



50 years
ans
Languages in/for Education
Langues dans/pour l'Éducation
Language Policy Division
Division des Politiques linguistiques



COUNCIL OF EUROPE
CONSEIL DE L'EUROPE
Language Policy Division
Division des Politiques linguistiques

*L'INTÉGRATION LINGUISTIQUE ET ÉDUCATIVE DES ENFANTS ET DES ADOLESCENTS
ISSUS DE L'IMMIGRATION*

ÉTUDES ET RESSOURCES

N° 3

Elèves migrants et maîtrise formelle de la langue de scolarisation : variations et représentations

Marie-Madeleine Bertucci

Document préparé pour le Forum politique *Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en
éducation – Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles*

Genève, Suisse, 2-4 novembre 2010

Division des Politiques linguistiques

Direction de l'Éducation et des langues, DGIV
Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2010

www.coe.int/lang/fr

LISTE DES ÉTUDES ET DES RESSOURCES ACCOMPAGNANT LE DOCUMENT D'ORIENTATION :
L'intégration linguistique et éducative des enfants et des adolescents
issus de l'immigration

1. *Le diagnostic des compétences en langues dans des contextes multilingues : un processus continu favorisant l'enseignement et l'apprentissage individualisés* – Drorit Lengyel
2. *Langues de scolarisation et apprenants vulnérables* - Eike Thürmann, Helmut Vollmer et Irene Pieper
3. *Elèves migrants et maîtrise formelle de la langue de scolarisation : variations et représentations* – Marie-Madeleine Bertucci
4. *Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues pour une meilleure intégration scolaire* – Véronique Castellotti et Danièle Moore
5. *Formation professionnelle du personnel travaillant dans les écoles multilingues* – Jim Anderson, Christine Hélot, Joanna McPake et Vicky Obied
6. *Coopération, gestion et travail en réseau : comment promouvoir l'intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration* - Christiane Bainski, Tanja Kaseric, Ute Michel, Joanna McPake et Amy Thompson

© Conseil de l'Europe, septembre 2010

Les vues exprimées dans cette publication sont celles des auteurs ; elles ne reflètent pas nécessairement la ligne officielle du Conseil de l'Europe

Toute correspondance relative à cette publication ainsi que toute demande de reproduction ou de traduction de tout ou d'une partie du document doivent être adressées au Directeur de l'éducation et des langues du Conseil de l'Europe (F-67075 Strasbourg Cedex ou decs-lang@coe.int).

La reproduction d'extraits est autorisée, sauf à des fins commerciales, à condition que la source soit mentionnée.

Table des matières

Introduction	5
1. Normes sociales et contexte linguistique	6
1.1 Le contexte linguistique français.....	6
1.2 Représentations sociales des pratiques langagières	6
2. Variabilité et évolution systémique	8
2.1 L'appropriation des catégories du genre et du nombre	9
2.1.1 Les marques du genre.....	10
2.1.2 Les marques du nombre.....	11
2.2 Les explications : une tendance systémique interne à la langue, permanence des zones du système où se manifeste la variation	13
2.3 Un mode pragmatique de communication	14
3. Les propositions	16
3.1 Prendre en compte les traits de la langue parlée dans la didactique de la langue	17
3.2 L'acquisition de la langue de scolarisation : des objets d'étude privilegiés.....	17
3.3 La didactique des langues secondes et le développement du plurilinguisme.....	18
3.4 L'acquisition de la langue de scolarisation : quelques pistes d'étude	21
Bibliographie	26
 Annexe 1 : Extrait de l'encart du Bulletin officiel n°3 du 18 janvier 2007	29
 Annexe 2 : NALDIC. Diagnostic tool developed for analysing the writing of more advanced learners. 2009	30

Introduction

La question de la scolarisation des enfants de migrants dans la perspective d'une éducation plurilingue et interculturelle est délicate, parce qu'elle suppose de croiser les analyses et de faire apparaître l'intrication des phénomènes linguistiques et des phénomènes sociaux. Aussi, avant d'aborder précisément la variabilité et la question des évolutions systémiques, on évoquera les normes sociales et le contexte linguistique extra-scolaire dans lequel évoluent un certain nombre d'élèves migrants.

On fera d'abord l'hypothèse que la réussite de la scolarisation des enfants de migrants est largement tributaire du contexte linguistique des pays d'accueil et de l'ouverture de ces derniers au plurilinguisme et à l'interculturel. On s'appuiera, pour l'analyse, sur l'exemple du contexte linguistique français, de tradition monolingue¹, en mettant en évidence deux éléments, qui pèsent de manière oblique sur les modalités d'accueil des enfants de migrants en milieu scolaire : les représentations ordinaires du français d'une part, les pratiques langagières associées aux migrants par le discours commun d'autre part.

¹ Cette tradition monolingue très forte en France suscite un contexte très différent de celui des pays anglophones. L'histoire sociale met en évidence la construction, en France, dès la fin du XIX^e siècle d'une forte tendance à l'homogénéisation de l'identité nationale, dans l'espace républicain de la nation. L'école républicaine, quant à elle, a pour fonction de donner à tous les élèves un ensemble de connaissances communes, et de gommer les particularités culturelles et linguistiques. L'identité sociale est d'abord une identité nationale, et doit empêcher que les individus s'installent dans un « entre-soi communautaire » (Castel, 2009 : 387-389). Ceci explique les réticences à l'égard de la prise en compte des *langues de la maison*, et d'une manière générale de la variation, dans l'enceinte de l'institution scolaire (Bertucci, 2007).

1. Normes sociales et contexte linguistique

1.1 Le contexte linguistique français

Les élèves migrants ont à s'adapter à des contextes linguistiques complexes et à les gérer, et ce particulièrement dans les pays d'accueil, où se déploient des représentations des langues de ces mêmes pays d'accueil anciennes et bien ancrées, qui constituent le soubassement d'une idéologie linguistique (Beacco, 2001) et dans le cas présent d'une idéologie linguistique fondée sur l'idée d'une inégalité des langues sur le marché linguistique (id.). Présent dans le discours commun et basé sur les impressions des locuteurs, ce point de vue se fonde sur l'idée qu'il existerait une hiérarchie naturelle des langues, selon laquelle il y aurait des langues plus ou moins belles, plus ou moins riches, aptes à exprimer ou pas des sensations, des émotions esthétiques ou littéraires, à permettre l'élaboration d'un raisonnement, le développement d'une pensée scientifique... Le français, qu'on prendra pour exemple, a une riche histoire en la matière. Il a été représenté comme la langue de la distinction, de la civilisation, la langue universelle et a connu, notamment, au XVIII^e siècle une vogue sans précédent, comme le soulignent ces propos de D. Baggioni :

Jusqu'au troisième quart du XVIII^e siècle, l'Europe qui donne le ton en matière de goût, de culture et de science a l'impression de vivre à une époque de cosmopolitisme, où la langue maternelle des individus n'est pas une marque indélébile et où le perfectionnement du genre humain, linéaire, général, tend à l'unification des élites au moyen d'une langue de civilisation. Frédéric II, on le sait, méprisait l'allemand, ne s'exprimait que dans la langue de Voltaire et ordonna de publier en français les Actes de son Académie (celle de Berlin qu'il institua en 1743) : « La science doit parler la langue universelle, et cette langue est le français » (1997 : 192).

Selon D. Baggioni, pour l'Europe savante orpheline du latin des clercs, le français apparaît comme une langue prestigieuse apte à prendre la place laissée vide par le latin (id.) et venant combler le besoin d'une langue universelle². Cette vision s'appuie sur des jugements épilinguistiques : élégance, rigueur, précision, clarté, logique... supposées du français, développés notamment par Rivarol³ (Lodge, 2006 : 244-247).

1.2 Représentations sociales des pratiques langagières

Outre ce contexte linguistique particulier marqué par des représentations hiérarchiques et inégalitaires des langues, des traits linguistiques spécifiques sont associés aux migrants, le plurilinguisme d'une part, et, fait moins connu que nous allons aborder maintenant, une pratique variationniste des langues d'accueil qui mêle des traits à la fois linguistiques, générationnels et sociologiques et renvoie directement à la question de la variabilité.

Aux jeunes migrants est souvent assignée une pratique particulière du français, à la désignation flottante, souvent liée aux lieux de résidence. Ainsi, on identifie cette pratique comme le parler des cités ou le parler des banlieues, ou plus généralement le parler jeune. Selon le terme employé, les connotations ont une dimension plus ou moins socioéconomique, liée à la précarité sociale mais pas exclusivement, selon qu'on fait prévaloir le critère générationnel ou résidentiel. Cette variété de français suppose également, au delà des éléments formels, des pratiques langagières spécifiques, demandant une étude de la parole en tant que phénomène culturel⁴ qui aborde la question de la communauté

² Elle est aussi liée à la place géopolitique de la France en Europe entre le XVII^e et le XIX^e siècle.

³ *Discours sur l'universalité de la langue française* présenté en 1784 à l'Académie de Berlin.

linguistique, de ses ressources verbales et de ses règles de communication, (normes sous-tendant le fonctionnement des interactions dans un groupe donné). Elle requiert donc, en sus de l'approche descriptive de la langue, une étude ethnographique, qui vise à décrire la compétence de communication des locuteurs⁵ (Hymes, 1984). La compétence de communication, abordée ici, constitue une forme de culture, qui a été décrite comme interstitielle et dont un des traits les plus saillants est constitué par les pratiques langagières dont nous parlons.

Les pratiques langagières des jeunes, et notamment des jeunes migrants⁶ ont été vues, en France, dans le cadre plus général d'une culture interstitielle (Calvet, 1994, Lepoutre, 1997) développée dans quatre directions à partir des années quatre-vingt-dix : musicale, graphique, vestimentaire, et linguistique. On ne développera que ce dernier point.

Ce parler a deux caractéristiques bien identifiées en terme de variation : la courbe intonative et l'accentuation d'une part (Gadet, 2003a : 103-104 et b : 86, Fagyal, 2003), le lexique d'autre part. En revanche, au plan grammatical, il ne se distingue guère du français populaire, manifestant les traits caractéristiques des variétés orales. On note cependant trois traits qui se démarquent des éléments héréditaires (Gadet, 2003a : 112) : le verlan⁷, l'hybridation, le métissage linguistique par l'emprunt aux langues de l'immigration – mots empruntés à l'arabe, aux langues africaines, au créole...– .

Le verlan, quant à lui, ne se limite pas à un simple procédé de codage formel qui inverserait la norme sociale dominante Il se distingue très nettement des argots à clés ou argots d'école par son lexique et ses fonctions. Si les adolescents qui parlent le mieux verlan sont peut-être les plus déviants par rapport aux normes sociales et scolaires en particulier, ils sont aussi les mieux intégrés au groupe des pairs et à sa culture. L'importance du groupe des pairs dans la socialisation des jeunes a été soulignée. Ces pratiques langagières, et notamment le verlan, sont aptes à exprimer le vécu, l'expérience de la rue et les relations interethniques. Nourries d'emprunts, elles reflètent les communautés pluriethniques des banlieues (Melliani, 2000). Ludique, initiatique, cryptique, le verlan a une fonction identitaire⁸ qui a été largement signalée et ce dès le début des années quatre-vingt (Bachmann, Basier, 1984, Billiez, 1993, Lepoutre, 1997). La grossièreté et l'obscénité sont aussi caractéristiques et très présentes dans les échanges, comme souvent dans les parlers adolescents. On y retrouve aussi une forme de provocation générationnelle, contrastant avec le style des adultes, tant par le registre que par l'exubérance et la volubilité dans le volume sonore ou le débit qui relèvent d'une culture de l'éloquence venant de traditions populaires maghrébines et africaines (Lepoutre, id. : 176). La parole est souvent théâtralisée, mise en scène et exposée au jugement des pairs. C'est dans ce contexte que prennent place les insultes rituelles ou vannes, actes de parole qui appartiennent à la culture des rues (Labov, 1993). On soulignera qu'aucun des traits qu'on vient de décrire ne constitue par lui-même un obstacle⁹ à l'acquisition de la langue du pays d'accueil et langue de scolarisation¹⁰ malgré la réprobation qui les entoure¹¹.

⁴ Si on admet que l'usage de la langue est au moins aussi important que sa structure. Cela est vrai également du standard scolaire.

⁵C'est-à-dire le savoir dont ont besoin les participants à une interaction verbale et qu'ils utilisent pour communiquer l'un avec l'autre.

⁶ Voir les travaux de F. Melliani par exemple.

⁷ Le verlan est défini ordinairement comme un procédé de l'argot conventionnel, consistant à inverser les syllabes de certains mots : tromé (métro).

⁸ Ce qui ne signifie pas que ces jeunes n'ont qu'une identité et qu'ils n'ont que le verlan à leur disposition.

⁹ Certains ont même une maîtrise élevée de la littéracie.

¹⁰ Les élèves savent quelle variété utiliser et dans quel contexte (Bertucci, 2003).

Si on admet que le contexte social, où évoluent ces élèves migrants, a une certaine spécificité, il suppose une contextualisation et une adaptation des enseignements, notamment en matière de prise en compte de la variation. Pour ce faire, on proposera de reconsidérer les notions de norme et de grammaticalité avec pour objectif d'améliorer les performances, de diminuer les handicaps linguistiques et donc de privilégier certains objets d'étude dans l'acquisition de la langue standard. On inversera donc la démarche en partant de l'élève pour aller vers la discipline.

2. Variabilité et évolution systémique

Dans la perspective ici adoptée, on s'attache à observer des phénomènes de variation et à reconsidérer les erreurs des élèves. Ce qui conduit à revoir les notions de norme et de grammaticalité et à porter un regard différent sur les « handicaps » linguistiques.

On postulera pour l'analyse, en s'appuyant sur l'exemple français, que l'enseignement de la langue à l'école, portant presque uniquement sur l'écrit, a fini par imposer les formes écrites comme étant les seules légitimes, et donc comme celles qui matérialisent la langue¹² (Gadet, 2003b), ce qui a pour conséquence d'augmenter les difficultés d'acquisition et d'appropriation de la langue et notamment parce que la variation n'est pas utilisée comme un outil de l'apprentissage. On ne sous-estimera pas néanmoins l'importance de la norme, dont la méconnaissance peut entraîner des sanctions sociales, notamment en termes d'accès à l'emploi, d'où l'intérêt d'une réflexion sur la maîtrise de la langue de scolarisation :

It has to be distinguished between everyday language, which most bi- and multilinguals have commands of and "academic language", which characterises the language activities at school (Gogolin & Lange, 2010).

À travers une série d'exemples tirés d'un corpus d'élèves plurilingues, essentiellement créolophones¹³ on montrera que les difficultés d'appropriation des formes linguistiques masquent de réelles compétences des élèves, notamment textuelles et qu'il y a là un obstacle didactique à analyser.

On fera donc l'hypothèse que les difficultés des élèves à s'approprier la langue écrite, augmentent leurs difficultés à réaliser les tâches qu'on leur demande et notamment la production d'écrits¹⁴, faute de maîtrise de l'outil linguistique. Les causes des échecs sont à chercher non dans une inaptitude supposée des élèves à réaliser la tâche demandée : construire un récit, mais dans le manque de savoir préalable sur la langue, indispensable pour passer à une activité textuelle. On interprètera ces erreurs, néanmoins, non comme un signe d'inaptitude, mais comme une forme de tentative d'interprétation métalinguistique du fonctionnement de la langue, formulée par les scripteurs. Ces difficultés, néanmoins, provoquent chez les élèves, un sentiment d'insécurité linguistique, qui les amène à réduire leur projet expressif et pèse sur la production des écrits.

¹¹ D'une manière générale, l'usage de ces parlers coïncide avec le sentiment d'une montée de l'incivilité linguistique, du fait du caractère outrancier de ces pratiques (langage à connotation sexuelle ou scatologique, insultes) renforcé par des comportements et des modes de communication inadaptés à la civilité ordinairement admise. Le caractère voyant et bruyant de ces pratiques langagières et des manières d'être qui les accompagnent, suscitent chez les adultes un sentiment de fracture et d'incompréhension, voire d'agression.

¹² Surtout, si on admet que la standardisation a porté essentiellement sur l'écrit, qui apparaît plus homogène que l'oral, instable et hétérogène du fait de la variation.

¹³ Les familles de ces élèves sont originaires de l'île de La Réunion.

¹⁴ Et ce quelle que soit la discipline.

Pour illustrer le propos, on offrira deux exemples portant d'abord sur l'appropriation des catégories du genre et du nombre par des élèves plurilingues, créolophones, dans des productions écrites en français et ensuite sur les problèmes rencontrés par les élèves dans la production d'écrits.

L'hypothèse de travail étant que, loin d'avoir affaire à des erreurs, nous sommes confrontés dans ces exemples à un système variationniste, dont on peut penser qu'il est régi par des évolutions systémiques et qu'il a sa propre cohérence. La question de la variation est donc au cœur de la tension entre ce qui relève du communicatif et ce qui est de l'ordre de la langue de scolarisation.

2.1 L'appropriation des catégories du genre et du nombre

Le postulat de départ va tendre à montrer qu'il existe sous la diversité des erreurs d'orthographe une certaine systématisme et ce, malgré l'instabilité apparente. Il semble, de plus, que celles-ci, d'une manière générale, font apparaître de grandes tendances qui visent à supprimer les oppositions existant entre le code oral et le code écrit et les redondances propres à l'écrit. Ce mouvement débouche sur des phénomènes concordants qu'on a pu observer dans différents sous-systèmes. On relève trois grands traits sous l'apparente diversité des fautes : la régularité, c'est-à-dire une tendance à l'alignement ; la différenciation, qui concerne une distribution irrégulière des marques grammaticales de nombre et de genre notamment ; l'uniformisation, qui est la tendance inverse de la précédente puisqu'on assiste à un mouvement d'uniformisation de micro-systèmes.

On voit donc un double mouvement de simplification et de complexification qui se traduit à la fois par une absence de discrimination, par des assimilations, des alignements, des figements. Il faut également noter que ces dysfonctionnements constituent dans l'ensemble des traits fossilisés même s'il est toujours difficile de conclure d'un dysfonctionnement écrit qu'il s'agit d'une faute ou d'une erreur parce qu'on peut toujours se demander s'il était susceptible d'autocorrection. À cette tendance, s'ajoute l'opposition entre le code oral et le code écrit, l'opposition entre ce qu'on entend et ce qu'on écrit.

Les dysfonctionnements portant sur les morphogrammes grammaticaux illustrent l'hypothèse.

Le français a consolidé les parties construites ou fléchies du mot qu'on désigne comme les morphèmes (suffixes, préfixes, désinences, flexions verbales) par des morphogrammes, c'est-à-dire des suppléments graphiques des morphèmes (Catach, 1986). Il convient donc d'opposer, pour appréhender les distinctions entre le genre oral et le genre écrit, ce qu'on entend à l'oral : les morphèmes et ce qu'on écrit : les morphogrammes.

Ils ont l'avantage d'offrir le maintien graphique d'une morphologie clignotante, c'est-à-dire qu'on entend dans tous les cas ce que l'on écrit parfois seulement ; une information morphosyntaxique supplémentaire, souvent redondante ; la souplesse et la cohésion syntagmatique grâce à la dispersion des liens visuels sur des éléments de même nature et de même fonction ; une information paradigmaticque, par la construction de liens visuels sur des mots de même fonction et de même sens (alternance masculin et féminin ou radicaux et dérivés).

2.1.1 Les marques du genre

Si l'on prend la question du genre, on voit qu'il est un caractère morphologique invariablement attaché, à quelques exceptions près¹⁵ à chaque substantif. Les noms de

choses ou de notions ont un genre arbitraire qui n'a que des rapports lointains avec leur sens. Du point de vue du sens, il constitue un *sexe fictif* pour reprendre l'expression de Damourette et Pichon (1911-1950). La forme du substantif ne permet pas de reconnaître le genre auquel il appartient. C'est l'accord avec le déterminant et l'adjectif qui l'indique. Il arrive souvent, notamment pour les substantifs à initiale vocalique, si le substantif n'est pas accompagné d'un adjectif ou si l'adjectif est invariable en genre, que le genre ne soit pas marqué : *l'automne est triste*.

Dans le corpus proposé ici, l'accord en genre de l'adjectif illustre particulièrement bien le propos et l'influence qu'a la langue orale sur l'écrit des élèves. On sait qu'il existe des adjectifs marquant l'opposition des genres à l'écrit seulement, des adjectifs marquant l'opposition des genres à l'oral, des adjectifs ne possédant qu'un genre. On relève deux types d'erreurs dans le tableau : l'absence de e au féminin, le non-redoublement de la consonne.

Types	Marques orales	Morphogrammes alternance attendue	Alternance proposée
genre oral			
une route glissant, une petit fille, une tempête froid,	[-/t] [-/d]	t / te d / de	maintien des morphogrammes t et d du masculin au féminin,
une plaisanterie commi, de bon heure,	[-/z] [ö/ Øn]	s / se n / ne	absence du morphogramme s, pas de redoublement de la consonne au féminin,
genre écrit			
la route littoral, une des meilleurs classes, une maison inconnu, la nuit venu,	[a] [Or] [y]	l / le r / re u / ue	pas de redoublement de la consonne au féminin, absence du morphème e, absence du morphème e au féminin après voyelle,

Le tableau suivant va présenter des accords féminins de l'adjectif avec des substantifs identifiés comme masculins, comme l'indique le déterminant.

¹⁵ Le français hésite sur le genre *d'amour, délice, orgue* et *gens*.

Type	Forme proposée	Forme attendue
animé	un homme très gentille, un garçon nommée Pierre, le vieille homme, un corbeau noire, le hiboux perchée,	un homme très gentil, un garçon nommé Pierre, le vieil homme, un corbeau noir, le hibou perché,
inanimé genre oral	un chemin étroite, un arbre glissante, un tournant glissante, des sacs très lourdes, au première étage,	un chemin étroit, un arbre glissant, un tournant glissant, des sacs très lourds, au premier étage,
genre écrit	un passage horizontale,	un passage horizontal,

Les erreurs qu'on vient de présenter semblent hors système dans la mesure où elles présentent des formes contradictoires. L'accord du substantif et du déterminant est conforme et montre que le genre du substantif est correctement identifié, l'accord de l'adjectif contredit le précédent. On peut hésiter cependant pour deux formes :

- *premier* du fait de la liaison avec le substantif à initiale vocalique qui suit, qui marquerait éventuellement la liaison ;
- *horizontal*, dans la mesure où il ne connaît qu'un genre écrit.

Le nombre d'occurrences est cependant insuffisant pour conclure à la tendance à l'invariabilité pour l'adjectif.

2.1.2 Les marques du nombre

La notion de nombre grammatical est marquée en français par l'opposition du singulier et du pluriel. Les substantifs sont considérés comme étant au singulier quand la substance (être ou objet) qu'ils désignent est supposée constituer au moment où l'on parle une seule unité. Ils sont au pluriel, quand ils constituent au moins deux unités. Hors du discours, le substantif ne connaît pas la notion de nombre.

Le nombre des noms et des adjectifs est, à l'oral, en général marqué par les déterminants, par les alternances lexicales, parfois par les finales et les liaisons.

Pour les déterminants, la marque écrite du nombre est s (parfois x) prononcé en liaison devant voyelle. Cette marque est répétée en principe sur tous les éléments faisant partie du même groupe (lien syntagmatique et paradigmatique).

Les marques de nombre du nom et de l'adjectif sont presque exclusivement écrites. On écrira dans tous les cas ce qui se prononce dans certaines conditions seulement. Cette information redondante est utile en cas d'ambiguïté, surtout si l'on considère qu'aucune possibilité de rectification n'est possible à l'écrit, contrairement à l'oral. Un certain nombre de noms et d'adjectifs conservent encore une marque orale de nombre. On ne développera pas

cet aspect dans la mesure où il ne concerne pas le corpus. Il faut noter que les erreurs ne portent pas sur la variation singulier / pluriel mais sur l'omission de s.

Les marques syntagmatiques du nombre écrit dans le groupe nominal sont donc :

- les déterminants (graphiquement autonomes) ;
- les alternances finales (graphiquement intégrées) ;
- les liaisons (infixes conditionnés de position).

Le déterminant suffit à indiquer le nombre

Forme proposée	Morphogramme	Forme attendue
des adieu, ses amie, les autre, des bandit, les bandit, les boie, des busard,	X s	des adieux, ses amies, les autres, des bandits, les bandits, les bois, des busards,

On note également que dans le cas de l'accord de l'adjectif et du substantif le déterminant suffit, d'où des formes comme *des grand ami, de vieu arbre, de nouveau camarade...* Seules les marques orales sont présentes, les marques spécifiques de l'écrit (s ou ses variantes graphiques) sont omises. On est donc confronté à une dynamique de simplification qui élimine les phénomènes de redondance. On relève, en revanche, la présence rare mais persistante de formes de singulier présentant des marques de pluriel, sans qu'il y ait d'erreur sur le déterminant : *un corbeaux noir, une petite filles* par exemple. Une autre série présente des formes où les marques d'accord sont inégalement réparties, ce qui conduit à une réalisation contradictoire du nombre à l'écrit.

Hétérogénéité dans la distribution des marques d'accord sur un syntagme

Formes proposées	Marques orales	Marques écrites	Formes attendues
certain animeaux, certain animeaux tel que, aux arbre, une boîtes d'allumette, les même camarades, ces cheveux blanc,	liaison, forme du substantif au pluriel, " " liaison, 0 déterminant au pluriel,	morphèmes du pluriel + déterminant, " "	certain animaux, certains animaux tels que, aux arbres une boîte d'allumettes, les mêmes camarades, ces cheveux blancs,

Les formes proposées dans le tableau qu'on vient de voir dérogent à la règle d'accord dans le syntagme nominal. On peut donc se demander si on n'est pas confronté à une étape intermédiaire du système qui hésite entre la généralisation de l'accord par le déterminant

seul, comme dans les tableaux précédents et une sorte de forme mixte où alternent les marques écrites et leur absence. Il faut noter que, ici aussi, la forme orale du pluriel des substantifs est respectée (*animeaux*) et que les deux occurrences portent la marque de l'accord.

Enfin, on présentera quatre occurrences de mots invariables offrant des marques d'accord, on les regroupera bien qu'ils appartiennent à des classes différentes : *beaucoup*, *trops*, *les gags*, *douzes*. Le nombre très restreint d'occurrences ne permet pas d'en tirer de conclusions. On y trouve la confirmation cependant de l'instabilité du système.

La série suivante offre des formes où l'accord n'est pas marqué mais qui contiennent l'expression du nombre du fait de :

- la présence d'un adverbe de quantité : *beaucoup* ;
- du sémantisme de l'adjectif, *autre*, lequel exprime la pluralité.

Accord non marqué

Formes proposées	Marques	Formes attendues
d'autre fois, beaucoup d'autre question, d'autre camion,	0	d'autres fois, beaucoup d'autres questions, d'autres camions,

La présence de termes signifiant par eux-mêmes la pluralité semble rendre inutiles les marques écrites du pluriel comme on peut le voir dans les cas où le déterminant quelque apparaît. Sa simple présence suffit à marquer le pluriel et rend inutiles les marques d'accord sur l'adjectif et le substantif : *quelque bon copain* par exemple. L'expression du pluriel est réalisée grâce à la présence du déterminant. Les marques écrites sont senties comme redondantes et inutiles.

On essaiera dans un second temps de comprendre pourquoi on peut interpréter ce corpus comme un système complexe et élaboré, mais caractérisé par la permanence de traits fossilisés, qui semblent le figer à un certain stade de son évolution, ce qui contribue à donner l'impression d'un système en plateau.

Le mode d'expression choisi par les apprenants dans leurs récits semble relever d'un mode pragmatique de la communication. L'objectif essentiel est de se faire comprendre. Il est donc essentiellement fonctionnel. Le respect de la norme morphologique ne semble pas prioritaire.

Cette situation est paradoxale si l'on considère que le contexte scolaire induit une situation où la pression de la norme est très élevée.

Dans ces conditions, quelles explications peut-on proposer ?

2.2 Les explications : une tendance systémique interne à la langue, permanence des zones du système où se manifeste la variation

On peut à ce stade proposer plusieurs types d'explications. La première concernerait ce que H. Frei dans *La Grammaire des fautes* a décrit comme étant les grandes tendances de la langue à travers la notion de besoin : analogie, différenciation, économie, invariabilité,

expressivité (1929). Même si, comme le montre F. François (1974 : 171) l'opposition entre les cinq besoins peut se réduire à la mise en regard de deux grandes fonctions : l'économie et la diversification et si l'on peut s'interroger sur la notion de besoin et exprimer des réticences à l'égard de la psychologie sous-jacente à l'explication des phénomènes linguistiques présente chez H. Frei, il n'en demeure pas moins qu'un grand nombre de fautes relèvent du besoin d'économie : syntagmatique, par abréviation, simplification ou contagion dans la chaîne ; paradigmatique, dans la relation entre les paradigmes. Tout en tenant compte de la critique de F. François, il est quand même intéressant de noter tout l'intérêt que présente la description du système opérée par H. Frei dans la mesure où elle offre une vision dynamique et globale des faits de langue, faisant de l'erreur un phénomène de compensation des déficits de la langue normée, traduisant une certaine systématisme orientée par une finalité empirique.

Une autre explication résiderait dans la permanence des zones du système où se manifeste la variation comme l'a souligné R. Chaudenson (1989) à propos des français périphériques. Aussi, prenant ses distances avec H. Frei, il souligne que l'intérêt réside moins dans l'identification des besoins que dans le repérage des secteurs qui présentent de manière constante des phénomènes de variation, « c'est-à-dire des variables qui selon les lieux et les temps peuvent faire apparaître des variantes semblables ou différentes (1989 : 64) ».

Par ailleurs, force est de constater l'analogie entre les secteurs présentant de manière constante des phénomènes de variation et les erreurs les plus fréquemment repérées chez les apprenants, les régularisations morphologiques notamment. Comment faut-il interpréter ces dysfonctionnements ? Avons-nous affaire à des traits du français populaire ou avancé, à des grammaires provisoires élaborées par les élèves, au cours de l'apprentissage ? Celles-ci résulteraient de la situation de contact de langues et de l'affranchissement de la contrainte de la norme, dans un contexte plus ou moins formel d'apprentissage de la langue du pays d'accueil.

2.3 Un mode pragmatique de communication

La question qui se pose à partir des analyses précédentes est celle du rapport à la norme et de la pression de celle-ci sur les élèves. Les travaux d' H. Frei et de R. Chaudenson abordent un contexte d'affranchissement de la norme, dans lequel l'étendue de la variation par rapport au français standard serait inversement proportionnelle à la pression de la norme. Or, les élèves, dont il est question, sont placés dans le contexte de forte exposition à la norme de l'institution scolaire.

Les compétences réelles des élèves en matière d'exécution de la consigne sont masquées par leur maîtrise inégale de la langue de scolarisation, ce qui se traduit au plan linguistique par des phrases courtes, une syntaxe peu élaborée, fondée sur la phrase simple, un vocabulaire concret d'un faible degré de généralité.

C'est ce que confirme à un autre niveau d'analyse la structure générale des récits, dont quelques exemples vont être proposés ici.

En effet à l'examen, on se rend compte notamment que la structure thématique prédomine sur le mode d'une progression linéaire : « le rhème d'une première phrase devient le thème de la seconde dont le rhème fournit à son tour le thème de la suivante » (Adam 1990).

On le voit dans l'exemple suivant¹⁶ :

Il était une fois un homme qui s'appelait Orphée. Orphée voulait épouser Eurydice mais il fallait qu'il aille au château. Mais le château était entouré de gardes.

La progression thème-rhème en est un indice : l'information ancienne est d'abord présentée, l'information nouvelle suit, ce qui correspond aux critères proposés par W. Klein (1989) pour définir le mode pragmatique de communication :

- placer les éléments qui sont liés du point de vue de leur signification à proximité les uns des autres (principe de la connexité sémantique),
- placer les éléments de signification nettement fonctionnelle systématiquement avant ou systématiquement après les éléments de signification nettement lexicale (principe de la sérialisation cohérente),
- placer les éléments d'orientation (les indications de lieu, de temps, de modalité) au début de l'énoncé (principe de l'orientation),
- rapporter les événements dans l'ordre de leur succession effective (principe de l'ordre naturel).

On ajoutera eux autres traits qui semblent également significatifs. Il s'agit de la présence de constructions en parataxe et de verbes sémantiquement simples¹⁷.

Les événements sont relatés dans l'extrait proposé selon le principe de successivité. La proportion de noms et de verbes est bien celle qu'indique le chercheur : à chaque nom correspond un verbe. Enfin, la structure d'ensemble est celle de la parataxe. Si dans l'extrait précédent, on peut relever une amorce de mise en relation par mais, l'exemple qui suit juxtapose des phrases sans expliciter, par une particule de coordination ou de subordination, le rapport de dépendance qui existe entre elles.

*J'arriva au collège un peut perdue je repéra l'endroit ou on nous appelé pour nous classé dans différente classes. Je trouva Xavier, et dautre copain de CM2. J'étais joyeux de retrouver met ancien copain...*¹⁸

On proposera un autre exemple pour aborder le projet expressif des élèves et de leur production de textes narratifs. Analysant les incipits¹⁹ de textes d'élèves migrants, scolarisés en sixième de zone d'éducation prioritaire, en milieu ordinaire (Bertucci, 2005), on a mis en évidence que, en dehors des nombreuses infractions à l'orthographe, les incipits proposés répondaient aux contraintes et aux exigences du fragment textuel concerné, à partir d'un certain nombre de stratégies. On trouve ainsi, pour la délimitation de l'incipit et l'enchaînement avec la première péripétie, des adverbes de premier plan, qui contribuent à la construction du relief du texte, parfois postposés à « quand » ou « lorsque » marquant la simultanéité, type : « quand soudain ». Au plan temporel, la rupture s'effectue par le passage d'un temps d'arrière-plan, l'imparfait, à un temps de premier plan : le passé simple. La personne demandée par la consigne²⁰ est à peu près généralisée. Les fonctions de l'incipit sont donc bien en place dans les textes des élèves. On notera la présence de la fonction informative à travers le respect du topos du lieu ou celle de la fonction séductive, l'objectif est d'intéresser le lecteur, et enfin le topos du personnage. M. Marquillo avait déjà observé,

¹⁶ Extrait d'une copie d'élève créolophone.

¹⁷ Dans cette perspective, le mode pragmatique s'oppose au mode syntaxique.

¹⁸ L'orthographe est maintenue. Extrait d'une copie d'élève créolophone.

¹⁹ Débuts de textes narratifs.

²⁰ Il s'agissait de la première personne.

dans un article de 1997, des phénomènes comparables dans des textes d'élèves accueillis en classe d'accueil et notait que sous une multiplicité d'erreurs de nature variée, elle observait, dans le corpus de textes étudiés, un respect de la consigne et des principales caractéristiques du genre abordé à savoir la lettre (id. : 162).

Cet ensemble de remarques incite donc à conclure, à ce stade, que les difficultés des élèves viendraient moins de problèmes liés à l'interprétation de la consigne que de difficultés dans la maîtrise de la langue du pays d'accueil et langue de scolarisation, maîtrise de la langue, qui constituerait en ce cas l'objectif essentiel à atteindre en termes de projet didactique et de méthodologies²¹.

Dès lors, dans la perspective de la constitution d'une boîte à outils pour la scolarisation des enfants de migrants, les points qui viennent d'être énoncés, conduisent à proposer de redéfinir d'abord les concepts de norme et de grammaticalité et de placer l'enseignement de la langue dans une perspective variationniste (Chiss, 1997).

Il serait donc souhaitable d'envisager un remaniement de l'approche de la didactique de la langue, notamment pour aborder l'écrit.

3. Les propositions

On suggèrera d'abord de s'appuyer sur la langue que parlent les élèves et de proposer une didactique de la langue parlée, à partir d'une démarche contrastive oral/écrit.

Il serait donc pertinent et productif de partir de l'oral pour aborder l'écrit²². On fera l'hypothèse que la comparaison de certains traits de l'oral, notamment dans le domaine de la morphologie, avec les points sur lesquels les élèves achoppent, sources d'erreurs à l'écrit permettrait de cibler des points critiques sur lesquels il faudrait porter l'attention en priorité.

On pourrait envisager les points suivants.

La langue parlée se caractérise par un moins grand nombre de marques et par une répartition différente de celles-ci. Il y a redondance de marques à l'écrit là où l'oral ne met qu'une indication pour l'ensemble d'un syntagme (Blanche- Benveniste, 1997 : 140). Pour justifier la démonstration, on admettra qu'il y a deux organisations typologiquement différentes qui soulignent que l'oral est un lieu de complexité linguistique et pas seulement de simplification par rapport à l'écrit (Gadet, 1993 : 4). On en a donné quelques exemples précédemment.

La difficulté réside dans le fait que l'influence normative de l'école ne parvient pas à s'exercer totalement sur la morphologie dans le contexte particulier où on se situe et que ces erreurs, comme on l'a vu précédemment, du fait de leur présence massive, rendent les textes peu lisibles²³. Elles ont de ce fait un coût social et scolaire très lourd. L'erreur

²¹ Surtout quand on sait l'importance que les politiques linguistiques-éducatives françaises, en matière d'enseignement du français, attachent à un enseignement explicite de la grammaire et de l'orthographe, comme l'indiquent les lignes qui suivent : « Le décret du 11 juillet 2006, relatif au socle commun de connaissances et de compétences, fait de l'enseignement de la grammaire un enseignement fondamental et spécifique, comme l'a souhaité le Haut Conseil de l'éducation » (*Bulletin officiel* n° 3 du 18 janvier 2007, voir la suite du texte en annexe).

²² L'oral, ici, n'est pas envisagé du point de vue de la didactique des genres de l'oral (Dolz, Schneuwly, 1998), ni dans la perspective communicationnelle, mais dans les rapports qu'il entretient avec l'écrit et sur des points précis.

²³ Cette absence de lisibilité due à la quantité massive de dysfonctionnements morphologiques pénalise les

cependant est inhérente à tout apprentissage, l'orthographe ne peut s'y soustraire (Cogis, 2001 : 49), mais la connaissance de la règle, sa répétition par l'enseignant ne suffisent pas à en garantir l'acquisition.

3.1 Prendre en compte les traits de la langue parlée dans la didactique de la langue

Une connaissance, des traits de la langue parlée serait nécessaire pour construire une approche comparative de celle-ci avec la syntaxe et le lexique de la langue standard écrite de l'école, pour amener progressivement les élèves vers la langue scolaire en construisant un système d'oppositions pour la syntaxe et les registres lexicaux. Il faut souligner néanmoins, en l'état actuel des choses, l'inaptitude de « l'outillage grammatical scolaire » à décrire la langue parlée (Chiss, 1997).

Cette proposition suppose de contextualiser les pratiques d'enseignement et de les adapter au groupe d'élèves concernés. Elle peut conduire à sortir d'un programme et de pratiques didactiques destinés à l'ensemble des élèves et supposant une exigence maximale et uniforme pour tous.

On soulignera avant toute chose que, conformément au principe de la boîte à outils, il s'agit ici prioritairement de mettre à la disposition des enseignants, une description de la langue et des méthodologies variées, conçues comme autant de ressources, d'outils, utilisables en cas de besoin, dans le cadre d'un enseignement différencié et adapté à chaque contexte. Il ne s'agit nullement de prescrire de manière formelle une didactique uniformisée et a-contextuelle de la langue.

Donner une place à l'oral dans les enseignements de langue pose un certain nombre de questions. Le propos est de s'appuyer sur des descriptions de la langue qui soient dans la proximité des locuteurs afin de faciliter l'apprentissage du standard, lequel reste de manière incontestable la cible visée.

3.2 L'acquisition de la langue de scolarisation : des objets d'étude privilégiés

La morphologie est un point critique, et ce sont peut-être les atteintes à la morphologie qui contribuent le plus à la visibilité des difficultés des élèves dans la maîtrise de la langue. La morphologie fait partie des zones de vulnérabilité à prendre comme cibles prioritaires de l'enseignement des langues standard. Si on admet l'hypothèse que les élèves se réfèrent aux typologies spécifiques de l'oral qu'ils transposent à l'écrit sans prendre en compte le système de l'écrit, on suggèrera de dépasser la question scolaire des niveaux de langues, de la faute, et de considérer que les infractions au code écrit constatées peuvent aussi être interprétées comme des hypothèses formulées par les élèves sur le genre, sur le nombre, sur la morphologie verbale par exemple, en référence à une autre typologie, celle de l'oral.

Dès lors, c'est en termes de didactique des langues secondes dans une perspective plurilingue et interculturelle, qu'il faudrait réfléchir.

3.3 La didactique des langues secondes et le développement du plurilinguisme

Concevoir une didactique des langues secondes (LS) pourrait constituer une piste didactique où la recherche aurait des enjeux forts, en intrication avec la didactique des langues maternelles. Les LS sont présentes dans des contextes multiples et ne se limitent pas aux

élèves même si l'exercice est réussi, comme on l'a vu pour la rédaction des incipits (Bertucci, 2005) et maintient les élèves en échec.

dispositifs de scolarisation des nouveaux arrivés. On les trouve dans des situations sociales diverses, très hétérogènes, du fait de la diversité des publics, où elles se distinguent des situations plus normées des classes de langue maternelle ou étrangère.

En effet, si on peut dire que les langues du pays d'accueil ne sont pas la langue de première socialisation des élèves ayant connu des situations de mobilité²⁴, elles sont « la langue du milieu naturel, des échanges sociaux extra-familiaux et la langue de la scolarisation » (Chiss, 1997 : 57).

L'apport de la didactique des langues secondes à la réflexion sur le plurilinguisme est de construire un rapport nouveau entre les langues en présence dans le contexte scolaire : langue nationale, variété scolaire des apprentissages, langues à fort statut comme l'anglais, langues des migrants (Chiss, 2006 : 105). La didactique des LS rend visibles aux plans linguistique et didactique des situations sociales jusque-là ignorées et leur donne une légitimité scolaire. Par ailleurs, les LS permettent de problématiser et de relier des pans de la réflexion linguistique et didactique distincts. Elles posent notamment directement la question de la langue des apprentissages et de la scolarisation, qui est celle transmise par l'école. Les LS interrogent également la question de l'entrée dans l'écrit, de l'accès à la littéracie et de ses modalités didactiques, ce qui constitue un défi majeur pour l'intégration des élèves migrants (Chiss, 2006 : 108). Elles pourraient être le véhicule d'un accès à une pratique de la langue scolaire décontextualisée, moins distant de la communication sociale que la langue scolaire ordinairement pratiquée, en mettant en avant les dimensions affectives et identitaires de l'acquisition des langues à côté de la dimension cognitive (Id. : 110).

Dans ces conditions, il paraît difficile d'envisager l'enseignement de la langue de scolarisation indépendamment des autres langues (Coste, 2006 : 13), et en dehors d'une réflexion plus générale sur le plurilinguisme.

Dès lors, il faudrait également envisager, dans une perspective de complémentarité une reconnaissance, voire un enseignement²⁵ organisé et structuré des langues de la maison²⁶ afin de favoriser l'acquisition de la langue du pays d'accueil, en confortant la place des élèves migrants plurilingues et en la rendant visible. Loin de constituer un frein à l'apprentissage de la langue de scolarisation, l'enseignement de certaines de ces langues ou tout au moins des plus répandues, autoriserait l'intégration et la reconnaissance de ces élèves²⁷. Ils y gagneraient une légitimité et un statut qu'ils n'ont pas ou qu'ils n'ont que difficilement, et ce faisant pourraient améliorer leur relation à la langue du pays d'accueil, en évitant de radicaliser la confrontation entre les langues de la maison et la langue de l'école. Peut-être faut-il voir là une piste de lutte contre l'exclusion ? Des études ont montré que de nombreux enfants, de nationalité française ou non, et dont la famille a connu une situation de mobilité, souhaiteraient connaître et parler leur langue d'appartenance²⁸. C'est le cas par

²⁴ Même si ces langues peuvent être présentes dans les familles aussi.

²⁵ Aspect qu'on ne développera pas car il n'est pas au centre de la problématique.

²⁶ Au bout du compte, la notion de *langues de la maison* (Fioux, 2001) peut constituer un moyen d'échapper à une terminologie peut-être trop rigide entre langue maternelle ou langue d'origine. Elle est efficace ici car elle se distingue de celle de langue de scolarisation (sans impliquer pour autant qu'il n'y aurait aucune intersection entre les langues de la maison et la langue de scolarisation)..

²⁷ On sait que les institutions internationales telles que le Conseil de l'Europe recommandent que la possibilité soit offerte d'un apprentissage (initiation, maintien, développement) de la langue dite d'origine ; cette offre se rapporte à un droit qui se décline selon divers aspects concrets : maintien des liens familiaux, contacts avec le pays d'origine, atout pour l'avenir professionnel ; à quoi s'ajoutent, pour les enfants dont cette langue est première, des arguments d'ordre psycholinguistique touchant à l'interdépendance entre niveau de développement de la langue première et acquisition d'une seconde.

²⁸ Certaines expériences ont pu donner lieu à des contestations résultant de certaines dérives (Bertucci, 2007).

exemple dans certaines familles africaines, qui aspirent à un bilinguisme français- langues africaines et souhaitent avoir accès à des cours de langue (Leconte, 1998). Une étude comparable a été menée en Suisse auprès d'élèves scolarisés en classe d'accueil, qui ont manifesté également le désir d'apprendre leur langue maternelle pour « garder les liens avec le pays » et celui d'« apprendre la langue d'accueil » (Gohard-Radenkovic, Mujawamariya, Pérez, 2002).

Au bout du compte, plus qu'une méthode ou une technique, c'est l'esprit dans lequel on aborde la situation qui compte. L'essentiel semble donc être de partir de la situation d'apprentissage et de construire la démarche didactique. Le mouvement irait de l'enfant à la discipline et non de la discipline à l'enfant. Le but à atteindre est moins d'enseigner un ensemble de connaissances permettant d'apprendre la langue du pays d'accueil que de permettre à l'élève migrant de s'approprier la langue

Sous le caractère volontairement provocant de la formule, on voit poindre des enjeux non négligeables, qu'on va tenter d'aborder maintenant, afin de déterminer un point d'équilibre.

Relever des différences ne signifie pas installer une démarche qui serait celle d'un enseignement spécialisé et ne doit pas conduire à la marginalisation didactique d'élèves qui peuvent l'être déjà sur le plan économique et social.

Il apparaît donc indispensable de trouver une démarche didactique efficace, qui reconnaisse l'identité culturelle et linguistique des élèves, sans les y enfermer, présentant les mêmes garanties de qualité et de sérieux que la voie traditionnelle. Elle doit bénéficier du même statut institutionnel que celle-ci, sous peine de se marginaliser.

Il faut également tenir compte du fait que la perception qu'aura l'élève de la langue à apprendre, celle du pays d'accueil, va fortement conditionner son apprentissage. Or, selon les circonstances, son histoire personnelle, l'élève va développer une vision propre de l'institution scolaire, de son rôle, se projettera dans l'avenir de manière différente. Sa volonté, d'assimiler ou de rejeter la langue à apprendre, variera en conséquence.

On peut donc se demander si l'essentiel n'est pas d'abord d'apprendre à l'élève à maîtriser la situation de plurilinguisme dans laquelle il se trouve, dans le cadre d'une approche globale qui dépasse les phénomènes linguistiques, qui cesse de considérer les difficultés des élèves comme étant seulement d'ordre linguistique. Il serait souhaitable de conduire les élèves sur la voie d'une analyse et d'une compréhension de leur propre relation à leur langue maternelle, ainsi qu'à la langue du pays d'accueil et à se positionner par rapport à celles-ci.

Enfin, l'instauration d'une démarche nouvelle doit se faire en relation avec les pédagogies déjà existantes. D'une certaine façon, les difficultés des élèves migrants servent de révélateur. La nécessaire prise en compte du plurilinguisme des élèves et la promotion d'une réflexion sur sa fonction dans l'apprentissage des langues des pays d'accueil semblent des préalables indispensables, dans la mesure où ils peuvent contribuer à valoriser l'identité des apprenants et à leur donner le sentiment d'une reconnaissance. Une prise en compte de la variation serait également nécessaire.

Il serait souhaitable de partir de la situation d'apprentissage et, afin de créer une interface entre les répertoires des apprenants et la langue de scolarisation, de formuler explicitement les représentations que les enseignants et les élèves ont de la langue de scolarisation.

La mise en œuvre des orientations données par le Portfolio européen des langues peut permettre la valorisation des atouts plurilingues des locuteurs en développant une approche

plurilingue dans l'enseignement et l'apprentissage des langues (Castellotti & Moore, 2005 ; Castellotti, 2006 : 70). Cela suppose de cesser de les considérer comme des disciplines disjointes (Castellotti, id. : 73) et de développer un enseignement articulé des différentes langues extérieures au pays d'accueil²⁹ et de la langue de scolarisation dans la perspective d'un enseignement linguistique global (id.).

Une réflexion sur les méthodes, les stratégies et les outils didactiques et aussi sur la formation des enseignants est nécessaire pour rendre possible un tel enseignement / apprentissage. Ceci étant, agir en ce sens n'est pas aisé compte tenu des finalités assignées à la didactique de la langue maternelle dans la plupart des cas : à savoir la « transmission d'une culture scolaire », la « promotion » et la « reproduction d'une langue littéraire stabilisée (celle des bons auteurs) », [...] le « développement du raisonnement logique », l'« achèvement de l'unification des parlers » (Bronckart & Chiss, 2002 : 399). C'est la raison pour laquelle il convient d'entamer une réflexion qui permette de jeter les bases d'une didactique des langues en complémentarité, en envisageant le statut et la place des langues des pays d'accueil dans leur fonction identitaire.

Un vaste chantier est donc ouvert pour la construction d'une didactique du plurilinguisme. La compétence plurilingue forme un ensemble complexe et hétérogène et engage une réflexion sur la socialisation d'une part et plus généralement sur l'ordre social (Véronique, 2005 : 394). L'articulation et l'organisation des contenus à enseigner en termes « d'apprenabilité » et dans des curricula est à construire (Véronique, id. : 391). Dans cette conception, les langues et les disciplines ne sont pas cloisonnées mais interdépendantes, ce qui induit des modifications du positionnement des disciplines. Cela pourrait être une sorte de grammaire générale, orientée vers la construction d'un rapport différent aux phénomènes langagiers, ouverte à la diversité (De Pietro, 1998 : 332). La grammaire dans ces conditions serait un outil au service de l'expression mais aussi « de l'accueil, de la structuration et de la légitimation des langues » (id.), ce qui en modifie considérablement la finalité. L'étude de la variation et de ses évolutions systémiques, en lien avec les normes sociales en est un des aspects.

On peut penser que ce sont là des pistes dont on peut s'inspirer pour répondre aux défis de la situation contemporaine et des contextes de mobilité, compte tenu de l'ampleur et de la complexité des changements qui concernent à la fois les pratiques langagières, le système éducatif et les fonctionnements sociaux (Boutan & Chiss, 1998 : 3).

Ces propositions relèvent à la fois de l'ouverture et de l'intégration, ouverture à l'autre, un processus dans les deux sens (des groupes minoritaires vers les majoritaires, et vice-versa), et intégration, par la lutte contre les phénomènes de minorisation-stigmatisation-relégation, dont peuvent être victimes les élèves migrants. Il semble nécessaire, dans la perspective de la scolarisation des enfants de migrants, de construire une culture plurilingue en envisageant les répertoires verbaux en présence dans leur complémentarité et en mutualisant les recherches déjà effectuées. Cette démarche s'inscrit à la fois dans la perspective de construire une compétence plurilingue mais aussi dans une perspective de remédiation, en travaillant, si besoin est, avec les élèves, susceptibles de se trouver dans une situation de minorisation-stigmatisation, qui peut peser sur leur relation aux langues. Il est essentiel, en effet, de prendre en compte le bagage linguistique des migrants et d'admettre l'idée qu'il peut être un atout pour l'apprentissage. On fera l'hypothèse que leur langue maternelle joue un rôle dans l'apprentissage de la langue de scolarisation et, que loin d'être un frein, elle

²⁹ Quel que soit leur statut.

peut favoriser l'apprentissage de la langue 2 (Cummins, 1984). En effet, les études convergent pour montrer que les élèves bilingues développent davantage les procédures de contrôle cognitif que les monolingues (Bialystok, 1991) et que la coprésence de plusieurs systèmes linguistiques produit de meilleures capacités métalinguistiques en termes de phonologie, de jugements de grammaticalité, ou dans les tâches de catégorisation (Hamers & Blanc, 1983 ; Bialystok, 1991).

L'idéal serait de construire un répertoire de composantes complémentaires afin d'éviter les clivages et la spirale de l'auto-dévalorisation identitaire. Une réflexion qui lierait les fonctions des langues dans les contextes migratoires : identitaires, communicatives, épilinguistiques, à la variation et aux évolutions systémiques serait également précieuse pour élucider la relation aux langues des locuteurs d'une part et dans la perspective de la didactique de la langue des pays d'accueil d'autre part.

On conclura cette étude avec quelques propositions mettant en évidence des priorités didactiques pour l'enseignement de la langue de scolarisation.

3.4 L'acquisition de la langue de scolarisation : quelques pistes d'étude

Deux champs doivent être ciblés prioritairement pour faciliter l'acquisition de la langue de scolarisation. Il s'agit de la syntaxe et de la morphologie.

En syntaxe, c'est la description de la langue qui est donnée qu'il conviendrait d'interroger en admettant que tous les points de la langue ne sont pas concernés et que la situation d'énonciation est déterminante (Bertucci, 2008). À ce stade, il faudrait creuser la notion de genre textuel en rapport avec les descriptions proposées dans des corpus d'écrits d'élèves, ce qui permettrait d'examiner des idées reçues sur les pratiques langagières des élèves, notamment celle du recours limité à la phrase complexe, qui est contestable et dépend du genre utilisé, récit ou argumentation³⁰ (Gadet, 2003 a : 40).

La morphologie est également un point critique³¹. Elle fait partie de ce que J.-L. Chiss appelle les « zones de vulnérabilité » du français (1997 : 68), et ce sont peut-être les atteintes à la morphologie qui contribuent le plus à la visibilité des difficultés des élèves dans la maîtrise de la langue de la langue de scolarisation et les pénalisent le plus.

Au bout du compte, on dira que, d'une manière générale, c'est la description scolaire du français qu'il convient d'interroger et de renouveler en prenant en compte les travaux sur le non standard et l'oral. En effet, on peut se demander si une certaine tradition de la didactique de la grammaire ne conduit pas au figement des connaissances. En France comme dans bon nombre de pays européens, les élèves connaissent des règles, ont un métalangage grammatical plus ou moins disponible, mais il n'est pas opératoire, d'où la question de savoir s'il ne convient pas de différer l'apprentissage de la terminologie grammaticale. L'apprentissage et la maîtrise de la langue ne se réduisent pas à l'acquisition d'une terminologie et les élèves n'identifient pas toujours sous la terminologie grammaticale, les faits de langue qu'elle désigne. Il serait probablement utile également de connaître les représentations et les pratiques des enseignants en didactique de la langue afin de voir comment celles-ci induisent la construction de savoirs grammaticaux opérationnels chez les élèves ou des savoirs figés.

³⁰ Or, au niveau du collège, le récit est le genre majoritaire, ce qui explique la prédominance de la phrase simple. On observerait sans doute des faits syntaxiques différents si on demandait aux élèves de produire davantage de textes argumentatifs.

³¹ On en a donné quelques exemples précédemment.

L'objectif serait donc de délimiter un certain nombre de thèmes qui s'avèrent problématiques pour l'apprentissage du français. C'est parce qu'ils sont problématiques qu'ils peuvent constituer des champs de recherche et ouvrir la réflexion sur des contenus de formation à offrir aux enseignants. On notera que ces propositions ne sont pas sans rapport avec les entrées³² du « Diagnostic Writing Tool »³³, disponible sur le site du NALDIC (National association for language development in the curriculum. Working for pupils with English as an additional language) au Royaume Uni, pour apprécier les compétences d'élèves migrants en cours d'acquisition de la langue de scolarisation. On pourrait en déduire un relatif consensus³⁴, à vérifier au niveau européen par des investigations plus larges, sur les objectifs à atteindre pour maîtriser la langue de scolarisation à un triple niveau : textuel, phrastique, lexical. À ce stade, quel que soit le pays concerné, la question posée reste la même, à savoir comment appréhender des erreurs très similaires à celles qui ont été décrites plus haut, dans d'autres langues que le français, comment tester les élèves et évaluer les erreurs et, au bout du compte, comment les amener à maîtriser les structures grammaticales ?

Le tableau³⁵ ci-après, propose quelques pistes de savoirs et de compétences qu'on pourrait se fixer comme devant être acquis à la fin du collège (CITE 2). On mettra en regard dans le tableau les items proposés par l'instrument britannique (cf. aussi Annexe 2) de façon à faire apparaître les convergences en matière de didactique de la langue de scolarisation. Il importe de souligner que le document de NALDIC ne porte que sur la production écrite, alors que les extraits de programmes français concernent, ainsi que l'indiquent les objectifs cités ci-dessous, l'écrit et l'oral. Important aussi de marquer que le programme français vise tous les élèves de fin de CITE 2 alors que l'outil proposé par NALDIC a été élaboré en relation à la situation d'élèves migrants de niveau avancé » en langue de scolarisation. Même compte tenu de ces importantes précisions, il est loisible de relever des convergences.

Objectifs : savoir s'exprimer correctement et clairement, à l'oral comme à l'écrit, savoir raisonner, argumenter, structurer sa pensée.

Compétences	Savoir et activités	Diagnostic Writing Tool
S'exprimer oralement	<ul style="list-style-type: none"> - Intervenir dans un débat pour exposer une opinion et réfuter d'éventuelles objections ; - Présenter un bref exposé construit en fonction d'un auditoire précis ; - Lire à haute voix ou dire un texte de façon expressive. 	

³² Le document est proposé en annexe.

³³ 2009

³⁴ Ne résultant pas toutefois d'une concertation explicite.

³⁵ On s'est largement inspiré des objectifs assignés à la fin de la 3^e par les programmes scolaires disponibles sur le site du ministère de l'Éducation nationale.

S'exprimer par écrit	<ul style="list-style-type: none"> - Rédiger un texte d'invention, d'imagination ou d'intérêt pratique, en respectant la syntaxe et l'orthographe ; - Utiliser les principales formes de discours (narration, description, explication, argumentation), éventuellement en les combinant dans un même texte ; - Organiser un développement en plusieurs paragraphes ; - Tenir compte, pour rédiger ces textes, de la situation de communication (à qui s'adresse le texte ? dans quel but est-il écrit ?) ; - Utiliser la ponctuation 	<p>Cohesion, linking ideas within and between paragraphs</p> <p>Accurate punctuation : full stops/capital letters, commas to separate phrases/clauses direct speech</p>
Lire de façon autonome intégralement ou par extraits des textes littéraires issus de la littérature française, francophone, ou étrangère traduite	<ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître un texte de fiction et l'identifier par rapport à un autre texte ; - Identifier le genre d'un texte (genres littéraires et non littéraires) ; - Identifier les types de discours, leur forme et leur fonction (narration, description, explication, argumentation). <p>Corpus Textes de l'Antiquité Contes et récits merveilleux Initiation à la poésie Initiation au théâtre</p>	
Étudier l'image	Approche de différents types d'images fixes et animées (tableaux, photographies, publicité, bandes dessinées, films...), et de leurs différentes fonctions (notamment narrative).	
Maîtriser la langue oralement et par écrit ³⁶	Sur le plan grammatical, lexical, orthographique	
Sur le plan grammatical	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser correctement les structures fondamentales (sujet, compléments du verbe et de la phrase, qualification et détermination du nom) dans la phrase simple et la phrase complexe ; - Conjuguer les verbes des 1^{er} et 2^e groupes, des verbes usuels du 3^e groupe ; - Maîtriser les éléments qui assurent la cohérence d'ensemble d'un texte (pronoms, mots de reprise, mots de liaison) ; 	<p>Use of simple and compound sentences (e.g. using and, then, next)</p> <p>Use of complex sentences (e.g. using connectives such as: when, because, or at a higher level: if...then, although, in spite of the fact that...)</p> <p>Variation within sentences (e.g. change of word order, subject or length; use of phrases, clauses and connectives)</p>

³⁶ On admettra que la langue de scolarisation privilégiée, même à l'oral, les formes de l'écrit : « Academic language is oriented towards the rules of written language, also when used orally » (Lange & Gogolin, 2010).

	<p>Savoirs</p> <p>La phrase</p> <ul style="list-style-type: none"> - La phrase verbale/non verbale - La phrase simple (un seul noyau verbal) - Les types de phrase (déclarative, interrogative, injonctive, exclamative) - La phrase affirmative/ la phrase négative - L'initiation à la phrase complexe (plusieurs noyaux verbaux) <p>Les classes de mots</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le nom et ses déterminants - Le verbe (infinitif, groupe, temps, personne) - Les pronoms - L'adjectif qualificatif (accord en genre et en nombre avec le nom) <p>Les fonctions grammaticales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le sujet du verbe - Les compléments d'objet du verbe - Les groupes nominaux compléments circonstanciels - L'épithète - L'attribut du sujet <p>La conjugaison du verbe</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'infinitif et les trois groupes verbaux - L'indicatif (temps simples et temps composés) - L'impératif <p>Les valeurs des temps verbaux : se situer dans le temps : passé / présent / futur ;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le présent ; - Les temps du passé ; - Le futur. 	<p>Questions/exclamations</p> <p>Articles (a, an, the) used accurately</p> <p>Pronouns (it, this, they...) used so that it is clear what the pronoun refers to</p> <p>Tenses used accurately (e.g. irregular past tenses such as buy/bought, shake/shook)</p>
<p>Sur le plan lexical</p>	<p>Employer avec exactitude le vocabulaire usuel, concret et abstrait.</p> <p>Domaines lexicaux Vocabulaire de la vie quotidienne, des émotions ; des genres littéraires (contes et récits),</p> <p>Notions lexicales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sens propre et sens figuré - Variation, niveaux de langue - Reprises et substituts du nom (en lien avec l'étude des classes grammaticales : les noms et pronoms) - Synonymie, antonymie, paronymie 	<p>Wide choice of vocabulary Ambitious use of a variety of verbs</p> <p>Accurate use of vocabulary – specialist, technical, concrete and abstract</p>

<p>Sur le plan orthographique</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Maîtriser les principales règles d'orthographe grammaticale et lexicale - Avoir recours spontanément et efficacement aux outils de vérification (dictionnaire, correcteur d'orthographe) <p>Orthographe grammaticale</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les accords dans le groupe nominal (l'adjectif, le déterminant, le nom) - L'accord simple sujet-verbe et sujet-attribut - L'accord du participe passé avec être et avoir (cas simples) - La morphologie du verbe à l'indicatif : 1er, 2e et 3e groupes - Les pluriels en -aux, -eux, -oux - La ponctuation <p>Orthographe lexicale</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'accentuation de e - La majuscule ou la minuscule <p>Homonymes ou homophones</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distingués par l'accent : à/a ; la/l'a/l'as/là ; mur/mûr... - Autres : et/est ; mais/mes ; on/ont ; ce/se ; ces/ses ; son/sont... 	<p>Agreements used accurately (e.g. subject/verb – I take, it takes)</p> <p>Accurate use of plural form (e.g. geese, children, women)</p>
-----------------------------------	--	---

On se bornera à ces quelques indications, qui, pourraient être encore davantage développées. D'une manière générale, outre ces propositions didactiques, c'est à une nouvelle culture de l'évaluation et donc à une modification de l'approche de l'erreur que ces lignes appellent. Elle ciblerait des priorités à travailler et renoncerait à une ergothérapie de la correction, de manière à ce que les élèves issus de la migration puissent développer leurs capacités langagières, sans se sentir pris dans un mouvement de stigmatisation et de minorisation, afin de favoriser leur intégration et de leur donner les outils linguistiques requis pour participer pleinement à l'exercice d'une citoyenneté démocratique, incompatible avec un sentiment d'insécurité linguistique.³⁷

³⁷ Voir sur ce point les Conclusions du groupe Education, Jeunesse et Culture du Conseil de l'Union européenne du 26 novembre 2009 sur l'éducation des enfants issus de l'immigration (2009/C301/07).

Bibliographie

- Adam, J.-M. 1990. *Le texte narratif*. Paris : Nathan.
- Bachmann, C., Basier, L. 1984. « Le verlan, argot d'école ou langue des keums ». In *Mots*.8. Paris : Presses de la fondation nationale des sciences politiques. pp. 169-187.
- Baggioni, D. 1997. *Langues et nations en Europe*. Paris : Payot.
- Beacco, J.-C. 2001 « Les idéologies linguistiques et le plurilinguisme ». In *Le français dans le monde*. 314. Paris : FIPF. CLE international. www.France-mail-forum
- Bertucci, M.-M. 2003. « Les parlers jeunes en classe de français ». In Bertucci, M.-M. & David, J. *Les langues des élèves. Le français aujourd'hui*. 143. Paris : AFEF. pp. 25-34.
- Bertucci, M.-M. 2005. *Écrire entre 10 et 14 ans. Un corpus, des analyses, des repères pour la formation*. (Marie-Laure Elalouf dir.). Versailles : SCEREN / CRDP de l'Académie de Versailles.
- Bertucci, M.-M. 2007. « L'enseignement des langues et cultures d'origine : incertitude des statuts et ambiguïté des missions ». In Bertucci, M.-M. & Corblin, C. 2007 (coord.). *Enseigner les langues d'origine. Le français aujourd'hui*. 158. Paris : Armand Colin/AFEF. pp. 29-39.
- Bertucci, M.-M. 2008. « Quelles descriptions de la langue parlée à l'école ? ». In Bertucci M.-M. & David J. (coord.) 2008. *Descriptions de la langue et enseignement. Le français aujourd'hui*. 162. Paris : Armand Colin / AFEF. pp. 59-70.
- Bialystok, E. 1991 (dir.). *Language processing in bilingual children*, Cambridge University Press.
- Billiez, J. 1993. « Le « parler véhiculaire interethnique » de groupes d'adolescents en milieu urbain ». In *Des langues et des villes*. Actes du colloque international. Paris : Didier érudition. Niamey : Agence de coopération culturelle et technique. pp. 117- 126.
- Blanche-Benveniste, C. 1997. *Approches de la langue parlée en français*. Paris. Ophrys.
- Boutan, P. & Chiss, J.-L. 1998. « Présentation ». In *La langue et ses représentations. Le français aujourd'hui*. 124. Boutan, P., Chiss, J.-L. (dir.). Paris : AFEF. pp. 3-4.
- Bronckart, J.-P. & Chiss, J.-L. 2002. Article « Didactique de la langue maternelle ». In *Encyclopaedia Universalis*. Paris : Encyclopaedia Universalis.
- Calvet, L.-J. 1994. *Les voix de la ville. Introduction à la sociolinguistique urbaine*. Paris : Payot.
- Castel, R. 2007. *La montée des incertitudes. Travail. Protections. Statut de l'individu*. Paris : Seuil.
- Castellotti, V. & Moore, D. 2005. « Cultures métalinguistiques, répertoires pluriels, et usages d'appropriation ». In Beacco, J.-C. et al. (dir.). *Enseignements /apprentissage des langues et cultures éducatives*. Paris : PUF. pp. 107-132.
- Castellotti, V. 2006. « Pratiques réflexives en contexte plurilingue : le portfolio européen des langues pour le collège ». In Molinié, M., Bishop, M.-F. (dir.). *Autobiographie et réflexivité*. Cergy-Pontoise : UCP/ CRTF. Amiens : encrage. pp.69-82.
- Catach, N. 1986. *L'orthographe française. Traité théorique et pratique*. Paris : Nathan.
- Cogis, D. 2001. « Difficultés en orthographe : un indispensable réexamen ». In *RFLA VI-I. Troubles langagiers*. Amsterdam : De Werelt. pp. 47-61.
- Chaudenson, R. 1989. *Créoles et enseignement du français*. Paris : L'Harmattan.

- Chiss, J.-L. 1997. « Éléments de problématisation pour l'enseignement / apprentissage du français aux élèves « non francophones ». In Boyzon-Fradet, D. & Chiss, J.-L. *Enseigner le français en classe hétérogène : école et immigration*. Paris : Nathan.
- Chiss, J.-L. 2006. « Le français langue seconde en France : aspects institutionnels et didactiques ». In Castellotti, V. & Chalabi, H. (dir.). *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*. Paris : L'Harmattan. pp. 103-110.
- Coste, D. 2006. « Pluralité des langues, diversité des contextes : quels enjeux pour le français ? ». In Castellotti, V., Chalabi, H. (dir.). Op. Cit. pp. 11-25.
- Cummins, J. 1984. *Bilingualism and special education : issues in assessment and pedagogy*. Clevedon. Multilingual matters.
- Damourette, J. & Pichon, É. 1911-1950. *Des mots à la pensée*. 7 vol. Paris : D'Artrey.
- De Pietro, J.-F. 1998. « Demain, enseigner l'éveil aux langues à l'école ? ». In *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme : hommage à Louise Dabène*. Grenoble : Université Stendhal- Grenoble III. pp. 323-334.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. 1998. *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.
- Fagyal, Z. 2003. « La prosodie du français populaire des jeunes : traits héréditaires et novateurs ». In Bertucci, M.-M., David, J. Op. Cit. pp. 47-55.
- Fioux, P. 2001. *Des langues de la maison aux langues de l'école en milieu plurilingue*. (dir.). Paris : Karthala- Université de La Réunion. 242 p.
- François, F. 1974. *L'enseignement et la diversité des grammaires*. Paris : Hachette.
- Gadet, F. 1989. Rééd.1997. *Le français ordinaire*. Paris : Armand Colin.
- Gadet, F. & Lureau, S. 1993. « Présentation ». In Gadet, F. Lureau, S. *Norme(s) et Pratiques de l'Oral. Le français aujourd'hui*. 101. Paris : AFEF. pp. 3-5.
- Gadet, F. 2003 a. « Français populaire » : un classificateur déclassant ? ». In Calvet, L.-J. et Mathieu, P. (dir.). *Marges linguistiques, « Argots, "français populaire" et langues populaires »*. 6, marges linguistiques.free.fr pp. 103-115.
- Gadet, F. 2003 b. *La Variation sociale en français*. Paris : Ophrys.
- Klein, W. 1989. *L'acquisition de langue étrangère*. Paris : Armand Colin,.
- Labov, W. 1993. *Le parler ordinaire : la langue dans les ghettos noirs des États-Unis*. Paris : Minuit.
- Marquilló, M. 1997. « Corriger des écrits en « clace daqueie » : quelques propositions pour une diversification des actions en retour ». In Boyzon-Fradet, D. & Chiss, J.-L. Op. Cit. pp. 143-169.
- Frei, H. 1929. Rééd. 1971. *La grammaire des fautes : introduction à la linguistique fonctionnelle, assimilation et différenciation, brièveté et invariabilité, expressivité*. Genève : Slatkine Reprints.
- Gohard-Radenkovic, A., Mujawamariya, D. & Perez, S. 2002. *Intégration des « minorités » et nouveaux espaces interculturels*. Bern : Peter Lang.
- Hamers, J.-F. & Blanc, M. 1983. *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles : Mardaga.
- Hymes, D. 1984. *Vers la compétence de communication*, Paris : Hatier : CREDIF.
- Lange, I. & Gogolin, I. 2010. *Durchgängige Sprachbildung in der Praxis-eine Handreichung*. (FörMig Material, Bd.2). Münster.

- Leconte, F. 1998. *La famille et les langues : une étude sociolinguistique de la deuxième génération de l'immigration africaine dans l'agglomération rouennaise*. Paris : L'Harmattan. 286 p.
- Lepoutre, D. 1997. *Cœur de banlieue, codes, rites et langages*. Paris : Odile Jacob.
- Lodge, R. A. 1993. Rééd. 2006. *Le français : histoire d'un dialecte devenu langue*. Paris : Fayard.
- Melliani, F. 2000. *La langue du quartier. Appropriation de l'espace et identités urbaines chez des jeunes issus de l'immigration maghrébine en banlieue rouennaise*. Paris : L'Harmattan. 220 p.
- Rivarol, A. de. 1784. Rééd.1966. *Discours sur l'universalité de la langue française*, suivi des Pensées, maximes, anecdotes et bons mots. Paris : P. Belfond.
- Véronique, D. 2005. « L'enseignement- apprentissage du français en situation scolaire plurilingue à La Réunion. Quelques réflexions curriculaires ». In Prudent, L.-F., Tupin, F. & Wharton, S. (éds). *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Berne : Peter Lang. pp. 379-398.

Sitographie

education.gouv.fr/cid81/lesprogrammeshtml

education.gouv.fr/bo/2007/3

naldic.org.uk/docs/resources/KeyDocs.cfm

Annexe 1 : Extrait de l'encart du Bulletin officiel n°3 du 18 janvier 2007

disponible sur le site du ministère de l'Éducation nationale, précisant les objectifs de l'enseignement de la grammaire.

Mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences : l'enseignement de la grammaire

Le décret du 11 juillet 2006, relatif au socle commun de connaissances et de compétences, fait de l'enseignement de la grammaire un enseignement fondamental et spécifique, comme l'a souhaité le Haut Conseil de l'éducation.

1 - Un enseignement fondamental

Savoir lire, écrire et parler le français conditionne l'accès à tous les domaines du savoir et l'acquisition de toutes les compétences. C'est pourquoi la maîtrise de la langue française est le premier pilier du socle commun de connaissances et de compétences : elle se place au cœur des apprentissages fondamentaux car elle constitue l'outil indispensable de l'égalité des chances.

Ainsi, l'apprentissage de l'orthographe et de la grammaire doit conduire les élèves à saisir que le respect des règles de l'expression française n'est pas contradictoire avec la liberté d'expression : il favorise au contraire une pensée précise ainsi qu'un raisonnement rigoureux et facilement compréhensible. L'élève doit maîtriser suffisamment les outils de la langue que sont le vocabulaire, la grammaire et l'orthographe pour pouvoir lire, comprendre et écrire des textes.

2 - Un enseignement spécifique

À l'école 3 heures minimum hebdomadaires, au collège 1 heure 30 hebdomadaire, doivent être consacrées à l'enseignement de la conjugaison, de la grammaire et de l'orthographe grammaticale, du vocabulaire.

Annexe 2 : *NALDIC. Diagnostic tool developed for analysing the writing of more advanced learners. 2009*

ITEMS

Cohesion, linking ideas within and between paragraphs

Use of simple and compound sentences (e.g. using and, then, next)

Use of complex sentences (e.g. using connectives such as: when, because, or at a higher level: if...then, although, in spite of the fact that...)

Variation within sentences (e.g. change of word order, subject or length; use of phrases, clauses and connectives)

Tenses used accurately (e.g. irregular past tenses such as buy/bought, shake/shook)

Nominalisation used appropriately

Passive voice used accurately and appropriately (e.g. I heated the liquid in the beaker (active)/The liquid was heated in the beaker (passive))

Accurate use of modal verbs (e.g. would, can, could, should, must, must have, ought)

Accurate use of comparatives (more/less + adjective, adjective + -er ending) and superlatives (most/least + adjective, adjective + -est ending)

Articles (a, an, the) used accurately

Pronouns (it, this, they...) used so that it is clear what the pronoun refers to

Agreements used accurately (e.g. subject/verb – I take, it takes)

Accurate use of plural form (e.g. geese, children, women)

Accurate punctuation: full stops/capital letters, commas to separate phrases/clauses direct speech

Questions/exclamations

Wide choice of vocabulary

Accurate use of vocabulary – specialist, technical, concrete and abstract

Ambitious use of a variety of verbs

