HAL
open science

Le FLS, un domaine didactique en émergence en relation avec la politique d'accueil des flux migratoires

Brigitte Lepez, Marie-Pascale Hamez, Sophie Bigot de Préameneu

To cite this version:

Brigitte Lepez, Marie-Pascale Hamez, Sophie Bigot de Préameneu. Le FLS, un domaine didactique en émergence en relation avec la politique d'accueil des flux migratoires. Spirale - Revue de Recherches en Éducation , 2008, 42, pp.123-137. hal-01664498

HAL Id: hal-01664498

https://hal.univ-lille.fr/hal-01664498v1

Submitted on 7 Apr 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

SPIRALE -Revue de Recherches en Éducation -2008 N° 42 (123-137)

Brigitte LEPEZ Marie-Pascale HAMEZ Sophie BIGOT de PREAMENEU

LE FLS : UN DOMAINE DIDACTIQUE EN ÉMERGENCE EN RELATION AVEC LA POLITIQUE D'ACCUEIL DES FLUX MIGRATOIRES

L'ensemble des textes officiels concernant le domaine d'enseignement du français dit de FLS (Français Langue Seconde) est le produit d'une volonté politique de mise en œuvre de dispositifs de prise en charge éducative d'une population scolaire spécifique, en relation avec l'histoire de la colonisation française et de l'immigration (Cuq 1991, Vigner 1992). L'approche génétique de la notion du FLS se révèle représentative de la complexité de ce domaine en construction, où la didactique en recherche de son objet et de sa méthodologie singulière, est sans cesse confrontée à sa propre ambiguïté. Quelle didactique pour quel objectif ? Au croisement de décisions politiques et de demandes pédagogiques, les variations des principes didactiques qui vont modaliser ce champ deviennent symptomatiques de la difficulté de définition, dont la polysémie du FLS témoigne : Langue seconde ? Langue de scolarisation ? Langue de socialisation ? En outre ce champ didactique va devoir se construire et se positionner en référence à deux autres champs didactiques le FLM et le FLE, eux-mêmes en situation parfois ambiguë, et à qui il va emprunter des outils et des méthodologies.

Pour la facilité de notre étude, nous retiendrons provisoirement comme référence à interroger, la définition[1] du *Dictionnaire de didactique du Français Langue Étrangère et Seconde* (2003), en relation avec la fonctionnalité des textes officiels cadrant l'enseignement du FLS dans des structures scolaires françaises et francophones spécifiques Le corpus étudié est constitué de six circulaires publiées de 1970 à 1990, des Programmes de français au collège publiés de 1996 à 1998, du document d'accompagnement *Le français langue seconde* paru en 2001, qui a pour vocation première de déterminer les pratiques de classe de l'enseignement du français aux élèves allophones et d'une circulaire parue en 2002. Il témoigne de la variabilité des perspectives adoptées. Dix entretiens semi-directifs menés avec des professeurs de français exerçant dans les dispositifs d'accueil du secondaire complètent notre recueil de données. Ces échanges portent sur la réception du document d'accompagnement Le français langue seconde auquel nous consacrerons une analyse spécifique dans un prochain article. L'espace de prescriptions retenu nous intéresse pour étudier le FLS en tant que construction sociale en perpétuel mouvement entre les acteurs et les espaces sociaux-scolaires concernés (Reuter, 2004). Il permet en outre d'interroger le statut évolutif de ce champ disciplinaire, où les pratiques de classe précèdent le plus souvent leur inscription institutionnelle et leur didactisation, et dont les représentations auprès des enseignants praticiens du FLS s'avèrent problématiques. Comment l'image discursive de l'enseignement du français langue seconde a-t-elle évolué dans les textes prescriptifs ? Quels contenus et démarches y ont été valorisés ? Quel est le positionnement didactique du FLS par rapport au FLM et FLE ? Les textes injonctifs regroupés en fonction de partages chronologiques vont nous permettre d'identifier les

[1] Le FLS « désigne habituellement un mode d'enseignement et d'apprentissage du français auprès de publics scolaires dont la langue d'origine est autre que le français et qui ont tout ou partie de leur scolarité dans cette langue. Les publics concernés peuvent être des apprenants nouvellement arrivés dans un pays majoritairement francophone (France, Suisse, Belgique, Canada), en vue d'y être scolarisés. Un enseignement spécifique du français leur est dispensé dans des structures d'accueil qui assurent la transition entre une première approche du français comme langue étrangère et le français comme langue de scolarisation » (p. 109).

évolutions institutionnelles du FLS. Une évolution structurelle certes, mais aussi didactique et sémantique, à mettre en relation avec les représentations sociales de « l'étranger » , et en mettre en perspective avec les pratiques pédagogiques du terrain.

Le FLS comme emprunt du FLE

L'archéologie du FLS, nous révèle l'assimilation originelle du FLS au FLE. En effet, les premières circulaires et notes élaborées dès le début des années 1970 pour réguler une situation éducative d'urgence, réduisent l'image éducative de l'enfant immigré à sa simple identité d'étranger. Et il s'agira d'appliquer en France une méthodologie et des outils pédagogiques conçus pour l'exportation et exploités le plus souvent dans des contextes endolingues. Et cette distinction va s'inscrire symboliquement dans la géographie de l'espace scolaire par le balisage d'un périmètre réservé.

LE FLS, DOMAINE DIDACTIQUE EN ÉMERGENCE

La circulaire du 13 janvier 1970 met en place les CLIN et les CRI à l'école primaire

L'immigration professionnelle est un phénomène qui s'amplifie dès les années soixante, suite au développement économique de la France nécessitant un afflux important de main d'œuvre. Dans l'enseignement primaire, le ministère de l'Éducation Nationale crée des classes expérimentales pour enfants qualifiés d' « étrangers » . La circulaire du 13 janvier 1970 annonce la création des CLIN (classes d'initiation), dont une centaine s'ouvre immédiatement, ainsi que celles des CRI (cours de rattrapage intégré). Mais l'étude de Marie Lazaridis (2001) montre que, en fait, ce premier texte ne fait que légitimer l'existence sur le terrain de classes pour enfants étrangers dans les écoles élémentaires, depuis les années soixante. Cette circulaire donne la priorité à l'objectif de formation linguistique et préconise l'usage de manuels de méthodes de FLE : « La scolarisation des enfants étrangers ne peut s'effectuer dans de bonnes conditions que s'ils acquièrent rapidement l'usage du français, ce qui leur permet de s'intégrer au milieu scolaire et de poursuivre normalement leurs études. Dans tous les cas, l'enseignement de la langue sera dispensé selon les méthodes élaborées pour le français langue étrangère par le Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation françaises à l'Etranger (BELC) ou par le Centre de Recherche et d'Etude pour la Diffusion du Français (CREDIF). »

La circulaire du 25 septembre 1973 met en place les CLAD dans les collèges

Dans la continuité des CLIN, la circulaire du 25 septembre 1973 institue des « classes d'adaptation pour enfants de migrants étrangers arrivant en France entre 12 et 16 ans » et définit alors pour le second degré « les conditions de scolarisation des enfants étrangers non-francophones » . Quarante CLAD sont immédiatement ouvertes. L'objectif prioritaire reste la maîtrise de la langue française. Ce qui n'est pas sans poser problème. En effet, en raison d'une réflexion didactique non encore constituée sur ce type d'enseignement qui relève de la didactique du plurilinguisme, les compétences scolaires antérieurement acquises dans d'autres disciplines ne sont pas évaluées à l'arrivée d'où une confusion entre maîtrise de la langue du pays d'accueil et acquis disciplinaires. Un hiatus préjudiciable au parcours éducatif de l'élève primo arrivant. En outre, à une époque où dans l'histoire didactique domine le monolinguisme, l'apprentissage d'un système linguistique défini comme « étranger » ne pouvant s'opérer que sous condition de maîtrise de la langue maternelle, cette circulaire va exclure l'élève migrant

de tout autre apprentissage linguistique considéré comme une menace cognitive, puisque taxé de rendre « plus difficile leur insertion dans le système scolaire ». Une prise de position réductrice que les études sur le plurilinguisme rendront obsolète. L'apprentissage d'une langue vivante étrangère LV1 dans le milieu scolaire français, se restreint donc aux enfants migrants « dont la langue nationale peut être enseignée en 6e comme première langue étrangère ». C'est-à-dire, une langue supposée déjà connue voire maîtrisée, sans découverte d'un nouveau système linguistique perturbant, donc une langue privée de son statut de langue étrangère, mais aussi sans questionnement préalable sur la distinction entre langue maternelle, langue nationale et langue de scolarisation dans le pays d'origine, une complexité géopolitique ignorée. Dès lors, ce choix institutionnel aura de lourdes conséquences sur l'orientation des élèves, au sortir des CLAD. En effet, au manque de maîtrise de la langue française, considéré non pas comme une étape codifiée dans un parcours d'apprentissage, mais comme un handicap qui va assimiler l'élève migrant au public d'élèves en difficulté scolaire, s'ajoute l'interdit de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, qui va construire un nouvel handicap scolaire et définitivement enfermer ce public d'élèves dans un espace d'orientation réduit. En effet, cette absence d'articulation avec les curricula des classes ordinaires qui va rendre impossible toute orientation vers les filières dites classiques, va marginaliser ce public d'élèves en les orientant, le plus souvent, vers les classes de perfectionnement à l'école, et vers les classes des sections de l'enseignement spécialisé dans le secondaire (Vallet et Caille, 1996). Mais l'évolution des flux migratoires va conduire le système éducatif à réviser ses positions concernant la place des langues étrangères à l'école.

La circulaire du 9 avril 1975 introduit l'enseignement des langues

Dans les années soixante-dix, un second flux migratoire, dont les pays d'origine sont bien définis (Algérie et Portugal essentiellement), fait que les effectifs d'élèves migrants originaires de ces pays va doubler (de Lacerda, Ameline, 2001). Une nouvelle politique des langues à l'école va prendre en compte les langues premières des élèves en instituant « l'enseignement de langues nationales à l'intention des élèves immigrés dans le cadre des tiers temps des écoles élémentaires » défini dans la circulaire du 9 avril 1975. Les motifs politiques invoqués sont doubles. Il s'agit de reconnaître les langues-cultures d'origine pour améliorer l'accueil, permettre une meilleure communication avec leur famille et sauvegarder l'identité culturelle d'origine mais aussi, et d'une manière plus ambiguë, de faciliter éventuellement le retour au pays. La représentation de l'immigration se complexifie, avec une inscription dans une politique de mobilité internationale, ce qui nécessite une structure institutionnelle qui puisse se spécialiser dans la prise en charge des problèmes éducatifs spécifiques, et dont le rôle grandissant va devenir représentatif de l'évolution politique du problème de l'immigration. Ainsi, une note de la Direction de l'Évaluation du Ministère de l'Éducation Nationale, du 25 juin 1975, installe à Lyon le premier CEFISEM (Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants). Outre la création institutionnelle du CEFISEM (Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants), la note du 25 juin 1975 recommande, au plan didactique, d'aider les élèves à « maintenir ou à retrouver la pratique de la langue nationale » pour «faciliter chez eux la structuration de la langue française », esquisse d'une articulation de l'enseignement de la langue maternelle et de la langue seconde, en l'occurrence le français de l'école, appelé aussi «français de scolarisation » et défini en 2001 par les travaux de Michèle Verdelhan. Cette recommandation s'inscrit aussi dans une évolution de la linguistique pragmatique qui, dans l'approche dite interlinguistique, analyse les interactions entre langue maternelle et langues étrangères. En effet, l'enfant étranger acquiert le statut de «migrant » , avec toute la variabilité que suppose cette représentation, c'est-à-dire une identité linguistique et culturelle fluide entre au moins deux mondes, celui du pays

d'origine et celui du pays d'accueil. Cette prise en compte de la complexité du statut du migrant va faire évoluer le système éducatif.

La circulaire du 4 novembre 1976 définit les missions des CEFISEM

La politique de regroupement familial instituée par le décret du 29 avril 1976 signé par le Premier ministre Jacques Chirac, sous la présidence de Giscard d'Estaing, reconnaît pour la première fois ce droit, qui permet à un immigré installé en France de faire venir en France son conjoint et ses enfants mineurs. Cette mesure renforce le processus de scolarisation des enfants primo-arrivants, processus qui va amplifier le rôle des CEFISEM, centres pédagogiques rattachés aux écoles normales qui interviennent dans le cadre de la formation initiale et continue des enseignants pour favoriser les échanges entre tous les personnels concernés par la scolarisation des enfants étrangers : instituteurs, professeurs de collège, conseillers d'orientation, psychologues scolaires, rééducateurs, directeurs et professeurs d'écoles normales, inspecteurs départementaux de l'éducation nationale, conseillers pédagogiques et enfin enseignants étrangers concourant en France à l'enseignement de leur langue d'origine. Cette politique du regroupement familial, qui va accentuer l'afflux de population immigrée, va modifier la cartographie urbaine avec la naissance des villes nouvelles, rapidement qualifiées de « banlieues » en région parisienne. La géographie de la population scolaire sera le reflet de cette évolution. Et peu à peu, à la notion de migrant va s'ajouter la notion d'enfant issu de l'immigration, dont la langue maternelle peut être aussi, mais non obligatoirement, une langue étrangère. Cette diversification du public scolaire va entraîner de nouvelles dispositions.

De l'exclusion à l'inclusion : La circulaire 86-119 du 13 mars 1986 instaure un dispositif FLS intégré

L'accent est mis sur l'urgence d'intégration des élèves non-francophones dans le cursus ordinaire mais aucun descriptif de management pédagogique spécifique n'est prévu : «L'objectif des classes d'accueil est de réaliser l'insertion complète des élèves non-francophones dans le cursus normal le plus rapidement possible. Elles offrent donc aux élèves de s'approprier les mécanismes de base de la langue française et de tirer profit de leur scolarité pour acquérir les connaissances et les méthodes nécessaires à l'accès aux classes correspondant à leur âge. » L'identité de l'enfant se définit désormais en référence à la langue. Le texte réaffirme l'importance de la maîtrise de la langue française comme instrument d'intégration. La classe d'accueil opte pour un dispositif de type ouvert puisqu'elle intègre les élèves, au titre de la double inscription administrative et pédagogique, dans les enseignements disciplinaires : mathématiques, arts plastiques, musique, sport et LV1. Les effectifs vont de douze à quinze élèves. La circulaire précise aussi les modalités de recrutement et de formation des enseignants : trois ans d'ancienneté au minimum et une formation en didactique du FLE. À noter toutefois que l'usage des méthodes FLE de l'époque se limite à l'approche communicative généraliste sans aucune mention du français en contexte scolaire. Cette remarque est à resituer dans l'histoire du FLE. En effet, la recherche et la formation universitaire en didactique du FLE sont encore à l'état naissant. Ce n'est qu'en 1984 que la filière FLE va bénéficier de la reconnaissance institutionnelle par la création de la Maîtrise FLE (Master1 de FLE actuel), dite Maîtrise professionnelle car développant des compétences scientifiques en didactique, mais aussi pédagogiques pour les pratiques de classe. Dans le système scolaire, l'expertise des dispositifs spécifiques du public scolaire n'ayant pas le français comme langue maternelle, sera confiée à un organisme différent des IUFM. Mais le management pédagogique demeure problématique.

La circulaire du 9 octobre 1990 légitime les CEFISEM comme référents pédagogiques

Ce texte invite les recteurs à définir une politique académique et à avoir recours aux CEFISEM comme organismes de formation pédagogique, pour « l'aide à la décision et à l'élaboration de réponses pédagogiques dans les établissements scolaires » . Dès lors, les actions des CEFISEM en direction des enseignants des classes d'accueil sont pérennisées et le périmètre de leurs missions est étendu aux collèges en ZEP (Zone d'Éducation prioritaire). L'ensemble de ces textes officiels régissant les structures d'accueil dans les années quatre-vingt dix ne comporte aucune analyse didactique des besoins langagiers des élèves, et ne donne ni d'objectifs précis, ni de suggestions d'outils didactiques spécifiques. Ce vide didactique et pédagogique, amplifié par l'absence d'inspecteurs spécialisés dans ce domaine, d'instructions officielles, de curricula, de référentiels et de manuels spécialisés pour l'enseignement du français en classe d'accueil, contraint les enseignants à créer eux-mêmes leurs outils en double référence aux outils de la didactique du Français Langue Étrangère et du Français Langue Maternelle. Tout se passe comme si la structure seule était signifiante, mais sans aucun contenu de management pédagogique, ni aucune politique de formation des enseignants. Il faudra attendre les programmes de 1996 pour une nouvelle orientation de politique éducative où le FLS reçoit sa pleine reconnaissance.

Le FLS comme recherche problématique de médiation entre le FLE et le FLM

Le FLS et les textes programmatiques. Introduction du FLS dans les programmes de français pour le collège en 1996

En 1996, Les nouveaux programmes de français pour le collège mentionnent pour la première fois le FLS. Sémantiquement, ce texte officiel ne désigne plus les élèves du dispositif FLS par la négative (élèves non-francophones), mais introduit le terme allophone déjà employé en Suisse, premier pas vers une prise en compte de leur potentiel scolaire et de leur capital linguistique. Dans la brochure Français, la référence au FLS est explicite dans le préambule général, dans celui des programmes de 6e et dans tous les documents d'accompagnement pour l'ensemble des niveaux du collège. Du point de vue didactique, les préconisations positionnent clairement l'enseignement du FLS au carrefour de l'enseignement du FLM et de celui du FLE : «Contenus et méthodes s'inspirent des didactiques du français langue maternelle et du français langue étrangère. » (p. 17) Le FLS apparaît comme une composante de la discipline «français » et adopte dans les textes parus entre 1996 et 1998, les notions de «séquence » et de «discours » puisque les enseignants sont invités à se reporter aux directives sur la pédagogie du français au collège (p. 35). Le mode d'organisation du travail proposé est donc celui de la séquence didactique qui enjoint d'associer, autour d'un même objectif, les différentes composantes de la discipline « français » . Dans les *Accompagnements du Programme du cycle central*, figure d'ailleurs une suggestion de séquence « Décrire pour situer » spécialement adaptée aux élèves allophones. On notera toutefois que cette présence demeure très discrète. Pour le niveau 6e, le FLS occupe 1/ 20e du texte programmatique et 1/ 46e du document d'accompagnement où il se positionne après 3 parties respectivement consacrées aux objectifs et contenus, au projet pédagogique, aux séquences, et à l'évaluation. Au cycle central des 5e et 4e, le FLS est totalement absent des 14 pages du Programme et dans le document d'accompagnement, il

s'inscrit dans deux pages sur 52, dans une sixième partie intitulée « Actions particulières »[2] qui présente les préconisations relatives à la pédagogie de soutien et aux parcours diversifiés. Enfin, au niveau 3e, absent du programme, le FLS apparaît dans le document d'accompagnement. Deux pages sur 45 sont entièrement consacrées au FLS dans la sixième et dernière partie intitulée *Action particulière : le français langue seconde*[3].Pour l'ensemble du cursus, les activités principalement impliquées du FLS sont l'oral, la lecture, l'écriture et la maîtrise des outils de la langue. Le FLS se différenciant essentiellement du FLM par son rapport à

 la Culture et notamment la Littérature. Pour le FLS, le français est avant tout la langue d'accès de la littératie, tandis que la Littérature, et essentiellement la littérature française, constitue le référent fondamental du FLM. En outre, le FLS s'inscrit aussi dans une didactique des langues vivantes, qui se fonde sur une approche plurilingue et pluriculturelle, mais qui ne sera que partiellement adoptée dans les programmes

Vers un nouveau management pédagogique

Les disciplines à enseigner : des oeuvres du patrimoine culturel international aux oeuvres littéraires françaises

En classe de 6e, un des objectifs du cours de français sera de valoriser la culture d'origine des élèves. Le document d'accompagnement, en 6e, prend en compte l'univers culturel des élèves dans le choix des oeuvres conseillées puisque « littérature pour la jeunesse, documentaires, manuels de la classe et contes extraits de textes porteurs de références culturelles – textes de l'Antiquité gréco-romaine, Bible et Coran, mythologie chinoise, hindoue, etc., adaptés aux univers culturels des élèves, peuvent être progressivement proposés » (1999, p. 35). Mais cette approche interculturelle en 6e demeure une exception. Pour le cycle central et la classe de 3e, l'accent est mis sur l'acculturation à la culture du pays d'accueil. Le corpus d'œuvres recommandé dans la rubrique «Textes à lire » du programme de français, témoigne d'une approche civilisationniste où il s'agit de donner aux élèves allophones les mêmes référents culturels qu'aux natifs. D'ailleurs, « les élèves allophones sont alors regroupés pour des séances d'apprentissage centrées sur des contenus linguistiques et culturels ». Le texte recommande de « donner quelques références nécessaires à la construction progressive d'un savoir historique et culturel concernant la France. » Une traduction ou une édition bilingue peut être toutefois proposée aux allophones pour leur faciliter l'entrée dans la lecture. Mais c'est dans les pratiques de classe, centrées sur l'enseignement-apprentissage du français comme outil de communication, que le FLS va se différencier du FLM, en adoptant, en grande partie mais non totalement, les principes théoriques de la didactique du FLE, à l'oral comme à l'écrit.

---

[2] Les cinq premières parties sont les suivantes : Le français au cycle central, Lecture, Ecriture, Oral, Langue et discours : des outils pour la lecture, l'écriture et l'oral.

[3] Les cinq premières parties traitent des objectifs et des enjeux du français en classe de 3e, des séquences didactiques : agencements et progression, des activités et des séquences, des outils linguistiques pour la lecture, de l'écriture et de la pratique de l'oral, du diplôme national du brevet et de la liaison collège/ seconde.

Méthodologie d'enseignement en référence aux pratiques du FLE

Les modalités d'enseignement s'actualisent dans des outils et des supports tels que les manuels et autres produits éditoriaux. En 6e, le texte se réfère à la méthodologie du FLE pour ce qui concerne les jeux de langage et de créativité. L'activité langagière « Réception de l'oral » est posée pour la première fois comme objet d'enseignement. Enfin, les concepts de la didactique du FLE sont explicitement convoqués dans les Accompagnements du cycle central car la théorie de référence est ici l'approche communicative : « Comme en 6e, l'accent est mis en priorité sur l'oral, à travers des activités communicatives puisées dans les instruments pédagogiques du Français Langue Etrangère (exercices de créativité, jeux de rôles et simulations)… »

Il s'agit de doter les élèves d'une compétence de communication, concept proposé par Dell Hymes (1984), pour désigner la connaissance des règles linguistiques, psychologiques, sociales et culturelles qui commandent la production et l'interprétation de textes oraux et écrits à l'intérieur d'une communauté donnée. Au cycle central, le document développe les mêmes préconisations en les exemplifiant : jeux de rôle et simulations… Ces activités portent sur différents documents audio avec un corpus s'appuyant sur la langue de l'école, le français de scolarisation : «… on fait écouter des documents sonores de provenances diverses (émissions de radio, enregistrements d'oral authentique, paroles de professeurs dans leur cours, etc.) » (p. 131). La notion de séquence est de nouveau rappelée dans la mesure où ces activités doivent répondre à une réelle demande d'informations impliquée par les objectifs de la séquence. » Quant à l'écrit, la sous partie « lecture », insiste sur les activités de réception de l'écrit scolaire : « On étudie des pages de manuels de textes conçus pour les cours de français langue maternelle en 5e et 4e : l'objectif est alors de développer les compétences et savoirs nécessaires à la compréhension des diverses informations données par les appareils pédagogiques qui entourent les textes ainsi qu'à l'appropriation du sens des questions et des consignes » (p. 131). L'accent est pour la première fois porté sur les démarches d'aide à la reformulation, puisqu'en 6e, « écriture et réécriture d'un brouillon sont systématisés, avec ou sans le professeur » (p. 35). La mémorisation des lexiques doit être systématisée. La question de l'enseignement de la grammaire est également soulevée : les documents d'accompagnement des programmes pour la 6e déclarent « qu'à partir d'une maîtrise implicite de la grammaire, le professeur explicite progressivement en cours d'année quelques éléments essentiels du métalangage grammatical » . On retrouve manifestement les traces de l'enseignement implicite de la grammaire qui renvoie à la méthodologie SGAV (audiovisuelle structuro-globale). Dans cette perspective, l'enseignant doit amener les élèves à identifier les propriétés morpho-syntaxiques de la langue grâce à des manipulations systématiques. La formulation de règles et l'emploi d'étiquettes terminologiques ne sont donc pas recommandés. Les moments d'activités métalinguistiques se situent hors séquences. Au cycle central, le document détaille les différentes étapes de l'enseignement de l'écriture : « Une place primordiale est donnée aux productions personnelles qui sont écrites, quelle que soit la longueur du texte, en plusieurs phases – brouillons, copies, repérages des erreurs, auto-correction, réécriture et parfois mémorisation du texte final » (p. 131). L'approche pragmatique est privilégiée en correspondance avec le Niveau seuil et les premiers manuels de l'approche communicative : « Les sujets proposés à l'écriture : narrations, descriptions ou explications, sont toujours inscrits dans un contexte pragmatique : identification de l'énonciateur et du destinataire, objectif défini du projet d'écriture » (p. 131). Quant à l'évaluation, le FLS demeure tributaire du système général en vigueur, sans aucune différenciation. Ainsi, les modalités suivent celles du français au collège. Au cycle central, il est fait mention d'une évaluation sommative réservée aux rédactions individuelles en classe (1999, p. 132). Les textes officiels du FLS, publiées de 1996 à 1998, semblent des préconisations pour des dispositifs de soutien inadaptés aux besoins des classes d'accueil qui

développent davantage une pédagogie du cas par cas pour un public d'adolescents extrêmement diversifié dans ses parcours personnels et scolaires. Il faudra attendre la publication, en 2000, d'un document consacré au FLS, qui reconnaîtra explicitement que le français n'est pas la langue maternelle de tous les élèves, et qui prendra en compte la spécificité de la didactique du FLS dans toutes ses dimensions.

Pour une reconnaissance pleine et entière de la didactique du FLS

2000 Publication du document d'accompagnement *Le Français Langue Seconde* coordonné par A. Viala, D. Bertrand et G. Vigner

Ce document d'accompagnement de 44 pages, consacré uniquement au FLS, est une première en réponse à un vide programmatique. C'est le produit du travail d'un GTD, Groupe de Travail Disciplinaire, coordonné par les didacticiens Alain Viala, Denis Bertrand, et Gérard Vigner. Il s'agit d'un texte qui a pour double vocation de «favoriser la reconnaissance de ce domaine spécifique » et de définir un véritable programme d'éducation spécifique pour un public d'élèves primo-arrivants de plus en plus nombreux. Ce texte, qui se veut exhaustif dans les dimensions didactique et pédagogique, identifie le public scolaire dans son hétérogénéité et son plurilinguisme et repositionne la dimension FLS en tant que «domaine pédagogique de transition » , à qui le statut de discipline est explicitement refusé. Le FLS est un entre deux, un inter-domaine pédagogique qui s'apparente au FOS[4], puisque l'objectif didactique est de construire sur mesure un dispositif de formation adapté aux besoins spécifiques d'un public, qui doit acquérir dans l'urgence, non seulement les outils de la communication quotidienne mais surtout les outils et les méthodes spécialisés du monde scolaire : «l'élève doit acquérir une compétence spécifique dans le français utilisé comme langue de scolarisation en même temps qu'il découvre et acquiert les outils de la langue. » (p. 5). Pour la première fois, un texte officiel destiné aux enseignants des classes d'accueil s'adresse à tous les acteurs du contrat pédagogique du FLS, dont les enseignants des « disciplines non linguistiques qui ont à accueillir ce type d'élèves » , et développe une problématique de sensibilisation aux questions de l'adaptation et de l'acculturation culturelle et linguistique. Concernant les pratiques pédagogiques, ce document préconise d'exploiter des matériaux disponibles en FLE et FLM et de les contextualiser dans des séquences nouvelles. Il met l'accent sur l'écrit comme « vecteur d'information » (p. 9).

Tout en réactualisant le principe de la grammaire implicite dans la première phase de FLE, l'approche plurilingue et pluriculturelle est convoquée pour expliciter les systèmes linguistiques (p. 10). Quant à la dimension culturelle, elle fait son entrée en se distinguant de l'approche essentiellement littéraire des textes programmatiques, et en adoptant la démarche de la communication interculturelle avec l'apprentissage des codes conversationnels et des codes rhétoriques. La littérature demeure « une des voies d'accès privilégiées à une autre civilisation » mais s'inscrit dans une perspective interculturelle. Ce texte a le mérite de mettre l'accent sur la complexité du FLS.

Réception du texte par les enseignants de FLS

Les entretiens menés montrent une grande variabilité dans la réception du document. Si ce texte est reconnu comme document didactique permettant de clarifier les activités du domaine FLS, les enseignants expérimentés affirment ne pas y trouver de véritable réponse à leurs problèmes

[4] FOS : Français sur Objectifs Spécifiques

de terrain qui conjuguent urgence, grande hétérogénéité, bricolage méthodologique (« on jongle entre des compétences »), sans oublier leur déception devant le manque de suivi de cette population scolaire lors de leur intégration définitive dans le système ordinaire. Le rôle des CASNAV[5] est apprécié dans la phase d'initiation au FLS car le plus souvent, la formation de l'enseignant se fait sur le tas ainsi qu'en témoigne une enseignante qui déclare dans un entretien devoir «faire face toute seule » . Par ailleurs, depuis la publication de ce document FLS, le CECR[6] publié en 2001 a été introduit dans l'enseignement-apprentissage des langues dont le FLS. Les enseignants doivent donc intégrer cette donnée complémentaire et transcrire leur référentiel en curriculaire contextualisé, d'autant plus que depuis 2007, la certification du DELF niveau A2 (Diplôme Élémentaire de Langue Française) s'est généralisée pour ce public scolaire. Ce document d'accompagnement dédié à l'enseignement du FLS a bénéficié d'un important dispositif de communication, dont l'organisation de Journées d'études à Paris, qui outre la reconnaissance officielle du champ du FLS, a permis pour la première fois, un échange direct entre les théoriciens et praticiens de la didactique du FLS.

Le 29 et 30 mai 2001 à Paris, les Journées nationales d'étude et de réflexion organisées par la direction de l'Enseignement scolaire, ouvrent publiquement le débat du FLS

Après un bilan de trente ans d'actions entreprises dans l'institution scolaire en direction des élèves nouvellement arrivés en France, iI s'agissait, avec les auteurs du document FLS, de «faire le point sur les différentes modalités de scolarisation mises en place dans les académies ». Outre des précisions sur le texte, le débat qui a suivi, a permis de mettre en évidence les apports du FLS pour la didactique du français, notamment en ce qui concerne l'explicitation des codes conversationnels et des données culturelles, mais aussi les limites d'un texte qui n'intègre pas encore l'enseignement de la dimension interculturelle. On peut intégrer aussi aux documents officiels, les résultats d'une enquête menée par des instances décisionnaires de l'institution éducative, sur les conditions de scolarisation du public scolaire relevant du FLS.

Septembre 2001 : début de l'enquête des deux Inspections Générales

L'Inspection Générale de l'Education et l'Inspection Générale de l'Administration de l'Education nationale et de la Recherche entreprennent une enquête qui aboutira à un rapport de 80 pages en mai 2002 sur Les modalités de scolarisation des élèves non-francophones nouvellement-arrivés en France (Lecourbe, Polverini, Guerin, Storti, 2001)[7].

Ce rapport concerne notamment la politique éducative des CLIN et des CLA à l'échelon national, et recommande une meilleure gestion des dispositifs avec une mutualisation des moyens, une préférence pour des modules de soutien, une augmentation des CLA en lycée professionnel, une évaluation des expérimentations et un suivi institutionnel des cohortes. L'extension du périmètre du FLS au lycée et la prise en compte de la spécification complexe du champ du FLS va conduire au renforcement institutionnel des CASNAV dont le champ de compétences en FLS se trouve définitivement professionnalisé.

---

[5] Centres Académiques pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage

[6] Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

[7] http :// media. education. gouv. fr/ file/ 05/ 2/ 6052. pdf -p13

Les CASNAV, une institution scolaire spécialisée FLS

C'est ainsi qu'en avril 2002 le numéro spécial du BO du 25 avril 2002 redéfinit les missions des CASNAV. Ce texte prescrit le recentrage sur les missions pédagogiques et éducatives prioritaires d'accompagnement et de référence des CASNAV dans les dispositifs de scolarisation des « élèves nouvellement arrivés » : En outre, les centres CASNAV, sous tutelle du groupe académique de pilotage, voient leurs missions renforcées et mieux définies. Les CASNAV, qui doivent être mieux identifiés dans l'institution scolaire, doivent être des centres de ressources pour les écoles et les établissements, des pôles d'expertise pour les responsables locaux du système éducatif et des instances de coopération et de médiation avec les partenaires institutionnels et associatifs de l'école. Par ailleurs, ce texte établit définitivement la distinction identitaire entre deux types de public scolaire trop longtemps confondus par méconnaissance : élèves nouvellement arrivés et élèves en difficulté scolaire. Ce texte a pour objectif prioritaire la généralisation d'une formation didactique FLE et FLS des enseignants et une meilleure intégration de ce public dans le système scolaire, ce qui n'est pas encore le cas actuellement[8]. Le renforcement des compétences des CASNAV, notamment dans leur rôle pédagogique, se concrétise par un document désormais de référence, qui cherche à cerner et à prendre explicitement en compte la problématique spécifique du FLS.

Une nouvelle version ambitieuse du FLS conceptualisé dans toute sa complexité et qui se réfère à la nouvelle donne de la recherche en didactique des langues vivantes.

En juin 2007 le CASNAV de Paris publie un livret sur le FLS

En juin 2007, le CASNAV de l'académie de Paris a élaboré le document de cadrage pour l' « enseignement du français intensif » , contenant une progression et un fichier d'évaluation, validé par les instances pédagogiques en charge de ces problèmes et mis à disposition des enseignants qui s'y réfèrent depuis la rentrée scolaire 2007-2008. D'après la Lettre 73 du CASNAV de l'académie de Paris, il était nécessaire de construire un référentiel cohérent harmonisant les objectifs des enseignants, la progression des acquisitions, les outils d'évaluation et les positionnements didactiques. « Ce document s'est élaboré entre enseignement en FLE, FLS, en FLSCO et en FLM et comporte onze séquences pédagogiques, organisées autour d'activités réparties dans des domaines visant l'acquisition des compétences langagières (écouter, parler en continu, parler en interaction, lire, écrire) et des acquisitions dans les domaines du lexique (à l'oral et à l'écrit), des outils de langue (à l'oral comme à l'écrit), de la méthodologie (organisation du travail scolaire en France), de la vie scolaire (repères dans l'univers scolaire français liés à la thématique de la séquence) et de l'interculturel (vie collective, habitus culturels, connaissance des autres cultures, valeurs citoyennes) » (2007). Les auteurs de ce document se sont appuyés sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues comme le montrent les appellations des compétences langagières à travailler, le socle commun et les programmes de français en collège, en se référant à quatre dimensions de la discipline « français » : le français langue étrangère, le français langue seconde, le français langue de scolarisation et le français langue maternelle. Si le FLS peut être considéré comme une composante de la discipline « français » , l'enseignement du français en classe d'accueil est bien désormais le lieu d'une mise en synergie des didactiques du français.

[8] http :// www. education. gouv. fr/ bo/ 2002/ special10/ texte. htm

Conclusion

L'histoire des textes officiels en FLS ne fait que révéler la problématique d'un domaine en construction dont les pratiques, jusqu'à présent, précèdent la recherche didactique et les institutions de référence. En effet, l'arrivée massive d'enfants issus de l'immigration aurait dû conduire l'institution scolaire à la construction d'un nouvel espace éducatif avec des référents théoriques et méthodologiques spécifiques pour la création de nouveaux outils et la mise en place d'un nouveau management pédagogique adapté aux besoins autres d'un nouveau public scolaire. Or, le temps pédagogique a précédé le temps didactique et en l'absence d'une recherche didactique immédiatement disponible et opérationnelle, le dispositif FLS s'est constitué au fur et à mesure, sans référence théorique constitutive du domaine, de façon artisanale, en empruntant essentiellement à deux autres champs didactiques présents dans le champ scolaire et social. L'un le FLE, de proximité didactique, lui-même encore en cours de constitution dans les années quatre-vingt, semblait le plus adapté à la phase initiale tandis que l'autre, le FLM ou le français de scolarité, constituait l'objectif. C'est ce compromis insatisfaisant qui marque l'histoire des textes et documents officiels du FLS en milieu scolaire français, où les textes programmatiques ne font qu'officialiser les pratiques approximatives du terrain mais sans répondre complètement à la complexité de ce public hétérogène qui apprend le français pour une scolarité et une vie sociale en France. Depuis la fin des années quatre-vingt-dix c'est cette complexe articulation qui fait l'objet de la recherche didactique du FLS et qui conduit les nouvelles orientations théoriques vers une synergie des didactiques qui, en prenant en charge toutes les dimensions de l'enseignement-apprentissage d'une langue, a pour objectif de repérer et d'analyser toutes les interactions de cette situation plurilingue évolutive.

Brigitte LEPEZ Marie-Pascale HAMEZ Sophie BIGOT DE PREAMENEU
Université Charles de Gaulle — Lille 3 Équipe Théodile

Bibliographie

CASNAV de l'académie de Paris (2007) Lettre n° 73, disponible sur Internet.
http:// casnav. scola. acparis. fr/ page. php? espace= enseignants& doc= ressources& content= lettres
Conseil de l'Europe (2001) Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.
Paris : Didier.
Cuq J.-P. (dir.) (2003) Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : CLE International.
De Lacerda E. & Ameline L. (2001) «Les élèves de nationalité étrangère scolarisés dans le premier et second degrés » — VEI Enjeux 125 (160-186).
Lazaridis de M. (2001) «La scolarisation des enfants de migrants : entre intégration républicaine et mesures spécifiques » — VEI Enjeux 125.
Hymes D. (1984) Vers la compétence de communication. Paris : Hatier. Reuter Y. (2004) «Analyser la discipline : quelques propositions » — Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ? 9e colloque international de l'AIRDF Disponible sur Internet.
http:// www. colloqueairdf. fse. ulaval. ca/ fichier/ Conferenciers-debattants/ Y-Reuter. Pdf
Vallet L. A. & Caille J. P. (1996) «Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble » — Les Dossiers de l'Éducation et Formations 67.
Verdelhan-Bourgade M. (2001) Le Français de scolarisation. Pour une didactique réaliste. Paris : PUF.

Textes et documents officiels

Circulaire IX 70-37 du 13-01-1970 ; BO 5 du 29.10.1970 : classes expérimentales pour enfants étrangers.

Circulaire 73-383 du 25-09-1973 ; BO 36 du 4.10.1973 : scolarisation des enfants étrangers non francophones, arrivant en France, entre 12 et 16 ans.

Circulaire 75-148 du 09-04-1975 ; BO 1 du 17.04.1975 : enseignements de langues nationales à l'intention d'élèves immigrés, dans le cadre du tiers temps des écoles élémentaires.

Circulaire 76-387 du 04-11-1976 ; BO du 8 novembre 1976 : Circulaire 86-119 du 13-3-1986 : BO 13 du 3 avril 1986 : apprentissage du français pour les enfants étrangers nouvellement arrivés en France.

Circulaire 90-270 du 9 octobre 1990 ; BO 38 du 18 octobre 1990 : Missions et organisation des Céfisem.

Circulaire 2002-102 du 25-04-2002 (BO spécial 10 du 25-04-2002) : Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française et des apprentissages. Disponible sur Internet.

http:// www. education. gouv. fr/ bo/ 2002/ special10/ texte. htm

Le français langue seconde, 2000, collection Collège, Série Repères, CNDP. Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie, 1999,

Programmes et Accompagnements, Français, coll. «Enseigner au collège » . Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2007, Ecole et collège : tout ce que nos enfants doivent savoir, le socle commun de connaissances et de compétences 2007-2008, XO.