

FLM, FL2, FLE... La diversité des profils linguistiques

Anne-Rosine Delbart

Number 132, Winter 2004

Le français langue seconde

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/55652ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Delbart, A.-R. (2004). FLM, FL2, FLE... La diversité des profils linguistiques. *Québec français*, (132), 72–75.



Cet article poursuit deux objectifs : d'une part, présenter la diversité des profils linguistiques, à travers une multitude de sigles révélateurs ; d'autre part, examiner les caractéristiques d'une grammaire explicite susceptible de répondre aux besoins des apprenants de tous les profils.

FLM, FL2, FLE...

LA DIVERSITÉ DES PROFILS LINGUISTIQUES

>> ANNE-ROSINE DELBART*

La naissance du concept de FLS/FL2 (français langue seconde) est liée au constat qu'entre le FLM (français langue maternelle) et le FLE (français langue étrangère), l'écart s'avère parfois excessif. De multiples causes expliquent la nécessité de la création d'un moyen terme : une proximité géographique (le français vis-à-vis de l'anglais au Québec, le français vis-à-vis du néerlandais en Belgique...); une proximité historique (le français côtoyant les langues bantoues en Afrique noire, au Maghreb...); une filiation diachronique objective (le français dans l'ensemble des langues issues du latin...); une parenté morphosyntaxique intimement ressentie (le français et l'italien...) ou encore des affinités proclamées (le français et l'anglais, *lingua franca* du xx^e siècle...). Ces variables sont de surcroît additionnables et combinables.

Difficile à théoriser, le FLS apparaît alors tantôt comme un hybride du FLM, tantôt comme un avatar du FLE, promu par décision politique à un statut privilégié, toujours susceptible de révision (voir par exemple la situation du français au Maghreb ou bien encore le recul du français dans l'enseignement en Flandre ou en Suisse alémanique en faveur de l'anglais).

Par ailleurs, se pose la question de savoir ce qu'il convient de faire du FLS acquis après ou avant une langue authentiquement « étrangère ». FLS encore, malgré l'inadé-

quation numérale d'une part, et le terme « seconde », *a priori* conclusif d'autre part (un défaut que compenserait déjà FL2) ? Convierait-il de marquer le français appris en troisième ou en quatrième rang : FL3, FL4... (français langue troisième, quatrième...)? Personne, provisoirement, n'a poussé jusqu'à de tels raffinements.

Pour cibler la condition linguistique des apprenants, et, partant, tâcher de répondre au mieux à leurs besoins, je propose de marier les critères. Quatre combinaisons sont possibles :

Quels avantages trouver à cette quadripartition ? Le sigle M respecte les connotations affectives qui touchent au foyer, à la

Signification des sigles

FLM	français langue maternelle
FL2	français langue seconde
FLS	français langue seconde
FLE	français langue étrangère

1	Langue maternelle scolarisée première (les francophones natifs éduqués en français) ou FLS1.
2	Langue étrangère scolarisée première (les enfants allophones éduqués en français) ou FLES1.
3	Langue maternelle scolarisée seconde (les enfants francophones éduqués prioritairement en une quelconque langue étrangère) ou FLSM2.
4	Langue étrangère scolarisée seconde (les enfants allophones éduqués en une langue prioritaire non française) ou FLES2.

Une quadripartition clarifiante

À bien y réfléchir, les difficultés de classement entre le FLM (aussi dénommé FLP, FL1, en réaction aux halos sentimentaux véhiculés par le mot « maternel »¹⁾, le FLE et le FLS (FL2) naissent de l'hétérogénéité des critères utilisés. Les épithètes *maternelle* et *étrangère* ont trait à la situation géographique de l'apprenant : c'est la langue parlée à la maison. Les épithètes *première* et *seconde* se rapportent à la situation scolaire de la langue enseignée : LS1 ou LS2.

famille et à la petite enfance, dont il semble bien difficile de se départir. Il suffit de songer aux discours de certains écrivains transfuges de leur langue maternelle. Voici, par exemple, l'extrait d'un texte du poète Ion Caraion, exilé à Lausanne, qui évoque les conséquences de l'abandon de son roumain natal : « La langue implique des souvenirs prénataux, le lait maternel, la semence de la source et le sang des précurseurs. C'est le sang du sang de la gent, les racines et les origines qu'on ne peut pas confondre, en même temps l'enfant et

l'aïeul. Elle n'a pas d'âge. Les parents n'ont pas d'âge. Ils existent depuis toujours. »

Lorsque tu as passé la frontière de la langue ou qu'on t'impose de quitter son aire, il se produit une rupture irréparable. Et c'est alors que commencent l'éloignement, la solitude, le déséquilibre, l'incertitude, etc.²

Les pédagogues et les didacticiens, qui ont compris le frein symbolique de l'épithète « maternel » dans l'élaboration d'une politique en faveur du plurilinguisme, ont proposé l'emploi de FLP et/ou de FL1, mais, il faut bien en convenir, ces appellations ne séduisent pas les usagers.

Autre avantage patent : l'adjectif *première* postposé acquiert un sémantisme propre en même temps qu'il empêche, dans FLE1, les connotations dévalorisantes de *seconde* : la langue de la maison et la langue de l'école de l'apprenant FLE1 occupent ainsi des positions d'identification positive³.

À bien y regarder, on s'aperçoit que le FL2 englobe communément les apprenants qui trouveraient place dans trois des quatre catégories de la répartition proposée ici : FLES1, FLMS2, FLES2. Peut-on alors parler d'un FL2 homogène ? Est-ce à dire que trois des quatre cas de figure envisagés supposeraient des stratégies d'apprentissage semblables, distinctes des apprenants de FLM1, alors qu'elles recouvrent des situations langagières passablement différentes ? Comment dépasser la nébuleuse d'une étiquette, on s'en avise, par trop fourre-tout ?

Des stratégies adaptées et adaptables

Les besoins des apprenants et leurs conditions d'apprentissage diffèrent évidemment en fonction du vécu de chacun. Aussi le maître de langue doit-il recourir à des stratégies spécifiques selon son public. Notons incidemment, par exemple, que les enseignements socioculturels s'ajoutent aux tâches strictement linguistiques du professeur d'apprenants de FLES2, *a priori* nullement en contact avec la francophonie. N'y aurait-il pas toutefois des passerelles possibles entre les quatre groupes d'apprenants dégagés ici pour l'apprentissage des mécanismes grammaticaux du français ?

Le français langue maternelle scolarisée première (FLMS1)

L'enfant de langue maternelle française qui entre en classe vers l'âge de 6 ans possède en principe l'essentiel des mécanismes linguistiques du français. Bien entendu, il ne faut pas minimiser les différences dues au milieu socioculturel. Le rôle de l'école pu-

L'épineux problème de l'article

Il serait fastidieux ici de comparer point par point les manuels en usage (d'autant plus qu'ils se copient et se recopient allègrement). Voyons ce que propose *Espaces*, de Guy Capelle et Noëlle Gidon (Paris, Hachette, 1990).

Les articles sont envisagés dans le « groupe du nom », au point 2, après le nom et avant les adjectifs. Les auteurs retiennent successivement :

- 1 les articles définis (singuliers *le, la*, plus la forme élidée *l'*, plus les contractions masculines *au* et *du* ; pluriel *les* plus les contractions masculines et féminines *aux* et *des* ;
- 2 les articles indéfinis (*un, une, des* et *pas de* – sous la forme élidée *pas d'*) ;
- 3 les articles partitifs (*du* et l'élision *de l', de la, des*).

Suivent deux brefs commentaires sur les articles définis (ou déterminants au Québec) et les articles partitifs. Les voici *in extenso* :

Les articles définis

Le nom est déterminé : Mets le livre sur la table du salon. (On sait déjà de quel livre et de quelle table il s'agit.)

Sens général : La viande est chère. J'aime les animaux.

Devant les noms de pays : la France, le Portugal, les États-Unis. Mais pas d'article si « en » ou « de » + nom de pays féminin : Il vient de France et non du Portugal. Il vit en Italie et pas aux États-Unis.

Devant les noms propres de personne : les Delcour.

Devant les noms de jours : le mardi = tous les mardis, mais : mardi = mardi dernier/prochain.

Les articles indéfinis

Un œuf, une orange ; des œufs, des oranges ; pas d'orange(s), pas d'œuf(s).

Les articles partitifs

Partie d'une substance ou d'une quantité non divisible en unités comptables : du pain, de la viande, de l'eau, des œufs, des pâtes [je suppose que les œufs auront été cassés au préalable et que les pâtes ne seront pas cuites al dente !].

Inutile de préciser que les élèves débutants auront tout intérêt à apprendre ailleurs et autrement l'usage des articles français.

blique obligatoire consiste précisément à compenser au mieux les handicaps initiaux et à pourvoir chacun de chances égales.

L'apprentissage linguistique scolaire qui relaie le familial devra s'effectuer dans le domaine du vocabulaire (courant et technique), dans celui des registres du français (du familier au soutenu) et dans la transposition de l'oral en écrit (graphies et syntaxe). Lourde tâche, inachevée lors des débuts à l'université⁴.

De quels moyens dispose l'enseignant ? La grammaire. Mais, hélas, elle n'est pas toujours utilisée à bon escient. Le linguiste Marc Wilmet, auteur d'une *Grammaire critique du français*, regrettait que, dans les pays de tradition française, on impose aux maîtres de faire de la grammaire très tôt (sous prétexte d'orthographe) et pas assez tard (sous prétexte de littérature). On demande à des petits francophones de 7 ou 8 ans d'apprendre des définitions circulaires telles que, par exemple, le *sujet* (« le mot qui fait l'action à la voix active »), la *voix active* (« celle où le sujet fait ou subit l'action »). Les élèves ré-

pètent avec bonne volonté ces définitions, en ne demandant pas trop de clarté ni de logique à la grammaire française ; les plus soucieux de rigueur s'empresseront de détourner leurs intérêts vers les mathématiques ou les sciences.

En fait, avec les apprenants de FLMS1, une fois satisfaites les obligations socialement contraignantes de la « grammaire d'accord » (moins compliquées qu'on ne le croit ou qu'on ne le professe, et qui n'interdisent pas non plus un raisonnement progressif, modulable en fonction de l'avancement intellectuel des élèves, sur la norme, sa relativité et son arbitraire), l'observation bien conduite de la langue au moyen d'une grammaire raisonnée constituerait la meilleure garantie d'un comportement libéré et créateur. On est, hélas, assez loin du compte.

Par ailleurs, une autre réalité doit être soulignée : il est très rare aujourd'hui de trouver une classe homogène d'apprenants FLMS1. S'y intègrent, surtout dans les grandes villes de plus en plus cosmopolites, un nombre important d'apprenants que nous

avons identifiés comme des apprenants FLES1, qui parlent, en principe, à la maison une autre langue que le français, langue de l'école mais aussi de la rue et de l'entourage social.

Le français langue étrangère scolarisée première (FLES1)

Les élèves de langue maternelle étrangère scolarisés en français regroupés sous l'étiquette de FLES1 n'ont jamais connu d'autres langues que le français à l'école. Intégrés dès les classes de maternelle (soit, en Belgique, dès deux ans et demi, trois ans), les petits allophones acquièrent avec une rapidité confondante le français de leurs camarades francophones et de leur maîtresse d'école. Ils sont donc plongés à l'école primaire, puis secondaire, dans le même bain grammatical que leurs condisciples monolingues.

Toutefois, il ne faudrait pas sous-estimer ni négliger, dans le processus d'apprentissage du français d'une classe mixte FLMS1-FLES1, l'acuité particulière portée aux systèmes des langues par les élèves bilingues. La présentation claire des mécanismes grammaticaux, plaidée ci-dessus en classe de FLMS1, permettrait, dans une classe mixte, à l'élève FLES1 d'établir des ponts avec les mécanismes de sa propre langue et d'ouvrir l'élève FLMS1 aux corrélations et aux distinctions possibles de sa langue maternelle avec d'autres langues.

Le français langue maternelle scolarisée seconde (FLMS2)

Je prendrai l'exemple de la Belgique pour situer cette troisième catégorie d'apprenants de langue maternelle française qui sont scolarisés dans une autre langue. L'inscription de leurs enfants dans une école néerlandophone est une option retenue de plus en plus fréquemment par les parents francophones de la capitale belge. La première langue scolaire de ces élèves devient dès lors le néerlandais. Le français, langue de la maison, y est appris à l'école plus tardivement que le néerlandais et est enseigné en tant que langue étrangère³, puisque les classes comptent aussi des petits Flamands dont la langue maternelle est le néerlandais, soit des apprenants FLES2.

Le français langue étrangère scolarisée seconde (FLES2)

C'est ici, en terrain vierge, que l'apport du maître de langue s'annonce le plus indispensable. Il reçoit en effet mission de construire artificiellement la compétence (au sens chomskien) que les francophones

de naissance (FLMS1, FLMS2) ou d'adoption (FLES1) ont, eux, acquise naturellement ; en d'autres termes, de fournir les règles en nombre réduit permettant de construire une infinité d'énoncés jamais entendus ni lus.

De quels outils l'enseignant dispose-t-il ? À peu de choses près, des mêmes que ceux qu'il utiliserait avec des apprenants FLMS1. En tout cas, si la forme diffère (l'apprenant de FLES2 manipule de beaux manuels illustrés), le contenu, lui, reste le même et propose un discours qui n'élucide en rien les mécanismes de la langue.

Plaidoyer pour une grammaire instructionnelle

Le but d'une grammaire *instructionnelle* est de permettre de découvrir et d'explicitier ensuite les mécanismes grammaticaux (je ne dis pas « mentaux »), nécessairement en petit nombre (faute de quoi le langage serait inaccessible à une majorité d'individus), grâce auxquels un locuteur natif produit telle ou telle forme, soit la tâche assignée au maître de FLES2.

La grammaire *instructionnelle* vise à proposer aux apprenants de FLES2 la maîtrise des mécanismes grammaticaux du français en suivant une série de consignes hiérarchisées, c'est-à-dire des « instructions ».

J'ai déjà posé quelques jalons dans la constitution de cette grammaire pour deux domaines problématiques dans l'enseignement/apprentissage du français : les temps du passé et l'article français. Le lecteur en trouvera les références en bibliographie.

L'intérêt d'une grammaire *instructionnelle* destinée, au départ, aux apprenants de FLES2 est qu'elle est adaptable et utilisable pour les apprenants des trois autres groupes repérés (FLMS1, FLES1, FLMS2) avec des gains spécifiques par rapport à leurs besoins et aux attentes du maître.

Voyons concrètement ce que suppose cette transversalité de la grammaire *instructionnelle*. Les élèves de FLMS1 ont la compétence langagière qui leur permet de produire une forme linguistique donnée, soit, par exemple, employer un article ou non, sans pour autant avoir raisonné sur le mécanisme linguistique à l'œuvre. Un locuteur francophone construira sans problème des énoncés comme : *Pierre mange du pain* ou *Maison à vendre* ; le locuteur allophone, lui, aura besoin de savoir au préalable de quels articles il dispose en français et la particularité de chacun d'eux avant de faire un choix judicieux et fidèle au message qu'il veut faire passer.

L'apprenant de FLES2 a besoin d'un inventaire des articles et de leur définition avant de proposer un énoncé articulé ; l'apprenant de FLMS1 produit des énoncés, puis peut y réfléchir intellectuellement grâce aux descriptions grammaticales qui lui seront fournies. Les apprenants de FLES2 et de FLMS1 arpentent donc les instructions de la grammaire en sens inverse (de la description à l'usage dans le premier cas et de l'usage à la description dans le second) avec une même exigence de clarification des mécanismes grammaticaux.

Le professeur de français a tout à gagner, dans son enseignement de la langue, à faire remonter le matériel destiné aux classes de FLES2 vers les classes de FLMS1, alors que, jusqu'ici, on a toujours pratiqué le parcours en sens inverse. D'un point à l'autre de la quadripartition, une grammaire explicite et raisonnée du français présente des apports non négligeables dans la perspective de la promotion du français, tant chez les usagers francophones que chez les allophones : *primo*, le développement d'un comportement libéré et créateur par rapport à la langue contre les castrations d'un normativisme aveugle ; *secundo*, l'assimilation en profondeur des mécanismes du français et la convergence possible avec d'autres systèmes linguistiques. Jean-Pierre Cuq appelait aussi de ses vœux une grammaire réfléchie dont les bénéfices dépassent de loin la compétence strictement langagière : « [...] une méthodologie fondée sur le raisonnement plus que sur la règle imposée, sur l'acceptation de la variation dans les limites du système plutôt que sur la norme, sur la comparaison des références, est une formation à l'autonomie du jugement, à l'admission de la différence, mais aussi à l'acceptation de règles à l'établissement desquelles on participe dans une collectivité. Pour tout dire, travaillant sur le langage qui définit son humanité, sur la langue qui définit en partie son appartenance culturelle, sur les langues étrangères qui lui enseignent l'altérité, l'apprenti grammairien est un apprenti citoyen. »

Du *pensum* qu'elle représente aujourd'hui pour la plupart des apprenants et, il faut bien le reconnaître aussi, pour les maîtres, la grammaire deviendrait le médiateur d'un apprentissage des langues d'un nouveau genre basée sur l'intelligence et l'ouverture.

* Université libre de Bruxelles

Pour mieux connaître nos adolescents lecteurs

>> COLETTE BARIBEAU, MONIQUE LEBRUN
et DENYSE BLONDIN*

Cet article présente un premier aperçu de résultats d'une recherche subventionnée¹ intitulée « Devenir compétent en lecture au secondaire ». Cette recherche vise à promouvoir la lecture en identifiant les facteurs et conditions qui permettent d'améliorer les interventions éducatives en lecture et d'assurer le développement de pratiques de lecture durables, particulièrement en milieu populaire.

Notes

- 1 S'associent en effet à l'appellation de *langue maternelle* des sentiments filiaux, mais aussi un attachement patriotique, puisque c'est la langue du territoire, du pays, de la patrie.
- 2 Ion Caraion, « Les mots en exil », dans *Marges et exils. L'Europe des littératures déplacées*, Bruxelles, Labor, 1987, p. 49.
- 3 La phrase de Vassilis Alexakis, écrivain bilingue français-grec, suffirait, me semble-t-il, à gommer les réticences que pourrait susciter l'épithète « étrangère » : « La langue maternelle n'est que la première langue étrangère qu'on apprend ». Rien n'empêche d'adapter les sigles au départ de FLM : FLM1S1, FLM0S1, FLM1S2, FLM0S2. Exit le FLE...
- 4 J'en ai traité dans le texte intitulé « Quelle norme pour l'écrit à l'université ? », paru dans *Enjeux*, n° 53 (mars 2002), p. 153-160.
- 5 On rencontre souvent l'appellation de langue seconde, vu la proximité géographique, en particulier à Bruxelles, ville bilingue et francophone à 90%.

Bibliographie

Calvet, L.-J., *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Payot, 1987.

Cuq, J.-P., « Quels contenus et quel statut pour la grammaire dans l'enseignement du français langue maternelle et étrangère ? », dans *Modernité, diversité, solidarité. Actes du X^e Congrès mondial des professeurs de français*, volume 2, Paris, Fédération internationale des professeurs de français, 2001.

Delbart, A.-R., « La trilogie "Passé composé, Imparfait, Passé simple" dans trois méthodes F.L.E. », *Enjeux*, n° 27 (décembre 1992).

Delbart, A.-R., « L'emploi du passé simple dans les chansons de Georges Brassens », *Revue de linguistique romane*, n° 61 (1996).

Delbart, A.-R., « Les Français parlent aux Français », dans J.-M. Defays, B. Delcomminette, J.-L. Dumortier et V. Louis (dir.), *Langue et communication en classe de français. Convergences didactiques en langue maternelle, langue seconde et langue étrangère*, Bruxelles, Éditions modulaires européennes (Intercommunications, SPRL), 2003.

Wilmot, M., *Grammaire critique du français*, Paris-Bruxelles, Hachette-Duculot, 1998.

Wilmot, M., « De la grammaire avant toute chose... », dans *Français 2000*, n° 165-166 (1999).



Cadre général du travail

Nous connaissons bien, grâce aux enquêtes du ministère de l'Éducation², le profil général de l'élève québécois quant à ses habitudes de lecture et attitudes face à la lecture (ministère de la Culture et des Communications³). Toutefois, ces portraits issus d'enquêtes statistiques ont avantage à être confrontés à ceux qui émergent de la salle de classe elle-même. Comment se comporte l'adolescent québécois qui dit préférer tel ou tel type de livre, lire tant d'heures par semaine, lorsqu'il lit effectivement ? Que pourrait lui proposer son enseignant pour faire de lui un lecteur « à

vie » ? Dans le cadre de ce travail, une attention spéciale a été portée aux adolescents lecteurs. Qui sont-ils ? Qu'aiment-ils lire ? Comment choisissent-ils leurs lectures ? Les jeunes adolescents de 13 à 16 ans constituent un groupe où l'on retrouve de faibles lecteurs et des jeunes susceptibles plus que d'autres d'abandonner l'école. Nous vous proposons de mieux connaître leurs perceptions de la lecture par l'intermédiaire de profils d'adolescents lecteurs.

Positions théoriques

Nos positions théoriques se basent sur deux courants, à notre sens complémentaires en ce qu'ils interpellent le lecteur personnellement pour le rendre à la fois plus réflexif et plus autonome et qu'ils font de l'enseignant un animateur du livre conscient des caractéristiques cognitives et affectives de l'élève lecteur. À notre avis, ces deux courants sont tout à fait compatibles avec les objectifs des récents programmes ministériels en lecture. De plus, les récentes orientations privilégiées par le Programme des programmes ont mis l'accent sur les compétences transversales et les domaines d'expérience de vie où l'élève transpose ces compétences. Une véritable pratique de la lecture suppose l'utilisation de « vrais » livres, de documentation complémentaire : une pratique de l'intertextualité cherche à greffer au texte littéraire étudié des textes courants appropriés ou encore des textes littéraires plus courts ou d'un autre type. Les activités de lecture sont aussi liées aux activités d'oral et d'écriture dans de réelles expériences de vie.