

## **Le défi du paradigme verbal pour les élèves allophones scolarisés dans le secondaire français**

Julie Prévost-Zuddas  
Université de Lorraine  
ATILF-CNRS

### **Résumé**

Pour notre recherche doctorale en sociolinguistique, nous avons suivi trente-trois apprenants allophones en cours de français disciplinaire, de français langue étrangère (FLE) et/ou seconde (FLS). Ils rencontrent des difficultés en langue, principalement avec le paradigme verbal – que nous définissons comme une classe grammaticale d'éléments repérables par commutation. Dans cet article, après avoir présenté notre méthodologie de recherche qualitative, nous évoquerons les résistances saillantes à la morphologie et aux aspects du paradigme verbal observées dans notre corpus de recherche. Ceci nous permettra, dans un dernier temps, d'aborder les facteurs favorisant et freinant la maîtrise du paradigme verbal.

**Mots-clefs :** FLS, paradigme verbal, allophone

### **Abstract**

The thirty-three foreign learners studied for our sociolinguistic doctoral research in French discipline, French as a Foreign Language (FLE) and / or Second Language (FLS) meet language difficulties, mainly with the verbal paradigm – which we define as a class Grammar of switchable elements. In this paper, we present our qualitative research methodology and discuss the salient resistances to the morphology and aspects of the verbal paradigm observed in our research corpus. This will allow us, in a last time, to address the factors favoring and slowing down the mastery of the verbal paradigm.

**Keywords:** FLS ; verbal paradigm ; foreign student

### **Introduction**

Guedat-Bittighoffer & Dat (2012 : 85) s'interrogent sur la scolarisation des 25 000 allophones accueillis annuellement dans le secondaire français : les « ENAF (Élèves nouvellement arrivés en France) dans le système scolaire français [...] sont sur-représentés dans les filières professionnelles et connaissent une déscolarisation plus fréquente que les élèves francophones ». Pour notre part, dans le cadre de nos recherches doctorales, nous observons les facteurs du développement littéracique<sup>94</sup> de ces apprenants.

---

<sup>94</sup> La littératie influence les processus de pensée et d'apprentissage selon le positionnement de chaque individu par rapport à la lecture et à l'écriture, en fonction de sa conception de l'apprentissage, de la pratique littéracique qu'il connaît et de son capital scolaire.

Notre corpus est constitué de cinq types de données récoltées auprès de 33 élèves allophones scolarisés dans deux collèges de catégories différentes (pour corréler les données sociolinguistiques et le contexte d'apprentissage). Il s'agit, d'une part, de 522 travaux scolaires écrits (rédactions, exercices, évaluations etc.) transmis par six professeurs de Lettres modernes, pendant l'année scolaire 2015-2016<sup>95</sup>. D'autre part, les élèves sur lesquels porte notre recherche ont rempli, en entretien individuel, un questionnaire sociolinguistique et ont rédigé (sans consigne formelle) un écrit de projection biographique, c'est-à-dire

---

un outil descriptif et analytique des modulations liées au vécu dans le pays d'installation [pour] voir comment ce vécu et les contraintes de toutes sortes que rencontrent les migrants modifient/infléchissent les parcours et requièrent de leur part des réponses inventives, inédites, qui peuvent entrer en concordance (ou pas) avec leurs appartenances sociales, professionnelles et culturelles. (De Gourcy 2013 : 44).

---

Nous avons également réalisé des entretiens d'explicitation pour que chaque apprenant conceptualise quelques-uns de ses travaux scolaires – l'élève passant alors « d'un plan implicite, c'est-à-dire pré-réfléchi à un plan explicite, c'est-à-dire réfléchi pour connaître les démarches précises et individuelles pour agir, apprendre, comprendre, résoudre, et effectuer une tâche professionnelle. » (Balas-Chanel 2002 : 2). Enfin, les bulletins scolaires permettent d'ouvrir notre champ d'analyse aux autres disciplines scolaires en comparant les remarques des professeurs de Lettres avec les bilans trimestriels des équipes pédagogiques.

Nous observons, dans trois types des données récoltées (travaux écrits, transcription de l'entretien, rédaction de la projection biographique des apprenants), que le paradigme verbal représente un défi pour la plupart des élèves enquêtés.

La notion de paradigme recouvre « une forte polysémie sinon même un flottement ou un flou total » (Rumelhard 2005 : 205). En linguistique, le terme désigne l'ensemble des unités d'un même type apparaissant dans un même contexte que Saussure explicite par des phénomènes associatifs dans son *Cours de linguistique générale* (De Saussure 1916). Dans son acception grammaticale, le paradigme désigne l'ensemble des formes « mutuellement substituables dans un environnement donné » (Riegel *et al.* 2007 : 7) que peut prendre un élément. Dans cet article, par paradigme verbal, nous entendons la morphosyntaxe du verbe et son inscription dans un réseau sémantique. Le verbe, comme le lexique, relève d'un double phénomène : « une *famille dérivationnelle*<sup>96</sup>, ensemble des mots construits sur la même base, directement ou indirectement ; une *série dérivationnelle*, ensemble des mots construits selon un même procédé » (Roché 2011 : 28). Au lexème de base qui constitue la famille dérivationnelle d'un verbe s'ajoute la suffixation désinentielle, à laquelle se superpose une série dérivationnelle syntaxique (les modes et les temps en langue française). Si la variation flexionnelle n'affecte pas le

---

<sup>95</sup> Nous avons sollicité l'ensemble des professeurs de Lettres et des professeurs référents responsables d'UPE2A des 323 établissements de l'Académie de Nancy-Metz. 12 professeurs ont répondu, 9 se sont portées volontaires pour récolter des données puis 3 d'entre elles se sont désistées. Pour les apprenants, un tableau synthétique est proposé en Annexes.

<sup>96</sup> Michel Roché souligne.

sémantisme du verbe – à part peut-être dans une construction absolue – elle en transforme l’emploi et, conséquemment, l’aspect.

Dans les instructions officielles (IO) portant sur les programmes du français disciplinaire au collège, le paradigme verbal constitue l’une des compétences attendues du Cycle 3. La syntaxe verbale y est privilégiée car il est préconisé d’ « observer le fonctionnement du verbe et [de] l’orthographe » (MEN SPE 2015 : 101) et d’étudier « la morphologie verbale[en] pren[ant] appui sur les régularités des marques de personne et de temps » (MEN SPE, 2015 : 116). Au Cycle 4, il est attendu de « maîtriser le fonctionnement du verbe et son orthographe » bien que les IO préconisent de « maîtriser la structure, le sens et l’orthographe des mots » (MEN SPE, 2015 : 231) : si le verbe est envisagé morpho-syntaxiquement, le lexique est envisagé morpho-sémantiquement. Dans les unités pédagogiques pour les élèves allophones arrivants (UPE2A) observées, la syntaxe du verbe est privilégiée au détriment de l’analyse morphologique.

Dans cet article, nous verrons d’abord les difficultés rencontrées par les apprenants allophones dans la manipulation du paradigme verbal et dans son apprentissage avant de nous intéresser aux facteurs favorisant et freinant son acquisition observés dans notre corpus.

## 1. Les difficultés du paradigme verbal pour les allophones

### 1.1 Morphologie, flexion et aspects

Au sujet du paradigme verbal, les apprenants allophones suivis sont confrontés à une triple difficulté. La morphologie de la flexion périphérique leur paraît complexe à maîtriser à cause des suffixes flexionnels placés après les suffixes dérivationnels nécessaires à l’expression du mode et du temps. De plus, la flexion désinentielle constitue une difficulté pour les allophones car elle n’est pas systématique – bien que des traits soient communs à de nombreux verbes, la conjugaison française connaît des particularités et des exceptions. Enfin, l’aspect et la concordance des temps sont complexes parce qu’ils peuvent être éloignés du système de la langue première (L1) des apprenants, même quand cette L1 est proche de la langue française. Par exemple, en entretien, Firdaws (L1 italien et L2 arabe marocain) explique que la conjugaison française nécessite un travail particulier :

FIRDAWS50	ça serait un peu amélioré parce que: je suis en train de travailler la conjugaison / et: j’essaye de faire moins d’erreurs
JPZ51	donc quand tu dis que tu travailles la conjugaison qu’est-ce que ça veut dire?
FIRDAWS52	j’essaye d’apprendre euh les verbes euh pour euh que ça soit plus facile

Extrait de l’entretien d’explicitation n°36

Pour Firdaws, le paradigme verbal la contraint à un apprentissage renforcé (FIRDAWS52 : *j’essaye d’apprendre euh les verbes euh pour euh que ça soit plus*

*facile*<sup>97</sup>) alors que la maîtrise du paradigme lexical n'est pas aussi problématique (sa L1 étant proche du français).

L'extrait de l'entretien de Kamal (L1 arabe libanais) montre qu'il a compris que le passé simple est un temps de l'écrit et que la formation des paradigmes verbaux est complexe mais nécessite des révisions constantes parce que le système désinentiel est irrégulier et peu usité à l'oral (KAMAL51 : *ça fait longtemps j'ai pas fait des conjugaisons* ; KAMAL65 : *par cœur*).

- JPZ46 c'était un contrôle de conjugaison // et donc la consigne c'était:?  
 KAMAL47 conjugue au passé simple  
 JPZ48 et ça: c'était: compliqué ou: c'était facile?  
 KAMAL49 un peu compliqué  
 JPZ50 pour quelle(s) raison(s)? /// pourquoi tu trouvais que c'était difficile? qu'est-ce qui est difficile dans cet exercice? /// pourquoi c'est un exercice qui te pose problème? qu'est-ce qui est difficile pour toi? ///  
 KAMAL51 en fait euh parce que ça fait longtemps j'ai pas fait des conjugaisons {sic}[rire] j'ai oublié  
 JPZ52 donc si tu- si tu refaisais aujourd'hui ce travail-là ?/ tu le referais: moins bien, mieux ou ce serait pareil?  
 KAMAL53 mieux  
 JPZ54 parce que tu as révisé?  
 KAMAL55 °oui///  
 JPZ56 donc maintenant le passé simple tu- tu: tu connais?  
 KAMAL57 euh oui pas beaucoup//  
 JPZ58 et c'est compliqué? le passé simple?  
 KAMAL59 euh non  
 JPZ60 non ? alors qu'est-ce qui fait que si c'est pas compliqué et que tu connais le passé simple qu'est-ce qui fait que cette fois-ci c'était un peu difficile pour toi cette évaluation-là?  
 KAMAL61 j:: je sais pas  
 JPZ62 alors est-ce que tu peux lire la remarque: de ton professeur?  
 KAMAL63 révise les verbes du troisième groupe et apprends/ les à l'écrit et les recopiant {sic}  
 JPZ64 apprends- les à l'écrit en les recopiant alors ça veut dire quoi ça?  
 KAMAL65 en fait en tout premier d'apprendre et::: euh après l'écrire euh par cœur

#### Extrait de l'entretien d'explicitation n°29

Cet exemple illustre également la frontière pédagogique entre le cours de FLE/ FLS<sup>98</sup> de l'UPE2A et celui de français disciplinaire. En FLE/FLS, l'élève allophone manipule les temps usuels (présent, passé composé, futur simple) des paradigmes verbaux courants, relatifs à la vie quotidienne et à la scolarité, alors que pour le français disciplinaire, les IO préconisent la maîtrise du passé simple au moins à la P3. Les élèves

<sup>97</sup> Les citations extraites des entretiens sont présentées en italique et répertoriées par le nom de l'apprenant et le tour de parole.

<sup>98</sup> Cuq (1991 : 40) inclut le concept de français langue seconde (FLS) dans le champ du FLE au regard de la situation des apprenants pour qui le français « n'est ni la seule, ni la première langue parlée ». Klein (1989 : 33) définit le FLS en l'opposant à la L1 des apprenants et à la langue étrangère, le FLS étant acquis dans le milieu social ou en situation d'enseignement. Le FLESCO est selon Davin & Cuq (2007 : 25) « une langue qui apprend à l'élève son "métier d'élève" et les comportements à adopter ».

allophones inclus en classe ordinaire<sup>99</sup> ont, dès lors, du retard quant à la maîtrise aspectuelle de l’indicatif passé simple car, même si des natifs ne maîtrisent pas les désinences de ce temps à l’entrée en 6<sup>e</sup>, ces derniers ont majoritairement assimilé son aspect. La discrimination morphosyntaxique constitue également une difficulté pour les apprenants allophones observés.

## 1.2 Discrimination syntaxique et morphologique

L’exemple qui suit est extrait des travaux d’Erdjan (L1 serbe). Il s’agit d’un exercice portant sur la conjugaison de cinq verbes usuels au présent de l’indicatif et qui n’a pas été réussi par l’élève<sup>100</sup> :

Conjugué ces verbes au présent de l’indicatif :  
Aujourd’hui...

ALLER (à l’école)	ETRE (malade)	AVOIR (ses affaires)	FAIRE (son travail)	POUVOIR (comprendre)
je <del>vais</del> <i>Bien</i>	je <del>suis</del> <i>Bien</i>	j’ <del>ai</del> <i>jes</i>	je <del>fait</del>	je
tu <del>vais</del>	tu <del>est</del>	tu <del>a</del>	tu <del>fait</del>	tu
il <del>vait</del>	il <del>et</del>	il <del>a</del> <i>Bien</i>	il <del>fait</del>	il
nous <del>zavea</del>	nous <del>somme</del>	nous <del>avon</del>	nous	nous
vous <del>zaveaves</del>	vous <del>vauzet</del>	vous <del>zavé</del>	vous	vous
ils ?	ils <del>zaveut</del>	ils <del>zave</del>	ils	ils

Travail n°17 de l’apprenant n°1

ALLER (à l’école)	ETRE (malade)	AVOIR (ses affaires)	FAIRE (son travail)	POUVOIR (comprendre)
je vais	je suis	j’ ai	je fait	je
tu vais	tu est	tu a	tu fait	tu
Il vait	il et	il a	il fait	il
nous zavea	nous somme	nous avon	nous	nous
vous zaveaves	vous vauzet	vous zavé	vous	vous
ils	ils zaveut	ils zave	ils	ils

Retranscription du travail n°17 de l’apprenant n°1

La professeure a demandé, dans un tableau à deux entrées, de conjuguer cinq verbes. Elle a inscrit au-dessus du tableau l’adverbe *Aujourd’hui* suivi d’une aposiopèse pour inviter l’élève à conceptualiser l’aspect du paradigme. Pour chacun des verbes, l’enseignante a écrit entre parenthèses des indices sémantiques (un circonstant [ALLER (à l’école)], un attribut [ETRE (malade)], des compléments [AVOIR (ses affaires) ; FAIRE (son travail) ; POUVOIR (comprendre)]) pour engager le processus de conjugaison en l’ancrant dans des tournures usuelles. Nous remarquons que le verbe

<sup>99</sup> Depuis 2002, la maîtrise du français n’est plus un préalable à l’inclusion en classe avec les natifs.

<sup>100</sup> Nous le reproduisons *infra* pour qu’il soit lisible.

*pouvoir* est méconnu (à moins que l'élève n'ait pas eu le temps de finir son exercice). La forme de la première personne du singulier (P1) est correctement orthographiée pour les verbes *aller* et *être*. En revanche, \**jes* est la transcription phonétique de « j'ai » (avec soudure du pronom personnel sujet) et pour la P1 du verbe *faire*, « fais » est écrit \**feit*. Erdjan ignore la flexion désinentielle et le suffixe flexionnel et méconnaît donc le double phénomène de dérivation décrit par Roché (2011 : 28).

De même, si les P4 et P5 sont connues pour les verbes fréquents *être* et *avoir*, les formes sont transcrites sans la marque caractéristique désinentielle de personne – bien que la terminaison phonétique soit marquée à la P4 (*nous \*somme* et *nous \*avon*) ou sont écrites phonétiquement pour la P5 (\**vauzet* est la transcription phonétique de « vous êtes » comme \**zavé* permet de retranscrire le paradigme verbal avec la liaison initiale de « [vou]s avez »). Là encore, le pronom personnel est soudé au paradigme verbal. Si Erdjan associe les deux éléments dans une même forme, c'est qu'il n'a pas discriminé le pronom et la forme verbale. Pour la P6, il y a, en revanche, ou confusion de verbe (*ils \*zaveut* pour « ils avaient » au lieu de « ils sont ») ou de temps (*ils \*zaveut* et *ils \*zave* pour « ils avaient »), ce qui explique les réponses 22 et 28 de l'entretien d'Erdjan (reproduit *infra*). Il considère la conjugaison à l'oral comme abordable mais sait qu'il n'a pas réussi son évaluation ou qu'il ne maîtrise pas les verbes (ERDJAN28 : *bof moyen moyen* ; ERDJAN32 : *non*). Cette brève analyse montre que l'exercice a pour visée de vérifier l'acquisition de la variation flexionnelle du présent, son orthographe (radicaux et désinences) et son aspect. Cette complexité est un frein pour l'apprenant qui affirme n'avoir pas compris les *trucs comme ça [qu'il] ne peu[t] pas expliquer* (ERDJAN24), c'est-à-dire le pronom sujet, le radical flexionnel, la flexion désinentielle et la valeur aspectuelle:

JPZ5	qu'est-ce qui fallait faire est-ce que tu te souviens de ce qu'il fallait faire [...]
JPZ11	<u>conjugue</u>
ERDJAN12	<u>ce[z]- cces verbes</u>
JPZ13	°ouais
ERDJAN14:	<u>au-présent-de</u> , je sais pas ce que c'est
JPZ15	présent de l'indicatif
ERDJAN16	indicatif c'est dur
JPZ17	donc tu devais en fait conjuguer: le professeur te demandait de: conjuguer le verbe <u>aller</u> le verbe
ERDJAN18	<u>être</u>
JPZ19	le verbe <u>avoir</u>
ERDJAN20	<u>faire</u>
JPZ21	<u>faire</u> et <u>pouvoir</u> / alors est-ce que c'est un exercice qui: qui t'avait semblé difficile
ERDJAN22	bof moyen moyen
JPZ23	pourquoi tu peux m'expliquer
ERDJAN24	parce que bah des trucs comme ça vous voyez / je peux pas expliquer
JPZ25	la conjugaison c'est difficile
ERDJAN26	ouais
JPZ27	à l'écrit ou à l'oral?
ERDJAN28	écrire
JPZ29	à l'oral ça va
ERDJAN30	oui
JPZ31	le verbe <u>être</u> à l'oral tu le connais
ERDJAN32	[bb]+non

Extrait de l'entretien d'explicitation n°1

Pour Euneek (L1 anglais américain), la maîtrise des désinences verbales et des valeurs aspectuelles sont également problématiques :

JPZ134	dans quelle(s) langue(s) tu aimes écrire? [...]
EUNEEK135	anglais
JPZ136	pour quelle(s) raison(s)
EUNEEK137	euh: parce que c'est facile à écrit {sic}
JPZ138	plus que le français?
EUNEEK139	oui
JPZ140	qu'est-ce qui est difficile à écrire en français
EUNEEK141	il y a des féminins masculins et beaucoup de: verbes à conjuguer
JPZ142	ce qui n'existe pas vraiment dans la langue anglaise (ouais) donc ça c'est vraiment problématique pour toi ?
EUNEEK143	oui

Extrait de l'entretien d'explicitation n°32

Euneek n'explique pas ses difficultés (EUNEEK141 : *beaucoup de verbes à conjuguer*) mais elle est d'accord avec l'idée que la conjugaison en langue anglaise est plus simple – puisque, en anglais, les radicaux flexionnels sont réguliers, que les désinences verbales sont systématiques et que les verbes irréguliers ont des variations désinentielles systématisées, bien que les langues anglaise et française partagent une opacité orthographique et que, par exemple, « en anglais, les verbes réguliers se terminent tous par -ed alors que la prononciation varie entre [d], [t], [id] » (Bazard-Jourdain & Coulon 2015 : 6). En français, « de nombreux morphèmes finaux ne se prononcent pas [et constituent ainsi une particularité puisque] toutes les langues possèdent une morphologie » (Bégin *et al.* 2010 : 277). L'apprenante a compris le phénomène paradigmatique en tant que formes « mutuellement substituables dans un environnement donné » (Riegel *et al.* 2007 : 7) mais ne le maîtrise pas.

Yousra (L1 italien, L2 arabe marocain), dans l'extrait suivant, explicite sa démarche pour écrire un combat chevaleresque aux temps du récit au passé. Pour réaliser ce travail, elle a demandé de l'aide à une bénévole<sup>101</sup>. Nous constatons que cette dernière n'a pas compris le travail demandé par la professeure – à moins que cette étudiante bénévole ne maîtrise pas elle-même l'aspect des temps puisque, pour utiliser la valeur verbale attendue, elle a donné à Yousra un conseil mnémotechnique (YOUSRA16 : *en fait les verbes j'arrivais pas vraiment à les conjuguer et mon aide aux devoirs [...] la bénévole m'a aidée euh / m'a- en fait m'avait donné un: un conseil c'était par exemple pour voir si la forme était E.R. ou euh É.E*). Yousra confond peut-être, lors de l'entretien, les conseils qui lui ont été antérieurement donnés par la jeune fille pour orthographier les désinences verbales homonymiques. Cette éventuelle confusion montre toutefois que l'aspect du verbe n'est pas compris par l'apprenante :

JPZ9	et est-ce que tu te souviens
YOUSRA10	il fallait utiliser le: passé simple (mmm) les conjugaisons et: /
JPZ11	d'accord / est-ce que tu te souviens alors comment tu as: comment tu as procédé pour faire ce travail-là, comment tu t'y es prise, qu'est-ce que t'as pensé dans ta tête pour euh pour euh réaliser ce travail?
YOUSRA12	bah: // [...] oui je me souviens bah par exemple euh on a:: bah j'ai euh / chez moi quand je suis rentrée bah je me suis- elle nous avait donné // à utiliser

<sup>101</sup> Le collège, en partenariat avec les associations bénévoles du quartier, propose de mettre en relation des étudiants avec les élèves (allophones ou natifs) qui en font la demande pour les aider dans leur travail personnel.

- JPZ15 c'était quoi cette aide alors?
- YOUSRA16 en fait bah elle nous avait fait par exemple des phrases / comme: des exemples des phrases et: euh elle laissait par exemple un petit espace où il fallait mettre le passé simple ou: euh parfois euh:: le vocabulaire: pour: euh les combats des chevaliers: et: tout mais nous fallait remplir et après fallait avoir les idées euh grâce à ça
- JPZ17 vous aviez déjà comme un: comme un canevas en fait
- YOUSRA+JPZ181 oui
- 2 comme un: d'accord
- YOUSRA19 et: après euh: j'avais un peu les idées euh: j'étais un peu euh j'avais les idées un peu confuses et après // bah // je me suis trompée en fait dans sur euh sur le:: en fait les verbes j'arrivais pas vraiment à les conjuguer et mon aide aux devoirs: euh hummm la bénévoles m'a aidée euh / m'a- en fait m'avait donné un: un conseil c'était par exemple pour voir si la forme était E.R. ou euh É.E. bah c'était par exemple faire- re- euh relire la phrase et dire dans sa voix est-ce que c'est prendre ou: prend des choses comme ça et bah je trouvais qu'elle m'avait aidée et euh: j'avais fait une petite euh / une petite trace et: euh après quand j'avais terminé euh elle avait euh hummm ma bénévoles elle- elle l'avait ramené chez elle elle avait lu et tout et elle m'avait dit que c'était bien et après elle l'a rendu et je l'ai fait à l'ordinateur

### Extrait de l'entretien d'explicitation n°23

Cette méconnaissance est corroborée par un extrait d'un de ses travaux portant sur la conjugaison de l'imparfait et des valeurs du temps :

#### Exercice 1 : 5 points

Soulignez les verbes à l'imparfait et indiquez leur valeur.

1. Une épaisse couche de neige recouvrait les cimes des montagnes. *description*
2. Il dînait chaque soir à huit heures. *habitude*
- 0,5 3. Tandis qu'il parlait, un bruit se fit entendre. *description*
- 0,5 4. Depuis une heure, les manifestants défilaient dans la rue. *description*
5. Ses yeux pétillaient de malice. *habitude*

### Extrait du travail n°3 de l'apprenant n°23

Si les verbes conjugués à l'imparfait sont repérés, leur aspect n'est pas toujours défini. En revanche, l'extrait de l'entretien avec Firdaous (L1 italien, L2 arabe marocain) montre que la valeur aspectuelle peut être maîtrisée à l'oral alors que la structure linguistique est erronée – alors que le paradigme verbal apparaît dans notre corpus comme la difficulté la plus répandue :

- JPZ75 et donc tu penses que: le fait de ne pas avoir fait de poésie depuis longtemps ça te permet / pas de comprendre un texte (ouais) poétique?
- FIRDAOUS76 oui non mais maintenant je sais la poésie lyrique ça parle de les passions {sic} parce qu'après après que j'ai- je m'attendais pas à cette note et: après quand j'ai vu mes erreurs ma mère elle a vu cette note et après m'a fait - parce que elle aussi elle a fait du Buisson Ardent {sic} elle a fait le même principe la poésie lyrique on est parti sur l'ordinateur{sic} après on a vu sur Wikipedia la poésie: lyrique c'est une poésie qu'il y avait {sic} beaucoup de passion et c'est un: c'est un dieu: de la poésie qui l'a: un truc comme ça de la mythologie grecque après là j'ai compris j'ai- j'ai compris la poésie lyrique de quoi ça parlait

### Extrait de l'entretien d'explicitation n°22



Les aspects du verbe sont acquis par Firdaous et les temps de l'indicatif sont utilisés à bon escient. Les désinences verbales sont respectées dans les verbes personnels – bien que des structures linguistiques soient erronées : le pluriel du partitif est calqué sur l'italien (FIRDAOUS76 : *\*ça parle de les passions*), l'emploi du partitif est incorrect (FIRDAOUS 76 : *\*elle a fait du Buisson Ardent*<sup>102</sup>), l'emploi vicariant du verbe *faire* est impropre (FIRDAOUS 76 : *\*elle a fait du Buisson Ardent*), l'utilisation du verbe *partir* en emploi intransitif est erroné (FIRDAOUS 76 : *\*on est parti sur l'ordinateur*) et l'emploi du mot *y* est incorrect (FIRDAOUS 76 : *\*c'est une poésie qu'il y avait*). Nous supputons que l'aspect est calqué sur le fonctionnement de l'italien, L1 de l'apprenante, comme les traits syntaxiques des constructions erronées le montrent.

### 1.3 Correspondance lettre-son à valeur bi-univoque

Dix-huit des trente-trois apprenants enquêtés disent que l'orthographe est complexe. En effet, sa maîtrise nécessite d'appliquer un ensemble de règles de conversion graphophonologiques, le français étant « polygraphique » (Kreiner 1996). La conscience morphologique repose sur la connaissance de la correspondance lettre-son à valeur bi-univoque et sur la manipulation des structures internes des lexies. « L'écriture d'une langue [...] sera absolument régulière si chacun de ses phonèmes dispose d'une graphie propre [...], différente de toutes les autres. » (Fayol & Jaffré 2008 : 184). Or cette relation bi-univoque n'existe pas en langue française car les sons sont moins nombreux que les graphèmes, eux-mêmes composés de lettres et de signes diacritiques.

Liridon (L1 albanais guègue) note que l'écriture de la langue française se distingue de la langue albanaise (guègue et tosqe) qui est phonologique<sup>103</sup> :

- |           |  |
|-----------|--|
| JPZ85     | comment c'est en Albanie ?   |
| LIRIDON86 | pfff c'est pas: je- c'est pas les mêmes un peu c'est même un peu je sais pas comment explique {sic}  |
| JPZ87     | tu essaies de m'expliquer? / qu'est-ce qui est pareil alors? /   |
| LIRIDON88 | pour l'écrit: pour l'écrit c'est pas pareil quand je parle albanais euh si je parle l'écrit aussi quand je parle français je parle français j'écris pas comme comme je parle |

**Extrait de l'entretien d'explicitation n°13**

Erdjan (L1 serbe) corrobore les propos de Liridon et montre combien la variabilité graphique est complexe à saisir pour un non-natif quand l'apprenant allophone tente de comparer le FLE avec sa L1:

- |          |  |
|----------|--|
| JPZ79    | [...] comment comment ça se fait que: tu n'arrives pas à lire et à écrire  |
| ERDJAN80 | parce que c'est dur parce que en Serbie c'est un autre truc en fait comment tu parles tu écris la même chose ici quand tu parles un truc {sic} c'est pas la même chose pour écrire / |

**Extrait de l'entretien d'explicitation n°1**

<sup>102</sup> Le Buisson Ardent est une association nancéienne qui propose de l'aide aux devoirs et des cours de français aux adultes allophones.

<sup>103</sup> Mis à part le *e* dit caduc, toutes les lettres en albanais se prononcent et toujours de façon identique.

À la morphologie flexionnelle et à la variation désinentielle s'ajoute donc la difficulté phonologique et orthographique du paradigme verbal, même si, dans notre corpus, les apprenants enquêtés évoquent davantage la difficulté orthographique au sujet du lexique – l'inconsistance est plus développée car « le nombre d'unités graphiques s'élève à 130, tandis que le nombre de phonèmes se réduit à 32-36 selon les régions » (Bazard-Jourdain & Coulon 2015 : 2). Outre les difficultés liées à la morphologie verbale, l'aspect du verbe et la question phonétique, nous observons, auprès des apprenants enquêtés, des facteurs freinant la maîtrise du paradigme verbal.

## **2. Freins et leviers à la maîtrise du paradigme verbal**

### **2.1 Variabilité linguistique et paradoxale uniformisation de l'enseignement**

Les trente-trois apprenants suivis sont tous plurilingues car ils déclarent maîtriser deux à quatre langues à l'écrit et/ou à l'oral (par exemple, l'apprenant malien parle le bambara mais ne connaît pas l'écriture n'ko ; un apprenant parle le roumain et le romanes mais n'est pas scripteur). Il nous semble important de préciser cette hétérogénéité linguistique parce que, paradoxalement, la prise en charge spécialisée des UPE2A est uniformisée par la notion même de dispositif qui vise à l'inclusion en classe ordinaire à court terme. Ainsi, « l'enseignement personnalisé évolue en remédiation pour que les allophones puissent, en quelques mois, suivre en classe ordinaire » (Verdelhan-Bourgade 2002 : 18) mais, selon Faupin (2015 : 115), « les élèves sont inscrits dans une classe ordinaire correspondant à leur âge bien avant d'avoir atteint le niveau A2 ou B1 attendu ».

Or, des apprenants allophones scolarisés dans leur pays d'origine qui maîtrisent l'alphabet cyrillique ou l'alphabet arabe et ignorent l'alphabet latin, rencontrent – évidemment – une difficulté supplémentaire pour l'acquisition des structures grammaticales et même de la compréhension de la logique paradigmatique en langue française. Ainsi, il est plus difficile pour un élève arabophone de comprendre le paradigme verbal car il n'existe formellement que deux aspects en arabe (le passé est suffixé, le présent est préfixé alors que le futur est contextualisé et « le présent [est] aussi le temps de toute proposition qui n'a pas de temporalisation : on peut ajouter la séquence "cela est" à toute proposition nominale » (Angelescu 1988 : 7). La suffixation désinentielle constitue également une difficulté particulière pour l'apprenant arabophone car, dans la langue sémite, la notion de personne n'est incarnée que par trois entités que sont le singulier, le duel et le pluriel (Khalfallah 2011) – alors qu'en FLE-FLS, les apprenants sont confrontés aux six pronoms réguliers (avec les P3 et P6 dédoublée en masculin/ féminin et associées au pronom « on » et au syntagme « les gens ») appelés « personnes ».

Auger (2007 : 123) préconise d'enseigner le français en faisant référence à la L1 des allophones parce que cela « permet une prise de distance par rapport à ses propres pratiques des langues et de leur enseignement-apprentissage, aide à relativiser sa/ses norme(s) en même temps qu'elle favorise la prise de conscience des universaux linguistiques et, plus largement, humains » et parce que « l'utilisation consciente de la langue maternelle est valorisante et facilitatrice dans l'apprentissage » (Chrifi-Alaoui

2007 : 45). Selon nos données, les apprenants utilisent les structures de leur L1 s'ils n'ont pas compris la syntaxe ou s'ils ignorent la morphologie de la langue française (tant dans l'ordre CVS<sup>104</sup> que pour l'accord dans le SN ou le SV qui sont des traits linguistiques prégnants du français). Outre que le passage par la L1 nous semble complexe à mobiliser, la comparaison avec la L1 ne suffit pas à expliciter la complexité du paradigme verbal en langue française car les apprenants allophones interrogés qui comparent des traits du français avec leur L1 en tirent parfois des conclusions erronées.

Valentina (L1 romanès ; L2 roumain ; L3 espagnol) montre qu'elle fait des transferts linguistiques entre les langues. Cependant, elle n'envisage l'équivalence linguistique que lexicalement. L'exemple qu'elle développe, au sujet du nom *voiture*, lui permet d'énoncer des équivalences sémantiques dans deux autres langues qu'elle parle. Ces analogies lui semblent éloignées phonétiquement (VALENTINA58 : *parce que l'espagnol euh la voiture est \*coche\* en roumain \*machina\* et en français voiture*). Elle ne se réfère pas aux structures grammaticales qui pourraient être proches, voire similaires, entre les syntaxes roumaine, française et espagnole – même quand on lui demande de commenter les similitudes entre le français et sa L2. Le transfert de la L2 vers le FLES n'est pas envisagé ici comme un adjuvant mais comme un frein :

- JPZ55 d'accord // est-ce que tu peux me- m'expliquer ce qui fait que tu progresses en français que tu parles de mieux en mieux/// est-ce que tu penses que le fait de parler l'espagnol ça t'aide pour le français
- VALENTINA56 non madame
- JPZ57 pourquoi?
- VALENTINA58 parce que l'espagnol euh la voiture est \*coche\* en roumain \*machina\* et en français voiture
- JPZ59 donc c'est très différent
- VALENTINA60 oui madame
- JPZ61 est-ce que tu penses que le roumain est plus proche du français que l'espagnol
- VALENTINA62 oui /

Extrait de l'entretien d'explicitation n°19

À la variabilité des profils des apprenants allophones, scolarisés de façon uniforme dans les dispositifs observés, s'ajoutent les failles pédagogiques – exprimées par les professeurs participant à notre étude qui récriminent leur manque de formation. Le corpus qu'elles nous ont transmis montre que l'emploi du métalangage grammatical peut être un frein à la maîtrise du paradigme verbal.

## 2.2 Métalangage grammatical

Charnock rappelle que la notion de métalangue est poreuse, voire ambiguë :

---

Alors que certaines analyses en pragmatique font ressortir des références à l'énonciation à l'intérieur même du discours, les spécialistes de la syntaxe préfèrent souvent limiter la définition aux seuls termes techniques utilisés pour parler des fonctions linguistiques. En revanche, les spécialistes de la linguistique appliquée ou de la didactique peuvent considérer comme métalinguistique la présentation

<sup>104</sup> CVS pour complément – sujet – verbe ; SN pour syntagme nominal ; SV pour syntagme verbal.

pédagogique des faits ou encore les représentations intuitives des apprenants.  
(Charnock, 1997 : 55)

---

Pour notre part, nous utilisons le terme de métalangage pour signifier tous les termes désignant les fonctions et les constructions linguistiques utilisés par les manuels et par les enseignants. Ce métalangage grammatical peut, même pour un allophone dont la L1 est une langue proche du français, constituer un frein dans l'apprentissage.

Firdaws (L1 italien et L2 arabe marocain) pense que le cours de français est plus difficile qu'une autre matière parce qu'elle ne comprend pas les cours de grammaire (FIRDAWS76). La métalangue apparaît comme un frein à la compréhension [*d*]es règles de grammaire (FIRDAWS156) alors que l'apprenante maîtrise la langue courante orale :

- |            |  |
|------------|--|
| JPZ73      | est-ce que le cours de français est plus difficile qu'un autre cours   |
| FIRDAWS74  | oui  |
| JPZ75      | pour quelle(s) raison(s)/  |
| FIRDAWS76  | euh parce que y a: en grammaire je comprends pas trop bien: / les:: / les règles de grammaire  |
| JPZ77      | et ça tu en parles à ton professeur?   |
| FIRDAWS78  | non [...]  |
| FIRDAWS156 | avant tout la conjugaison [elle rit] et: les règles de grammaire après progressivement ils vont apprendre plus vite si ils savent euh {sic} oui si ils savent les règles             |
| JPZ157     | donc tu penses que c'est important - quand tu arrives en cours de français langue étrangère- c'est important de faire de l'oral (oui) mais c'est aussi important de faire de l'écrit |
| FIRDAWS158 | oui  |
| JPZ159     | tu penses que: / tu- toi en cours de français langue étrangère tu n'as pas fait assez d'écrit?   |
| FIRDAWS160 | non je n'ai pas fait trop {sic} j'ai plus fait de l'oral   |
| JPZ161     | et tu penses que ça t'a manqué?  |
| FIRDAWS162 | oui  |

**Extrait de l'entretien d'explicitation n°36**

Beaucourt (1995 : 5) soutient que « de la même façon qu'il faut exposer les élèves à un lexique et à des structures riches et variées, il est important d'introduire rapidement le métalangage correct en usage dans les classes de collège ». Lepoivre-Duc & Sautot (2009 : 8) rappellent que « les IO ont toujours prescrit l'usage d'une terminologie normalisée et son apparition dans les interactions est un indice fort qui permet de décrire la construction des savoirs [et que] le travail de conceptualisation en grammaire ne peut se mettre en place sans que les élèves en aient une représentation efficiente ». Il est nécessaire de restituer les activités de langue dans le champ qui leur appartient et donc de nommer précisément les éléments du paradigme verbal pour éclairer son apprentissage.

À partir des données écrites récoltées, nous observons deux situations. Soit les enseignantes proscrivent le métalangage grammatical soit, quand le métalangage est utilisé dans les fiches langue et dans les consignes écrites des exercices d'application en classe ordinaire ou en UPE2A, il n'est pas explicité ni reformulé.

Dans l'exemple suivant, Bianca (L1 roumain, L2 espagnol) revient sur un exercice de grammaire portant sur la négation. Il s'agit de distinguer les phrases affirmatives et les phrases négatives, comme l'indique la consigne. L'exercice a été fait mais l'apprenante

ne sait pas ce que signifient *négation*, *négative*. Le métalangage grammatical n'est pas acquis ou n'est pas compris (BIANCA203 : *sais pas c'est quoi ça négative?*) :

JPZ196	alors donc on va regarder juste celui-ci est-ce que celui-là tu t'en souviens? <u>évaluation période 2 grammaire la phrase négative</u> ///
BIANCA197	oui
JPZ198	c'est un travail que tu as fait tu es d'accord?
BIANCA199	oui madame et j'écris trop tout mal tout mal
JPZ200	tu te souviens de ce qu'il fallait faire?
BIANCA201	euh oui pour lire
JPZ202	<u>phrases négatives</u> tu te souviens de ce que c'est une phrase négative?
BIANCA203	non / sais pas c'est quoi ça négative?
JPZ204	tu as travaillé là-dessus tu vois là tu m'as dit: <u>négative affirmative</u> là tu as entouré les négations
BIANCA205	ah /// c'est simple
JPZ206	ouais donc c'est quoi alors les phrases négatives?
BIANCA207	je sais pas qui c'est <u>une phrase négative</u> {sic} <u>négative</u> je comprends pas
JPZ208	c'est quand tu as de la nnégation en fait c'est une phrase qui dit non (mmm ah) [...]
BIANCA209	c'est ça?

Extrait de l'entretien d'explicitation n°3

Nous ne pouvons pas affirmer que la notion n'a pas été explicitée oralement en classe. Toutefois, nous constatons que le métalangage est utilisé dans les exercices d'entraînement sans définition préalable sur le support pédagogique.

En UPE2A et en cours de français disciplinaire, les enseignantes participant à notre recherche utilisent la formulation sérielle, c'est-à-dire l'expression écrite à partir de modèles qui sont déclinés. En cours de français disciplinaire, l'explicitation du métalangage grammatical est confiée aux intervenants de l'UPE2A (si l'allophone est doublement inscrit) ou à un AESH<sup>105</sup> s'il est disponible. Or, selon Beaucourt (1995 : 5), « il ne saurait être question de surseoir à l'introduction du métalangage des disciplines, sous prétexte que les performances linguistiques et communicatives sont trop faibles ». De plus, les IO précisent qu'il faut « un accompagnement à moduler dans la durée, dans la classe et hors de la classe [...] (en particulier pour les élèves ayant une faible scolarisation antérieure ou une langue maternelle très éloignée du français) » (MEN, Eduscol 2016 : 13). Le niveau de scolarisation apparaît donc comme un facteur freinant.

### 2.3 Niveau de scolarisation

Les trente-trois élèves suivis pour notre recherche ont un parcours scolaire varié. Vingt-sept ont été scolarisés régulièrement dans leur pays d'origine, un apprenant a été scolarisé de six à neuf ans au Mali, trois apprenants roumains ont été scolarisés pour la première fois en Espagne lors de leur transit vers la France et deux apprenants n'ont jamais été scolarisés avant leur entrée en UPE2A. Dans ce dernier cas, le capital scolaire est très faible – il peut toutefois l'être aussi pour des enfants scolarisés avant leur arrivée en France.

Le capital scolaire des élèves est lié au niveau culturel transmis par la sphère familiale (Bourdieu 1979), lui-même en lien avec l'origine sociale des apprenants et c'est parce

<sup>105</sup> Accompagnant des élèves en situation de handicap.

que le niveau social est lié au capital scolaire parental, qu'il a un impact sur la réussite scolaire – ou sur l'échec scolaire concernant la classe populaire, le terme « désign[ant] à la fois des spécificités culturelles et des positions sociales » (Schwartz 2011 : 6). Or, selon Schartz (2011 : 12), « les sociétés contemporaines les plus développées n'ont pas mis fin aux faits de domination ni aux formes de séparation culturelle qui caractérisent typiquement les groupes sociaux que l'on désigne sous le nom de “classes populaires” ». Les élèves suivis appartiennent à cette classe populaire – désignée institutionnellement, dans la catégorisation des établissements, par le SN « milieu social défavorisé<sup>106</sup> » car ils bénéficient tous d'une bourse scolaire de niveau 3<sup>107</sup>. Cependant, les ressources financières ne constituent pas le reflet du capital scolaire parental : treize élèves (dont trois qui ont une mère qui a obtenu un diplôme universitaire) ont des parents qui ont poursuivi leurs études au-delà de seize ans<sup>108</sup>. Force est de constater que, malgré le faible indice social de la famille, pour les apprenants dont les parents sont lettrés et qui ont été scolarisés dans leur pays d'origine, la réussite scolaire est indéniable. Néanmoins, même lorsque les apprenants suivis sont en réussite scolaire, le paradigme verbal constitue le dernier rempart à la maîtrise linguistique. L'appréciation sur un devoir de Euneek (L1 anglais américain) illustre ce point :

Devoir type DNB	
Note:	observations:
8,5/16 2,5/4	11/20 C'est <u>beaucoup mieux!</u> Δ a la conjugaison
<p>1 Ce texte est une lettre car le correspondant écrit la date « De Paris, le 8 de la lune de Saphar, 1717. Aussi, il écrit le nom de son correspondant et où il a envoyé la lettre « Rica à Rhédi, à Venise ».</p>	
il faut déterminer la conjugaison des verbes	1 oui 1

Extrait du travail n°13A de l'apprenant n°32

L'apprenante, scolarisée en classe ordinaire de 3<sup>e</sup>, est évaluée selon les mêmes critères de notation que ceux attribués aux natifs. Elle a des compétences multiples mais l'ensemble du devoir montre qu'elle n'a pas encore perçu le système morphosyntaxique verbal après quatre années de scolarisation (dont une année en UPE2A à son arrivée, une année de 4<sup>e</sup> et deux années de 3<sup>e</sup>). La maîtrise du paradigme verbal reste le principal achoppement des apprenants allophones, et plus particulièrement encore lorsque la sphère familiale ne s'investit pas dans leur scolarité.

Les familles des apprenants suivis au faible indice social et au capital culturel dense, investissent majoritairement la scolarité de leur enfant (seuls quatre apprenants déclarent

<sup>106</sup> La catégorie dite « défavorisée » comprend les ouvriers, qualifiés et non qualifiés, les ouvriers agricoles, les retraités employés ou ouvriers et les personnes sans activité professionnelle selon les indicateurs institutionnels.

<sup>107</sup> La bourse est attribuée en fonction des ressources annuelles du foyer fiscal (24404 € pour un enfant à charge, 30036 € pour 2 enfants, 35668 € pour 3 enfants).

<sup>108</sup> Neuf apprenants affirment que leurs parents n'ont jamais été scolarisés ; onze ne savent pas si leurs parents ont été scolarisés ou jusqu'à quel âge ils l'ont été et cinq refusent de répondre à la question.

que leur famille ne donne pas d'importance à l'école). Cependant, les familles avec un capital scolaire et culturel faibles peuvent aussi investir la scolarité de leur enfant (trois apprenants). Ali (L1 turc) explique ainsi que ses parents ont dû quitter l'école très tôt pour travailler mais qu'ils donnent de l'importance à l'école :

ALI84 parce que: mes parents il veut mon bien {sic} il veut en fait il veut que parce que moi quand je travaille et:: et en fait quand je vais grandir bah j'aurai mon métier à moi bah: bah en fait à eux ça leur servira {sic} à rien / bah ce qu'ils disent {sic} en fait et ça va servir à rien tout ça c'est pour moi et tout il dit {sic} que: à leur époque leurs parents euh ils ont pas donné une chance euh comme maintenant il- ils avaient pas les moyennes {sic} ils ont jamais encouragé du coup ils étaient obligés de quitter l'école mais à moi il me dit ils me disent que: euh par moi je dois travailler {sic} je dois réussir ma vie et etc.

**Extrait de l'entretien d'explicitation n°31**

Ali analyse la migration familiale comme une possibilité d'aller à l'école et d'y apprendre un métier (ALI84 : *par moi je dois travailler {sic} je dois réussir ma vie*), si bien que le modèle parental apparaît comme un contre-exemple, présenté comme tel par la sphère familiale. L'extrait de l'entretien avec Firdaous (L1 italien, L2 arabe marocain) illustre également le fait qu'elle bénéficie d'un entourage engagé dans sa scolarité. Il la pousse à utiliser les ressources à sa disposition :

FIRDAOUS76 oui non mais maintenant je sais la poésie lyrique ça parle de les passions {sic} parce qu'après après que j'ai- je m'attendais pas à cette note et: après quand j'ai vu mes erreurs ma mère elle a vu cette note et après m'a fait - parce que elle aussi elle a fait du Buisson Ardent {sic} elle a fait le même principe la poésie lyrique on est parti sur l'ordinateur {sic} après on a vu sur Wikipedia la poésie: lyrique c'est une poésie qu'il y avait {sic} beaucoup de passion et c'est un: c'est un dieu: de la poésie qui l'a: un truc comme ça de la mythologie grecque après là j'ai compris j'ai- j'ai compris la poésie lyrique de quoi ça parlait

**Extrait de l'entretien d'explicitation n°22**

Le numérique, les associations bénévoles du quartier, l'aide aux devoirs dispensée au collège sont envisagés comme autant d'aides pour développer ses connaissances et pour acquérir des compétences linguistiques et métalinguistiques pour réussir scolairement.

## 2.4 L'exposition à la langue

Les élèves suivis qui déclarent ne pas parler le français en famille mais qui le parlent au collège – sans jamais faire usage de leur L1 – montrent une maîtrise plus importante de la langue française dans l'échange oral au cours de l'entretien. Ils maîtrisent davantage les structures grammaticales et le paradigme verbal que les élèves qui communiquent beaucoup, voire exclusivement, dans leur L1 (en famille et au sein de l'établissement scolaire). Ces derniers possèdent un réseau linguistique plus restreint et montrent des difficultés à manipuler le paradigme verbal. Cependant, les élèves qui ne s'expriment qu'en français au collège mais qui ne parlent que leur L1 dans la sphère familiale, ne sont pas exempts des difficultés dans la maîtrise du paradigme verbal. C'est, le cas de Yousra que nous avons évoqué *supra* (2.2).

Certains élèves ont conscience de l'importance de l'exposition à la langue pour l'apprentissage – sans toutefois distinguer le paradigme verbal du réseau lexical. Ainsi, Valentina (L1 romanès, L2 roumain, L3 espagnol) explique qu'elle a appris l'espagnol en deux mois au cours de sa scolarisation pendant son transit vers la France, alors qu'après *plusieurs années* (ENTR7) sur le territoire français – en entretien, elle ne se souvient plus de l'année de son arrivée – elle peine à formuler des phrases construites. L'apprenante explique cette disparité par l'environnement linguistique dans lequel elle baigne, l'input qui « peut être défini comme la langue à laquelle l'enfant (ou l'apprenant adulte) est exposée » (Granfeldt 2016 : 37) :

- JPZ91                    donc tu as très bien compris que si tu veux progresser en français il faut que tu parles en français en fait / alors avant d'arriver en France tu allais en- à l'école en Espagne est-ce que c'était différent / tu peux m'expliquer ce qui était différent  
 VALENTINA92        bah en première classe madame il- elle- j'ai compris pas {sic} l'espagnol et après un mois, deux, mois, trois mois, j'ai compris et je avais {sic} plus plus des amis et je parlais espagnol avec leurs {sic}  
 JPZ93                    \*\*ça  
 VALENTINA94        oui  
 JPZ95                    alors que ici tu parles beaucoup le roumain  
 JPZ+VALENTINA96    1 avec tes camarades  
                                   2 parce qu'ils sont beaucoup madame  
 JPZ97                    alors que tu sais qu'en Espagne au bout de deux mois tu parlais couramment  
 VALENTINA98        oui parce qu'il n'y a pas de Roumains en Espagne

#### Extrait de l'entretien d'explicitation n°7

Valentina distingue sa situation linguistique actuelle (elle est scolarisée avec d'autres apprenants roumains et utilise peu le français au quotidien) et la situation qui lui a permis de parler l'espagnol. Notons que, depuis 2002, la maîtrise du français n'est plus un préalable à l'inclusion en classe avec les natifs car l'apprenant allophone utiliserait des patrons de décodage (visuel et phonologique) qui s'appuieraient sur une conscience phonémique antérieure. Or, selon Morais (1994 : 185), la conscience phonologique dépend du niveau littéraire de l'apprenant. De plus, pour Verdelhan-Bourgade (1995 : 44), « il faut donner à l'enfant qui apprend le français l'expérience langagière qui lui manque dans cette langue avant de chercher à lui apprendre à lire », parce que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture nécessite une conscience phonémique qui s'appuie sur une conscience linguistique d'abord intériorisée.

Fikri (L1 bulgare) pense que le français est important (FIKRI 26 : *c'est le plus important*) et c'est pourquoi il le parle également avec sa famille (FIKRI28 : *on parle partout enfin on parle euh dehors à l'intérieur, avec nos amis ou avec la famille on parle tout le temps français*) – l'apprenant utilise le pronom *on* en emploi prototypique ou par énullage :

- JPZ25                    est-ce que le: le cours de français pour toi est plus difficile qu'un: qu'un autre cours?  
 FIKRI26                non: je pense pas mais: mais je pense que c'est le plus important  
 JPZ27                    pour quelle(s) raison(s)?  
 FIKRI28                bah en fait euh bah c'est français on parle partout enfin on parle: euh dehors à:: l'intérieur, avec nos amis: ou avec la famille on parle tout le temps français bah c'est un peu o- obligé enfin de connaître au moins la base de français /  
 JPZ29                    d'accord c'est pas plus difficile mais c'est plus important  
 FIKRI30                oui

#### Extrait de l'entretien d'explicitation n°11



Fikri investit le cours de français qui n'est pas particulièrement difficile mais qui *est le plus important* parce que nécessaire pour sa socialisation *pour connaître au moins la base du français* (FIKRI126, extrait de l'entretien n°11).

Ces facteurs – origines linguistique et socioéconomique, âge, exposition au français, métalangage grammatical – éclairent les causes de la (non)maitrise du paradigme verbal davantage que l'environnement scolaire et la scolarisation en UPE2A.

## Conclusion

Les UPE2A ont pour visée un apprentissage accéléré de la langue française. Cet objectif linguistique, louable dans le projet d'inclusion en cours disciplinaires pour le développement de l'autonomie, se fait au détriment de des apprentissages syntaxique et morphologique précis. La maitrise du français n'étant plus un préalable à l'inclusion en classe ordinaire, l'explicitation du métalangage grammatical, pourtant nécessaire à la compréhension et à la maitrise du paradigme verbal, est souvent éludée au profit d'un enseignement curriculaire disciplinaire ou est délégué aux intervenants spécialisés, peu ou pas formés sur la question.

Nous avons vu que les apprenants suivis pour notre recherche sont freinés dans leur apprentissage par la difficulté phonétique du français – qui n'est cependant pas propre à la langue française. Leur L1, quand elle est proche du français, ne facilite pas nécessairement l'apprentissage du français, contrairement au capital scolaire et culturel qui est un levier important. Cependant, ce capital – parce qu'il n'est pas intrinsèquement lié aux ressources économiques – et l'investissement personnel et familial dans la scolarité de l'apprenant, même très engagé, n'effacent pas les difficultés, notamment pour la maitrise du paradigme verbal qui constitue un réel défi linguistique.

Les facteurs freinant ou accélérant que nous avons suggérés au vu de notre corpus éclairent les modalités de l'apprentissage du FLE/FLS. La situation socioéconomique, que l'institution envisage comme une inégalité et comme le principal frein, n'est donc pas un obstacle en soi, le capital culturel étant souvent indépendant de la situation économique des allophones – comme pour vingt-deux des trente-trois apprenants enquêtés – car la migration correspond souvent à un déclassement social.

## Bibliographie

- Angelescu, Nadia. 1988. « L'aspect en arabe, suggestions pour une analyse », consulté le 16 mai 2017 <<http://www.nadia-angelescu.com/PDF/RRL1988.pdf>>
- Auger, Nathalie. 2007. « L'enseignement-apprentissage de la langue française en France - Décomplexifier la question », *Diversité*, pp.121-125, consulté le 16 mai 2017 <[http://www.revues-plurielles.org/\\_uploads/pdf/82/151/94014\\_15493\\_19480.pdf](http://www.revues-plurielles.org/_uploads/pdf/82/151/94014_15493_19480.pdf)>
- Balas-Chanel, Armelle. 2002. « L'Entretien d'explicitation. Accompagner l'apprenant vers la métacognition explicite », *Éduquer* [En ligne], consulté le 16 mai 2017 <<http://rechercheseducations.revues.org/159>>
- Bazard-Jourdain, Dominique & Coulon, Anita. 2014. *Morphologie dérivationnelle et orthographe : effet d'un entraînement systématique en classes de CE2 et CM1*, Sciences cognitives, consulté le 25 août 2017 <dumas-01076523>
- Beaucourt, Annie. 1995. « L'enseignement - apprentissage du français aux élèves rejoignants », Tréma [En ligne], 7, consulté le 16 mai 2017 <<http://trema.revues.org/2187>>. DOI : 10.4000/trema.2187
- Bégin, Caroline & Saint-Laurent, Lise & Giasson, Jocelyne. 2010. « Le traitement morphologique dans l'écriture des mots chez les élèves de 6<sup>e</sup> année du primaire », in *L'Année psychologique*, volume 110, pp 275-297, consulté le 25 août 2017 [http://www.necplus.eu/abstract\\_S0003503310002058](http://www.necplus.eu/abstract_S0003503310002058).  
DOI : 10.4074/S0003503310002058
- Bourdieu, Pierre. 1979. « Les trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 30, consulté le 16 mai 2017 <[http://www.persee.fr/doc/arss\\_0335-5322\\_1979\\_num\\_30\\_1\\_2654](http://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1979_num_30_1_2654)>
- Charnock, Ross. 1997. « Problèmes de métalangue - au-delà de la grammaire. », in Linx, n°36, *Métadiscours... Langues Actes du colloque international du Groupe Recherche Jan Comenius en Linguistiques et Didactique des Langues* (2-3 octobre 96) pp. 55-69.
- Chrifi Alaoui, Dalie. 2007. « Analyse de "Comparons nos langues" de Nathalie Auger, Jean-Marc Balois et Olivier Terrades, *TICE et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles : la problématique des aides à l'apprentissage* », vol.10, n°2, ALSIC, Clermont-Ferrand, pp. 45-58.
- Cuq, Jean-Pierre. 1991. *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*, Paris : Hachette FLE.
- Cuq, Jean-Pierre & Davin-Chanane, Fatima. 2007. « Français langue seconde : un concept victime de son succès ? » (pp.11-28) , in Verdelhan-Bourgade, Michèle (dir.), *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*, Bruxelles : De Boeck.
- De Gourcy, Constance. 2013. « Partir, rester, habiter : le projet migratoire dans la littérature exiltaire », *Revue européenne des migrations internationales* [En ligne], vol. 29 - n°4, consulté le 16 mai 2017 <<http://remi.revues.org/6631>>  
DOI : 10.4000/remi.6631

- De Saussure, Ferdinand. 1971 (1916). *Cours de linguistique générale*, Paris : Bailly, Charles, Sechehaye, Albert, Riedlinger, Albert, Payot.
- Faupin, Élisabeth. 2015. *Prendre la parole en classe, une gageure pour les élèves allophones arrivants* : le cas des cours de français, mathématiques et histoire-géographie, Thèse de Linguistique, Université Nice Sophia Antipolis.
- Granfeldt, Jonas. 2016. « Rôle de l'âge, de l'input et de la L1 dans l'acquisition du français par des enfants L2 », *Revue française de linguistique appliquée*, XXI-2, pp.33-48.
- Guedat-Bittighoffer, Delphine & Dat, Marie-Ange. 2012. « L'apprentissage du FLE/S (Français langue étrangère et seconde) chez les ENAF (Elèves nouvellement arrivés en France) de 12 à 16 ans : quatre études de cas » in Kamber, Alain, Skupien Dekens, Carine, *Recherches récentes en FLE*, Berne : Perter Lang SA, pp. 85-96.
- Khalfallah, Nejmeddine. 2011. *Les 50 règles incontournables de l'arabe*, Paris : Studyrama.
- Klein, Wolfgang. 1989. *L'acquisition de langue étrangère*, Paris : Armand Colin.
- Kreiner, David S. 1996. *Effects of word familiarity and phoneme-grapheme polygraphy on oral spelling time and accuracy*. *The Psychological Record*, vol.46, pp.49-70.
- Lepoivre-Duc, Solveig & Sautot, Jean-Pierre. 2009. « La grammaire : un problème pour les élèves, un problème pour le maître aussi », *Repères* [En ligne] 39, mis en ligne le 15 juin 2015, consulté le 16 mai 2017 <http://reperes.revues.org/831>  
doi : 10.4000/reperes.831
- MEN, Eduscol. 2016. « Repères sur l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés », consulté le 16 mai 2017 <[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/40/8/Reperes\\_Inclusion\\_EANA\\_DGESCO\\_Eduscol\\_582408.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/40/8/Reperes_Inclusion_EANA_DGESCO_Eduscol_582408.pdf)>
- MEN SPE, Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, consulté le 16 mai 2017 <[http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN\\_SPE\\_11/67/3/2015\\_programmes\\_cycles23\\_4\\_4\\_12\\_ok\\_508673.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/67/3/2015_programmes_cycles23_4_4_12_ok_508673.pdf)>
- Morais, José. 1994. *L'art de lire*, Paris : Odile Jacob.
- Rigel, Martin & Pellat, Jean-Christophe & Rioul, René. 2007. *Grammaire méthodique du français*, coll. Quadrige, Paris : PUF.
- Roché, Michel. 2007. « Quelle morphologie ? », in Roché, Michel et al., *Des unités morphologiques au lexique*, Paris : Dunod.
- Rumelhard, Gui. 2005. « Problématisation et concept de paradigme – Approche épistémologique, psychologique, sociologique », Lyon : INRP – ASTER N° 40. 205-223.
- Schwartz, Olivier. 2011. « Peut-on parler des classes populaires ? », 13 septembre 2011, consulté le 16 mai 2017 <<http://www.laviedesidees.fr/Peut-on-parler-des-classes.html>>

Verdelhan-Bourgade, Michèle. 1995. « Lecture et langage en français langue seconde : problèmes cognitifs et didactiques », *Tréma*, n° 7, pp.38-46.

Verdelhan-Bourgade, Michèle. 2002. *Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste*, Paris : PUF.

**Annexes***Tableau synthétique des apprenants enquêtés*

apprenant <sup>109</sup>	année de naissance	sexe	pays d'origine	L1/ L2	arrivée en France	début de la scolarisation en France	classe	collège
1	2001	M	Serbie	L1serbe L2kosovar	2012	2013 ?	5 <sup>E</sup>	Collège 1
2	2002	M	Roumanie	roumain	2014	2014	5 <sup>E</sup>	
3	2000	F	Roumanie	L1roumain L2espagnol	2014	?	UPE2A	
4	1999	M	Roumanie	L1 romanès L2 roumain	2015	2015	UPE2A	
5	2004	F	Algérie	algérien	2015	2015	6 <sup>E</sup>	
6	2003	M	Géorgie	L1géorgien L2 russe	2010	2010	5 <sup>E</sup>	
7	2004	F	Roumanie	L1 romanès L2 roumain L3 espagnol	?	2015	UPE2A+ 6 <sup>E</sup>	
8	2004	F	Roumanie	L1 romanès L2 roumain	?	?	UPE2A	
9	2002	F	Roumanie	L1 romanès L2 roumain L3 espagnol	2011	2013 ?	UPE2A+ 5 <sup>E</sup>	
10	2003	M	Syrie	arabe syrien	2013	2015	UPE2A	
11	2000	M	Bulgarie	L1 turc	?	2012	4 <sup>E</sup>	

<sup>109</sup> Les apprenants ont un numéro d'anonymat. De 60 apprenants au début de notre recherche, le nombre définitif est passé à 33 (parce que certains ont quitté les établissements avant notre entretien ou ont refusé d'être enregistrés pendant l'entretien ou n'ont pas fait signer l'autorisation parentale, ce qui nous a contraint à les supprimer de notre recherche), c'est pourquoi la numérotation paraît aléatoire.

				L2 bulgare				
13	2000	M	Albanie	albanais guègue	2015	2015	UPE2A	
14	2002	F	Roumanie	L1 romanès L2 roumain	2010	2010	5 <sup>E</sup>	
15	1999	M	Mali	L1 barabara L2 français	2015	2015	UPE2A	
18	2000	M	Brésil	L1 portugais brésilien L2 anglais	2016	2016	UPE2A	
19	2002	F	Roumanie	romanès	2015	2015 ?	UPE2A	
20	2000	M	Ukraine	L1 ukrainien L2 russe	2015	2015	UPE2A	
<b>apprenant</b>	<b>année de naissance</b>	<b>sexe</b>	<b>pays d'origine</b>	<b>L1/ L2</b>	<b>arrivée en France</b>	<b>début de la scolarisation en France</b>	<b>classe</b>	<b>collège</b>
22	2002	F	Italie	L1 arabe marocain L2 italien	2013	2013	4 <sup>E</sup>	Collège 2
23	2003	F	Italie	L1 italien L2 arabe marocain	2014	2014	5 <sup>E</sup>	
24	2002	F	Syrie	arabe syrien	2013 ?	2013 ?	5 <sup>E</sup>	
25	2002	M	Algérie	kabyle	2015	2015	5 <sup>E</sup>	
27	2003	F	Maroc	L1 arabe marocain L2 français	2015	2015	6 <sup>E</sup>	
29	2003	M	Liban	L1 langue des signes libanaise L2 arabe libanais	2013	2014	6 <sup>E</sup>	
30	2003	M	Syrie	arabe syrien	2013 ?	?	5 <sup>E</sup>	
31	2001	M	Turquie	turc	2012	2013	4 <sup>E</sup>	

32	2000	F	USA	anglais américain	2013	2013	3 <sup>E</sup>
33	2000	F	Maroc	L1 arabe marocain L2 français	2015	2015	3 <sup>E</sup>
35	2000	F	Algérie	L1 arabe algérien L2 français	2012	2012	3 <sup>E</sup>
36	2001	F	Italie	L1 italien L2 arabe marocain	2013	2013	3 <sup>E</sup>
37	2002	M	Italie	L1 arabe marocain L2 italien	2015	2015	4 <sup>E</sup>
38	2000	M	Algérie	kabyle	2012	2012 ?	3 <sup>E</sup>
40	2000	F	Algérie	L1 arabe algérien L2 arabe L3 français	2014	2014	
46	2001	M	Albanie	L1 albanais guègue L2 grec	2012 ?	2012 ?	4 <sup>E</sup>