PROJET ENSEIGNEMENT BILINGUE

LYCÉE FRANÇAIS MARCEL PAGNOL

ABUJA (NIGÉRIA), ANNÉE 2021-2022

COMPTE RENDU D'ACTIVITÉ

Gérard VIGNER
ADEB
Juillet 2022

Le document ci-joint reprend l'essentiel des échanges établis entre l'établissement et moi-même, ainsi que des propositions que j'ai pu faire. Même si l'établissement est implanté dans un pays anglophone, le Nigeria, l'équipe pédagogique semblait plus soucieuse de veiller à une bonne intégration sur le plan pédagogique des élèves anglophones en direction de la langue française que de la mise en place d'une compétence bilingue partagée, le savoir lire constituant le point d'ancrage majeur.

Mon idée, de bout en bout, était de veiller à la mise en place d'une compétence partagée dans les deux langues, le savoir parler, le savoir lire et le savoir écrire, pour nous en tenir aux compétences fondamentales, tout en reconnaissant que le fait de nous trouver dans un lycée français donne dans tous les cas à la langue française une place plus importante. Mais de fait, nous avons plus travaillé sur le parcours anglais-français que sur le parcours inverse. Mais il est vrai que l'anglais n'est représenté que par une seule enseignante qui enseigne l'anglais (et qui semble-t-il n'est pas francophone !) selon des modalités qu'il conviendrait de mieux explorer. Qu'en est-il par exemple des approches de l'anglais qu'elle met en œuvre en direction des élèves anglophones ?

Le professeur d'anglais devrait changer à la rentrée prochaine et pourra peut-être prendre une part plus grande dans un projet bilingue. J'ai aussi insisté à différentes reprises sur la place et le rôle de la bibliothécaire de l'établissement, sur la nécessité de mener une politique d'achat de livres en édition bilingue, et de revues pour enfants et adolescents en anglais, notamment sur les DNL.

À différents moments, j'ai proposé un certain nombre d'analyses et d'activités sur la lecture, en travaillant plus particulièrement sur les inférences, sur le vocabulaire, sur la fluence, mais avec le risque de me substituer au travail qui devait être conduit par les professeurs de l'école. Je m'en suis en définitive tenu à quelques suggestions, ne souhaitant nullement me substituer à l'équipe d'établissement.

Le 28 juin, j'ai prononcé une conférence, en Zoom, devant l'ensemble de l'équipe d'établissement, en rappelant les points qui me paraissaient être essentiels. Nous devons nous revoir à la rentrée pour faire le point.

Est-on en présence d'un véritable projet bilingue ? Rien n'est moins sûr. Mais, comme j'ai eu l'occasion de le rappeler, il serait paradoxal que des élèves francophones (+ ou - natifs), vivant dans un pays largement anglophone, ne puissent acquérir en anglais une compétence d'un niveau supérieur à celui d'élèves français qui apprennent l'anglais dans le cadre ordinaire des programmes de l'Éducation nationale. Nous parlerons donc d'un projet bilingue aménagé, dans le respect des programmes français.

On pourrait enfin, à partir de cette expérience, rédiger une sorte de document de référence sur la mise en place d'un projet d'enseignement bilingue, selon la part d'importance relative que l'on souhaite accorder à chacune des deux langues.

Gérard Vigner

Le Projet Enseignement bilingue Abuja s'est mis en place sur une proposition de Pierre Escudé, suite à une demande de l'établissement.

Le lycée Marcel Pagnol d'Abuja est un lycée français (à programmes français, à gestion française) dépendant de l'Agence des établissements français à l'étranger (AEFE). Un autre établissement est implanté à Lagos, le Lycée Louis Pasteur, avec lequel un projet de travail en commun avait été envisagé, sans qu'une suite en ait été donnée. Des liens existent aussi avec le lycée Jacques Prévert d'Accra (Ghana), pour compléter le tableau des établissements français implantés en zone anglophone, pour l'Afrique de l'Ouest.

Des échanges se sont organisés tout au long de l'année scolaire 2021-2022, pour l'essentiel avec Julien Basso, professeur de français et maître d'œuvre du projet, d'Alain Chassard, proviseur et de Pierrick Bourny, directeur de l'école primaire, sous forme de réunions Zoom avec les responsables de l'établissement, et d'échanges de documents.

Rentrée 2021 : répartition des élèves par cycles et nationalités

Selon les données transmises par l'établissement :

R2021	Nationalité	Maternelle	Élémentaire	Collège	Lycée	Total
1	Allemande/German				1	1
2	Américaine/American	9	12	2	1	24
3	Anglaise/English	4	3	1	1	9
4	Belge/Belgian		2	2		4
5	Béninoise/Beninese	1	1	1	4	7
6	Brésilienne/Brasilian		1			1
7	Burkinabé/Burkinabe		7	2	8	17
8	Burundaise/Burundian		2	1	2	5
9	Camerounaise/Cameroonian		1	4	1	6
10	Canadienne/Canadian	1	6	2		9
11	Chinoise/Chinese		1	1		2
12	Congolaise/Congolese		1	2		3
13	Espagnole/Spanish	1	1			2
14	Française/French	22	59	23	15	119
15	Gabonaise/Gabonese	1				1
16	Grecque/Greek			1		1

R2021	Nationalité	Maternelle	Élémentaire	Collège	Lycée	Total
17	Guinéenne/Guinean		1	1		2
18	Indienne/Indian		1	2		3
19	Italienne/Italian		2	2	1	5
20	Ivoirienne/Ivorian	1	5	4	2	12
21	Libanaise/Lebanese	24	58	22	7	111
22	Nigériane/Nigerian	15	59	62	10	146
23	Nigerienne/Nigerian	1	2	2		5
24	Palestinienne/Palestinian		2			2
25	Roumaine/Romanian	2	1			3
26	Russe/Russian	2				2
27	Sénégalaise/Senegalese		3	1	1	5
28	Sud-africaine/South African		1			1
29	Sud-coréenne/South Korean		1			1
30	Suisse/Swiss		1	2		3
31	Tchadienne/Chadian	1	2	1	1	5
32	Togolaise/Togolese				1	1
33	Tunisienne/Tunisian			1	1	2
TOTAL		85	236	142	57	520

On constate 33 nationalités présentes dans l'établissement.

À noter cependant pour une étude plus fine de la population :

– 51 élèves ont une 2ème nationalité nigériane, soit environ 200/520 Nigérians et/ou avec une nationalité nigériane ;

– 22 élèves ont une 2ème nationalité libanaise, soit environ 130/520 Libanais et/ou avec une nationalité libanaise ;

– 69 élèves ont uniquement la nationalité française.

Ce classement par nationalité est évidemment très approximatif pour identifier l'univers linguistique des enfants et le rapport aux langues dans les familles.

On constatera que l'essentiel des effectifs est constitué d'élèves de l'école primaire (maternelle : 85 ; élémentaire : 236) ; collège : 142 ; lycée : 57.

Parcours langagiers

La notion de « parcours langagier » était évoquée l'autre fois, dans notre premier entretien. J'ai tenté ici de mettre au net ce qui selon moi pourrait correspondre à cette notion, m'inspirant d'ailleurs de certaines propositions du « Portfolio européen pour les langues », à destination des élèves de l'établissement Marcel Pagnol, d'Abuja.

À soumettre aux enseignants de l'établissement, pour que nous en reparlions.

Gérard Vigner

Être scolarisé dans un établissement de type AEFE, c'est-à-dire un établissement à programmes français implanté dans un pays étranger, constitue pour tout élève une expérience particulière sur le plan des formes et usages des langues :

– l'élève francophone natif découvre un pays dans lequel la langue française est une langue étrangère, et se trouve au contact de condisciples provenant d'espaces culturels et linguistiques différents. L'espace réservé à la langue française est ainsi un espace restreint, dont les limites devront être précisées et analysées ;

– l'élève allophone va découvrir pour ce qui le concerne les particularités d'une scolarité en français, associée à celle de différentes LVE, telles qu'elles sont enseignées dans la tradition pédagogique française et ce, dans un pays dont la langue n'est pas forcément la langue native (cas des élèves libanais par exemple).

L'élève, quelle que soit son origine, va vivre de la sorte une expérience langagière inédite au sens où il va en permanence être au contact de locuteurs aux usages langagiers variés, ce qui va le contraindre à sortir de son espace langagier originel pour aller vers les autres locuteurs. Cette expérience peut bien évidemment être vécue et gérée empiriquement dans une logique d'échange où la recherche d'une intercompréhension immédiate l'emporte. Les logiques de ce que l'on appelle un apprentissage naturel prévalent, avec les limites qui peuvent les caractériser. Mais cette expérience peut aussi être enrichie au sens où l'élève ne va pas s'engager seulement à communiquer avec le minimum d'efficacité requise, mais à s'interroger sur ses choix linguistiques, selon ses interlocuteurs, selon les lieux et la finalité de l'échange, sur les conditions mêmes d'acquisition d'une nouvelle compétence, sur les proximités ou les distances entre les langues, bref entreprendre ce que nous appellerons ici un **parcours langagier** effectué dans un établissement scolaire qui se transforme en une **communauté plurilingue**.

Autrement dit, faire en sorte que les élèves passent progressivement du statut de l**ocuteur spontané** à celui de **locuteur réflexif** (à un niveau modeste de réflexion, bien évidemment) capable de situer et de mieux comprendre ses propres pratiques langagières et celles des locuteurs qui l'entourent, dans un établissement implanté au Nigeria, de faire état, au travers de cette expérience langagière inédite, des **gains et découvertes en matière d'usage et de maîtrise, plus ou moins assurée, de sa propre langue d'origine, comme celles de nouvelles langues**. Une mise en relation des langues les unes avec les autres devrait ainsi avoir une incidence positive sur les apprentissages.

Un parcours implique l'existence d'un point de départ, d'un point d'arrivée et d'étapes intermédiaires, parcours qui sera ainsi jalonné par la pratique/découverte de langues familières ou nouvelles, dans des conditions qui seront plus précisément définies.

1. Un peu de vocabulaire

– Chaque langue porte un nom. Mais le nom n'est pas forcément le même selon le point d'origine choisi. Pour un francophone, la langue anglaise s'appelle : anglais, mais pour un anglophone, comment nomme-t-il sa langue ? Comment un arabophone nomme-t-il la langue arabe ? Et un anglophone ?

– Très souvent un lien existe entre le nom d'un pays et le nom de la langue que l'on y utilise. Par exemple, en Italie on parle ou on écrit l'italien, en France le français, en Pologne le polonais. Mais en Belgique ? En Suisse ? En Égypte ? Au Brésil ? Au Canada ? Au Nigeria ? Au Bénin ? En Côte d'Ivoire ? Quelle est la langue ou quelles sont les langues en usage ? De quoi cela peut-il dépendre ?

– Les langues selon leur place dans l'apprentissage au lycée Marcel Pagnol : comment nomme-t-on l'apprentissage de l'anglais ? Du latin ? Du français ?

2. La sphère familiale

– la/les langues parlées par mes parents, mes frères, mes sœurs, quand ils parlent entre eux, quand ils s'adressent à moi ;

– la/les langues en usage dans les médias (radio, télévision) ;

– la/les langues en usage dans la presse (écrite ou sur internet) consultée par mes parents ;

– la/les langues en usage sur ma tablette, dans les chats, les jeux vidéo, dans certaines revues pour enfants ou adolescents ;

– la/les langues en usage dans les lieux de culte fréquentés par ma famille.

Bilan

Combien de langues sont parlées à la maison ? Lesquelles ? Ces langues ont-elles/sont-elles en relation avec les langues apprises/en usage à l'école ?

J'ai appris ces langues dans le cadre familial, par l'usage ? Ou bien à l'école ?

Est-ce que j'ai une expérience écrite de ces langues ou bien une expérience uniquement orale ?

De combien de langues suis-je capable de faire usage à la maison ? Est-ce qu'il m'arrive parfois de servir de médiateur entre différents locuteurs à la maison ?

3. La sphère sociale : entre la maison et l'école

En général, les élèves scolarisés dans les établissements de type AEFE sont accompagnés à l'école en voiture et n'ont donc qu'une expérience restreinte de l'usage des langues dans la sphère sociale ordinaire. Toutefois, certaines situations permettent de découvrir ou d'être au contact de langues dans des usages non formels :

– À l'entrée du lycée où, très souvent, sont installés des marchands/des de friandises diverses qui font l'objet de négociations sur les prix, sur la quantité. Dans quelles langues s'opèrent ces négociations (français, anglais/pidgin, langues nigérianes dont igbo, yoruba, par exemple) ?

– À l'occasion de courses. Les enfants/élèves peuvent accompagner leurs parents dans des courses, au marché (?), dans des centres commerciaux. Les langues que j'entends sont-elles les mêmes que celles parlées à la maison ? Y a-t-il d'autres langues ? Est-ce que je les comprends toutes ? Est-ce que je suis capable de nommer toutes les langues que j'entends ?

– Les produits en vente, les emballages. Est-ce que je suis capable de lire tous les écrits des emballages ? Dans quelles langues sont-ils rédigés ?

– L'écrit de la rue : des affiches, des pan-

neaux divers. En quelles langues sont-elles/sont-ils rédigés ? Est-ce que je connais ces langues ? Suis-je capable de lire ces écrits ?

Bilan

Nature de l'écart entre les langues en usage à la maison et les langues en usage dans la vie sociale : quelles sont les langues en usage hors de la maison/de l'école que je ne connais pas ?

Ai-je envie d'apprendre ces langues ?

Ai-je la possibilité de les apprendre ? par l'usage/de façon plus formelle ?

4. L'établissement : vie sociale, vie scolaire

On distinguera dans l'établissement, la vie sociale, c'est-à-dire l'univers des relations qui s'établissent entre élèves venus d'espaces langagiers et culturels distincts, de la vie scolaire, c'est-à-dire tout ce qui relève de la vie administrative et l'organisation de la vie des élèves dans le cadre d'un parcours formalisé d'apprentissage.

Entre condisciples :

– De quelles langues fait-on usage dans la cour de récréation ?

– Est-ce que l'on alterne les langues en échangeant avec un/une camarade ?

– Mon/ma camarade et moi n'avons pas de langue commune pour échanger. Est-ce que nous demandons l'aide d'un autre camarade ? Est-ce que nous faisons usage du français ?

– Est-ce que nous nous prêtons des livres et des revues rédigés dans une autre langue ?

La vie scolaire :

– De quelle langue l'administration fait-elle usage ? Une seule ? Deux ? À l'oral, dans la relation avec les élèves ? À l'écrit sur les différents tableaux d'affichage ?

– Le carnet de correspondance est rédigé dans une langue ? Deux langues ?

– Est-ce que je dois aider des camarades nouvellement inscrits à comprendre les textes, les consignes ainsi publiées ?

5. Les apprentissages

- La bibliothèque de l'établissement :

– Dans quelles langues sont publiés les livres figurant dans la bibliothèque ? Y a-t-il des livres dans des éditions bilingues ? Trouve-t-on des livres publiés en igbo ou en yoruba ? Peut-on trouver des manuels rédigés en anglais, par exemple ?

- Les cours

– Quelles sont les langues apprises au lycée ? Depuis quel niveau ?

– Ma langue d'usage/d'origine est l'anglais. Et je suis des cours d'anglais au lycée. Quelles sont les particularités de cet apprentissage ?

– Ce que j'ai appris en français m'a-t-il servi pour parler/écrire d'autres langues ?

– J'ai appris le français comme langue étrangère dans d'autres établissements. Quelle différence y a-t-il avec le français tel que je l'apprends au lycée ?

– Je sais faire usage d'autres langues. Est-ce que ces usages me servent dans les apprentissages du français ?

– La place de la grammaire dans les apprentissages : trop/pas assez.

– Il m'arrive de m'exprimer en des langues non apprises dans la classe, est-ce que ces langues sont dépourvues de grammaire ?

– Approches numériques dans la découverte/enseignement des langues ?

Bilan général

Je suis entré au lycée Marcel Pagnol en classe de…

Je vais quitter l'établissement en classe de…

Durée de mon séjour : …

Quelles sont les langues que je pratiquais/connaissais à mon entrée dans l'établissement ?

Quelles sont les langues que j'ai découvertes de façon informelle/par un simple usage, au contact de mes camarades par exemple ?

Quelles sont les langues que j'ai découvertes/apprises à l'école ?

Quelles sont les langues dont j'ai approfondi la pratique/la connaissance ?

Je n'ai pas pu apprendre toutes les langues avec lesquelles j'ai été en contact au lycée. Lesquelles ? Est-ce que j'aurais voulu apprendre à en parler ou à en écrire d'autres ? Celles découvertes au contact de mes camarades ou celles du pays dans lequel je vis ?

École française Marcel Pagnol Abuja (Nigeria)

Les éléments de réflexions, ainsi que les propositions figurant dans ce document, ne constituent pas par eux-mêmes un projet d'établissement. Sont ici listés les points les plus significatifs de ce qui pourrait constituer la trame d'un projet fondé tout à la fois sur des éléments de contexte, sur des principes d'apprentissage mis en œuvre dans un environnement plurilingue et en fonction du profil des élèves accueillis dans l'établissement.

Des précisions pourront être apportées si besoin à l'équipe chargée de rédiger le projet.

Gérard VIGNER
IA-IPR de Lettres
g.vigner@noos.fr

1. Éléments de situation

– un nombre restreint d'enfants français (francophones natifs, mais mono- ou bilingues ?) ;

– un nombre majoritaire d'enfants allophones, dont 40 % s'inscrivant dans un environnement anglophone ;

– mais un anglais, dans les usages du quotidien, largement pidginisé, ce qui appelle la référence permanente à un anglais standard dans les apprentissages à l'école ;

– présence dans le hors-école de nombreuses langues africaines dont l'ibo, le yorouba et le haoussa, pour ne citer ici que les plus importantes ;

– une population scolaire vivant et apprenant dans un environnement largement plurilingue, pour une durée de présence dans l'établissement limitée (?) ;

Avantages

Une population d'élèves capable de circuler aisément dans la diversité des langues (un plurilinguisme spontané dans des usages non conventionnels). Communication immédiate, largement investie par l'affectif, l'émotionnel, un usage fréquent, pour ne pas dire constant de l'alternance codique.

Inconvénients

Une plus grande difficulté dans l'acquisition et la maîtrise d'une norme dans les usages standards d'une langue (français et anglais), dans l'usage d'une langue décontextualisée (celle des apprentissages scolaires), sous l'influence des normes de l'écrit.

Dans une atmosphère générale d'effervescence linguistique et langagière, qui peut être source d'inquiétude pour des personnels enseignants peu au fait des formes d'enseignement en milieu plurilingue, il s'agira de faire apparaître les repères essentiels en matière de maîtrise des langues de scolarisation (français et anglais), et de maîtrise des discours, en s'appuyant sur les compétences spontanées des élèves, en prenant en considération les variétés non standard et les langues exclues par principe de l'univers de la classe mais qui interviennent dans le répertoire d'usages des élèves et pour partie interviennent dans la construction de sa compétence générale en langue. Ni mépris ou indifférence à l'égard de ce hors-champ scolaire, ni soumission pour autant à des usages inconsistants générateurs de difficultés dans les parcours de scolarisation.

2. Objectifs

Sans entrer ici dans le détail du choix des langues comme langue de scolarisation de base (ici le français et l'anglais, semble-t-il, dans la perspective d'une scolarisation bilingue), + les LE au sens général du terme + éventuellement l'enseignement du latin, on se donnera comme objectifs fondamentaux :

– faire des élèves des locuteurs réfléchis des langues en usage (espace non scolaire/ espace scolaire) ;

– articuler compétence(s) d'origine en langue(s) maternelle(s) et langue de scolarisation (en prenant en compte la diversité de ces langues) ;

– stabiliser et approfondir les compétences dans les langues de scolarisation ;

– pouvoir mieux associer les compétences approchées en classe et celles attendues dans le cadre du programme de travail proposé par le CNED.

Faire en sorte, au total, que les élèves puissent circuler dans la diversité des langues présentes, de façon plus réfléchie, dans une meilleure connaissance des solutions adoptées, de mieux se situer comme locuteur particulier, pour mettre ainsi en contraste la singularité des usages des langues à l'école et des exigences associées.

3. Des locuteurs avisés

L'objectif est de ne pas laisser les élèves dans l'ignorance des langues autres que celles dont ils font ordinairement usage, et d'inscrire cette diversité des pratiques dans des usages qui font sens dans la vie de chacun et d'appréhender cette complexité des usages non comme des pratiques arbitrairement sélectionnées, mais comme répondant à des nécessités fonctionnelles liées à des besoins de communication. On pourra ainsi demander aux élèves d'entreprendre des enquêtes telles que :

– la journée linguistique d'une élève de son lever, à son coucher : qui sont ses interlocuteurs ? Quelles sont les langues en usage ?

– les lieux d'usage des langues : à la maison, dans la rue, dans la cour de récréation, à la cantine, en classe ;

– qui s'adresse à qui ? Selon quels moments de la journée ? Selon quels objectifs ?

– les langues des médias : lesquelles ? Selon quelle durée d'exposition ?

– les langues de la classe sont-elles présentes dans le hors classe ? Dans le hors-établissement ?

– les langues présentes au CDI ? Dans le choix des livres ?

– les langues de la prise de parole en classe ? Les langues de l'écrit ?

– les langues des examens.

Ces enquêtes prises en charge par les élèves, à tous les niveaux, et selon leurs capacités d'analyse, leur permettront progressivement de mieux situer les différentes langues dans leur espace d'usage et de distinguer par exemple celles qui n'ont pas accès à l'univers des apprentissages. On distinguera mieux ainsi les **langues de la maison** et les **langues de l'école** ? Les langues qui ne sont utilisées qu'à l'oral et celles qui peuvent passer à l'écrit. On pourra mettre en évidence les faits d'**alternance codique**. On s'interrogera sur les interactions à l'oral, entre pairs, en milieu non formel, sur les interactions à l'oral en classe et sur les particularités de l'échange à l'écrit (écrire pour le professeur, écrire pour celui qui va corriger les copies).

Au terme de ces activités qui seront distribuées dans l'année selon l'intérêt et l'engagement des professeurs, il s'agit de susciter une réflexion consciente chez l'élève, et sans forcément passer par des propos trop généraux, mieux situer les langues de l'école dans leur singularité, dans leurs fonctions et dans leurs propriétés.

4. D'une langue à l'autre

4.1. Comparer les réalisations langagières

À partir d'un axe de référence commun, constitué par les composantes notionnelles du discours, on apprendra aux élèves à étu-

dier et comparer les modes de grammaticalisation selon les langues, ceci pour que les élèves puissent opérer des comparaisons pertinentes entre les deux langues de l'établissement, mais puissent entreprendre des analyses à partir de leurs propres langues d'origine. On aidera ainsi les élèves à prendre conscience des particularités de leur L1 dans son contraste avec celles du français ou de l'anglais. En même temps, il s'agit de corriger cette impression selon laquelle les propriétés des différentes langues, pour chacun de leurs locuteurs, auraient un caractère d'évidence. Toutes les langues ne disposent pas, dans leurs schémas grammaticaux, de la proposition relative, en revanche dans toutes les langues existe la fonction de caractérisation.

Tableau : aspects notionnels

L1 (1)	Notion/fonction	L2 (2)
	Présenter (montrer, identifier, définir, constater)	– c'est un/une – il existe – il y a – c'est X qui
	Déterminer/actualiser	– défini : *le chat a mangé*. – indéfini : *un chat est rentré dans la maison.* – générique : *le chat est un félin.* – dépendance/possession – totalité/partie – quantification
	Caractériser (caractérisation directe, caractérisation développée)	– adjectif qualificatif (degré de qualité), (comparaison) – complément de nom – proposition relative
	Situer une action/un processus dans le temps	– situer par rapport à une date/un moment/selon une répétition – antériorité : avant – simultanéité : pendant – postériorité : après
	Situer une action, un processus dans l'espace	*– ici, là* *– à droite, à gauche…* *– au-dessus, au-dessous, au milieu, devant, derrière…* – préposition/locution de lieu – verbes de déplacement…
	La vision de l'action, la représentation d'un événement dans le temps	– époque, présent, passé, futur : – déroulement : accomplissement/accompli – ancrage temporel étapes du déroulement – l'éventuel, – la condition – l'irréel
	Faire/agir	– verbes en faire et voix passive
	Expliquer/raisonner	– la cause – la conséquence – le but

4.2. Les points critiques

Sous cette appellation « points critiques », sont listées les catégories grammaticales qui selon les langues s'organisent sous des formes et selon des propriétés différentes et qui, régulièrement abordées dans les classes pourraient faire l'objet de descriptions prenant en compte tout à la fois le français et l'anglais, mais aussi d'autres langues en usage chez les élèves.

– **Genre** : masculin, féminin, classe nominale, et propagation du genre ou non aux éléments d'accompagnement du nom. Non-concordance des genres selon les langues.

– **Nombre** : singulier, pluriel, mais aussi duel, avec ou non sans accord (le marqueur de pluriel n'apparaît qu'une fois).

– **Déterminants** : positionnement, langues sans articles (noms nus) ou avec articles à usage restreint (sans déterminants définis par exemple).

– **Adjectifs épithètes** : positionnement, les correspondances, adjectif (fr.) — verbe d'état (wolof)

– **Degré, comparaison** : très grandes variations des formes d'une langue à l'autre.

– **Complément du nom** : position dans le groupe nominal, avec ou sans marquage.

– **Proposition relative** : absence ou présence de la relative, reprise ou non de l'antécédent dans la relative, formes du relatif, variable ou invariable. Position de la relative

– **Verbes** : pronominaux ou non, marques de temps, de mode et d'aspect, certaines langues l'intègrent au verbe, d'autres non et peuvent utiliser des marqueurs externes. Accord ou non, accord en genre et en nombre, selon.

– **Catégories de la personne**

– **Temps et verbes**

– **Ordre des constituants dans la phrase de base** : SVC, SCV ou autres dans certaines langues.

– **Pronoms** : pronoms personnels, possessifs. Formes différentes ou non pour les pronoms personnels — avec ou sans marque du genre grammatical —, place des pronoms sujets par rapport aux verbes, place et forme des pronoms objets. Les possessifs, place, accord ou non.

– **Modes** : pas d'équivalents du subjonctif dans certaines langues, différences d'usage du subjonctif selon les langues.

– **Être et avoir** : absence d'équivalents dans toutes les langues.

– **Négation** : selon les langues, négation discontinue ou usage d'un seul marqueur de négation.

– **Interrogation totale** : usage de l'intonation, usage d'un marqueur spécialisé.

– **Interrogation partielle** : position de l'expression interrogative, en tête ou dans sa position ordinaire dans la phrase.

– **Exclamation** : les marqueurs d'intensité, l'ordre des mots, marqueurs grammaticaux, éventuels.

– **Injonction** : parfois formes différentes à l'affirmatif et à la forme négative.

4.3. La prononciation

La comparaison entre les langues ne doit pas porter exclusivement sur les réalisations approchées dans leur forme écrite, mais aussi et d'abord dans leur réalisation orale :

– groupes rythmiques et pause ;

– l'accentuation ;

– les schémas intonatifs ;

– enchaînements et liaisons ;

– prononciation de voyelles et de consonnes.

De façon à ce que les élèves soient capables de comparer et de situer leurs propres pratiques en matière de prononciation par rapport à celles en usage à l'école (langues de la maison, langues africaines, langues de l'école).

Questions d'autant plus importantes que l'enseignement de la lecture à l'école pri-

maire ne peut s'envisager sans la maîtrise de la relation phonie-graphie.

4.4. Intercompréhension

Activités qui permettent d'activer les connaissances plurilingues des apprenants et les transferts interlinguistiques. Déterminer le choix des langues qui seront mises en comparaison (langues romanes et autres), à différents niveaux et selon les priorités d'apprentissage.

5. Alternances

L'alternance des langues dans l'apprentissage des DNL (voir les travaux de Jean Duverger) :

– les types d'alternance

– les prises de notes

– cahiers et classeurs

– etc.

6. École, collège, lycée

La prise de conscience de la diversité des langues et de leur place respective dans les apprentissages sera différemment distribuée selon les niveaux d'apprentissage à partir d'activités qui auront pour objectif :

– À l'école élémentaire d'apprendre à gérer les échanges selon d'autres modalités, selon des niveaux de langage différents de ceux de la langue en situation ordinaire et de sa L1 si celle-ci n'est pas présente dans les apprentissages. La compréhension des mots (voir la liste des mots les plus fréquents élaborée par Étienne Brunet (disponible sur https://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/20/6/liste-mots-par-frequence_115206.pdf). Travail sur les habilités phonologiques, sur les correspondances phonèmes-graphèmes. Travail sur la fluence, c'est-à-dire la capacité à lire à haute voix, sans erreur et rapidement, etc. Travail sur la production d'écrit et l'apprentissage de l'orthographe. Pouvoir consulter des manuels provenant de différents systèmes éducatifs.

– Au collège, de pouvoir lire des textes longs, des textes à orientation scientifique, pouvoir se familiariser avec la diversité des pratiques de l'écrit selon les systèmes éducatifs. Appréhender les différentes logiques d'évaluation dans les apprentissages formels. Les DNL dans un enseignement bilingue. Lire les textes littéraires dans une L2. La maîtrise de l'orthographe. À l'oral, la prononciation dans les L1 et L2.

– Au lycée, idem + particularités des formes d'évaluation (baccalauréat français, GCA…).

7. Les outils de circulation entre les langues

Apprendre à faire un usage raisonnable des **dictionnaires bilingues et monolingues**, apprendre à se servir de **logiciels de traduction** et à en appréhender les limites, à faire usage des **sites de traduction en ligne**. Mais aussi les **éditions bilingues**, notamment pour ce qui est des textes littéraires.

Apprendre à traduire à l'oral et à l'écrit selon les langues considérées comme prioritaires.

8. Un livret de présentation

– élaborer un livret de présentation de l'établissement et de sa politique linguistique à destination des familles ;

– élaborer un livret de présentation de l'établissement et de sa politique linguistique, à destination des enseignants nouvellement nommés.

Éléments pour un projet d'enseignement bilingue.

Enseignement primaire : lecture anglais-français

Dans notre dernier entretien, la problématique d'un projet pédagogique fondé sur un traitement bilingue des apprentissages avait été évoquée et vous aviez évoqué comme objectif prioritaire (mais non exclusif me semble-t-il), la relation anglais-français dans l'apprentissage/enseignement de la lecture à l'école primaire. Je vous propose ici un certain nombre d'éléments de réflexion qui pourront être soumis aux enseignants de l'établissement concerné, pour qu'ils puissent réagir, ajuster, modifier, voire rejeter. Rien n'est arrêté en la matière. J'ai fait figurer en rouge les questions, les points d'interrogation dont nous pourrons discuter lors de notre prochain entretien.

1. Les publics de l'établissement

D'après les données fournies, il semble que le public de l'établissement se répartit de la façon suivante (merci de préciser ou de corriger, si nécessaire) :

– 40 % d'élèves nigérians ;

– 10 % d'élèves francophones natifs (français ?), élèves déjà scolarisés dans des écoles françaises, en France ou dans des établissements de type AEFE (Mission laïque par exemple) ?

– 50 % d'élèves africains issus d'Afrique francophone.

Dans ce public, il semble qu'il faille compter (parmi les élèves nigérians, j'imagine) 7 % d'élèves d'origine libanaise, issus de familles présentes depuis longtemps dans le pays (élèves qui disposent d'une compétence en langue arabe — parlée ou écrite, à vérifier — et en anglais. Si j'exclus les 10 % d'élèves français/francophones natifs, les 90 % sont constitués d'élèves bi/plurilingues.

En effet, les élèves nigérians, même s'ils sont issus de familles théoriquement anglophones, sont aussi locuteurs, en situations informelles, de langues nigérianes (igbo, yoruba ou autres), à quoi nous ajouterons l'anglais dans la diversité de ses variétés, notamment le pidgin-english, dont la proximité avec l'anglais standard peut éventuellement poser problème. **Ces élèves nigérians disposent-ils d'un minimum de maîtrise en français ou découvrent-ils le français au lycée Marcel Pagnol ?**

Les 50 % du reste du public scolaire, les enfants issus des systèmes nationaux des pays francophones de la sous-région, sont aussi bi/plurilingues, qu'ils viennent du Bénin, du Togo, de la Côte d'Ivoire ou du Cameroun. Peut-être faut-il compter quelques élèves issus de la zone sahélienne. Mais tous sont locuteurs, à des degrés divers de compétence, bien évidemment, des langues en usage dans leurs aires de vie d'origine, mais qui n'ont pas fait l'objet d'un enseignement particulier. **Ils disposent certainement d'une compétence en français s'ils ont déjà été scolarisés dans leur pays d'origine. Mais qu'en est-il de leurs compétences en anglais ?**

Nous serions ainsi en présence d'un plurilinguisme restreint fondé sur deux langues dominantes (anglais-français), avec en arrière-plan d'autres langues à positionnement restreint (arabe, langues africaines). **Quel usage pensez-vous faire de ces langues d'arrière-plan ?**

On comprendra qu'il ne s'agit pas ici d'établir une liste exhaustive des répertoires plurilingues des élèves présents dans l'établissement (mais la connaissance de ces répertoires par les professeurs dans chaque

classe serait certainement utile), mais de signaler deux points :

a) L'établissement est implanté dans un environnement massivement anglophone (dans des variétés d'usage sur lesquelles il sera possible de revenir), ce qui ne peut pas ne pas réagir sur les comportements d'apprentissage des élèves. Dès que les élèves quittent la classe, ils évoluent (à des degrés divers bien évidemment) dans un bain langagier anglais.

b) Les élèves disposent de compétences que l'on peut, rapidement, qualifier de plurilingues, ce qui signifie que les élèves ne juxtaposent pas des compétences dissociées, mais mettent en œuvre, si peu que ce soit, des mécanismes d'interdépendance dans l'apprentissage, d'hypothèses fondées sur des intuitions linguistiques (s'il s'agit de langues apprises par les seules ressources de l'usage), mais qui ne manqueront pas d'interagir avec les conduites d'apprentissage telles qu'elles sont organisées à l'école. À ce titre, il ne sera pas inutile que les enseignants disposent de quelques informations sur les L1 des élèves pour mieux saisir les démarches d'appropriation du français et les difficultés de certains à passer à une nouvelle grammaire fondée sur des systèmes de conventions distincts de celles de leur L1 (même si cette L1 dans son apprentissage n'a jamais dépassé le stade de ce que l'on appelle une grammaire intériorisée).

Publics et profils de compétence

Les élèves anglophones vont recevoir un enseignement du français conforme aux principes et usages d'un établissement à programmes français, autrement dit un enseignement correspondant à ce que des élèves francophones natifs peuvent recevoir en France, dans lequel le français, nous éviterons ici l'appellation de français langue maternelle, tant l'expression est ambiguë, est langue de scolarisation (observons au passage que la discipline « français » dans les programmes officiels du MEN ne fait jamais l'objet d'une qualification particulière).

En même temps, ces élèves vont bénéficier d'un enseignement de l'anglais, comme il est d'usage à l'école française, mais selon des normes et des visées bien plus modestes (celles d'une LV1) que celles correspondant à leurs compétences spontanées. **Comment le professeur d'anglais gère-t-il une situation, qui, normalement, devrait le conduire à ralentir le rythme des apprentissages pour qu'élèves anglophones et autres, prennent place dans un même mouvement d'apprentissage de la lecture ?**

Qu'en est-il des élèves africains issus de la sous-région ? Sont-ils au même niveau, en anglais, que leurs condisciples français (francophones natifs) ? Comment dans ces conditions gérer une approche de la lecture selon un éclairage pédagogique de nature bilingue ?

2. Apprendre à lire de l'anglais au français[1]

Apprendre à lire, pour les élèves allophones de l'établissement, va consister à les engager dans une double démarche :

– Apprendre à lire le français, selon les particularités graphiques de la langue française, nous reviendrons plus loin sur la nature de ces particularités dans leurs relations à celles de la langue anglaise.

– Apprendre à lire selon des démarches propres à la culture pédagogique française qui génère des attentes spécifiques, appelle et valorise des conduites particulières, sur des matériaux spécialement configurés (apprendre à lire le français au Québec, en Belgique, dans les écoles africaines francophones, par exemple, s'organise selon des scénographies pédagogiques particulières, et même en France, selon les époques,

1. Mais aussi du français à l'anglais en ce qui concerne les élèves majoritairement francophones d'origine.

ces scénographies ont connu de sérieuses évolutions, si l'on compare les démarches adoptées dans les années 50 (1950), 70 ou encore celles qui prévalent aujourd'hui, à matériau d'apprentissage constant).

– Sans qu'il faille trop gloser sur ces choix, considérons cependant qu'apprendre à lire est directement lié au savoir écrire, en référence à une langue construite selon les normes d'une compétence standard, en écart par rapport aux usages spontanés de la langue prévalant dans les situations informelles.

Dans tous les cas, il conviendra de faire prévaloir les principes ce que l'on appelle une approche intégrée, distincte des usages d'une pédagogie dissociée, dans laquelle les deux apprentissages sont traités dans leur singularité propre, à charge pour l'élève d'opérer les comparaisons nécessaires.

Quelques points de comparaison

La correspondance graphème-phonème, de l'anglais au français. En français 26 lettres, 37 phonèmes

L'accent tonique en anglais/en français

Les groupes de souffle en français et le découpage de la phrase en groupes de souffle (les mots sont groupés) qui requiert la capacité à découper la phrase en unités fondées sur le sens

Le rythme : syllabes courtes, syllabes longues en anglais, syllabe d'identique longueur en français ; syllabes accentuées et syllabes inaccentuées en anglais. Qu'en est-il du français ? Accent placé sur la dernière syllabe du groupe

La relation phonème-graphème : en anglais une relation phonème-graphème irrégulière, les mots ne se prononcent pas comme ils s'écrivent, en français la relation s'organise selon une logique plus aisément prévisible. Le français dispose d'une orthographe plus régulière, mais plus complexe. Lettres muettes en français.

La fluence : capacité à lire un texte à haute voix, sans erreurs, et sur un rythme proche de celui de la parole.

Morphologie : morphologie verbale de l'anglais, plus restreinte, morphologie verbale du français plus diversifiée. Dans le groupe nominal règle d'accord en genre et en nombre impérative en français, moins stricte en anglais (adjectif qualificatif invariable par exemple). Déterminants invariables en anglais

La syllabe et son organisation interne, dans l'alternance Consonne-Voyelle, en français et en anglais.

La fréquence des mots en anglais et en français, selon les auteurs et les approches (les 1500 mots collationnés par Étienne Brunet pour le français par exemple, à partir de la base Frantext)

L'ordre des mots : SVC commun aux deux langues. Chaque mot doit être identifié dans le rôle qu'il occupe dans la phrase : ordre des mots dans la phrase, organisation de la phrase en groupes (nominaux et verbaux), à l'intérieur du groupe, position des mots les uns par rapport aux autres (position de l'adjectif épithète en français et en anglais par exemple), marques de genre, de nombre, flexion verbale, en français et en anglais. La phrase négative en anglais et en français

Les schémas de connaissance : chaque langue met en circulation des histoires qui correspondent à des univers de connaissance propres, selon une logique parfois différente, les connaissances lexicales et syntaxiques du lecteur lui permettant d'avancer dans sa lecture et de lui donner sens. La fréquentation de la bibliothèque peut se révéler précieuse de ce point de vue là, dans une comparaison entre les « contes » et les « *fairy tales* » anglais ou issus d'un plus large univers anglophone, celui du Nigeria par exemple.

La relation à l'écrit : copier, dicter, produire, dans chacune des langues.

Ces différents points devront être affinés dans leur particularité de fonctionnement

de façon à pouvoir donner naissance à des activités d'apprentissage qui sur des problématiques communes permettront de situer les particularités de chaque langue et de permettre aux élèves de circuler, avec une aisance partagée, en lecture, d'une langue à l'autre. On pourrait adopter le schéma suivant, le niveau correspondant

Problématique	Anglais	Français	Niveau[2]	Activités

au moment de l'apprentissage dans lequel cette problématique est abordée ou reprise :

Nous avons évoqué plus haut la notion d'approche intégrée. Quelle traduction pédagogique donner à ce choix ?

– Approche comparative explicitée ? Mais à partir de quel niveau ?

– Comparaison point par point, par un traitement plus ou moins implicité ?

– Activités de lecture comparée, sur des segments plus longs ? Associées à un travail, même modeste, de prise de conscience des mécanismes mis en œuvre ?

Quelle place pour des livres de lecture en éditions bilingues ?

2. En précisant le rôle que peuvent jouer les différents professeurs, dans cette approche partagée, professeur de français et professeur d'anglais.

Lisibilité et complexité

Quelques brèves remarques sur des propriétés du texte qui, sources de difficultés pour un francophone natif, peuvent amplifier encore le problème pour des apprenants allophones. Liste non exhaustive, bien évidemment, qui mériterait d'être complétée par les professeurs à partir de leur expérience de classe, associée à des stratégies d'anticipation ou de remédiation — non présentées ici — pour permettre aux élèves anglophones d'avancer plus aisément dans leur découverte de la lecture en français (voir aussi le *Document de travail* portant sur le *Développement grammatical d'élèves anglophones en français*).

Tous les textes ne sont pas d'une égale difficulté à lire. Certains se lisent aisément, d'autres multiplient les obstacles comme à loisir et peuvent décourager l'apprenti lecteur. Faut-il les exclure des apprentissages ? Certainement pas, dans la mesure où l'obstacle à franchir appelle des stratégies de contournement, des systèmes de résolution qui sont formateurs pour l'élève.

1. Le traitement des inférences

Cette lisibilité demande à être convenablement appréhendée de façon à organiser un parcours de formation en lecture qui approche cette complexité par étape, selon la nature même des obstacles à affronter. On gardera encore en mémoire le fait que pour un public allophone cette complexité revêt une forme pour partie différente de celle perçue par un public de francophones natifs. L'apprenant allophone doit tout à la fois s'engager dans **un traitement des marques linguistiques** (vocabulaire et syntaxe) d'une langue qui ne lui est que pour partie familière et élaborer **une interprétation du texte** qui s'appuie :

– Sur **l'ensemble des connaissances dont il dispose sur le domaine traité par le texte.** Cette mobilisation des connaissances antérieures peut se faire spontanément chez le lecteur averti, mais devra certainement faire l'objet d'un travail d'explicitation en classe.

– Sur **sa capacité à développer des inférences à partir des informations prises dans le texte** (l'auteur ne dit pas tout, loin de là, et présuppose que son lecteur dispose déjà d'un certain nombre d'informations utiles à la compréhension de l'événement).

Il ne suffit donc pas d'être capable d'identifier convenablement les mots écrits, il faut pouvoir à partir du sens de chacun élaborer une représentation mentale du texte dans son ensemble. On peut donc, dans ces conditions, considérer que pour certains élèves allophones, la capacité à développer des inférences à partir d'un univers de connaissances autres que le leur peut être source de difficultés supplémentaires.

Ainsi de ce texte, le début d'un livre pour la jeunesse, dans lequel l'auteur joue délibérément sur la mise en place d'informations implicites :

« Paris-Gare de Lyon », quelles sont les lignes desservies ? Quelle est la provenance du train ? « Le sud », quel sud ? « Il », qui est-il ? Quel est son âge ? « Il avouerait tout » ? Mais quoi ? « Il irait à la gendarmerie », mais qu'impliquerait ce geste ? etc.

> *Quand une voix annonça l'arrivée prochaine à Paris — Gare de Lyon, il éprouva une sorte de soulagement. Il allait rompre le lien avec le sud. Partir le plus loin possible au bout du monde pour mettre de l'ordre dans sa vie.*
>
> *Certitude passagère.*
>
> *Le train n'était pas encore immobilisé que Marc sautait sur le quai. Déjà il savait vers où se diriger. La tentation de faire demi-tour, de retourner chez ses parents le tenailla. Il avouerait tout. Sa mère pleurerait avant de se répandre en conseils. Son père crierait. C'était sa façon à lui de se décharger d'une émo-*

tion trop forte et de cacher son incapacité à affronter un problème. Il les laisserait pleurer et crier. Après, tous deux l'accableraient d'affection, de soins mêlés de lamentations maîtrisées aussitôt qu'exprimées et qui reviendraient encore jusqu'à la fatigue douloureuse après que toutes les issues auraient été envisagées. Mon pauvre petit ! répèterait sa mère avec d'autres larmes.

Le père s'enfermerait dans un silence. C'était sa façon suivante de repousser le moment de prendre une décision.

Lui la prendrait, la décision ; il irait à la gendarmerie. Il dirait tout et…

Un frisson le parcourut. Il sortit de la gare. L'aube se levait à peine, en cette fin d'octobre. Un jour entier avant le souci anxieux de savoir où passer la nuit.

Au bout du pont d'Austerlitz présentait l'immense photographie d'une côte rocheuse battue par la tempête. Au bas de l'affiche, Marc lut : « Ouessant, la pointe extrême de l'Europe. »

Jean-Côme Noguès, *Piège au bout du monde*

On se trouve ici en présence de ce que les spécialistes appellent **un modèle de situation**, c'est-à-dire la mise en relation de l'information apportée par le texte, avec les connaissances du lecteur (événements, personnages, actions, etc.). On peut penser que pour des enfants issus d'univers culturels distincts (mais pas absolument étrangers), ce travail d'élaboration peut poser problème dans la mesure où les schémas de connaissance impliqués ou **les scripts**, c'est-à-dire les séquences chronologiques stéréotypées, s'actualisent par le moyen du vocabulaire qui, s'il est mal connu, rend plus problématique encore l'accomplissement des activités inférentielles. On parle ainsi de **textes résistants** (voir Catherine Tauveron[3]) au sens où ils résistent à ce qui relèverait d'une compréhension littérale[4].

Le repérage des difficultés spécifiques à la compréhension d'un texte pour des élèves allophones peut de la sorte aider à établir une progression en direction des élèves allophones fondée sur la difficulté des textes à lire. Expliciter alors avec les élèves les démarches de compréhension impliquées se révèlera utile et participera en même temps à l'enrichissement de leur vocabulaire.

2. La complexité du texte dans son organisation propre

2.1. Les interventions du narrateur

Elles ont pour effet, dans certaines formes d'écriture, de mettre en suspens la continuité narrative du texte. Ainsi, comparons les deux versions d'un même texte.

Texte 1

Il était une fois, dans un grand immeuble de la banlieue parisienne, un petit appartement à loyer modéré, bien exposé, bien éclairé, bien propre, mais qui avait le défaut d'être hanté.*

*Généralement, les habitations hantées sont des hôtels particuliers, des châteaux ou de vieilles maisons. Ici, rien de pareil : l'appartement était tout neuf et très modeste. Il n'était pas hanté par un fantôme**, mais par un petit démon.*

Un fantôme revient toujours au même endroit, à la même heure, sous la même forme. C'est ennuyeux, c'est triste. Un petit diable, au contraire, c'est amusant.

Ce petit diable n'était pas bien méchant.

Texte 2

Il était une fois, dans un grand, grand im-

3. « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant ». *In: Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°19, 1999. Comprendre et interpréter les textes à l'école, sous la direction de Francis Grossmann et Catherine Tauveron. pp. 9-38.

4. Je suggèrerais quelque part que cette démarche soit transposée en direction d'enfants francophones natifs sur des textes de langue anglaise et qui appellent des activités inférentielles spécifiques.

meuble de la banlieue parisienne, un petit appartement à loyer modéré, bien exposé, bien éclairé, bien propre, mais qui avait le défaut d'être hanté.

Généralement, vous le savez, les habitations hantées sont des hôtels particuliers, des châteaux ou de vieilles maisons. Ici, rien de pareil : l'appartement était tout neuf et très modeste. Je précise d'ailleurs qu'il n'était pas hanté par un fantôme, comme ça se pratique le plus souvent, mais par un petit démon, ce qui est très différent !

Un fantôme, voyez-vous, ça se répète, ça radote. Ça revient toujours au même endroit, à la même heure, sous la même forme. C'est ennuyeux, c'est triste. Un petit diable, au contraire, c'est amusant, c'est imprévu, c'est farceur, et drôle !

Le nôtre, il faut le dire, n'était pas bien méchant.

(Le texte 2, le seul authentique, est extrait de Pierre Gripari, *Histoire du Bagada, Contes d'ailleurs et d'autre part*, éd. Grasset)

Le texte 2 appelle un effort d'analyse plus important que le texte 1, la dimension énonciative y prenant une place plus importante. L'élève, et plus particulièrement l'élève allophone, doit être en capacité de repérer cette mise en suspens, et d'interpréter le sens de cette intervention du narrateur.

Ou encore ces deux textes, le premier, selon une énonciation parfaitement neutralisée, alors que le second, se construit autour des jugements, pleins de bon sens, et d'humour, du narrateur :

La Chevêche d'Athéna fait partie des rapaces nocturnes les plus petits de France. Elle est de la taille d'un Merle noir Turdus merula mais beaucoup plus trapue.

De couleur brun roux, elle est ponctuée de taches crème à l'exception de sa gorge claire visible lorsque l'oiseau est dressé. À l'arrière de la nuque, elle présente un V blanchâtre.

http://rapaces.lpo.fr/cheveche-dathena/la-cheveche-dathena

En principe [la chevêche] n'est pas d'un caractère très compliqué : elle veut bien s'accommoder de n'importe quel milieu et d'à peu près tous les paysages. Seulement, avant de poser ses valises, il y a toujours trois détails qu'elle vérifie scrupuleusement et sur lesquels il est hors de question de transiger.

Primo, elle ne veut pas entendre parler de grands bois. Ne lui proposez pas une forêt épaisse, elle s'y sentirait comme un poisson dans une poêle à frire. […]

Deuxième condition : elle doit trouver sur place assez de nourriture pour elle et ses petits. […]

La Chevêche a enfin une troisième et dernière exigence. Vu sa petite taille — et comme la Nature pullule d'ennemis plus gros qu'elle — elle est obligée de se mettre à l'abri durant toute la journée dans une cachette tranquille où personne ne viendra lui chercher noise.

La Hulotte nº 105, p. 6-7

Le second texte peut ainsi se révéler d'une plus grande difficulté de lecture pour un lecteur allophone.

2.2. L'organisation de la phrase

La construction syntaxique de la phrase, si simple soit-elle dans le vocabulaire utilisé, peut être source de problèmes dans la **diversité des constructions du groupe verbal**, ci-dessous par exemple. Ainsi de ces différentes réalisations possibles :

– Sophie et son petit frère jouent dans le pré.

– Sophie et son petit frère jouent avec le chat dans le pré.

– Sophie et son petit frère n'ont pas vu le petit chat dans le jardin.

– Sophie et son petit frère n'ont pas entendu maman qui les appelait.

– Sophie et son petit frère ont beaucoup ri en voyant le petit chat jouer.

– Sophie et son petit frère pensent que le petit chat est parti chez le voisin.

– Sophie et son petit frère ne croient pas que le petit chat soit parti chez le voisin.

– Sophie et son petit frère ne l'ont pas vu partir chez le voisin.

En l'absence d'une insuffisante maîtrise de l'organisation du groupe verbal et du mode d'assemblage associé des mots, l'apprenti lecteur aura quelque peine pour s'assurer d'une parfaite compréhension de la situation.

Parmi les autres problèmes fréquemment rencontrés avec les publics allophones :

– Les problèmes de la compréhension des phrases passives

– La morphologie : le français est une langue à morphologie plus complexe que celle de la langue anglaise, avec des variations de nombre et de genre qui se propagent dans l'ensemble du groupe (en même temps que ces propriétés peuvent permettre une lecture plus aisée en mettant en rapport les mots à accords partagés).

– L'organisation du groupe nominal dans la répartition, apparemment aléatoire, pour un lecteur allophone des éléments qualificatifs. Ainsi de cette activité qui consiste à placer chacun des éléments de part et d'autre du substantif (qu'en est-il dans ces conditions du problème posé pour un lecteur anglophone pour lequel la position de l'adjectif qualificatif est plus strictement déterminée ?) et qui peut sensibiliser les élèves à cette diversité de positionnement. Syntaxe et lexique sont ici étroitement liés :

– des

– petites

– jolies

– blondes

				filles				

– un

– vieux

– féodal

– très

				château				

– nouveau

– français

– intéressant

– assez

– un

				film				

– nouveau

– cycliste

– amateur

– le

				champion				

– sensibles

– très

– de

– nombreuses

				zones				

– exceptionnel

– très

– un

– beau

– tout à fait

				match				

– réservée

– jeune

– une

– solitaire

				femme				

2.3. Les chaînes anaphoriques

Fait bien connu aujourd'hui des linguistes et enseignants, la continuité anaphorique permet au lecteur, de mot en mot ou en groupe de mots, de vérifier que l'on parle toujours de la même chose ou du même objet de discours.

Suivre ainsi nos deux personnages :

Le jeune Pascalet a le goût de l'aventure. Mais ce qui l'attire plus que tout, dans ce pays de Provence où il vit, c'est la rivière.

Pascalet, donc, un jour, s'en va de chez lui, et ses pas, tout naturellement, le dirigent vers cette mystérieuse et fascinante rivière.

Sa curiosité, sa soif d'aventures vont être comblées. Car ce n'est pas seulement des paysages, des odeurs et des bêtes qu'il va rencontrer, mais un garçon extraordinaire, Gatzo, qui a été volé par des Bohémiens et que lui, le petit Pascalet, va délivrer.

Voici les deux enfants en fuite. Pendant des jours et des jours, ils vivront sur la rivière, subvenant à leurs propres besoins, perdus dans la nature et heureux comme deux petits Indiens.

À la fin, Pascalet et Gatzo seront séparés ; mais c'est une séparation provisoire. Ils se retrouveront plus tard et deviendront pour toujours deux frères.

Folio, L'Enfant et la rivière (résumé)

Compétence qui requiert tout à la fois des connaissances grammaticales, l'usage des pronoms personnels, et des connaissances lexicales (*Pascalet, Gatzo, enfants, frères*).

Lire dans les DNL : Aspects généraux

Les textes proposés à la lecture dans les DNL sont des textes d'un genre particulier. **Textes factuels**, et non textes fictionnels, c'est-à-dire des textes dont la fonction est de permettre au lecteur de construire un référent qui entre avec le monde dans un rapport de vérité, ou dont l'existence est vérifiable par l'expérience (au lieu que le texte fictionnel, sous des formes variées) sollicite/s'appuie (sur) l'imaginaire du lecteur). Des **textes pour apprendre**, c'est-à-dire des textes qui simulent un parcours de découverte dont les élèves/lecteurs sont supposés être les acteurs par le moyen d'activités variées, observation de documents, analyse de situations problèmes, calculs, exercices, ces activités étant guidées par une suite de consignes présentées verbalement. On peut donc présupposer que la nature des savoirs va évoluer du début à la fin du texte, pour passer du stade de **la problématique** à celui des **résultats**, ce qui ne manquera pas d'avoir une incidence sur l'utilisation, par les auteurs du texte, et la reconnaissance, par l'élève, du matériel verbal. Ainsi de cette leçon de SVT, en classe de 6e, consacrée à l'alimentation humaine :

– début de la leçon : « *Tous les matins, Lucas se lève assez tôt pour avoir le temps de prendre un petit déjeuner équilibré.*

Quels sont les aliments qui constituent le petit déjeuner de Lucas ? D'où proviennent-ils ? Qu'apportent-ils à Lucas ? »

– fin de la leçon : « *Les aliments de l'homme ont pour origine les produits de la culture et de l'élevage. Le lait, par exemple, provient, d'un élevage de vaches laitières. La farine à l'origine du pain blanc provient de la culture du blé.*

Les aliments peuvent être constitués de matières grasses, de protéines, de sucres lents et de sucres rapides. Ces constituants répondent aux besoins du corps humain (construction du corps, sources d'énergie, etc.). »

SVT, 6e, p. 120, p. 130)

La leçon part d'un constat empirique (acteur animé, Lucas, individué, dans une situation particulière « *tous les matins, assez tôt, prendre le temps* »), le petit déjeuner de Lucas, et d'un questionnement adressé au lecteur à son sujet (phrase interrogative et introduction du mot « *aliment* »). La fin de la leçon s'organise à partir d'une suite de phrases assertives, hors de toutes références à une situation particulière. Lexique à valeur généralisante, on ne parle plus de *déjeuner*, mais d'*aliments*, démultipliés en *lait* et *farine*, qui permettent de passer à un degré plus fin d'analyse par le moyen d'un lexique plus spécialisé, *matières grasses*, *protéines*, etc. La construction de la phrase comme l'usage du lexique traduisent ce changement de focale épistémologique.

Sans vouloir reprendre ici la question des typologies textuelles, dont les limites ont été suffisamment signalées, on peut cependant observer qu'il s'agit bien dans de tels textes de mettre en évidence la **trame logique des événements**, des phénomènes, des données et non inscrire ces événements, ces **phénomènes** ou ces **données** dans une chronologie particulière et dans un traitement descriptif de surface qui nous porteraient du côté du récit d'expérience plus ou moins personnelle. Le vocabulaire utilisé est à ce titre porté par **un double souci d'exactitude et de précision**[5]. Considérons donc que nous sommes en présence de textes à visée explicative qui s'adressent à des publics de non-spécialistes du domaine, mais qui ne s'en

5. On n'utilise pas le même vocabulaire selon les niveaux, mais à tous les niveaux le souci d'être exact sera toujours présent. Seul pourra varier le degré de précision. Ainsi de la définition de la notion de ville nouvelle au CM2 : « *Ville créée de toutes pièces pour désengorger une agglomération* », Histoire-Géographie, CM2, Hachette, p. 193, et en classe de 4e : « *Ville construite de toutes pièces pour s'efforcer de mieux contrôler la croissance des grandes agglomérations* », Histoire-Géographie, 4e.

tiennent pas à une visée de vulgarisation des savoirs, mais de partage progressif, ce qui est tout à fait différent.

1. Aspects linguistiques et discursifs

Participant à un travail d'élaboration des savoirs, ces textes s'organisent autour d'un certain nombre d'opérations cognitives dominantes (poser un problème, présenter une situation, faire observer, constater, présenter des données, questionner, donner des consignes de travail, rappeler des éléments de connaissance antérieurs, expliquer, organiser un raisonnement, conclure, apporter d'autres informations).

Le langage verbal sert aussi de médiation entre les éléments de référence autres que verbaux (tableaux, schémas, diagrammes, images, écritures numériques/algébriques) et le lecteur. Il leur donne un ancrage par rapport au déroulement de la leçon. L'image ou le tableau peut être un support d'activité, fournir un complément d'information ou poser un problème. L'élève doit apprendre à établir en permanence les liens qui unissent les éléments verbaux du texte aux différents dispositifs sémiotiques qui y figurent.

Par sa fonction (assurer l'acquisition de connaissances/compétences techniques), et son public (des lecteurs enfants ou adolescents) qui demande à être soigneusement accompagné dans son parcours de découverte, le texte doit s'assurer de sa propre lisibilité en anticipant sur les difficultés à venir du lecteur en multipliant paraphrases, reprises, définitions, références partagées, commentaires, annotations, remarques. Le texte pédagogique, qui est un texte à haute teneur sémantique, contient son propre système d'élucidation du sens. L'élève doit apprendre à repérer les lieux du texte où ces dispositifs sont présents et à en faire bon usage.

On considère ordinairement que le texte scientifique est un texte dans lequel la dimension proprement énonciative (relation du scripteur au lecteur, de l'énonciateur à l'énonciataire) est neutralisée au profit d'une formulation objectivée. La chose est vraie quand il s'agit de présenter un résultat, un constat, un principe, une loi. Par exemple : « *Lors de la formation des cellules reproductrices, la séparation des 23 paires de chromosomes se fait au hasard* » (SVT, 3e, p. 64). Nul investissement énonciatif, nulle adresse au lecteur. Mais il n'en va pas de même dans les autres moments de l'apprentissage, dans la présentation d'une situation problème ou dans un questionnement initial dans laquelle l'adresse au lecteur est au centre même du dispositif énonciatif. L'énonciateur, par ses questions, par ses modalisations, peut aussi prendre explicitement place dans la relation au lecteur. Par ailleurs, selon l'âge des élèves, cette prise en charge énonciative sera différemment distribuée. On peut de même trouver un certain nombre de références à la situation de communication à rebours d'une énonciation qui se voudrait hors de toute prise en considération de références situationnelles particulières : « *Après avoir récupéré le gaz présent dans une boisson gazeuse, on peut maintenant l'identifier. Quel est ce gaz ?* » (Physique-Chimie, 5e, p. 26), ou encore : « *Tu disposes d'eau de chaux dans un verre à pied. Souffle dans de l'eau de chaux avec une paille. Qu'observes-tu ?* » (ibid.). Les textes scientifiques ne sont donc pas des textes homogènes d'un point de vue énonciatif, mais au contraire peuvent donner lieu à des variations de focalisation en ce domaine assez marquées, ce qui demandera de la part de l'élève une mobilisation particulière de l'attention.

La nécessité de baliser un parcours d'élaboration des savoirs et de présenter des savoirs validés (par des dispositifs expérimentaux, par la référence à des modèles théoriques ou à la littérature scientifique) fait que les phrases peuvent se situer à un haut niveau d'élaboration syntaxique (ce qui ne signifie pas que ces phrases relèvent des schémas ordinaires de la phrase complexe) et faire usage d'un vocabulaire spécialisé. Toutes caractéristiques qui éloignent des usages en vigueur dans la communication sociale ordinaire. Ain-

si de ces quelques exemples : « *Un milieu de vie se caractérise par des conditions physico-chimiques telles que la température, la qualité de l'atmosphère, l'éclairement, la présence ou l'absence d'eau, etc.* » (ibid. p. 120), « *Dans une série statistique, l'effectif d'une valeur est le nombre de fois où la valeur apparaît. La fréquence d'une valeur se calcule en divisant l'effectif de cette valeur par l'effectif total.* » Maths, 4e, p. 150), « *Après sa victoire sur les Perses pendant les guerres médiques, la cité d'Athènes crée la ligue de Délos et met en place un véritable empire fondé sur la puissance navale.* » (Histoire-Géographie, 6e, p. 84)

2. Lire le manuel d'histoire

Ces deux pages de manuel correspondent à une leçon d'histoire figurant au programme de la classe de 6e. Quelle est la conduite de lecture appelée par cette double page ?

Sur un plan sémiotique, caractère composite de ces deux pages :

– du texte, dans des statuts graphiques différents, selon la taille et l'épaisseur de la police, selon la couleur des caractères ;

– des textes au statut énonciatif distincts : textes produits par les auteurs du livre, en tête la page de gauche, résumé d'anticipation des éléments d'information figurant dans la leçon, des textes figurant dans des encadrés, « documents », c'est-à-dire des extraits d'ouvrages de référence dans le domaine (Salluste, Polybe), un encadré définissant la démarche d'analyse, une liste de mots-clés ;

– des images : une carte avec des variables de couleur, liées aux périodes de la conquête des flèches selon deux couleurs pour représenter le déplacement des légions, avec de nombreuses écritures dans la représentation cartographique ; la représentation d'un légionnaire romain, avec la légende associée ; le plan d'un camp romain, dans un encadré, avec un questionnaire d'observation.

Photographies : Histoire-Géographie, 6e, sous la direction de Vincent Adoumié, Hachette.

Diversité et hétérogénéités des documents présentés

Très grande richesse sémiotique, qui conjugue **le voir et le savoir**, avec le risque de déborder les capacités d'attention de l'élève. Des repères numériques cependant figurent sur la double page, de 1 à 5, qui définissent des étapes à suivre, à charge pour l'élève d'associer dans un même schéma général de compréhension l'ensemble des informations ainsi présentes sur la double page.

Venons-en maintenant à notre élève anglophone en vue d'identifier les difficultés propres à une lecture de texte de DNL. Quel parcours de lecture envisager, quels traitements spécifiques de la langue ?

– Importance des énoncés-titres, pour l'essentiel constitués de phrases nominales (seule exception, le titre document 5 qui est une phrase verbale. Élucidation du sens des mots dans leur relation : conquêtes de la Méditerranée ; les acteurs la République romaine (acteur collectif) ; le légionnaire romain comme type (un) ; un camp de légionnaires romains (comme attribut de puissance) ; les étapes en 4 et 5. Ces énoncés doivent être élucidés en première étape.

– Deuxième étape, analyse du lexique spécialisé sur les étapes de la conquête, sur l'équipement du soldat, sur l'organisation du camp romain. Une conclusion à formuler sur « la force de l'armée romaine ».

– Troisième étape : à partir des énoncés-titres documents 4 et 5, rechercher dans le texte les mots qui en développent le sens « voisine inquiétante », « soif de conquêtes »

– Quatrième étape : élaboration d'un écrit de synthèse, conformément à l'encadré « mise en relation des documents ».

3. La relation image/texte

Les textes figurant dans les manuels de sciences ou de mathématiques ne se présentent pas toujours, loin de là, sous la forme de blocs textuels homogènes. Textes et images, textes et matériels sémiotiques entrent dans un rapport de complémentarité et doivent faire l'objet d'une lecture simultanée, par le repérage des liens verbaux qui unissent consigne et traitement du matériel iconique. Ainsi de la page extraite d'un manuel de SVT, classe de 6e :

– L'énoncé : *Le graphique suivant a été construit à partir des valeurs de ce tableau* contient des éléments à valeur déictique suivants et ce que l'élève doit savoir identifier comme tel.

– Dans les questions 1 à 4 : *l'axe horizontal du graphique, l'axe vertical du graphique*, la courbe du graphique, le tableau, la courbe, l'ensemble des déterminants s'inscrivent aussi dans cette même fonction.

On retrouvera cet usage, plus bas, dans la partie qui concerne le repas des deux chouettes effraies : les diagrammes en bâtons suivants, chaque chouette, ces deux chouettes.

On observera que la bonne compréhension de ces différentes formes de déictiques suppose une connaissance/maîtrise très fine de leurs valeurs d'usage et que celles-ci doivent faire l'objet d'une approche attentive dans les parties du cours consacrées à la maîtrise de la langue.

Enfin, dernier point évoqué ici, celui des particularités liées à la nature des textes à lire dans les D.N.L. On sait qu'en lecture d'un récit, sur un événement plus ou moins familier, le lecteur rapporte les informations identifiées dans le texte à un schéma mental déjà disponible (l'élève dispose en effet d'un certain nombre d'informations sur le monde qui lui permettent d'interpréter les événements qui lui sont rapportés, sur la base de sources très variées, culture familiale, culture scolaire dans la

langue d'origine, etc[6].). Lire un texte qui commence par la présentation d'un guerrier et d'un dragon active d'emblée des connaissances à partir desquelles l'élève va tenter de comprendre ce qui lui est raconté. Dans les textes de nature scientifique, il s'agit moins de **structure d'événement que de structure d'objet (au sens d'objet de savoir)** et sur lequel la connaissance préalable de l'élève peut être limitée, par exemple la notion de *Mélanges homogènes et de corps pur* en physique et chimie 5e. La part des connaissances intuitives, de l'expérience empirique dans la compréhension du texte sera plus limitée que celles pouvant intervenir dans la lecture d'un texte de fiction (conte, récit d'aventures, etc.). L'exigence d'attention de la part de l'élève sera de la sorte infiniment plus élevée puisque lexique et syntaxe, dans des usages distincts des usages ordinaires, permettront à l'élève, par un traitement approprié, d'élaborer une nouvelle représentation mentale de l'objet de savoir ainsi abordé.

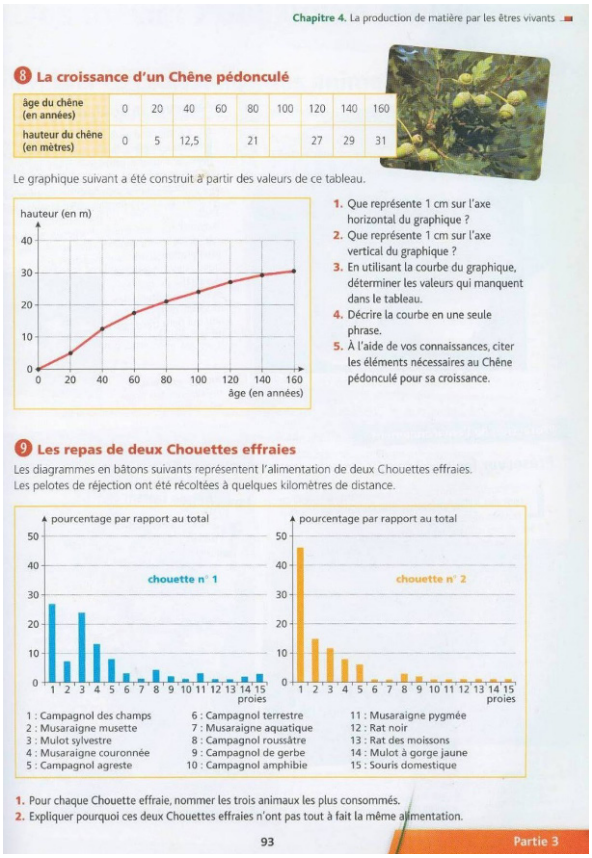
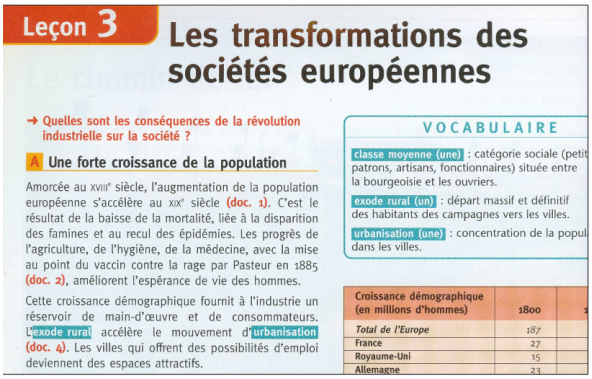


Illustration de droite : SVT, 6e, Hachette.

4. Le texte dans sa continuité : lexique et structure de la phrase

La lecture de l'extrait suivant d'une page d'un manuel d'histoire de 4e peut s'appuyer sur l'exploitation d'un certain nombre de données lexicales et syntaxiques. Texte de nature explicative : « *quelles sont les conséquences de la révolution industrielle ?* » qui se caractérise par sa très forte densité d'information. Les faits de cohérence, c'est-à-dire de mise en continuité de sens des phrases entre elles, sont liés à la démultiplication lexicale du titre « *une forte croissance de la population* », repris par « *l'augmentation de la population… s'accélère* » et plus loin par la reprise anaphorique « *cette croissance démographique* ».

6. Ce que l'on appelle scripts ou plans : « Un script peut-être défini comme la représentation que les individus se construisent à propos d'événements fréquemment rencontrés dans la vie quotidienne et qui se déroulent de manière stéréotypées, comme par exemple aller au restaurant ou se rendre chez le dentiste ». (D. Gaonac'h, C. Golder, 1998, p. 101)



Leçon 3

Les transformations des sociétés européennes

→ Quelles sont les conséquences de la révolution industrielle sur la société ?

A Une forte croissance de la population

Amorcée au XVIIIe siècle, l'augmentation de la population européenne s'accélère au XIXe siècle (doc. 1). C'est le résultat de la baisse de la mortalité, liée à la disparition des famines et au recul des épidémies. Les progrès de l'agriculture, de l'hygiène, de la médecine, avec la mise au point du vaccin contre la rage par Pasteur en 1885 (doc. 2), améliorent l'espérance de vie des hommes.

Cette croissance démographique fournit à l'industrie un réservoir de main-d'œuvre et de consommateurs. L'exode rural accélère le mouvement d'urbanisation (doc. 4). Les villes qui offrent des possibilités d'emploi deviennent des espaces attractifs.

VOCABULAIRE

classe moyenne (une) : catégorie sociale (petit patrons, artisans, fonctionnaires) située entre la bourgeoisie et les ouvriers.

exode rural (un) : départ massif et définitif des habitants des campagnes vers les villes.

urbanisation (une) : concentration de la popul dans les villes.

Croissance démographique (en millions d'hommes)	1800	
Total de l'Europe	187	
France	27	
Royaume-Uni	15	
Allemagne	23	

Histoire-Géographie, 4e.

Deux phrases explicitent cet énoncé : « *c'est le résultat de…* », « *les progrès de… améliorent…* ». Le dernier paragraphe reprend tous ces éléments et répond à la question de départ : « *quelles sont les conséquences de…* ». Autrement dit, le texte fonctionne comme la démultiplication lexicale du déverbal « *croissance* » à l'intérieur de phrases dont la structure apparemment simple, à part la dernière, elles ne comportent aucun élément de subordination, recouvrent en réalité des liens logiques de nature causale ou consécutive portés par des éléments de lexique : *la population augmente parce que la mortalité baisse, parce qu'il y a disparition des famines, recul des épidémies.* Mais ce lien logique est ici lexicalisé par *c'est le résultat de* et *liée à*. D'où cet effet de densité de la phrase, la complexité sémantique étant ici à l'opposé de l'apparente simplicité de la construction syntaxique.

La ponctuation pourra faire l'objet d'un traitement particulier, dans la mesure où elle a pour fonction d'organiser le texte en blocs d'information homogènes et de hiérarchiser ces éléments d'information les uns par rapport aux autres. Ainsi, dans la phrase : « *Les progrès de l'agriculture… des hommes* », les virgules signalent une longue suite énumérative d'expansion du substantif sujet qui mettent le lecteur en attente du groupe verbal : « *améliorent l'espérance de vie des hommes* ».

La lecture d'un tel paragraphe ne peut donc s'envisager sans la maîtrise d'un composé de compétences constitué de données sémantiques, manifestées au travers du lexique, et du repérage de l'organisation de la phrase en GS et GV. En outre, chacun des groupes fait l'objet d'expansions diverses, compléments de nom, propositions relatives, coordination, ce qui peut avoir la nécessité pour l'élève, par exemple, d'établir un lien par les marques de l'accord, dans la dernière phrase, entre le sujet *les villes* et le verbe *deviennent*.

5. Titres et usages de l'article

Lire en dans les D.N.L., c'est être dans la nécessité de lire de nombreux titres (sommaires de manuels, titres et sous-titres de leçons) travailler sur unités textuelles restreintes pour se familiariser avec leurs traits syntaxiques particuliers, ici par exemple **la présence ou l'absence d'article**, couplée avec les marques de nombre :

1. L'eau dans notre environnement
2. Mélanges aqueux
3. Séparation des constituants d'un mélange homogène
4. Les états de la matière
5. Étude d'un changement d'état
6. L'eau solvant
7. Le circuit électrique
8. Conducteurs et isolants
9. Circuits avec dérivations
10. Les sources de lumière
11. La propagation de la lumière
12. Le système Soleil-Terre-Lune

Physique-Chimie, 5e, Hachette.

Ou encore en Histoire et en géographie :

1. La Première Guerre mondiale
2. L'URSS de Staline
3. La France dans les années 30

4. L'Allemagne dans les années 30
5. La Seconde Guerre mondiale (1939-1945)
6. La France pendant la Seconde Guerre mondiale
7. Le bilan de la Seconde Guerre mondiale

Histoire-Géographie, 3e, Hachette.

Les genres littéraires

La lecture des textes prend place dans un répertoire des genres qui, à l'école élémentaire, ne sont pas forcément explicités dans leurs propriétés particulières mais qui impriment au texte lui-même une forme spécifique, appelons cela des conventions, et appellent de la part du lecteur une conduite de lecture appropriée. On évoque volontiers dans l'enseignement secondaire la notion d'« horizon attente », c'est-à-dire la part d'expérience et de connaissance du genre dont dispose le lecteur pour aborder le nouveau texte, ainsi que sa thématique.

Ce répertoire ne se constitue pas en un ensemble figé (ce qu'il fut peut-être à une époque), mais évolue selon l'image que l'on se fait de l'expérience nécessaire de l'élève lecteur. Pour autant, la notion de genre est d'autant plus importante qu'elle s'ancre dans un espace culturel donné. Les *fairy tales*, l'*heroic fantasy* trouvent leur origine dans un univers anglo-saxon et définissent un univers de conventions qui permet à l'apprenti lecteur de découvrir et d'interpréter les conduites des personnages, leurs relations réciproques, les enjeux d'un conflit, alors que les *contes*, version Charles Perrault ou Madame Leprince de Beaumont s'inscrivent dans un autre système de conventions et construisent une autre expérience de lecteur. Bien évidemment, les traductions existantes permettent à des œuvres de circuler et, à la limite, de faire oublier leurs origines premières, pensons aux contes des frères Grimm dont l'origine allemande est aujourd'hui largement oubliée.

Les genres sont ainsi porteurs de consignes implicites de lecture, inscrites dans un univers culturel donné, au sens où, par exemple, la conduite des personnages devient plus ou moins prévisible. Changer d'univers culturel, anglais puis français, peut brouiller les repères dont les élèves peuvent disposer. La compréhension littérale du texte peut ne pas déboucher sur une interprétation pertinente. Ce qui appelle de la part des professeurs un travail d'ajustement. D'où l'intérêt de faire circuler les élèves dans des histoires issues de différents mondes, mondes en langue, français ou anglais, mondes en univers de référence.

Nécessité de disposer dans la bibliothèque de l'établissement de recueils de livres pour enfants en anglais (https://schoolreadinglist.co.uk/category/reading-lists-for-primary-school-pupils/) et en français, de manuels d'école primaire en français et de manuels de *primary schools* en anglais, enfin d'éditions bilingues.

Dans les genres les plus fréquemment rencontrés :

– les contes (de fées, merveilleux, etc.) et leur réécriture contemporaine ;

– la « fantasy » ;

– les fables ;

– légendes et récits d'origine, mythes ;

– histoire d'animaux, dans les *Contes du Chat perché*, de Marcel Aymé par exemple ;

– histoires d'ogres, de monstres ;

– la science-fiction ;

– le roman policier et les récits d'énigme ;

– récits historiques (Walter Scott et Alexandre Dumas, par exemple) ;

– carnets de voyage ;

–littérature pour la jeunesse (genre d'introduction récente dans lequel les auteurs au travers d'une intrigue inscrite dans l'univers contemporain et dont l'enfant est le héros, abordent des questions sociales, politiques ou autres) ;

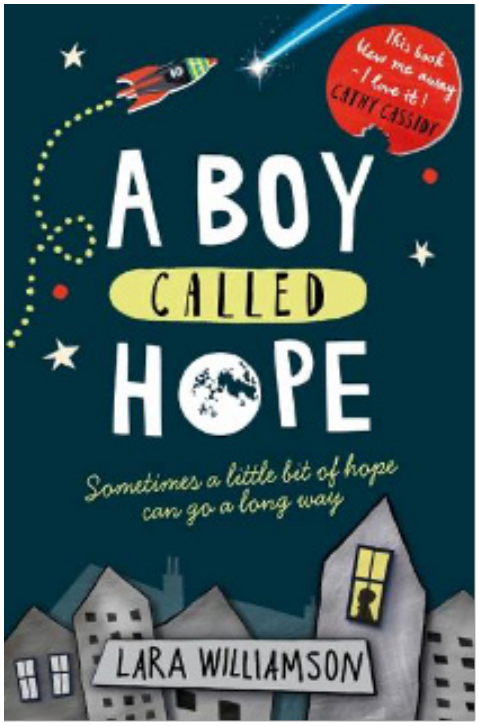
– souvenirs d'enfance ;

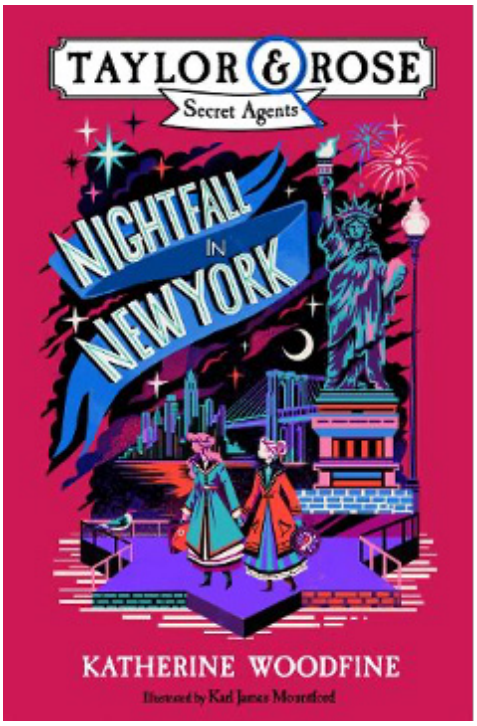
– les albums, tels ceux de François Place par exemple ;

– etc.

La question que l'on se posera est de savoir si d'un univers culturel à un autre les univers

représentés sont identiques ou proches ou au contraire fortement distincts, de même que **l'économie graphique des livres** (travail à développer avec le/la bibliothécaire) :





Un travail de comparaison sur les couvertures de livre, anglais et français, permettra d'engager une réflexion sur les façons d'entamer un travail de lecture.

1. Le vocabulaire, vers un répertoire

Le vocabulaire est destiné à habiller les catégories constitutives de ces différents récits, catégories qui permettent de représenter un monde, c'est-à-dire celui dans lequel le narrateur veut faire accéder son lecteur :

– le personnages, dénomination, description, relation avec les autres personnages (liens de parenté, d'amitiés, d'opposition, etc.) ;

– nature des paroles échangées (dire, demander, expliquer, refuser, etc.) ;

– les actions du/des personnage(s) (actions sur quelqu'un, sur un objet, déplacements, orientation, recherche, fuite, poursuite, etc.) ;

– attachement : attrait, amitié…/détestation, hostilité, etc. ;

– les sentiments : courage/crainte, joie/tristesse, pitié/indifférence ;

– situation dans le temps, dans la durée, mesure du temps ;

– le changement ;

– modalités : devoir, vouloir, falloir, pouvoir ;

– univers intérieur et langage des sentiments ;

– jugement esthétique : beau, laid ;

– jugement moral : juste, injuste ;

– les sens : voir, écouter, toucher, goûter, sentir ;

– les lieux de l'action (ville, campagne, maisons, châteaux, etc.) + les éléments de caractérisations de ces différents lieux ;

– les paysages : ville, campagne, mer, montagne, île, etc. ;

– les météores : la pluie, le vent, l'orage, la tempête, etc. ;

– aspects physiques : formes, couleurs, chaleur/froid, etc. ;

– etc.

Nous n'établirons pas ici la liste des mots de vocabulaire correspondant à chacune des catégories ainsi listées, mais il serait souhaitable qu'un petit **groupe de travail** soit organisé dans l'école pour établir ce que peut être à chaque niveau, du CE1 à la classe de 6e les termes que l'on peut considérer comme importants. Dans le même temps, il serait souhaitable que les élèves francophones disposent de la même liste en anglais.

Pour avancer dans ce répertoire lexical, plusieurs sources possibles :

– liste des 1500 mots les plus fréquents de la langue française, établie par le lexicologue Étienne Brunet (in Eduscol, https://eduscol.education.fr/186/liste-de-frequence-lexicale) ;

– dictionnaire des synonymes établi par l'université de Caen (https://crisco2.unicaen.fr/des/) ;

– les relevés établis manuellement à partir des textes figurant dans les manuels de lecture.

L'idée est que ces catégories ne sont pas spécifiques à un niveau (cycle 2 ou cycle 3), mais reprises à tous les niveaux, la différence résidant dans le degré de détail lié à l'analyse de ces différents constituants. Le carnet de vocabulaire (ou tout autre support) permettra d'enregistrer les mots nouveaux, à l'intérieur des catégories déjà définies.

2. Morphologie, dérivation

Le mot français a pour centre le radical sur lequel prennent appui les marques de genre, de nombre, et de personne quand il s'agit du verbe à une forme conjuguée. Ces aspects sont traités lors des travaux portant sur l'orthographe, sur la morphologie.

En revanche, le français, comme toutes les langues, dispose de ressources en matière dérivationnelle qui permettent à partir d'un mot racine :

– préfixation,

– suffixation, etc.

Il conviendra d'en exploiter toutes les ressources.

On ne manquera pas d'ailleurs d'exploiter ces différentes ressources dans la lecture des DNL qui font un abondant usage des nominalisations :

– séparation des constituants ;

– les changements d'état ;

– étude l'ébullition ;

– conservation de la masse ;

– propagation de la lumière ;

– l'inégale croissance de la population mondiale ;

– la naissance de l'agriculture ;

– etc.

3. Activités de lecture

– 1 résumé et trois textes de référence différents. Quel est le bon texte d'origine ?

– 1 texte développé (authentique) à résumer en x mots ;

– 1 texte résumé à amplifier de façon à retrouver (ou presque) le texte original.

Traduire un texte français en anglais ; traduire un texte anglais en français.

Travaux à suivre

Pour conclure sur cette première étape, considérons tout d'abord la complexité de l'entreprise. Nous sommes dans un lycée français et les parents d'élèves, toutes origines culturelles et langagières confondues, ont fait le choix d'un établissement dans lequel la scolarisation est assurée en français, sur un socle culturel, au sens le plus large du terme (programmes, organisation de la progression dans les apprentissages, logiques de formation, etc.), qui se rapporte à un enseignement de type français. À ce titre, nous ne sommes pas dans un établissement bilingue, dans lequel tous les enseignements, pour l'ensemble des publics, sont dispensés en deux langues au moins.

Pour autant, la prise en considération d'un public d'élèves anglophones natifs s'impose à tous les enseignants et cela d'autant plus que l'établissement est implanté dans un pays largement anglophone, le Nigeria, indépendamment des grandes langues nationales tels le yorouba, le haoussa ou l'ibo. L'entreprise, nous l'avons vu, est complexe dès lors qu'il s'agit de permettre aux élèves anglophones d'accéder assez rapidement à un niveau satisfaisant en français, et que les autres publics, francophones natifs et autres puissent disposer d'un niveau en anglais correspondant aux exigences des programmes français. L'objectif est donc, dans la logique des programmes et des horaires français, de développer un enseignement à dominante « français », tout en permettant à la langue anglaise de trouver une place telle qu'elle permet aux élèves anglophones d'avancer dans une compétence dont on saura préserver le niveau. Équilibre complexe, sur des avancées qui requièrent une concertation permanente de la part de l'équipe enseignante.

Un dernier point, enfin : celui de la non-permanence des équipes enseignantes. La mobilité, si elle ne constitue pas la règle pour tous les enseignants, est un fait ordinaire de gestion de la ressource humaine et il importe de maintenir la continuité de l'action, sa logique fondamentale au-delà du renouvellement des équipes enseignantes. Préserver une mémoire des actions entreprises s'impose dès lors à tous, sous la forme de la rédaction d'un carnet d'activités, par niveau, par cycle, qui sera ainsi transmis aux nouveaux arrivants.

Pilotage complexe, on l'aura compris, mais indispensable dans sa mise en œuvre à la réussite du projet.

Table des matières

Parcours langagiers 5
1. Un peu de vocabulaire 6
2. La sphère familiale 6
3. La sphère sociale : entre la maison et l'école 6
4. L'établissement : vie sociale, vie scolaire 7
5. Les apprentissages 7
Bilan général 8
École française Marcel Pagnol Abuja (Nigeria) 9
1. Éléments de situation 9
2. Objectifs 9
3. Des locuteurs avisés 10
4. D'une langue à l'autre 10
4.1. Comparer les réalisations langagières 10
4.2. Les points critiques 12
4.3. La prononciation 12
4.4. Intercompréhension 13
5. Alternances 13
6. École, collège, lycée 13
7. Les outils de circulation entre les langues 13
8. Un livret de présentation 13
Éléments pour un projet d'enseignement bilingue. Enseignement primaire : lecture anglais-français 14
1. Les publics de l'établissement 14
2. Apprendre à lire de l'anglais au français 15
Lisibilité et complexité 18
1. Le traitement des inférences 18
2. La complexité du texte dans son organisation propre 19
2.1. Les interventions du narrateur 19
2.2. L'organisation de la phrase 20

2.3. Les chaînes anaphoriques 22
Lire dans les DNL : Aspects généraux 23
1. Aspects linguistiques et discursifs 24
2. Lire le manuel d'histoire 25
3. La relation image/texte 26
4. Le texte dans sa continuité : lexique et structure de la phrase 27
5. Titres et usages de l'article 28
Les genres littéraires 30
1. Le vocabulaire, vers un répertoire 31
2. Morphologie, dérivation 32
3. Activités de lecture 32
Travaux à suivre 33