtrise de cette dernière, centrale dans la compétence scolaire, qui est indispensable au bon déroulement de la scolarité des élèves français ou étrangers.

Les lectures documentaires fonctionnelles:

Précisons immédiatement que ces lectures sont a priori des lectures plurisémotiques puisque tous les manuels utilisent des images et des documents d'accompagnement en même temps que des procédés sophistiqués de mise en page. Les textes aussi sont des images disait S. Moirand il y a déjà quelques années. Ceci est de plus en plus vrai et on retrouve pour la lecture une situation double scriptovisuelle comme on parlait de méthodes audio-visuelles il y a quelques années. La compréhension du texte écrit peut donc, doit donc, s'opérer en s'appuyant sur ces éléments visuels, transparents linguistiquement, beaucoup plus nombreux que dans le texte littéraire par exemple et particulièrement utiles dans l'étape de pré-lecture évoquée ci-dessus.

Cette lecture documentaire a comme autre caractéristique globale d'être fonctionnelle c'est à dire de s'intégrer a priori dans un projet de travail plus vaste dont elle n'est qu'un moment de recherche d'informations. Contrairement à la lecture littéraire qui est une lecture en soi et pour soi c'est une lecture où le texte parcouru est au service du lecteur et de son projet. L'utilisateur du texte est dominant par rapport à l'auteur qui essaie de lui rendre service. Ceci inverse le rapport de force existant dans la lecture littéraire : le lecteur ordinaire essayait alors (désespérément ?) de se montrer digne d'un auteur extra-ordinaire puisque ayant été reconnu digne d'être étudié en classe.

En connaissance le texte documentaire n'a pas à être lu exhaustivement mais à être parcouru jusqu'au moment où ils fournissent les informations recherchées. Ceci est particulièrement sensible pour les textes de référence, dictionnaires, encyclopédies, qui sont organisés spécifiquement pour faciliter cette lecture rapide et partielle. Autant on doit savoir se perdre dans les textes littéraires autant il est urgent de se repérer dans les textes fonctionnels. L'apprentissage du classement alphabétique des entrées mais aussi des tables de matières, des index fait donc partie de l'initiation à la lecture fonctionnelle.

On peut proposer trois modes d'utilisation du texte documentaire. D'une part la recherche d'information ponctuelle. Son apprentissage peut être facilité par la recherche dans un premier temps d'informations plus ou moins transparentes dans le texte : dates, chiffres, noms propres... Une deuxième utilisation pratique est celle de la synthèse d'informations partielles dispersées dans le texte mais qui demandent à être rassemblées en fonction du projet de lecture. Là des aides à la lecture peuvent être apportées sous la forme de tableaux de données, plus ou moins vides, à remplir ou à compléter qui vont « calibrer » la recherche à entreprendre. Enfin on peut pratiquer aussi la lecture globale qui consiste à rechercher, au delà de son titre par exemple, le thème véritable du texte mais aussi le but poursuivi par l'auteur : persuader, séduire, inviter à conclure dans telle ou telle direction...

III. Didactique interne et compétence scripturale : les textes académiques.

Après une première phase d'initiation générale à la lecture en français à base d'écrits du quotidien, ce sont les manuels plus que le roman (!) qui sont prioritaires dans la classe de Fls. Dans le même temps où les élèves font l'expérience des classes normales, il importe pour l'enseignant de les confronter rapidement à ces documents certes difficiles mais correspondant à l'exercice quotidien de leur métier d'élève,

Discours et interdiscours :

Ces discours des manuels appartiennent à des genres didactiques et disciplinaires spécifiques. Plus que la manifestation de manières d'écrire personnelles, ils sont, à plusieurs niveaux, de plusieurs manières, celle d'habitudes d'écriture partagées, qui ressortissent toutes d'une écriture académique que l'élève progressivement devra être capable d'imiter à son tour pour rédiger des « devoirs » dans chaque discipline.

Dans le court exemple ci-dessous pris au hasard dans un manuel de français de troisième, on trouve ainsi diverses manifestations de l'écriture pour apprendre et pour ... montrer qu'on a appris, exemplaires de différents niveaux d'organisation du texte académique tel qu'il devra être maîtrisé en fin de collège, c'est à dire tel qu'il devra être lu d'une part et être mimé (au moins partiellement) d'autre part dans les dissertations à venir mais aussi en histoire, géographie...

Le réalisme

Une conception de l'art, un mouvement

Le réalisme est une conception de **l'**art, de **la** littérature, marquée par la volonté de donner au public des représentations du monde qu'il puisse juger vraisemblables, conformes à l'idée qu'il se fait de la réalité.

Par son refus d'embellir, d'idéaliser, **l'**artiste réaliste montre **la** réalité dans tous ses aspects, même les moins agréables.

Ce mouvement artistique européen, dominant dans la seconde moitié du XIX^e siècle, a touché tous les domaines, en particulier la peinture (Courbet, Millet) et la littérature (Balzac, Flaubert). **Il** s'est déclaré en réaction contre le romantisme et son goût pour l'excès, l'idéalisation, voire l'invraisemblance.

(p. 140, Textes et méthodes Français, 3^e, Nathan 2002)

A un niveau global on constate un traitement homogène de l'énonciation caractérisé par un « effacement énonciatif », en même temps qu'un marquage matériel globale et locale de l'organisation, par l'utilisation de titres mais aussi d'un découpage en paragraphes courts :

Organisation :

- titraille : titre et sous-titre
- organisation en petits paragraphes
- parenthèses

Enonciation :

- emploi du présent de vérité général
- neutralisation de l'énonciation (pas de je ni de nous...)
- emploi de l'article défini à valeur générique : le réalisme, l'art, la littérature, l'artiste, la réalité

Sous-genres :

- définition
- narration

A un niveau plus microtextuel on peut remarquer que la stabilisation de la circulation thématique est assurée par une utilisation privilégiée de la substitution lexicale par rapport à la simple substitution grammaticale (un pronom pour trois groupes nominaux) :

Organisation thématique et substitution (avec passage de l'abstrait à l'humain et vice versa) :

Le réalisme > L'artiste réaliste > Ce mouvement artistique européen
> Il (s'est déclaré)

Au niveau enfin de la phrase et de ses composants on peut constater une fréquente utilisation de termes abstraits, résultats d'une nominalisation, mais aussi de GN complexes, avec en particulier des appositions permettant de densifier l'information :

Termes abstraits :

conception
représentation
réaction
idéalisations

GN complexes :

- une conception de **l'**art, de **la** littérature, marquée par la volonté de donner au public des représentations du monde qu'il puisse juger vraisemblables, conformes à l'idée qu'il se fait de la réalité.
- **Ce mouvement artistique européen**, dominant dans la seconde moitié du XIX^e siècle
- la réalité dans tous ses aspects, même les moins agréables.
- son goût pour l'excès, l'idéalisation, voire l'invraisemblance.

Du discours au discours : phrase, microstructure, plan...

Les élèves ne peuvent inventer ces procédés. Il faut leur donner à lire de tels textes s'ils doivent à leur tour en produire de comparables. C'est en étant exposés à ces phénomènes caractéristiques de l'écriture académique que les ena comme les élèves français deviendront capables de lire ces manuels mais aussi deviendront intuitivement conscients de cette manière d'écrire « comme un livre » et de ses particularités. Il ne s'agit pas bien sûr d'étiqueter ces procédés comme nous l'avons fait ci-dessus mais de développer des pratiques de classe de tous types (puzzles, exercices à trous, (re)textualisation d'informations...) (cf. Bouchard 1985, 1989, 1991) qui rendent les uns et les autres sensibles à ces divers phénomènes relatifs aux différents niveaux d'organisation d'un texte. En effet tout texte possède une organisation « feuilletée » qui n'obéit pas uniquement à des règles grammaticales entre composants de la phrase mais aussi à des régularités se manifestant entre les phrases, au niveau des paragraphes, des parties du texte comme de sa globalité.

QuickTime™ et un
décompresseur TIFF (non compressé)
sont requis pour visionner cette image.

Si les exercices de grammaire, forcément ponctuels ont un rôle à jouer dans la classe , pour développer, stabiliser le système de la langue, d'autres pratiques plus globales, comme les activités de simulation permettront de mettre en fonctionnement simultanément ces phénomènes grammaticaux qui ne se rencontrent jamais isolément dans le texte mais en faisceaux caractéristiques de genres, comme l'illustre l'analyse ci-dessus. En d'autres mots il est peu utile de faire lire/écrire des contes à des élèves étrangers si on veut qu'ils soient capables de produire des devoirs de math ou de géographie ! Par contre leurs besoins immédiats dans différentes disciplines permet de combiner à ces exercices et à ces activités des « tâches », c'est à dire des lectures/productions correspondant à un usage social réel, sanctionnés non pas par un jugement de nature linguistique du maître de Fls, mais par ceux, sociaux et/ou scientifiques des enseignants des classes normales.fondés sur des critères disciplinaires, essentiellement extra-linguistiques.

Conclusion :

L'enseignement de Fls, tout en s'opérant à l'école, a la particularité de ne pas être une discipline scolaire. A l'opposé de celles-ci, il n'est pas (auto)centré sur un objet d'enseignement-apprentissage hérité de savoirs savants et défini en termes de programme, d'examens...Au contraire il se doit d'être le plus ouvert possible vers l'extérieur de son lieu d'exercice, la classe d'accueil, et de se préoccuper des savoir-faire sociaux utiles dans son environnement scolaire et social, là où l' « enfant nouvellement arrivé » doit pouvoir le plus vite possible communiquer et apprendre. La classe de Fls n'est donc qu'un détour, une « situation potentiellement acquisitionnelle » (de Pietro et al. 1986) passagèrement stabilisée, pourrait-on dire. Née des besoins de l'apprenant, elle doit les satisfaire au mieux pour se refermer comme une parenthèse dès que ceux-ci sont satisfaits. Mais comme ces besoins sont évolutifs, c'est à des dispositifs permettant une formation continue au Fls, qu'il faudrait travailler pour la substituer à la formation initiale actuelle toujours trop courte ou trop longue. C'est comme dans les didactiques professionnelles par l'alternance, par des aller-retour entre une classe-ressource (plus que simplement

d'accueil) et ses environnements que peut vraiment se construire et s'affiner progressivement la compétence scolaire et sociale de l'élève non natif.

Sa construction demande donc deux réflexions didactiques et leur double mise en oeuvre. D'une part il s'agit de (continuer à) développer des dispositifs, pour relier classe d'accueil et classes normales. Ceux-ci doivent pouvoir être personnalisés suivant les élèves et leur passé scolaire mais doivent aussi rester évolutifs dans le temps. D'autre part, dans l'esprit du Fos, il s'agit de développer dans les classes d'accueil des pratiques d'enseignement-apprentissage spécifiques centrées sur les besoins immédiats des Ena et en particulier sur ceux correspondant aux textes écrits académiques, ces écrits qu'ils doivent lire pour apprendre puis qu'ils doivent produire pour... montrer qu'ils ont appris !

Bibliographie :

BOUCHARD R., 1985, « Le texte de phrase en phrase », *Le Français dans le Monde* 192

BOUCHARD R., 1989, « Texte, discours, document: une transposition didactique des grammaires de texte », in "... et la grammaire?", *Le Français dans le Monde: Recherches et Applications*

BOUCHARD R., 1991, « "Jeux et travaux" de reformulation discursive », in Jaussaud A.M. & Petrissand J. (dirs.) *Grammaire et enseignement du fle*, Grenoble, Anefle

BOUCHARD R., 1996, "L'écriture au carrefour des didactiques scolaires des langues, maternelle, seconde et étrangère: Enseignement des langues, éducation langagière et environnements", in Olivieri C. (ed.) Didactique des langues étrangères, didactique des langues maternelles: ruptures et/ou continuités, *Les cahiers de l'Asdifle*, n° 8, Paris.

BOUCHARD R., & CORTIER, C., 2005, « Français de scolarisation et mathématiques (comme exemple de culture scolaire-disciplinaire) : une problématique pour les dispositifs d'intégration des Ena ? », in Delefosse, J. M. O. (sous la direction de), *Acquisition, Pratiques langagières, Interactions et Contact*, Cdrom, Paris 3.

BOUCHARD R. & CORTIER C., 2006, « L'intégration scolaire des enfants étrangers : quelle responsabilité didactique et éducative pour la linguistique appliquée ? Français de scolarisation et compétence scolaire en histoire/géographie », *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 83, Neuchâtel, 107-120.

BOUCHARD R., PARPETTE C. & CORTIER C., 2008, « L'appropriation du Français par les élèves nouveaux arrivants dans les dispositifs d'intégration : quel renforcement entre apprentissage guidé et acquisition sociale ? ». *Le Français dans le monde : recherches et applications*, Clé-International.

BOUCHARD R. & TRAVERSO V., 2006, « Objets écrits et processus d'inscription entre planification et émergence. Etude praxéologique d'une "séance" d'anglais en Lep », Guernier, M.-C., Durand-Guerrier, V. & Sautot J.-P. (sous la direction de), *Interactions verbales, didactiques et apprentissages*, Presse Universitaire de Franche-Comté, 185-220.

CORTIER C., 2003, « FLE/FLS/FLM ? Quelles répartitions et quelles transitions pour la scolarisation des élèves allophones et leur intégration dans les classes ordinaires du cursus français ? (Textes officiels et pratiques scolaires) », in Defays, J.-M., Delcolminette, J.-L., Dumortier, V., & Louis, L. (dirs.), *L'enseignement du français aux non francophones. Le poids des situations et des politiques linguistiques*, Namur, Editions modulaires européennes, p. 59-84.

CORTIER C. & BOUCHARD R., 2006, « Cultures scolaires et enseignement-apprentissage du FLS en milieu français pour élèves allophones : le cas des mathématiques », in Lucchini, S., Maravelakis, A., *Langue scolaire, diversité linguistique et interculturalité*, EME, IRIS, 113-130.

- CORTIER C. & RICHET M., 2006, « Les dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves étrangers allophones : un observatoire pour les politiques locales d'intégration / ségrégation », in Bertucci, M.M., Houdart-Merot, V., *Situations de banlieue. Langues, cultures, enseignement*, INRP, 263-272.
- DAVIN-CHNANE F., 2005, *Didactique du français langue seconde en France, □Le cas de la discipline « français » au collège*, Thèse, Université de Provence
- DE PIETRO J.-F., MATTHEY M. & PY, B., 1989, "Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue", in: *Actes du troisième Colloque Régional de Linguistique*. Université des Sciences Humaines, Strasbourg, 99-124 (réédité dans Gajo, L., Matthey, M., Moore, D. & Serra, C. [Eds](2004). *Un parcours au contact des langues*. Textes de Bernard Py commentés. Paris, Didier, collection LAL).
- GOODY J., 2007, *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, La Dispute
- LAHIRE B. 1993, *Culture écrite et inégalités scolaires: sociologie de l'"échec scolaire" à l'école primaire*, Pul
- PARPETTE C. & MANGIANTE, J., 2004, *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Hachette
- VERDELHAN-BOURGADE M., 2002, *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*, PUF.
- VIGNER G., 1992, " Le français, langue de scolarisation ", in *Etudes de linguistique appliquée*, n° 88, Paris, Didier Erudition.