

ÉGYPTE : Un regroupement de « français renforcé » au Lycée Français du Caire.

L'Égypte est un des pays appartenant à la Francophonie, revendiquant presque trois millions de locuteurs du français. Il existe dans ce pays de très nombreuses « écoles bilingues », établissements à programme national égyptien mais enseignant les sciences et les maths en français et cette langue en première langue vivante. Il existe aussi neuf établissements à programme français, c'est-à-dire suivant les programmes du Ministère de l'Éducation Nationale et scolarisant les ressortissants français, mais aussi les élèves égyptiens. Au Lycée Français du Caire, établissement appartenant au réseau de l'AEFE (Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger) où j'enseigne depuis 2012, les élèves sont pour un tiers de nationalité française, et pour le reste de nationalité égyptienne et autres, la tendance étant depuis quelques années une augmentation régulière du nombre de familles non francophones égyptiennes.

Les élèves qui arrivent en 6^{ème} dans mon établissement sont soit issus des écoles primaires du Lycée Français, soit des écoles francophones partenaires de l'AEFE, écoles religieuses ou écoles « d'investissement », écoles privées réservées aux familles très favorisées socialement. Ayant la langue française comme langue maternelle ou non, ils ont suivi, depuis le CP, voire pour certains depuis la Moyenne section de maternelle, l'enseignement du programme français en langue française et ont donc appris la langue et la culture française à l'école.

J'ai cette année la charge d'un petit groupe d'élèves issus de trois classes de 6^{ème}, ayant été regroupés en raison de leurs difficultés en français, dues à leur maîtrise limitée de la langue française et/ou en raison de problèmes « dys » (dyslexie, dyspraxie...). Pour la plupart de ces élèves, le français n'est pas la langue maternelle. La majorité d'entre eux est arabophone, et c'est l'égyptien qui est parlé à la maison, ou bien l'anglais. En effet, même si les parents sont tous deux égyptiens, il arrive très souvent que l'anglais soit une langue de communication dans la famille. D'autres élèves sont issus de couples mixtes, égyptien-espagnol, égyptien-suédois, égyptien-français, et dans ces cas, les langues pratiquées dans la famille sont assez nombreuses. Une de mes petites élèves échange en espagnol avec sa mère, qui est espagnole, mais qui parle très bien français, et français avec son père, qui est égyptien. Elle est donc en contact avec quatre langues ; elle est très vive, a un lexique très développé en français, mais éprouve des difficultés à l'écrit, étant dyslexique. Elle se retrouve dans ce groupe de « français renforcé » non pas en raison de ses compétences en langue française, mais à cause de sa dyslexie et de son rapport compliqué à la langue écrite (notamment une très grande lenteur en production de texte). Le rapport à la langue maternelle dans ce contexte est donc assez complexe, d'autant plus que tous les élèves des établissements à programme français étudient, dès l'école primaire, l'arabe dit « littéraire » et non pas l'arabe égyptien, arabe dit « dialectal » pratiqué dans les échanges oraux. Nos élèves sont donc des élèves plurilingues, plus ou moins experts dans les langues qu'ils emploient. Cette diversité des compétences linguistiques effraie beaucoup de collègues, qui

regrettent le temps (lointain) où les élèves du Lycée Français arrivaient en 6^{ème} déjà francophones et francophiles... ou français. Certains de ces élèves sont au Lycée Français du Caire depuis la maternelle, et c'est essentiellement au sein de l'établissement qu'ils ont acquis le français, à la fois langue de scolarisation, mais aussi langue de culture. Une mère de l'une de mes élèves a elle-même appris le français dans une école francophone religieuse du Caire ; elle ne parle plus très bien le français (qu'elle comprend cependant, mais qu'elle a laissé tomber au profit de l'anglais qu'elle enseigne aujourd'hui) et a inscrit ses enfants au Lycée Français, dans le but qu'ils deviennent francophones, et qu'ils bénéficient de l'enseignement à la française, jusqu'au baccalauréat. Ces élèves échangent beaucoup entre eux en arabe, dans la cour et les couloirs, mais aussi parfois dans la classe. Arrivés en 6^{ème}, mes élèves sont francophones pour tout ce qui concerne les échanges quotidiens : ils savent, à l'oral, conjuguer un verbe aux temps les plus usités, savent nommer les objets et notions du quotidien. J'ai parfois recours à la traduction pour le lexique spécialisé, rencontré dans les textes littéraires et documentaires que nous étudions en cours de français. Un gros travail est donc à fournir sur l'enrichissement du lexique et sur les productions écrites. Les outils employés peuvent ressortir du FLE, mais aussi des techniques et modèles didactiques de l'enseignement du FLM.

Par exemple, lors de la séquence sur les textes fondateurs, objet d'étude qui concerne aussi l'enseignement d'histoire, nous avons convenu entre enseignants de français des textes qui seraient étudiés en classe entière et ceux qui le seront dans mon groupe : je fais lire à mes élèves d'autres textes qui leur permettront de mieux comprendre ce qu'ils feront avec leur groupe classe. En fait, le principe de ce regroupement de « français renforcé » est d'anticiper les difficultés que rencontreront les élèves et de leur faire acquérir ou rencontrer le vocabulaire, les tournures syntaxiques, les notions sur lesquels ils sont susceptibles d'achopper. Ainsi, le travail sur *Les Métamorphoses* est par exemple abordé par la lecture d'un texte lacunaire, dont les élèves vont combler peu à peu les trous, en les amenant à faire des hypothèses de lecture et à observer les indices fins dans un texte : les marques du genre, les verbes de paroles, la réflexion sur la polysémie des mots (le verbe « défendre »), les mots de liaison (« désormais »), etc. Ce travail, inspiré d'un livre de pédagogie du français destiné aux élèves de France (*Enseigner le français à tous les élèves*, sous la direction de Nadia Mekhtoub, CRDP de Créteil) et fondé sur les travaux de Goigoux concernant l'enseignement explicite de la compréhension des textes narratifs, vise à rendre les élèves autonomes en étant conscients des processus qui leur permettent de comprendre les textes par eux-mêmes, et surtout de savoir se poser les bonnes questions. Il s'est agi dans un premier temps de partir d'un texte lacunaire et d'aller à la recherche d'indices dans le peu de texte que nous avons pour faire des hypothèses de lecture, confirmées ou infirmées par les indices présents dans le texte ajouté. Dans un deuxième temps, il a semblé important de présenter aux élèves des « questions de manuel » (car c'est ce qu'ils vont retrouver en classe ordinaire), et de comprendre le type de réponses attendues par ces questions (trouver une information explicite dans le texte ; relier des informations explicites mais éloignées dans le texte ; reformuler ; comprendre l'implicite ; chercher des liens avec ses

connaissances encyclopédiques – je reprends ce classement à Goigoux et Cèbe, qui dans *Lector-Lectrix* proposent une progression tout à fait stimulante, pour l'élève comme pour l'enseignant). L'objectif est donc à la fois de développer des compétences de lecteur chez l'élève (anticiper, se poser des questions, faire des liens...) mais aussi de le rendre capable de de traiter des exercices plus scolaires, qu'il rencontrera dans les autres cours.

Par ailleurs, dans ce groupe, comme dans les classes d'accueil que j'avais en France, une grande part de l'enseignement est donnée à l'oral. En effet, pour que les élèves apprennent les structures syntaxiques ou la « couleur » de la conjugaison d'un temps, il importe qu'il y ait de longues phases de reformulation dans la classe qui permettent à tous d'entendre ce qu'ils n'entendent pas à la maison ou dans la cour. Des jeux de rôles, sketches, empruntés au FLE, mais aussi les inventions verbales, jeux de langage, sont pratiqués. En outre, un rituel du genre « Quoi de neuf ? » a été institué le dernier jour de la semaine, où les élèves ont 10 minutes pour poser des questions, émettre un avis, sur l'actualité du lycée, mais aussi sur l'actualité en général, au Caire, en Égypte et dans le monde. Ce moment de parole très cadré, avec président, secrétaire et gardien du temps, a favorisé la prise de parole de tous les élèves du groupe.

D'autres activités, comme la phrase dictée du jour ou des ateliers de grammaire, issues de la didactique du Français Langue Maternelle et fondées sur la faculté de réflexion autonome des élèves et l'écoute de la parole dans le groupe croisent une pratique du FLE, développée notamment par Nathalie Auger, qui est de « comparer les langues ». En effet, les compétences linguistiques et langagières de nos élèves peuvent/doivent constituer un appui pour mieux maîtriser la langue française. Nous avons donc souvent recours à des comparaisons entre le français et l'arabe (mais aussi l'anglais). Par exemple, en ce qui concerne le système des conjugaisons, notamment l'emploi des temps du passé (qui pose beaucoup de problèmes à nos élèves égyptiens aussi), la comparaison des trois langues permet de mettre en évidence que là où il n'y a qu'un temps qui exprime l'accompli, le passé en arabe, il y en a deux ou trois en français. Cette prise de conscience, faite par les élèves, combinée aux travaux d'écriture et au travail de compréhension de la morphologie verbale, fait que peu à peu, les élèves emploient et conjuguent mieux les verbes aux temps du passé...

On remarquera que les objectifs de ce regroupement sont très circonscrits, et que de nombreux points de grammaire des programmes (par exemple, ce qui concerne la grammaire fonctionnelle) ne seront pas abordés, car la réflexion, passant par le tâtonnement, ainsi que la pratique orale et écrite de la langue demandent beaucoup de temps. Il apparaît également que les dimensions FLE/FLS/FLM sont mêlées, mais que les élèves étant voués à suivre leur scolarité dans le système français, nous avons recours au FLE en ce qui concerne les « techniques » pédagogiques, mais surtout pour les apports concernant la prise en compte du multilinguisme des élèves. Il apparaît finalement que l'enseignement du français dans un établissement français de l'étranger ressemble

beaucoup à l'enseignement dans un établissement de France, avec une attention toute particulière à l'explicitation des attentes scolaires et une relation à l'évaluation plus apaisée. En la matière, les pratiques, dans les établissements bilingues mais aussi dans les établissements homologués, sont très marquées par le contexte national, où les évaluations sont appelées « exams », et où la faute prime sur les réussites des élèves. L'ambition d'une « évaluation positive », portée depuis longtemps par l'AEFE, et relancée par le Ministère de l'Éducation Nationale, et qui a fait tant de remous, est sans doute un axe majeur qui doit permettre aux élèves d'apprendre mieux. Dans ce groupe de 6^{ème} français renforcé, nous avons évité la notation, et essayé d'évaluer par compétences. Les élèves en ont été plutôt satisfaits, car moins inquiets, mais cela n'a guère été visible pour l'équipe de la classe, qui me demande de transcrire les compétences évaluées en note chiffrée.

Cette expérience de regroupement en « français renforcé » en 6^{ème} a été favorablement accueillie, aussi bien par les enfants, leurs familles, et les enseignants de français et même d'autres disciplines de 6^{ème}. Autrefois, les élèves ayant de grandes difficultés en français à l'entrée au collège avaient trois heures de cours « FLS » en plus de leur emploi du temps, ce qui était bien lourd pour eux, car souvent placé en fin de journée, et semblait porter peu de fruits, étant donné que ce qui était travaillé en « FLS » était la plupart du temps trop déconnecté de ce qui se passait dans les cours. Les parents des élèves de cette année ont apprécié qu'il n'y ait pas d'heure supplémentaire (bien que la pratique du cours particulier à la maison soit extrêmement répandue en Égypte), et que leur enfant prenne confiance dans ses capacités à progresser en français. Reste, comme toujours pour ce genre de regroupement, à mieux échanger avec les collègues des autres disciplines, car pour autant que le travail d'équipe a été fructueux avec les collègues enseignant le français (nous nous sommes concertés régulièrement tout au long de l'année), il a été très réduit avec la majorité des autres collègues. Il apparaît enfin qu'au-delà des étiquettes FLE/FLS/FLM, c'est la réflexion didactique et pédagogique partagée quant aux objets d'étude et à l'évaluation des apprentissages des élèves qui a fait l'intérêt et la réussite de cette expérimentation qui, l'année prochaine, pour la maîtrise de la langue française, va être dupliquée pour les trois autres classes de 6^{ème} du lycée.

Judith DESSOLLE

Professeure de français et conseillère pédagogique pour l'AEFE.