



HAL
open science

“ FLE/FLS/FLM ? Quelles répartitions et quelles transitions pour la scolarisation des élèves allophones et leur intégration dans les classes ordinaires du cursus français ? (Textes officiels et pratiques scolaires) ”.

Claude Cortier

► **To cite this version:**

Claude Cortier. “ FLE/FLS/FLM ? Quelles répartitions et quelles transitions pour la scolarisation des élèves allophones et leur intégration dans les classes ordinaires du cursus français ? (Textes officiels et pratiques scolaires) ”. DEFAYS, J.M., DELCOLMINETTE, B. DUMORTIER, J.L., LOUIS, V., (éds). L’enseignement du français aux non francophones. Le poids des situations et des politiques linguistique, Editions modulaires européennes & InterCommunications, pp.59-84, 2003, Didactique, 2-930342. halshs-03084209

HAL Id: halshs-03084209

<https://shs.hal.science/halshs-03084209v1>

Submitted on 11 Apr 2021

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.

CORTIER, C., (2003) « FLE/FLS/FLM ? Quelles répartitions et quelles transitions pour la scolarisation des élèves allophones et leur intégration dans les classes ordinaires du cursus français ? (Textes officiels et pratiques scolaires) » in DEFAYS, J.M., DELCOLMINETTE, DUMORTIER, J.L., LOUIS, V., (éds.) *L'enseignement du français aux non francophones. Le poids des situations et des politiques linguistique*, Editions modulaires européennes, p. 59-84.

FLE/FLS/FLM ? Quelles répartitions et quelles transitions pour la scolarisation des élèves allophones et leur intégration dans les classes ordinaires du cursus français? (Textes officiels et pratiques scolaires)

CORTIER Claude, Institut national de recherche pédagogique et EA 2854 *Plurilinguisme et apprentissages*, ENS Lettres et sciences humaines, Lyon.

Cette communication se présente comme un rapide état des lieux des conditions, contextes et dispositifs de scolarisation des élèves allophones dans les écoles et établissements français, prenant en compte les textes officiels et leur évolution ainsi que les formes et modalités d'intégration de ces élèves dans les classes ordinaires. L'évolution historique montre que cette intégration passait jusqu'aux années 2000 par un enseignement de français dont la structuration ne répondait pas traditionnellement aux distinctions FLE/FLS/FLM, mais davantage à des adaptations locales parfois heureuses de méthodes de FLE, à des bricolages¹ de méthodes de lecture/écriture/grammaire utilisées dans les classes. Cependant, les nouveaux programmes de français du collège mis en place progressivement depuis 1996 et la publication plus récente par la Direction de l'Enseignement scolaire d'un document d'accompagnement de ces nouveaux programmes de français, consacré aux méthodologies d'enseignement du FLE et principalement du français langue seconde (*Le français langue seconde*, CNDP, 2000) introduit désormais officiellement le FLS au sein des établissements scolaires tout en consacrant le caractère transitoire des dispositifs spécifiques en même temps que celui du domaine : il stipule en effet que le français langue seconde est "un domaine pédagogique de transition entre la langue première de scolarisation des élèves et le français tel qu'il est pratiqué et enseigné au collège". En effet, l'État français a mis en place progressivement à partir des années 70 des classes d'accueil (CLA, CLAD) en secondaire, des classes d'initiation en primaire (CLIN), qui ont pu, dans les décennies précédentes, évoluer vers des filières spécifiques avec tendance à la "ghettoïsation", à tel point que leur existence a parfois été contestée. Les derniers textes officiels (avril 2002), devant l'importance des flux migratoires, en réaffirment le maintien, les réservent exclusivement et de façon transitoire *aux élèves nouvellement arrivés* sur le territoire français, et les contraignent à s'inscrire dans le projet d'établissement. Il nous a semblé intéressant, eu égard aux objectifs du colloque, de montrer cet effort de mise en cohérence entre l'imposition dans le cadre scolaire d'une nouvelle didactique, celle du français langue seconde, carrefour entre le FLE et le FLM pour un public dont on reconnaît momentanément la spécificité, et la mise en place de dispositifs pédagogiques souples et adaptables au contexte.

1- Perspective historique

Gabrielle VARRO (2001) retraçant l'évolution du débat et des textes officiels sur la question de l'immigration à l'école explique comment, à partir des années 70, après le choc pétrolier et la crise économique qui s'ensuit, la migration des travailleurs étrangers est progressivement stoppée tandis que l'on organise le dispositif légal de regroupement familial. Paradoxalement, les étrangers deviennent visibles (NOIRIEL, 1988 : 254-257), dans l'entreprise, dans le quartier, à l'école, à l'hôpital. Dans le même temps, la réglementation scolaire commence à prendre en

¹ Il ne s'agit pas pour nous d'un terme péjoratif.

compte de façon spécifique les enfants étrangers, et à déroger ainsi d'une certaine façon aux principes républicains d'intégration, notamment l'égalité de traitement de tous les enfants, codifiés par la loi de 1882 sur l'obligation scolaire.

La circulaire du 13 janvier 1970 légitime l'existence de *classes expérimentales pour enfants étrangers* dans l'enseignement primaire – il en existe une centaine à cette époque, la première ayant été créée à Aubervilliers en 1965 (LAZARIDIS, 2001 : 198) – tandis que la circulaire du 25 septembre 1973 définit pour le second degré *les conditions de scolarisation des enfants étrangers non-francophones* en instituant des *classes d'adaptation pour enfants de migrants étrangers*.

Dès ces premières circulaires, la crainte de voir ces enfants marginalisés se traduit par la mise en place de structures dites déjà « transitoires », dans le premier degré, les CLIN, classes d'initiation qui solarisent durant un an ceux qui ont le plus besoin d'aide, et les CRI, cours de rattrapage intégrés, où les élèves sont regroupés pour un enseignement-apprentissage d'ordre linguistique, mais pour une heure ou deux par jour seulement, afin qu'ils acquièrent rapidement l'usage du français "ce qui leur permet de s'intégrer au milieu scolaire et de poursuivre normalement leurs études" (*Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers*, Circ. IX-70-37 du 13/01/70).

A partir de 1973 également, et grâce à des conventions avec les pays concernés, se décide la mise en place d'un enseignement des langues et cultures d'origine (ELCO) pour les huit groupes d'immigrants numériquement les plus importants en France : élèves portugais (1973), élèves *italiens et tunisiens* (1974) *espagnols et marocains* (1975) *yougoslaves* (1977), *turcs* (1978), *algériens* (1982). Cet enseignement, destiné à favoriser une réintégration éventuelle des enfants dans leur pays d'origine, accompagne la politique du regroupement familial.

C'est en 1975 que seront créés les Centres d'enseignement et de formation pour la scolarisation des enfants de migrants (CEFISEM), suivant de près la création des structures d'accueil. Une circulaire de 1990² redéfinit leurs missions et leurs objectifs, afin qu'ils concernent tous les élèves. Ils deviennent alors centres d'information et de formation, centres de ressources, centres d'appui pour les réseaux d'éducation prioritaire (CAREP). L'enquête réalisée en 2001 par la direction de l'enseignement scolaire (BOUYASSE, 2001, p. 34 et sv.) montre une réelle diversité dans les structures et leur organisation, des priorités encore centrées sur les primo-arrivants et la maîtrise de la langue, mais aussi massivement sur les élèves en difficulté dans les ZEP, l'accompagnement scolaire, les enfants du voyage, les relations écoles-familles, etc.

Les textes de 2002 vont recentrer leur action sur les enfants nouvellement arrivés en donnant à ces centres une compétence académique (niveau d'une région) et un nouveau nom, les Centres académiques pour la scolarisation de enfants nouvellement arrivés (CASNAV).

Les circulaires de 1986³ vont faire autorité jusqu'en 2002 et poser des principes encore valides :

- limitation de l'accès des structures d'accueil aux *non-francophones nouvellement arrivés en France*. Cette restriction est destinée à ne plus favoriser l'assimilation de ces élèves avec les publics en difficulté scolaire des zones d'éducation prioritaire ;
- principe de la double inscription, pédagogique en classe d'initiation et d'accueil et administrative en classe ordinaire correspondant (à deux ans près) à l'âge de l'élève ;
- rôle de transition des CLIN et des CLA qui doivent "conduire le plus vite possible à une intégration dans les classes ordinaires" ce qui les contraint à fonctionner en structures ouvertes sur les autres classes de l'école.

Du point de vue des apprentissages, "la capacité à communiquer en français est reconnue comme une condition indispensable à l'intégration de l'enfant étranger dans l'école française", ce qui va certes encourager l'utilisation des méthodes de FLE et le développement de la communication orale aux dépens de l'écrit, mais qui permet de prendre en compte la multiplicité des situations de communication auxquelles ces élèves seront confrontés et d'encourager le fonctionnement des classes spécifiques en structures plus ouvertes. Dans les classes du primaire, ce sont les manuels et méthodes de FLE pour enfants comme *Frère Jacques* et *Bonjour Line* qui sont le plus couramment utilisés par les enseignants du premier degré, très

² Circulaire n°90-270 du 9 octobre 1990.

³ Circulaire n°86-20 sur l'accueil et l'intégration des élèves étrangers dans les écoles, collèges et lycées, circulaire n°86-119 sur l'apprentissage du français pour les enfants étrangers nouvellement arrivés en France.

vite complétés par les manuels ou méthodes que l'on pourrait dire de FLM, pratiqués avec tous les élèves pour l'entrée dans l'écrit, l'apprentissage de la langue de scolarisation se faisant "sur le tas", en contexte.

Les formulations brèves et relativement imprécises sur les objectifs d'enseignement-apprentissage à atteindre dans ces classes, la notion de "handicap linguistique"⁴ favorisant une orientation vers les classes d'adaptation, accompagnée d'un déficit de formation linguistique et didactique des enseignants, l'absence courante de coordination enseignante, ainsi qu'un défaut de suivi politique ou pour le moins d'orientations nationales claires et cohérentes peuvent expliquer les principaux dysfonctionnements du système et une diversité frôlant souvent la confusion, voire parfois le marasme ou l'abandon :

- pas ou peu d'évaluation diagnostique à l'arrivée et évaluations sommatives non adaptées aux différences de niveau et de compétences,
- non-respect des classes d'âge pour l'intégration dans les classes ordinaires, en l'absence de structures spécialisées,
- grande hétérogénéité des classes d'accueil, accueillant des enfants pendant plusieurs années successives, sans diversifier les apprentissages disciplinaires,
- confusion fréquente des élèves non scolarisés antérieurement et de ceux qui ayant bénéficié d'une scolarisation ne voient pas leurs acquis pris en compte et donc difficultés à ouvrir ces classes pour permettre le passage en classes ordinaires,
- pas d'accès à une autre langue vivante, indispensable pour poursuivre un cursus général dans le système français (LAZARIDIS, 2001, p.198; DESCO, VEI, 2001, p.75),
- poursuite de la scolarisation dans des classes spécialisées normalement destinées à des élèves présentant des déficits (SES, section d'enseignement spécialisé, SEGPA, section d'enseignement général et professionnel adapté).

Ces dysfonctionnements ont pu contribuer au développement de filières parallèles au cursus ordinaire, favorisant la ghettoïsation des classes et l'isolement de leurs enseignants au sein des établissements. Par ailleurs, la mise en place des ELCO s'est accompagnée du développement d'activités interculturelles et d'une pédagogie interculturelle qui a connu des dérives dans ce qu'on a appelé "la pédagogie couscous", tendant à favoriser le communautarisme, ou une logique des minorités (VARRO, 2001, p.22) refusée par de nombreux enseignants et de ce fait à renforcer l'isolement de ces classes.

Cependant ces dysfonctionnements ne sont pas la règle⁵ et nous verrons en dernière partie que des équipes, à l'échelle d'une académie, d'un bassin ou d'un établissement ont cherché et trouvé des réponses adaptées à leurs contextes.

La recrudescence de l'immigration à partir de 1999 a favorisé "le foisonnement d'initiatives, en particulier dans la conduite des classes d'initiation et des classes d'accueil, dans la recherche de liaisons plus fortes avec les classes du cursus ordinaire, dans l'élaboration de documents pédagogiques, d'outils d'évaluation des connaissances et du niveau scolaire des nouveaux arrivants, qu'il convenait de recenser, de faire connaître, de valoriser, d'offrir à la réflexion de tous" (LANG, 2001, p.5-6). La nécessité de clarifier les dispositifs et les objectifs a conduit le Ministère à organiser un colloque en mai 2001, à initier des groupes de travail puis à concrétiser le résultat de ces travaux dans de nouveaux textes officiels. Le Bulletin officiel de l'Éducation nationale spécial du 25 avril 2002 marque le couronnement des efforts de ce Ministère en la matière : il redéfinit les *Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degré* (circulaire n° 2002-063 du 20-3-2002), *l'organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages* (circulaire n°2002-100 du 25-4-2002), *les missions et organisations des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV)* qui se substituent aux CEFISEM.

⁴ "Même si, dans leur majorité, ces enfants sont nés en France ou y résident depuis un temps suffisant pour parler notre langue, il n'en reste pas moins qu'ils rencontrent *des difficultés spécifiques dues à un handicap linguistique diffus* et à une insertion partielle dans le milieu culturel français" (*Scolarisation des enfants immigrés*, circ. du 25/07/78).

⁵ D. Boyzon-Fradet a évalué à plusieurs reprises des organisations régionales efficaces : *Espace Alpha* à Mulhouse, classes d'échanges de Montpellier, etc.

2- Les textes et documents officiels récents: 2000-2002

Ces textes réaffirment avec insistance l'obligation d'inscription des élèves étrangers, "qui ne peut être subordonnée à la présentation d'un titre de séjour". Ces élèves ont les mêmes droits à être inscrits que les élèves français et ceci vaut pour la poursuite d'études au delà de la scolarité obligatoire, pour l'inscription aux examens, les stages en entreprise sous statut scolaire.

Les dispositions novatrices concernent l'accueil, pour lequel il s'agit de mettre à contribution "l'ensemble du système éducatif pour organiser si besoin un accueil spécifique dans l'objectif d'aider les élèves nouvellement arrivés à s'intégrer rapidement dans un cursus de réussite comportant une véritable qualification professionnelle". L'accès à l'information sur l'établissement, la vie scolaire, les cursus, la compréhension du système éducatif doivent être facilités pour les élèves et leurs familles, soit par des documents en "langue première" ou en "langue d'origine accompagnés de leur traduction en français"⁶, soit par le recours à des services de traduction et d'interprétariat.

L'évaluation des acquis à l'arrivée doit mettre en évidence les savoir-faire en langue française, les compétences dans la langue de scolarisation antérieure et le degré de familiarisation avec l'écrit scolaire (pour ce faire on pourra s'appuyer sur des exercices en langue première de scolarisation), les savoirs d'expérience, ainsi que les domaines d'intérêt qui peuvent constituer des points d'appui pédagogiques importants.

Cette évaluation est réalisée à l'arrivée à l'école primaire dans le cycle correspondant à la classe d'âge et avec l'appui, si besoin, de l'équipe pédagogique et des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants (CASNAV). Pour le second degré, l'évaluation sera réalisée soit dans des cellules d'accueil, soit de façon déconcentrée dans les Centres d'information et d'orientation (CIO). Dans tous les cas l'affectation devra tenir compte à la fois du profil de l'élève et de la distance au domicile.

Fonctionnement et enseignement dans les classes spécifiques (CLIN et CLA)

Il faut souligner l'apparition officielle du FLS pour l'enseignement dans les classes spécifiques : "Les élèves sont regroupés dans les CLIN ou CLA pour un enseignement de français langue seconde". Le principe de la double inscription est maintenu. Ils doivent bénéficier d'un enseignement adapté à leur niveau et, en second degré, grâce à un emploi du temps individualisé et évolutif, d'une part importante de l'enseignement des classes ordinaires, particulièrement dans les disciplines où leurs compétences sont avérées (langue vivante et mathématique). Une nouvelle structure est créée pour les élèves non scolarisés antérieurement (CLA-NSA) où ils acquerront les connaissances de base correspondant au cycle 3 de l'école primaire.

Ces classes fonctionnent dans les écoles, collèges, lycées et lycées professionnels qui doivent travailler en réseau pour favoriser le suivi de ces élèves. Afin que la responsabilité de l'ensemble des enseignants soit engagée, les modalités d'accueil et de suivi de ces élèves doivent figurer dans le projet d'école ou d'établissement⁷ qui définit par ailleurs les conditions d'intégration dans les classes ordinaires.

L'arrivée massive, dans les dernières années, d'adolescents parfois sans famille a nécessité de nouvelles dispositions à leur égard : les nouveaux arrivants âgés de plus de 16 ans, ne relevant pas de l'obligation scolaire, peuvent être accueillis dans le cadre de la mission générale d'insertion de l'éducation nationale, dans les cycles d'insertion pré-professionnels spécialisés en FLE et en alphabétisation (CIPPA-FLE). Il est recommandé de veiller à mettre en place un projet personnel individualisé, permettant à chaque jeune d'accéder à des formations professionnalisantes, correspondant à ses capacités du moment et aspirations personnelles.

Dans le cas où la dispersion des élèves ne permet pas leur regroupement en classe d'accueil, des enseignements spécifiques de français sont mis en place pour ces élèves, sous forme de groupe de soutien ou de remédiation, prenant appui sur les acquisitions des élèves et les contenus de formation dispensés antérieurement. D'une manière générale, on encouragera les

⁶ Ces documents sont donc à concevoir et à créer et devraient faciliter l'ouverture des milieux scolaires au plurilinguisme, de même que les passations de tests en langue d'origine.

⁷ Le CEFISEM-CAREP de Paris proposait en 2001-2002 des animations intitulées "intégrer la CLIN au projet d'école", "intégrer la classe d'accueil au projet d'établissement".

dispositifs qui concilient un accompagnement linguistique adapté et l'intégration dans les classes ordinaires.

"L'objectif de l'enseignement dans les CLIN et CLA est la maîtrise du français envisagé comme langue de scolarisation, et relève de ce fait de la responsabilité de l'ensemble de l'équipe enseignante. Pour cela on adoptera l'approche développée dans la méthodologie du français langue seconde (cf. la brochure *Le français langue seconde*, DESCO-CNDP, 2000). [...] "Les finalités habituelles du français langue étrangère ne sont pas forcément celles qui doivent être retenues, même si un certain nombre de techniques d'apprentissage peuvent être utilement transposées". Le programme de CLIN et de CLA comprendra au moins douze heures de français ainsi que des heures spécifiques dans les principales disciplines afin de permettre aux élèves de s'approprier le langage des consignes scolaires propres à chaque discipline au sein de ces cours. Tous ces élèves devront suivre un enseignement de langue vivante étrangère pour leur permettre de poursuivre une scolarité conforme à leurs aptitudes et acquis. On encouragera pour eux la poursuite de l'étude de leur première langue de scolarisation comme langue vivante 1 ou 2 en classe ordinaire, ou dans le cadre des enseignements des langues et cultures d'origine (ELCO) ou encore en bénéficiant d'une inscription au centre national d'enseignement à distance (CNED).

Les bulletins et livrets adressés aux familles seront ceux en usage dans l'école et l'établissement. "On soulignera particulièrement les progrès accomplis et on s'attachera à valider les acquis, mais pour permettre le suivi personnalisé de ces élèves, un livret scolaire, qui présente par exemple la validation des compétences en français en s'appuyant sur le portfolio de langues réalisé par le Conseil de l'Europe, peut constituer également un bon support pour la communication entre enseignants afin qu'ils assurent la continuité des apprentissages en prenant en compte les difficultés liées à la langue qui peuvent subsister".

Le travail en équipe des écoles et établissements, voire en réseau, ou pour le moins une concertation régulière intra et inter-établissements est donc devenu indispensable pour l'accueil de ces élèves .

Les enseignants des classes spécifiques

Sur le plan de la formation et de la certification des enseignants, le texte prévoit pour ces "postes à exigences particulières" la reconnaissance des expériences antérieures et des diplômes universitaires de FLE et de FLS. Dans certaines académies, à titre expérimental, les professeurs stagiaires de second degré pourront faire valider une certification supplémentaire "français langue seconde" qui s'appuiera sur des acquis universitaires d'une part, une formation pédagogique et didactique complémentaire acquise et validée en 2^e année d'IUFM.

Ce sont là des décisions de compromis entre les partisans de la création d'un CAPES (concours autorisant le recrutement des professeurs du second degré) avec mention FLE/FLS et les opposants, qui refusent le cloisonnement de la discipline français. Ce dernier point de vue est sans doute celui qui a été adopté par la commission ⁸ chargée par la Direction de l'enseignement scolaire du ministère de l'éducation nationale de préparer le document d'accompagnement *Le français langue seconde* (DESCO, *op.cit.*, 2000).

3- Le français langue seconde

Ce document fait suite à une série de travaux ⁹ engagés à partir des années 90, visant le développement et l'institutionnalisation du FLS en France métropolitaine.

C'est un "document d'accompagnement" des nouveaux programmes de français pour le collège, programmes publiés régulièrement à partir de 1996, qui ont institutionnellement et pédagogiquement imposé le concept de FLS. Il y est présenté sous deux angles, comme "un des moyens de faire face au problème de l'hétérogénéité des publics scolaires" d'une part et

⁸ Commission coordonnée par des universitaires et un inspecteur de Lettres spécialiste du FLS (Alain Violla, Denis Bertrand, Gérard Vigner)

⁹ On peut citer les publications et travaux de Gérard Vigner (2001), Catherine Marcus (1999) qui reprennent des publications successives et s'inscrivent dans une visée d'institutionnalisation du FLS en France en proposant des outils pédagogiques facilitant l'adaptation des élèves étrangers au cursus scolaire, la création de l'Association des professeurs de français langue seconde, etc.

d'autre part comme base de l'enseignement pour "les élèves allophones, souvent plurilingues, inscrits au collège, de la sixième à la troisième".

Cette volonté d'utiliser le FLS comme voie d'approche de l'hétérogénéité, correspondant au refus de cloisonner la discipline "français" dans le second degré est susceptible de favoriser la diversité des approches didactiques nécessaire pour intégrer la diversité des apprenants. Dans cette volonté d'apporter le changement par l'introduction d'une nouvelle variable, l'introduction du FLS réactualise d'une certaine manière, l'une des 158 décisions prises dans *Le nouveau contrat pour l'école* (MEN, 1994) et s'insérant dans le cadre de la maîtrise du français, devenue alors la première des priorités nationales : "L'enseignement du français en particulier dans les zones d'éducation prioritaire peut s'inspirer notamment des méthodes d'apprentissage du français langue étrangère. Un programme de formation continue est proposé à cet effet (rentrée 1994)". Cette décision avait nécessairement provoqué un rapprochement entre les CEFISEM et les formations universitaires de FLE, rapprochement propice à des coopérations et des regards extérieurs favorisant la décentration et la remise en question ¹⁰.

Cependant n'y-a-t-il pas avec le FLS, un bouleversement plus important, que l'intrusion du FLE et du didacticien FLE (POCHARD, 1995, p. 24) dans un milieu scolaire, dont la population est d'origine étrangère? N'y-a-t-il pas pour la France, une forme de "révolution" à parler de FLS en France, dans un contexte idéologique fortement monolingue ? (CORTIER, 1998)

CUQ (1991) aborde cette situation de FLS en territoire français métropolitain : "l'idée qu'il existe dans l'apprentissage, une problématique qui serait commune aux apprenants étrangers en France et aux apprenants des aires géographiques dites de langue seconde est séduisante et on pourrait y souscrire dans bien des domaines" (CUQ, 1991, p.129), "mais elle est fondée sur une définition incomplète de ce qu'est le FLS et l'on verra qu'il est sans doute de bonne méthode de séparer les deux domaines". Il conclut plus loin : "dans la mesure où la fin prévisible du processus est l'assimilation et le monolinguisme en français, les migrants se distinguent donc nettement des autres groupes qui ne sont pas concernés par les problèmes d'assimilation et pour lesquels la fin prévisible du processus d'acquisition linguistique est le bi- ou le plurilinguisme" (*ibid.*, p.140). Il y a là un débat qui ne semble pas encore définitivement tranché, mais qui ne doit pas occulter la nécessité de prendre en compte la complexité sociolinguistique du cas immigré (MILED, cité par CHISS, 1997, p.57). Les textes officiels récents se gardent d'imposer l'orientation vers l'assimilation, jadis privilégiée sinon imposée, insistent sur la composante sociolinguistique, sur les possibilités de conserver et de valoriser la langue première de l'élève et de construire un cursus plurilingue, c'est une évolution qui mérite d'être soulignée. "Langue étrangère à l'arrivée en France, le français acquiert peu à peu le statut de langue seconde en cours d'apprentissage pour devenir, dans les cas où la langue maternelle est peu pratiquée, la langue principale. [...] Dans les cas les plus fréquents, où l'adolescent passe plusieurs fois d'une langue à l'autre, un bilinguisme ou un plurilinguisme, dans lequel les langues ont des statuts différents, s'installe. L'enseignement de FLS est donc destiné à répondre à une double nécessité :

- permettre à des enfants allophones, mono ou (pluri) lingues dans une ou des langue(s) autre(s) que le français d'accéder à un bi ou (pluri) linguisme où le français est la langue de la communication scolaire et extra-scolaire,
- permettre à ces élèves, en même temps qu'ils acquièrent le français sous ses aspects les plus fondamentaux, d'entamer ou de poursuivre des études en français dans toutes les disciplines enseignées (DESCO, op.cit., p.5).

Le français langue seconde dans les programmes du second degré: vers un nouveau concept?

Ce français langue seconde est présenté didactiquement comme n'étant, ni le français langue étrangère, ni le français langue maternelle : "Il appelle un mode d'organisation différent de celui qui prévaut dans l'enseignement du français langue maternelle, sans constituer "une discipline distincte de ce dernier" tel qu'il est défini dans les programmes officiels du collège, mais doit être considéré comme "une modalité d'accès à cette discipline pour les élèves arrivés de l'étranger en France en cours de scolarisation" (*ibid.* p.5). Il s'agit d'un "domaine pédagogique de

¹⁰ Par exemple, à l'appel du Centre Michel Delay de Lyon (ex-CEFISEM), une action de recherche développement coordonnée par Georges Vissac en liaison avec les formateurs de l'Université Lyon 2 (J.C. Pochard, C. Parpette) a donné lieu à deux numéros des *Cahiers du Centre Michel Delay*, en 1996.

transition entre la langue première de scolarisation des élèves et le français tel qu'il est pratiqué et enseigné au collège, domaine appelé à disparaître dès lors que l'élève aura acquis le niveau de compétence attendu pour suivre une scolarité normale dans une classe du cursus ordinaire". Cet apprentissage ne saurait être "la transposition pure et simple des méthodes de FLE : les besoins sont plus importants, les rythmes plus rapides". Ces méthodes ont acquis une réputation d'efficacité pour tout ce qui concerne la communication ordinaire, qui "tend parfois à faire croire, à tort, que leur application directe suffirait à régler les problèmes de l'apprentissage du FLS" (*ibid.*, p.14). Les méthodes pour débutants doivent pouvoir être utilisées moyennant adaptation et sur une période réduite, pour laisser la place rapidement à d'autres activités d'apprentissage induites par la situation de scolarisation : activités d'écriture et d'expression orale, lecture de textes littéraires et documentaires, activités liées à la pratique du français dans différentes disciplines.

Le texte examine ensuite plus rapidement les "manuels et outils du FLM", pour conclure par un paragraphe intitulé "Le FLS, à la croisée du FLE et du FLM" dans lequel on insiste sur la nécessité et la difficulté de préserver les équilibres, comme dans les dispositifs intermédiaires, entre les différents types de démarches : celles qui privilégient l'acquisition, selon une progression rapide, des outils fondamentaux de la langue, celles qui permettent aux élèves de s'approprier les conduites de communication propres à l'univers socioculturel français, celles enfin qui permettent aux élèves de progresser dans l'acquisition des contenus des programmes des différentes disciplines. Cet équilibre n'est jamais identiquement organisé dans toutes les classes avec tous les publics : "pour ces différentes raisons, chaque cours de FLS sera une construction originale, adaptée au profil de chaque classe". La pédagogie du FLS consiste à associer les apports d'une pédagogie FLE, qui s'appuie sur l'environnement langagier des élèves, à une visée d'apprentissage qui, à son terme, doit revêtir l'aspect d'une pédagogie du FLM (*ibid.*, p.21), capable de donner un accès régulier à "l'univers des œuvres", où l'on travaille sur le mode du décloisonnement pour favoriser les apprentissages spécifiques et en même temps la transdisciplinarité.

La méthodologie, au carrefour de celle du FLE et du FLM, emprunte à l'une et à l'autre, en se réappropriant et en adaptant les outils et les démarches les plus aptes à répondre aux besoins des élèves et aux objectifs qu'ils visent, sans interdire aux enseignants la pratique d'un certain éclectisme pédagogique. Le programme est ambitieux, pose un défi que beaucoup d'enseignants souhaitent sans aucun doute relever, mais le risque est grand d'en décourager d'autres, en raison des complexités en jeu : la complexité du concept de FLS, la complexité des organisations pédagogiques à mettre en place, les difficultés à pratiquer la pédagogie différenciée. La suite du document, qui présente une quinzaine de "suggestions pédagogiques" ¹¹ a semblé insuffisant aux enseignants que nous avons pu rencontrer lors de stages de formation : ils reprendraient des approches qu'ils utilisent déjà, en particulier le travail à partir des manuels et consignes (cf. BOYZON-FRADET, 1997, 93-108) et qui ne leur permettent pas toujours d'atteindre l'efficacité souhaitée, du moins en second degré, les élèves devant progresser à la fois dans la maîtrise de la langue et dans celle des autres disciplines. C'est dans cette langue que se structurent les nouveaux savoirs et que s'opère le passage à l'abstraction, que se structure en partie leur développement psychologique et cognitif et si, des connections ne sont pas établies avec les savoirs acquis dans la ou les autres langues, d'une part, et dans les disciplines enseignées d'autre part, il n'y a pas de réelle efficacité cognitive.

De l'examen de ces textes officiels, il appert que le concept de FLS recouvre une acception linguistique et sociolinguistique, et politique, celle de langue seconde, articulée à une visée plurilingue, compatible avec les nouveaux programmes de l'enseignement des langues, mais qu'il est aussi et surtout dans le contexte des établissements scolaires français, une situation spécifique d'enseignement-apprentissage, un processus dynamique d'acquisition, à la fois langue d'enseignement, langue de scolarisation et langue de l'école, qui dans l'état actuel des choses ne peut se satisfaire d'emprunts aux didactiques constituées. La reconnaissance institutionnelle du FLS a l'avantage de rendre visible une réalité pédagogique spécifique et surtout un public que jusqu'alors, ni l'institution, ni la société française (dans son rapport à

¹¹ Exemples de suggestions : n°5, "Jeux de piste : lire les manuels du collège dans les différentes disciplines", n°10, "Suivre un cours", n°13, "L'énonciation scientifique".

l'immigration et au colonialisme), n'avait su clairement positionner dans le champ scolaire, linguistique et éducatif.

4- Dispositifs et structures spécifiques: regard sur les pratiques

La réelle variété des structures qui se sont développées ces dernières années oblige à dépasser la typologie développée par D. BOYZON-FRADET (BOYZON-FRADET, CHISS, 1997), reprise également par FRANCEQUIN (2000) et entérinée par l'institution, typologie qui distingue les classes fermées, où se déroulent toutes les activités de l'élève, les classes semi-ouvertes, où les élèves sont envoyés dans des classes ordinaires pour un nombre limité de disciplines, les classes ouvertes, où les élèves ne sont regroupés que pour un enseignement de langue renforcé. L'usage aujourd'hui inflationniste du mot dispositif doit être pris en compte, mais surtout le fait que ces classes ou structures ne peuvent être ouvertes, souples et transitoires vers l'aval (les classes ordinaires) que si elles sont en amont en relation avec un dispositif d'accueil également souple et transitoire qui régule les flux.

Un panorama des modalités d'accueil et d'intégration en Grèce, Italie, France, a été réalisé par l'équipe réunie autour de Ginette FRANCEQUIN (2000), dans le cadre d'un programme européen¹². Nombre de points développés dans ces études coïncident avec nos premières observations dans les établissements¹³, concernant le degré d'ouverture des classes d'accueil (CLIN et CLA) et les modalités d'intégration. Ne pouvant restituer ici la présentation des dispositifs types retenus, nous nous contenterons de présenter un dispositif d'accueil académique, un dispositif d'accueil au niveau départemental et un dispositif d'établissement.

L'Académie de Paris a mis en place, à partir de la rentrée 2000, une cellule d'accueil au Rectorat (REBAUDIÈRES, 2001, p.217 et sv.) dont les objectifs principaux sont la qualité de l'accueil et sa pertinence pédagogique. Le souci d'organiser un accueil qui facilite la communication des élèves et de leurs parents avec les différents services a permis d'expérimenter des dispositifs d'accueil centralisés complémentaires des centres d'information et d'orientation (CIO), de mettre au point des documents en langue d'origine pour expliquer l'école française, de construire et d'expérimenter des outils d'évaluation en langue d'origine, principalement des tests mathématiques.

Un "tableau de bord" des classes d'accueil a également été mis en place afin de mieux connaître les flux d'effectifs, les disponibilités des classes et l'état de l'intégration dans les classes ordinaires. 799 élèves de 12 à 16 ans avaient ainsi été reçus et affectés d'août à avril 2001. Les classes de collège et de lycée fonctionnent en structure ouverte et semi-ouverte¹⁴ selon la typologie précédente, à l'exception des classes ENSA, structures fermées, pour les enfants non-scolarisés antérieurement. On peut supposer que le Ministère s'est inspiré de ces classes pour la rédaction des textes de 2002, qui en reprennent l'essentiel. Soulignons que seul un accueil ainsi centralisé peut permettre dans l'état actuel le passage de tests et entretiens en langue première.

Dans le département du Rhône, une circulaire parue à la rentrée 2001 a enclenché la rénovation des structures :

- création de cellules d'accueil dans les Centres d'information et d'orientation (CIO) du département;

¹² Une publication en trois tomes, *Kaléidoscope polyphonique* permet de prendre connaissance de ces études ainsi que des réalisations et des outils : tests de mathématiques en 35 langues, épreuves de compréhension de textes en langues d'origine. Ces travaux ont permis de faire un premier état des lieux après les deux premières années qui ont vu augmenter considérablement les effectifs d'entrée.

¹³ Je remercie ici les collègues, cadres, formateurs et enseignants des Académies de Lyon, Paris, Besançon, Orléans-Tours qui m'ont accueilli ou m'ont communiqué le fruit de leurs études et plus particulièrement Jean-Luc Duret et Jean-Pascal Lyonnet, Mission pour les élèves non francophones du département du Rhône, Madeleine Rebaudière, Formateur CEFISEM-CAREP de Paris, Caroline Veltcheff, IA-IPR de Lettres, Chargée de Mission auprès du Recteur pour l'Académie d'Orléans-Tours, Muriel Vallée, Professeur de Lettres et l'équipe du Collège Diderot de Besançon, Isabelle Segura et l'équipe de l'école Marcel Aymé de Dôle, J.P. Phaner enseignant en CRI dans la Loire.

¹⁴ 18H de français en CLA et 8 H à choisir entre les disciplines suivantes: langue vivante, mathématiques, histoire-géographie, sciences de la vie et de la terre, physique-chimie, technologie, enseignement artistique.

- maintien de quelques CLA avec un objectif redéfini: "classes réservées en principe à l'accueil des élèves non scolarisés antérieurement ou en très grande difficulté scolaire", qui seront scolarisés dans l'établissement de secteur, sous la responsabilité d'un enseignant référent, pour un volume horaire maximum de 16 heures à dominante français langue seconde;

- transformation des CLA en "dispositif d'accompagnement scolaire et linguistique individualisé", encadrées par le dispositif départemental. Les élèves sont inscrits dans les classes ordinaires, avec un accompagnement spécifique sous forme de modules contractualisés.

Le dispositif d'accueil et d'accompagnement linguistique "assiste les équipes pédagogiques qui accueillent les nouveaux arrivants, pour mettre en place, après un positionnement, une intégration scolaire non différée par l'exigence préalable d'un bon niveau de langue, ceci dans l'établissement de secteur". L'évaluation du Centre d'information et d'orientation est complétée dans la mesure du possible par une évaluation complémentaire en langue d'origine dans l'établissement, grâce à l'aide d'enseignants compétents sollicités spécialement.

Les modules d'accompagnement doivent permettre une scolarisation à la carte sous forme de parcours accompagnés, en cinq étapes, jusqu'à l'intégration complète sans soutien. Ces modules articulent l'apprentissage de la langue française selon trois composantes et trois approches méthodologiques correspondantes : langue de communication (compréhension et expression orale et écrite) et méthodes FLE ; langue de scolarisation (chaque professeur enseigne en français et est donc enseignant de français), le dispositif accompagne l'élève dans un ou deux matières privilégiées ; langue d'enseignement et d'apprentissage disciplinaire dans laquelle sont réalisées les évaluations.

Au terme de la première année, la plupart des élèves ont satisfait aux épreuves du DELF premier degré, ce qui confirme l'efficacité de l'orientation FLE du dispositif, assurant la mise en place de la communication orale et écrite¹⁵. La mise en place de ces certifications est perçue comme une réelle nécessité, permettant de soutenir la motivation des élèves, car ces diplômes fonctionnent par unités capitalisables.

L'équipe pédagogique du collège Diderot de Besançon est partie du postulat que "l'enjeu des dispositifs d'accueil est de répondre au mieux à une multitude de situations"¹⁶. C'est pourquoi un dispositif complexe a été mis en place, reposant sur des modalités articulées entre elles et complémentaires. Trois groupes d'élèves y sont distingués : les élèves allophones, non scolarisés antérieurement, les allophones qui ont un passé scolaire, ceux qui ont suivi dans leur pays un cursus de français langue étrangère.

A leur arrivée, tous les élèves sont accueillis avec leur famille lors d'un entretien, qui permet de régler les démarches administratives et de déterminer rapidement le profil de l'élève. "Le rapport écrit de cet entretien est transmis à l'administration du collège et à tous les professeurs principaux des groupes CLA. L'élève est donc connu, dès son arrivée, par l'ensemble des acteurs de la structure. Ce dernier est ensuite pris en charge dans son groupe par un professeur qui affine l'évaluation les semaines suivantes".

Si l'élève n'a aucune notion de français, il rejoint le groupe CLA-a. Cette classe regroupe tous les élèves, qu'ils aient été scolarisés ou non, le principal objectif étant de donner les bases de la communication orale, dans le cadre de l'approche communicative du FLE. On y propose aux élèves une découverte de leur nouvel environnement scolaire. "Le travail écrit qui y est mené tient compte de la différence entre les élèves lettrés et analphabètes". Tout le groupe est encadré par une équipe pédagogique qui comporte deux enseignants de lettres spécialisés en FLE et des professeurs de mathématiques, histoire-géographie, anglais, technologie, éducation physique et arts plastiques. Les professeurs qui ont en charge ces cours pratiquent une pédagogie différenciée et les élèves progressent à leur rythme en fonction de leur niveau de départ. Cette première classe fonctionne en groupe « fermé » de façon à sécuriser l'élève face à son nouvel environnement. Cependant, elle est pensée comme une première étape et les élèves n'y restent que peu de temps. Régulièrement, l'équipe pédagogique décide des « sorties » du groupe.

¹⁵ Nous ne disposons pas encore d'informations en provenance des établissements sur l'intégration dans les classes ordinaires.

¹⁶ Les propos cités et la rédaction du paragraphe proviennent de textes rédigés par l'équipe du collège Diderot et Muriel VALLEE, coordinatrice du dispositif d'accueil.

L'élève rejoint alors la CLA-b. Les objectifs principaux de ce groupe sont le renforcement de la langue écrite et l'acquisition de la langue scolaire. Les techniques pédagogiques utilisées s'appuient sur le FLS. Ce groupe accueille les élèves « intégrés » en classes ordinaires. Leur emploi du temps s'organise dans de ces deux classes et l'intégration s'effectue par palier, matière après matière, en fonction des capacités d'adaptation et des progrès réalisés dans les deux classes. Il s'agit donc d'un groupe « ouvert ».

Tous les élèves commencent par une intégration en éducation physique, arts plastiques et musique dans leur classe d'intégration. Les enseignants des matières retenues pour l'intégration progressive (mathématiques, anglais, histoire-géographie) déterminent le moment où l'élève est à même de rejoindre le cours ordinaire. Deux cas de figure sont alors possibles : soit l'élève est intégré et ne suit plus le cours de CLA, soit il bénéficie d'un soutien lorsque c'est nécessaire et continue à assister au cours en plus de son intégration.

Lorsque l'élève éprouve des difficultés à franchir les paliers d'intégration, un bilan est proposé à la famille. Si l'élève a quinze ans, une réflexion sur ses motivations et son projet personnel est menée avec le centre d'orientation professionnel. Il peut, s'il le souhaite rejoindre le groupe de la CLA-c. Ce groupe a pour objectif principal de mener à son terme le projet personnel de l'élève. Il est alors inscrit dans une division de 3^e. Il suit les cours qui sont à sa portée (EPS, arts plastiques, musique par exemple) et continue en CLA à renforcer ses acquisitions orales et écrites de la langue française, ainsi que ses connaissances en mathématiques, anglais et histoire-géographie avec ses camarades de CLA-b. Les cours de langue s'appuient toujours sur les techniques du FLS mais leur contenu repose sur l'acquisition de savoir-faire et savoir-être plus professionnels : projets avec des partenaires extérieurs, rédactions de curriculum vitae, écriture de rapports de stage. Au fur et à mesure de ses expériences, l'élève affine un projet d'orientation.

Ce dispositif a l'intérêt pour notre propos de montrer la mise en œuvre d'un continuum FLE-FLS-classes ordinaires et donc FLM, mis en place et assumé par une équipe d'établissement. Les inconvénients d'un accueil assumé par l'établissement seul sont visibles dans le peu d'importance accordée aux compétences antérieures et aux capacités linguistiques en langue première, mais cet aspect est compensé par une connaissance fine des élèves et de leur degré d'immersion-exposition à la langue française.

On peut conclure ce regard sur les pratiques et dispositifs existants en constatant que les structures les plus ouvertes impliquent en amont un accueil organisé pour les questions matérielles, l'évaluation et la transmission de l'information, correspondent à l'existence d'une équipe pédagogique structurée, utilisent des outils de suivi du type portfolio, réalisent des projets en commun.

Les structures à ouverture partielle peuvent être évaluées en considérant le nombre d'heures et la sélection des matières suivies en classes ordinaires, mais aussi en raison de relations essentiellement informelles entre les enseignants disciplinaires et le professeur de la classe d'accueil (à l'exception des dispositifs comme celui de Besançon où l'ouverture partielle est conçue comme un palier). Cette organisation cependant est évolutive. Soulignons pour terminer que ce premier état des lieux réalisé montre que les structures fermées se font de plus en plus rares, voire ont disparu de certaines académies.

Sur le plan didactique, l'intégration du FLS semble se faire effective au moins sur le plan de l'organisation affichée, sans que nous puissions dire encore ce qu'il en est dans l'effectivité des pratiques (à l'exception de la région parisienne et de quelques autres moins homogènes où les CEFISEM sont en étroite relation avec des centres universitaires spécialisés). Comme nous l'avons remarqué, la complexité de la notion peut y faire obstacle, il est probable que, dans ce contexte, le FLS gagnerait à être davantage défini en regard du français langue étrangère d'une part, dont il demeure dépendant dans le contexte scolaire –comme le montre la perspective historique–, et des français langue d'enseignement, langue de scolarisation, langue de l'école auxquels il se superpose souvent sans discrimination, d'autre part. Des travaux comme ceux de M. VERDEILHAN-BOURGADE (2002) sur le français langue de scolarisation restreints au contexte national sont sans doute à privilégier, car ils permettraient de poursuivre le processus d'homogénéisation des contenus de formation.

Références bibliographiques

- BOYZON-FRADET, D. (1997) « L'accueil des élèves non-francophones à l'école. Un problème complexe », dans CHISS et BOYZON-FRADET, *Enseigner le français dans des classes hétérogènes*, p. 15-39.
- CHISS, J.L et BOYZON-FRADET, D. (1997) *Enseigner le français dans des classes hétérogènes*, Paris, Nathan pédagogies.
- CUQ, J.P., (1991), *Le français langue seconde*, Paris, Hachette.
- DESCO, (2001), *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France, Vei enjeux*, n°3, hors-série, CNDP, octobre 2001.
- BOUYSSÉ, Viviane, (2001) « La scolarisation des nouveaux arrivants en France: l'action des centres de formation et de scolarisation pour les enfants de migrants », dans *Vei enjeux*, n°3, octobre 2001, p.34-39.
- CORTIER, C., (1998) *Institution de l'Alliance française et émergence de la francophonie. Politiques linguistique et éducatives (1880-1914)*, thèse de Doctorat en Sciences du langage, Université Lyon 2.
- FRANCEQUIN, G., (2000), *Kaléidoscope polyphonique*, Quel devenir après l'accueil? Où en sont-ils? Où en sont-elles? Où en sommes nous?, INETOP-CNAM, 3 vol.
- LANG, J., (2001) « Discours d'ouverture », in *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France, Vei enjeux*, hors-série n°3, p. 5-17.
- DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE, (2001) *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*, Actes des journées nationales d'étude et de réflexion organisées par la DESCO, *Vei enjeux*, hors-série n°3, octobre 2001.
- LAZARIDIS, M., (2001) « La scolarisation des enfants de migrants : entre intégration républicaine et mesures spécifiques » dans *VEI*, n°125, juin 2001.
- MARCUS, C., (1999) *Français langue seconde, lecture pour les collèves*, CRDP de Grenoble, Delagrave.
- NOIRIEL, G.(1988) *Le creuset français. Histoire de l'immigration XIX^e-XX^e siècles*, Paris, Seuil, "L'univers historique".
- POCHARD, J.C, (1995) "Annotations marginales et processus de marginalisation", in *Cahiers du Centre Michel Delay*, "Français langue étrangère: une solution pour les zones d'éducation prioritaires?", Lyon, Mario Mella Édition, p.21-32.
- Rebaudières, M. (2001) « La cellule d'accueil de l'académie de Paris », in *Vei enjeux*, n°125, juin 2001, p. 216-231.
- VARRO, G. (2001), « Immigrés à l'école, une analyse sociologique et diachronique », in *L'argumentation dans l'espace public contemporain : le cas du débat sur l'immigration*, Rapport final coordonné par Dominique Desmarchelier et Marianne Doury, ANACOLUT et GRIC Lyon, mars 2001, p. 129-178.
- VERDELHAN-Bourgade, M. (2002), *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*, Paris, PUF, Éducation et formation.
- VIGNER, G. (2001), *Le français langue seconde*, Paris, CLE International.