



HAL
open science

**La didactique du français langue seconde : entre
idéologies éducatives, héritages didactiques et réalités
d'apprentissage**

Catherine Mendonça Dias

► **To cite this version:**

Catherine Mendonça Dias. La didactique du français langue seconde : entre idéologies éducatives, héritages didactiques et réalités d'apprentissage. Les enfants migrants à l'école, pp.151-165, 2021, 9782356877727. hal-03636346

HAL Id: hal-03636346

<https://univ-sorbonne-nouvelle.hal.science/hal-03636346>

Submitted on 10 Apr 2022

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.

Mendonça Dias, C. « La didactique du français langue seconde : entre idéologies éducatives, héritages didactiques et réalités d'apprentissage », dans Armagnague, M., Cossée, C., Mendonça Dias, C., Rigoni, I., Tersigni, S., 2021, *Enfants migrants à l'école*, Le bord de l'eau, p. 151-165.

La didactique du français langue seconde : entre idéologies éducatives, héritages didactiques et réalités d'apprentissage

Catherine Mendonça Dias, *Maitre de conférences en sciences du langage et didactique du FLS/S, DFLE, Sorbonne Nouvelle Paris 3. DILTEC.*

Les élèves migrants sont confrontés à la nécessité d'apprendre le français en même temps qu'ils doivent apprendre en français, dans une temporalité d'autant plus restreinte s'ils sont âgés. Depuis les années 70, les terminologies désignant les élèves comme enfants de migrants, non francophones, allophones, etc. ainsi que les dispositifs successivement intitulés classe d'adaptation, d'accueil, dispositifs d'accueil et d'intégration, unité pédagogique... ont évolué (Mendonça Dias, 2012 ; Mendonça Dias et Schiff, 2020). Ces changements parfois simultanés et inégalement concertés s'accompagnaient d'appréhensions didactiques différentes dans le temps. Ainsi, terminologies, cadres conceptuels et propositions didactiques s'entraînent dans une redéfinition de l'offre d'enseignement, contrainte toutefois par les moyens déployés par l'Éducation nationale quant à sa mise en œuvre.

Une analyse épistémologique du Français langue seconde (FLS) nous permettra de replacer historiquement les conceptions de l'enseignement du français aux élèves primo-arrivants. D'abord, nous reviendrons sur l'homogénéisation linguistique dans le système éducatif français, au détriment des langues régionales, qui préfigure des situations d'enseignement/d'apprentissage en langue seconde. Puis, nous considérerons le développement de la notion du FLS de façon contextualisée, hors et en France, ce qui nous permettra de constater comment le FLS s'actualise différemment suivant les milieux d'enseignement. Enfin, nous discuterons des caractéristiques didactiques qui spécifient et définissent le FLS, puis nous nous interrogerons sur les segmentations entre les espaces d'enseignement des langues, sous-tendant des catégorisations hiérarchisées entre les individus : les choix linguistiques et terminologiques révéleraient-ils alors en arrière-plan des principes idéologiques d'organisation sociale qui prévalent dans les choix didactiques ?

1. Au commencement était le FLS ? Divorce et répudiation des langues pour une unité nationale

1.1 Mise en place de l'unité linguistique nationale au sacrifice des langues régionales

Au niveau de la biographie langagière de l'individu, le FLS est défini « comme une langue acquise (naturellement) ou apprise (institutionnellement) après qu'on a acquis au moins une langue maternelle » (Besse, 1987 : 14-15), selon un critère chronologique. Cette définition se retrouve chez plusieurs auteurs : « la langue dont l'usage est acquis à une étape ultérieure à l'apprentissage de la langue première ou maternelle » (Dubois et al. 1994 : 417). Comme Diane Querrien le rappelle (Mendonça Dias et Querrien, 2020), il s'agit d'une langue additionnelle, acquise dans le cadre d'une bilinguïté consécutive. Elle est une composante idiolectale secondaire : par exemple, Demba âgé de 11 ans habite au Sénégal ; il parle le poular et le wolof, puis a une brève scolarisation en arabe, ensuite en français, langue quatrième qui aura un statut

de langue seconde étant donné son usage et ses enjeux scolaires et sociaux, dans un contexte homoglotte (c'est-à-dire où la langue étudiée est aussi présente dans l'environnement).

Partant de cette première considération, nous pouvons remarquer que cette situation de langue seconde était ordinaire en France, dans le rapport entre français et langues régionales¹. Vigner nous rappelle que « les locuteurs monolingues de français ont été minoritaires en France jusque dans le premier tiers du XIX^e siècle » (Vigner, 2001 : 428). En effet, et jusqu'au début du XX^e siècle, bien des Français autochtones n'avaient pas le français comme langue première, concurrencée par des langues régionales (Cuq : 1991 ; Boutan, 1996 : 91 ; Chervel, 2006 ; Vigner, 2008 : 37 ; Klein et Sallé, 2009 : 93 ; Escudé, 2020). Sur le plan didactique, le français était scolairement signalé comme objet d'enseignement mais aussi langue d'enseignement², comme sera défini plus loin le FLS (voir infra 3.2).

Nous allons apporter quelques éclairages historiques rapides. Remontons le temps. Août 1539. L'ordonnance de Villers-Cotterêts institue le français comme langue officielle et administrative, à la place du latin et des autres langues du pays, de sorte que tous les documents sont désormais « prononcés, enregistrés et délivrés aux parties en langage maternel françois et non autrement » (art. 111). Plus de deux siècles après, au lendemain de la Révolution alors que le français est encore peu parlé dans les campagnes (Perrot, 1997), Talleyrand (1791) propose un rapport sur l'Instruction publique d'où « nul ne peut en être légitimement exclu » et l'enseignement y est prévu en langue française tandis que les dialectes seront voués à disparaître comme marque de féodalité (Perrot, op. cit., citant Talleyrand). La volonté d'unifier linguistiquement la France anime l'abbé Grégoire qui préconise avec ferveur « la nécessité et les moyens d'anéantir les patois », qui sont, selon lui, un héritage féodal et un carcan intellectuel par la pauvreté langagière. Il encourage alors d'« universaliser l'usage de la langue française » ignorée par au moins six millions de Français, à l'oral et plus à l'écrit, ce qui, d'après lui, génère des problèmes de communication (Boutan, 1996)³. Toutefois, encore au XIX^e siècle, la France compte de nombreux locuteurs de langues régionales. Ce n'est qu'en 1851 qu'un modèle national de règlement des écoles impose que « le français sera seul en usage dans l'école. Le maître s'efforcera par des prescriptions, par de fréquentes explications, et surtout par son exemple, de former les élèves à l'usage habituel de cette langue »⁴. Malgré ces préconisations, l'usage de langues régionales se maintient : Cortier et Puren rapportent l'exemple suivant : « l'enquête Duruy de 1864 révélait ainsi qu'en Basse-Bretagne, dans 70 % des écoles, les instituteurs recouraient aussi bien au breton qu'au français comme médium d'instruction » (Cortier et Puren, 2007) ce qui donne lieu à des exercices de traduction notamment. Cette enquête visait à une réforme contre les résistances au français et le ministre Duruy de s'interroger : « Combien d'enfants ne savent pas encore parler la langue française ? [...] Quels sont les moyens pour le faire cesser ? » (Boutan, 1996 : 75)⁵. Aux enseignants est dévolue la mission d'imposer la langue nationale, à force d'interdictions et de brimades (Boutan, 1996 : 84). Après des rapports polémiques entre défenseurs des langues régionales et partisans de l'unification linguistique, une circulaire clôt le débat en 1925, par la proscription des « idiomes

¹ Cf. colloque *L'école française et les langues régionales*, du 13 octobre 2006, à l'université Paul Valéry de Montpellier III.

² Les instructions des 23-28 mars 1938 indiquaient qu'« à l'école primaire, jusqu'au certificat d'études, la tâche est d'enseigner la pratique exacte et sûre de la langue. Cette connaissance une fois acquise, l'étude de la langue française devient un enseignement de culture ».

³ GREGOIRE Henri, *Rapports sur la bibliographie, la destruction des patois et les excès du vandalisme fait à la convention*, 4 juin 1794, éd. 1867, p.6.

⁴ Règlement du 17 août 1851, article 29 (article repris dans le règlement scolaire des écoles primaires, du 6 juin 1881, article 14).

⁵ Extrait de l'enquête du 28 mai 1864, partie « Morale et pédagogie », reproduite dans le MGIP du 11 juin 1864.

locaux »⁶. Le débat linguistique va évoluer après ce processus d'unification et, d'après Cortier et Puren (op. cit.), la fin des années 1970 sera caractérisée par une « tradition monolingue de nouveau interrogée et la relation français/langue régionales reproblématisée, reconfigurée dans le cadre d'une "sociolinguistique scolaire" ».

1.2 Évolution des polémiques sur la maîtrise de la langue française à l'école

Les élèves venus de l'étranger sont aussi présents en milieu scolaire, encore que parfois de façon épisodique. La journaliste Dalila Kerchouche retrace le parcours de sa famille et évoque : « [A la fin des années 60, en Lot et Garonne – Les petits harkis] n'ont parfois que deux heures d'enseignement par jour. Les élèves suivent des cours de maths et de français le matin, et, l'après-midi, ils font du sport et des travaux pratiques. Négligeant la théorie au profit du manuel, les instituteurs les destinent à devenir ouvriers. » (Kerchouche, 2003 : 139). Probablement, de nombreux jeunes ont connu des situations analogues, conduisant à l'illettrisme (Miras, 2002 : 42-46). Vigner identifie un nombre significatif d'élèves étrangers pour 1927 : plus de 250 000 (Klein, 2012 : 11) mais il impute l'absence de dispositif particulier « au fait que ces enfants, dans leur relation au français national de l'école, ne présentaient pas de différence fondamentale par rapport à de nombreux petits enfants français qui entretenaient avec cette langue des relations tout aussi distantes » (Vigner, 2008 : 37).

La bataille pour le français, comme ciment de l'unité nationale, évolue. Par exemple, en 1871, l'inspecteur d'académie, M. Carré, déplore que les enfants des paysans français « parlent et écrivent mal » (Boutan, op. cit. : 86). La question des variations sociolinguistiques et de la norme commence à se poser. En 1923, le ministre de l'Instruction Publique et des Beaux-Arts, Léon Bérard, considère aussi que le vocabulaire des enfants allophones est pauvre et « appartient plus souvent à l'argot du quartier, au patois du village, au dialecte de la province qu'à la langue de Racine ou de Voltaire. »⁷. Dans les Instructions Officielles de 1938, les variétés utilisées par les jeunes sont minorées : « Ils parlent une langue mêlée de mots d'argot et de termes impropres, indifférente aux accords essentiels de genre et de nombre, ignorant la valeur des temps et des modes. A l'école, les maîtres enseignent l'usage correct, le bon usage de la langue. [...] Cependant, le milieu familial et social résiste à cette action de l'école »⁸.

Ainsi, en filigrane du passé, une fois que le français s'est généralisé à l'école, le débat s'est davantage déplacé sur la question de la norme du français. Dans le même temps, l'allophonie – c'est-à-dire un plurilinguisme spécifique où la langue première n'est pas la langue officielle du pays – des élèves primo-arrivants est devenue plus visible sur un territoire devenu davantage monolingue. La problématique du rapport entre langue et école a opéré une translation des langues régionales aux langues de l'immigration. Aux lendemains de la seconde guerre mondiale, dans un contexte d'« explosion scolaire » et de « massification du secondaire » (Condette, 2015), d'augmentation du flux migratoire (Noiriel, 2010) et au vu des incidences scolaires (Miras, 2002 : 18-63), des propositions pédagogiques durent être trouvées pour optimiser l'enseignement pour tous, suivant les valeurs républicaines. Des dispositifs pédagogiques qui préfigurent des premiers cours de rattrapage intégré⁹ furent alors organisés spécifiquement pour les élèves non francophones à partir de 1953 en région parisienne, notamment pour faire face à la non-scolarisation (Miras, 2002 : 47).

⁶ Circulaire Monzie du 14 août 1925.

⁷ Instructions Officielles du 20 juin 1923.

⁸ Instructions Officielles de 1938.

⁹ Circulaire n° IX 70-37 du 13 janvier 1970 : Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers.

2. La didactique du français à l'étranger et pour les étrangers

2.1 L'essor du Français langue étrangère (FLE)

Dans la deuxième moitié du XX^{ème} siècle, la didactique du FLE se développe, soutenue par une politique institutionnelle de diffusion du français (Coste, 1987 ; Cardon-Quint, 2010 : 538-558). Il est alors assez naturel de se tourner vers les méthodes de FLE quand les premiers dispositifs s'organisent et ce, d'autant que les acteurs qui développent filière, ressources et recherches en FLE sont ceux-là mêmes qui interviennent dans la formation initiale et continue des enseignants de l'Éducation nationale. D'ailleurs, la circulaire, qui marqua l'ouverture des premiers dispositifs en 1970¹⁰ encourage le recours à une méthode structuro-globale audiovisuelle de FLE (Besse, 1985), *Bonjour Line*, avec comme priorité l'oral, connue à travers les formations recommandées au Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français (CREDIF), rattaché à l'École normale de Saint Cloud. Ces démarches pédagogiques appliquées en métropole, susceptibles d'être taxées de néocoloniales (Armagnague, 2019) conduisent à des contenus simplifiés et simplistes au regard des attendus scolaires.

Un autre exemple de formation¹¹ nous est fourni par la Sorbonne, qui abritait l'École de Préparation des Professeurs de Français à l'Étranger (EPPFE) créée en 1920 et restructurée aujourd'hui en Département de français langue étrangère. Au moment de la création du Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (CAPES) en 1950, remanié en 1952 (Grandière, 2008), elle portait le nom d'*Institut des professeurs à l'étranger* et proposait une mention « étranger » (Véronique, 2010), pour que les enseignants stagiaires du secondaire ayant obtenu le concours du CAPES, puissent suivre des cours portant par exemple « sur la phonétique, sur l'utilisation de méthodes audio-visuelles, sur les exercices de conceptualisation en grammaire, sur une approche différente de la littérature... »¹². Ces enseignants, prioritaires pour partir enseigner à l'étranger, étaient peu nombreux, d'où la fin probable de cette formation, en 1980. Il faudra attendre 2013 pour voir apparaître sur le plan national une formation intégrée à la préparation du CAPES¹³.

Toutefois, les méthodes du FLE, conçues pour l'étranger, ne tiennent pas compte du contexte homoglotte, ce qui « contribue aux difficultés que connaît partout la scolarisation des enfants migrants » (Porcher, 1984 : 16). Elles n'envisagent pas les spécificités du groupe multilingue aux niveaux hétérogènes, ni les objectifs scolaires nationaux. Pourtant, pour l'apprenant, l'urgence, « *c'est assimiler le français qui va permettre de réussir à l'école [...] ce n'est pas d'apprendre à demander son chemin, comme en langue étrangère.* » (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 84). En optant pour l'expression de FLS, l'Éducation nationale favorise un changement de paradigme dans l'enseignement du français et prend de la distance avec le FLE et ses usages communicatifs extra-scolaires. Nous allons maintenant nous intéresser à la constitution progressive du champ didactique du FLS pour la France.

¹⁰ Il s'agissait des classes d'initiation et des cours de rattrapage intégré.

¹¹ Cet historique a été rendu possible grâce aux échanges avec Daniel Coste, Sophie Moirand, Mireille Naturel, Philippe Normand, Daniel Véronique, Gérard Vigner. Je leur en suis infiniment reconnaissante.

¹² Etude en cours : Mendonça Dias Catherine, Cros Isabelle (en préparation). *L'étrange mystère du Capes étranger : enquête à l'EPPFE*.

¹³ Arrêté du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré, JORF n°0099 du 27 avril 2013.

2.2 L'émergence du français langue seconde : du contexte francophone au territoire métropolitain

Au niveau d'un territoire, l'épithète « seconde » permet de spécifier le statut de la langue française dans des contextes « où il n'est pas langue maternelle mais joue un rôle scolaire et social majeur » (Spaëth, 2008 : 65), notamment dans des pays anciennement colonisés (Cuq, 1991 : 22-33). Toutefois, le FLS n'est pas forcément convoqué pour caractériser une situation pédagogique. En effet, dans le dictionnaire de référence pour la didactique des langues, diffusé dans les années 70, le FLS est une « expression pédagogiquement non justifiée, mais qui introduit une nuance utile par rapport à « langue étrangère » pour les pays où le multilinguisme est officiel (Canada, Suisse, Belgique...) ou dans lesquels une « langue non maternelle » bénéficie d'un statut privilégié (le français dans les pays d'Afrique francophone) » (Coste et Galisson, 1976 : 478).

L'appellation sert à caractériser surtout des contextes scolaires : « On entendra par langue seconde une langue non maternelle qui, sans être parlée dans le milieu familial, est parlée dans le milieu scolaire, et éventuellement dans le milieu social et institutionnel » (AUF, 2000 : 7). Apprise après au moins une langue première, la langue seconde bénéficie d'un statut privilégié dans le pays et « un trait fréquent, quasi permanent, le lien peut-être le plus fort entre ces situations, c'est que le français langue seconde est langue d'enseignement » (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 19). Le sigle FLS est concurrencé par celui de FLsco (français langue de scolarisation), expression retenue par Verdelhan-Bourgade dans son ouvrage éponyme ou encore par Gérard Vigner (1989), et cristallise des défis de politiques éducatives et linguistiques.

L'expression de FLS fut usitée dans le contexte de la France métropolitaine avec un temps de décalage par rapport aux autres contextes francophones, en raison d'un paradoxe terminologique et idéologique, assimilationniste. Si cette « langue » était seconde, elle ne devait pas moins en devenir première au regard des exigences scolaires et institutionnelles suivant lesquelles on attend que l'apprenant acquière un niveau de compétences similaire au francophone monolingue natif. Cuq relève que « la fin prévisible du processus est l'assimilation et le monolingue en français » (Cuq, 1991 : 140). A sa suite, Verdelhan-Bourgade s'interroge : « faut-il considérer le français appris et parlé par les immigrants en France comme du FLS ou non ? » (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 21). Vigner propose un compromis selon lequel la notion de FLS serait pertinente, mais de façon temporaire : « un bon enseignement du français langue seconde, en France au moins, vise, théoriquement, à sa propre disparition, puisque l'élève doit parvenir à un niveau de compétence assez proche de celui du locuteur natif » (Vigner, 2001 : 58). *In fine*, l'expression de FLS finit par s'imposer en France « dû au poids d'une institution, l'Éducation nationale française, qui a investi le champ et capté en quelque sorte la réflexion didactique » (Maurer, 2017). C'est ce que nous faisons apparaître ci-après.

2.3 L'avènement terminologique du FLS à travers les textes officiels, des certifications et des publications

En France, les textes officiels, certifications et documents d'accompagnement des programmes¹⁴ ont contribué à instituer l'expression de FLS à travers la circulaire de 2002, au

¹⁴ Document d'accompagnement des programmes de français pour la classe de Troisième, en relation avec le BO N°10 Hors-série 15 octobre 1998, Arrêté du 15 septembre 1998, J.O. du 30 septembre 1998.

sujet des modalités d'accueil et d'enseignement pour les élèves arrivants¹⁵, qui recommande d'ailleurs l'ouvrage Français langue seconde (Bertrand et *al.*, 2000). C'est d'ailleurs en tant qu'« enseignants de FLS » que sont référés ceux qui enseignent aux élèves allophones (Lecourbe et *alii*, 2002 : 15 et 46), indépendamment de ce qu'ils enseignent ou de la façon dont ils enseignent puisqu'on constate alors un manque de supports (*ibid.* : 51) et une prédilection pour le français langue étrangère (*ibid.* : 61). Les auteurs du rapport des Inspections Générales emploient l'expression FLS (Klein et Sallé, 2009 : 93) tout en déplorant le manque de formation initiale des professeurs (*ibid.* : 132).

L'expression est diffusée par les certifications, à savoir celle complémentaire en FLS initiée en 2004¹⁶, réservée à tout enseignant titulaire, ainsi qu'une option Français langue étrangère et seconde (FLES) du concours du CAPES de lettres modernes, à partir de 2013¹⁷. Toutes deux marquent une spécialisation professionnelle dans un champ didactique. Toutefois, au début, leur mise en place ne s'accompagne pas forcément d'une préparation et d'une formation dans de nombreuses académies (Mendonça Dias, 2013).

Notons par ailleurs que l'expression FLS est aussi reprise pour désigner l'enseignement aux parents des élèves migrants dans les dispositifs qui se mettent en place à l'école en leur direction¹⁸.

2.4 Une seule appellation mais des configurations distinctes

Le « français langue seconde » a été mobilisé comme outil de description sociolinguistique au niveau macro (configurations linguistiques de territoires), de caractérisation psycholinguistique (place du français dans la biographie linguistique de l'individu), de signalement et distinction d'un contexte scolaire institutionnel (pour les classes d'accueil et autres dispositifs), d'approche pédagogique avec des gestes professionnels (étayage, différenciation pédagogique, ralentissement didactique...) et comme contenu didactique, encore à construire en France pour les élèves migrants.

En 2000¹⁹, deux documents titrés avec le FLS sont publiés : le référentiel de l'Agence Universitaire Française (AUF) et la brochure de l'Éducation nationale déjà évoquée (Bertrand et *al.*, 2000). Le premier s'adresse aux classes francophones en dehors de la France, le second aux élèves primo-arrivants en France. Le référentiel de l'AUF (2000) présente une liste de compétences recensées pour chaque niveau, mais au lieu que ce soit programmé sur un à deux ans comme dans les dispositifs de primo-arrivants, les contenus sont répartis sur 12 ans. De plus, à la différence des recommandations officielles métropolitaines, les objectifs culturels du référentiel de l'AUF accordent une place conséquente à la francophonie, jusque-là minorisée (Verdelhan-Bourgade, 2008) : « *La francophonie mérite de devenir une matière d'enseignement, comme la grammaire ou les sciences* » (AUF, 2000 : 49). Dans ce référentiel, le FLS ne vient pas se placer en concurrence de cours de Français langue maternelle (FLM) : il

¹⁵ Circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002 : Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages.

¹⁶ Note de service du 19 octobre 2004, *Attribution aux personnels enseignants des premier et second degrés relevant du MEN d'une certification complémentaire dans certains secteurs disciplinaires*.

¹⁷ Arrêté du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré, JORF n°0099 du 27 avril 2013.

¹⁸ Circulaire n°2009-095 du 28 juillet 2009, *Extension de l'opération expérimentale « Ouvrir l'École aux parents pour réussir l'intégration »*.

¹⁹ Ce paragraphe s'appuie sur mon travail de thèse (Mendonça Dias, 2012).

se situe dans un enseignement bilingue (par exemple, français-arabe) ou comme modalité unique d'apprentissage et seul mode nécessaire d'enseignement disciplinaire du français (Dumont, 2010 : 107-153) : le français est notamment langue de scolarisation dans des pays anciennement colonisés. En revanche, en France, le FLS est un enseignement du français subsidiaire à la discipline principale, le FLM, ce qui peut conduire à une forme dévaluée des contenus disciplinaires et des modalités pédagogiques éventuellement infantilisantes. On pourrait donc considérer qu'il existe plusieurs formes de FLS dont la définition initiale trouve différentes réalisations éducatives suivant les contextes.

Au final, la mise en œuvre d'une didactique du français, indiquée comme relevant du français langue seconde, peut correspondre à quatre principales configurations :

- un enseignement bilingue tel que l'arabe et le français, dans des pays du Maghreb (LM autre que le français + FLS) ;
- un cursus scolaire dispensé dans une langue non maternelle tel que dans certains territoires africains francophones (uniquement FLS pour tous) ;
- l'enseignement transitoire et parallèle au cycle régulier (FLE vs FLM), dans un dispositif ;
- un étayage et une adaptation linguistique en classe ordinaire, qui tiennent compte de l'appropriation d'une langue seconde par un apprenant plurilingue.

Ces préalables distinctions entraînent des approches didactiques différentes, même si les enjeux pour la réussite scolaire – et au-delà sociale – demeurent analogues. Il s'agit toujours d'une langue davantage apprise (et dans une moindre mesure acquise en milieu non institutionnel), chronologiquement après une langue première (ou plusieurs), qui est privilégiée pour la scolarisation, dans un contexte homoglotte relativement développé, avec des enjeux sociaux, et des effets potentiellement diglossiques²⁰ (Fergusson 1959).

3. La constitution compliquée d'une identité didactique du français langue seconde dans les années 2000

3.1 Le FLS, un domaine de transition et un espace pluridisciplinaire

Dans la brochure institutionnelle de 2000, le FLS est défini comme 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* » (Bertrand et al., 2000 : 5 et 20). L'appréhension de cette transition se situe alors au niveau de l'expérience de l'apprenant, qui passe d'une langue première à une langue cible, avec un accompagnement pédagogique, qui vise une autonomie dans les discours scolaires, caractérisés comme il suit par Spaëth : « Les discours disciplinaires se différencient des discours ordinaires (...) par des énoncés à forte densité informative [...] l'absence d'énonciation leur confère une forme « désincarnée » qui semble ne renvoyer qu'à un univers scolaire, ne référant qu'à lui-même, détaché des « pratiques sociales de références » » (Spaëth, 2008 : 90).

D'après la délimitation du champ par Michèle Verdelhan-Bourgade, « *il existe, du FLE au FLM, un continuum de situations, avec des degrés d'intensité progressifs dans les fonctions*

²⁰ La diglossie peut être définie comme il suit : « Situation qui caractérise les individus, les groupes d'individus ou les communautés linguistiques utilisant concurremment deux parlers ou deux variétés d'une même langue » (Galisson et Coste, 1976). Cette notion a évolué depuis le début du XXème (se reporter à Tabouret-Keller, 2006, par exemple).

sociales du français » (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 23-24). Le FLS serait une étape intermédiaire et transitoire entre FLE et FLM qu'il articule (Davin-Chnane, 2005 : 406). Dans le manuel auquel l'auteure collabore (Cervoni et al., 2005), on retrouve cette organisation tripartite de transition, à travers les séquences qui évoluent d'un parcours FLE vers le FLM, en passant par des chapitres FLS. C'est d'ailleurs le point de vue retenu par les Inspections générales : « *ce n'est pas une discipline, mais une modalité de la langue français, transitoire, entre le FLE et le français langue maternelle (FLM)* » (Klein et Sallé, 2009 : 93). Martine Chomentowski reprend aussi cette conception d'« *un domaine pédagogique de transition (et non de remédiation), à mi-chemin entre l'enseignement du « français langue étrangère » et celui du « français langue maternelle* » (Chomentowski, 2009 : 138). Elle l'appréhende alors à travers l'angle curriculaire institutionnel qui projette le français normé comme étant l'apanage linguistique maternel de tous, ce qui est distinct du point de vue subjectif de l'individu, ici l'élève. Toutefois l'ambiguïté demeure sur ce que recouvre le « FLM » : dans certains usages, il peut renvoyer à la discipline français telle qu'elle est enseignée, avec ses composantes littéraires, et dans d'autres cas, désigner l'usage du français en milieu scolaire tel que le pratiquerait le natif, probablement selon des critères normés.

Pour notre part, nous remettons en question cette vision de *continuum*, posée parfois du côté de l'élève, parfois du côté de l'enseignant, sans que cela ne soit systématiquement concordant. Il faudrait, certes, distinguer la dimension psycholinguistique, c'est-à-dire le rapport de l'enfant migrant à la langue française considérée certainement comme langue étrangère à ses débuts, et distinguer, d'autre part, les performances des élèves. Dans ce cas, les élèves primo-arrivants sont parfois directement aux prises avec des discours scolaires et des productions verbales attendues relevant du FLM (en classe de français, de mathématiques...) indépendamment de leurs compétences communicatives. Sur le plan de l'enseignement, le professeur part des objets d'études au programme, opère une sélection et les adapte pour en faciliter l'appropriation en tenant compte de la singularité des apprenants et de l'hétérogénéité du groupe. Par ailleurs, sur le plan discursif, nous n'abondons pas dans une vision segmentée des discours où il y aurait une « langue de l'école » épurée d'interactions relevant du langage quotidien, mais le travail disciplinaire conduit à mobiliser et expliciter des énoncés relevant de la langue usuelle pour appréhender les notions, connaissances et compétences. Cummins (1979) distingue les *basic interpersonal communicative skills* (BICS), c'est-à-dire les compétences langagières pour communiquer dans la vie de tous les jours, soutenir une conversation courante dans la langue seconde... tandis que les *cognitive academic language proficiency* (CALP) correspondent aux compétences langagières mises en jeu dans des interactions scolaires, dans des disciplines spécifiques. Toutefois, ces compétences interfèrent dans l'apprentissage et l'enseignement. Quoi qu'il en soit, en France, sur le plan de l'enseignement, « *le FLS s'enseigne à l'école, mais n'est pas une discipline scolaire* » (Bouchard, 2009 : 8). Il ne se dote pas d'objets d'étude définis. Par exemple, au niveau du primaire, on observait d'ailleurs que « ce ne sont ni les objectifs langagiers, ni les démarches pédagogiques qui sont définis mais c'est plutôt la visée finale qui est mise en avant, à savoir l'intégration de l'élève la plus rapide possible en classe ordinaire. On constate donc un vide didactique autour de cette notion » (Cadet et al., 2006). Dans les faits, le FLS ne s'accompagne pas d'un référentiel de compétences spécifique, malgré la pertinence et la faisabilité d'une mise en place d'un tel outil (Mendonça Dias, 2012). De ce fait, les objectifs visés au terme d'une année en UPE2A peuvent apparaître confus ou irréalistes pour les enseignants. Pour ce qui est de la première année de scolarisation, en Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A), aucun objectif langagier n'est visé : « la sortie des dispositifs [...] est déterminée par la durée d'inscription et non en fonction d'un niveau linguistique à atteindre » (Mendonça Dias, 2020). Néanmoins, institutionnaliser des objectifs peut être périlleux : il est difficile de doser le guidage didactique, en esquivant l'écueil d'une disciplinarisation du FLS qui, en fixant le contenu didactique, pourrait simultanément

rigidifier la mise en place d'un dispositif potentiellement ségrégant, au détriment d'un apprentissage en inclusion, en classe ordinaire.

3.2 Le FLS : enseigner *le* français, enseigner *en* français

En FLS, la particularité est que « *la langue française n'y est pas seulement objet d'étude mais aussi outil d'apprentissage des autres objets d'étude* » (Marcus, 1999 : 12). Un des porteurs de la terminologie didactique, Vigner, indique que le français est alors « *langue enseignée et langue d'enseignement* » (Vigner, 1989 : 45). L'apprenant apprend donc *le* français et *en* français (Verdelhan Bourgade, 2002). Dans sa thèse, Fatima Davin-Chnane (2005 : 412) rappelle aussi que la langue est à la fois objet et outil, en citant Dabène : « *le FLM et le FLS ont en commun les situations d'enseignement-apprentissage d'une langue à la fois objet et médium des disciplines (Dabène, 1995)* ». Et de retrouver, dans les textes institutionnels²¹, des définitions analogues du FLS « *à la fois objet d'étude et outil l'apprentissage des autres objets d'étude* », ce qui se réalise « *tout en prenant en compte les programmes de français langue maternelle* ». Le linguiste Renaud Dumont (2010 : 7) ouvre d'ailleurs son ouvrage avec une définition du FLS : « *celui qui va être l'objet d'étude et véhicule de vie scolaire et sociale* ». Dans le référentiel de l'AUF, le caractère transdisciplinaire du FLS était affirmé assez loin dans le texte : « *L'enseignement du français langue seconde est par nature transdisciplinaire, dans la mesure où il sert à l'enseignement d'autres disciplines* » (AUF, 2000 : 55). Cependant, cette définition ne débouchait pas sur des propositions didactiques relevant de disciplines autres que celle du français.

Pour garantir l'opérationnalité de l'apprentissage pluridisciplinaire en langue seconde, les auteurs de la brochure institutionnelle proposent une heure supplémentaire pour chacune des autres disciplines, ce qui est une nouveauté. L'enseignement du français s'organise suivant les objectifs communicatifs, linguistiques et culturels (Bertrand et *al.*, 2000 : 8) mais aussi, l'acquisition de contenus des programmes des différentes disciplines (*ibid.* : 20) grâce à des cours spécifiques. Les circulaires de 2002, puis de 2012, vont prévoir aussi des heures de cours spécifiques dans des disciplines autres que le français, notamment les mathématiques (Mendonça Dias, 2012), en plus ou à la place des cours en classe ordinaire. Nous pouvons attirer l'attention sur des choix didactiques quant aux heures de cours spécifiques éventuellement dédiées : par exemple, en mathématiques, s'agit-il plutôt de faire travailler les élèves sur des notions mathématiques déjà connues dans leur langue ou plutôt de leur faire étudier des notions nouvelles correspondant au programme de leur classe d'âge ?

3.3 La répartition des rôles

La question des rôles se pose. En France, deux approches prévalent. Dans le premier cas, l'enseignant du français fait travailler les élèves sur les discours scolaires, leur reformulation (documents d'accompagnement de 1996). Dans le second cas, les professeurs des disciplines feraient aussi travailler la dimension langagière (Bertrand et *al.*, 2000), mais insuffisamment (Armagnague et *al.*, 2018). Ainsi, on passerait théoriquement d'un professeur pluridisciplinaire à des professeurs travaillant en transdisciplinarité. Beacco prévient que « *“la question de la langue” dans l'enseignement des matières scolaires n'est pas à renvoyer à une sorte de responsabilité collective des enseignants qui tend de ce fait à se diluer. Il ne s'agit pas*

²¹ Les préconisations de 1996 se retrouvent dans les documents d'accompagnements de MEN, 2005, *Enseigner au collège, Français, Programmes et accompagnements*, CNDP, p.144.

seulement de transformer tout enseignant de discipline en enseignant de français [...] les enseignants des disciplines ont un rôle spécifique parce qu'il existe une spécificité de la communication scientifique et que celle-ci ne réside pas uniquement dans la terminologie usitée » (Beacco, 2012 : 119). Suite à quoi, il donne « des étapes conduisant à la réalisation d'un "programme linguistique" pour une matière scolaire » (*ibid.*). Par ailleurs, au niveau de la formation, Porcher prévenait déjà : « il ne s'agit nullement de retomber dans les délices stériles d'un mélange confus des savoirs » (Porcher, 1984 : 148). Signalons que, pour l'heure, les formations des enseignants concernent les enseignants de FLS plutôt que ceux qui enseignent une discipline en LS (Mendonça Dias, Azaoui, Chnane-Davin, 2020), sachant que ces professionnels sont numériquement moins nombreux et que l'ouverture de cours spécifiques est tributaire des moyens budgétaires alloués (Mendonça Dias, 2016). Une alternative se développe : la cointervention, néanmoins contrainte par les moyens alloués.

3.4 Segmentation des dispositifs : sections internationales ou européennes vs UPE2A

En France, l'Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE)²², analogue au principe du *Content and Language Integrated Learning* (CLIL)²³, est une « approche méthodologique innovante » d'enseignement d'une discipline via une langue étrangère ou nationale²⁴, développée dans les années 90. Dans ce cadre, on enseigne des Disciplines non linguistiques (DNL), c'est-à-dire que leur objectif n'est pas centré sur la langue mais sur l'apprentissage d'autres connaissances ou compétences (scientifiques, etc.). Cette partition avec des objectifs disciplinaires et langagiers amène Gajo (2009) à privilégier l'expression de « discipline dite non linguistique » (DdNL). Les définitions pour l'enseignement bilingue présentent des analogies avec celles évoquées pour le FLS : il s'agit d'« une langue d'apprentissage, un outil d'apprentissage, la deuxième langue scolaire par conséquent » (Duverger, 2009 : 17). Selon Gajo, les sections bilingues tiennent compte de « l'enseignement complet ou partiel d'une ou plusieurs disciplines non linguistiques dans une langue seconde ou étrangère (L2) » (Gajo, 2009 : 15).

Pourtant, en UPE2A, il est inusité de référer à ces terminologies. Le Ferrec l'introduit toutefois dans ses recherches sur les élèves allophones, en créant l'expression de « DONL [discipline à objet non linguistique] pour le contexte de l'enseignement monolingue » tandis que la terminologie de DNL renverrait plutôt aux enseignements bilingues (Le Ferrec, 2011 : 91). Ainsi, la DONL est réservée « aux situations d'immersion, où la langue de scolarisation est la langue d'enseignement dans toutes les disciplines et langue seconde pour les élèves » (Le Ferrec, 2013 : 183). Pour notre part, nous avons utilisé l'expression de Discipline en langue seconde (DLS) pour le contexte des dispositifs aux élèves allophones migrants (Mendonça Dias et Querrien, 2019). La terminologie sert ici à donner une reconnaissance institutionnelle à une situation d'enseignement relativement ignorée et marginale.

Pourquoi dissocier tant les sections bilingues et les UPE2A qui présentent ces traits communs ? Pour préciser, les sections bilingues proposent un enseignement d'une langue étrangère (qui peut coïncider à une langue familiale de l'enfant) en contexte plutôt hétéroglotte, c'est-à-dire

²² 3 type de dispositifs sont organisés en France : 1) les sections internationales (1981) prises en charge par des enseignants locuteurs natifs des langues utilisées et préparant à l'option internationale du baccalauréat (OIB) ; 2) les sections européennes ou de langue orientale, créées en 1992, sans épreuve spécifique ; 3) les sections binationales avec la double délivrance du Baccalauréat et de son équivalent en allemand (Abibac, 1994), espagnol (Bachibac) ou italien (Esabac).

²³ On peut aussi évoquer le *Content-based language teaching* ou enseignement axé sur le contenu, qui occupe une position importante au Canada, particulièrement dans le contexte de l'immersion, comme le rappelle Querrien (Mendonça Dias et Querrien, 2019).

²⁴ http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/071FR.pdf

quasi absente dans l'environnement social mais éventuellement présente à la maison, sachant que cet apprentissage relève d'un choix si ce n'est de l'élève, du moins de ses parents, ou résulte d'une migration familiale. En ce qui concerne les UPE2A, l'enseignement d'une langue seconde se déroule en contexte homoglotte et sa maîtrise est déterminante pour l'inclusion scolaire, sociale ainsi que la réussite d'une formation diplômante, sachant que les apprenants n'ont pas choisi cette situation scolaire, corollaire d'une trajectoire migratoire. Notons que les élèves allophones composent potentiellement un public cible pour les sections internationales qui « *offrent aux enfants des familles étrangères [...] la possibilité d'être intégrés dans le système scolaire français tout en continuant les apprentissages dans leur langue maternelle* »²⁵. Or, pour 2017²⁶, 39% des sections internationales basées en France concernent l'anglais ou l'américain (puis danois, néerlandais, suédois, norvégien), langues peu représentatives de celles des enfants allophones migrants.

Cette structuration terminologique et institutionnelle renforce les catégorisations avec d'un côté, les migrants, déclassés socialement dont on pointe la difficulté scolaire, inscrits en UPE2A, associés aux problématiques du handicap (Mendonça Dias, 2018), potentiellement ségrégués en tant qu'allophones²⁷ (Armagnague et Tersigni, 2019) et relégués dans le système scolaire (Sayad, 2014) et d'un autre côté, les sections bilingues où, quand il s'agit d'élèves venus de l'étranger, on ne parle plus de migrants mais d'expatriés, dont on vante la réussite scolaire²⁸. De ce fait, les enseignants ne sont pas associés en formation quoiqu'ils partagent des démarches et objectifs pédagogiques convergents (Coste, 2003) et sont peu nombreux d'une part et d'autre.

Conclusion : entre idéologies éducatives, héritages didactiques et réalités d'apprentissage

Nous avons essayé de retracer comment le FLS s'est constitué comme outil descriptif dans le champ de la sociolinguistique, dans les rapports psycholinguistiques de l'individu à ses langues, comme variable dans les politiques linguistiques et éducatives, et comment il s'est actualisé dans des contextes socio-éducatifs en tant que didactique, tout d'abord dans des pays francophones hors France avant de s'imposer comme référence structurelle et institutionnelle pour le public migrant en France, en milieu scolaire. L'Éducation nationale s'est ainsi appropriée l'expression FLS pour rendre visibles et structurer des mesures prises en direction des élèves migrants, tout en soutenant que le FLS – par le truchement du FLSco – est l'affaire de tous les enseignants, mais sans que l'institution donne les moyens au niveau de la formation, des outils, des temps de concertation, etc. La circulaire de 2012²⁹ encourage les enseignants à passer la certification de FLS, sans qu'elle ne soit toutefois un prérequis : l'enseignement aux élèves allophones est l'affaire de tous. L'expression concurrente de « français langue de scolarisation » pourrait concerner tout élève, mais masque la spécificité du public initialement

²⁵http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Europe_et_international/82/4/2015_juillet_brochure_ensco_HDEF_504824.pdf

²⁶ Arrêté du 9 juin 2017 modifiant l'arrêté du 30 mars 2012 modifié fixant la liste des sections internationales dans les écoles, collèges et lycées, JORF n°0143 du 20 juin 2017.

²⁷ « Cette désignation «allophone» pourrait alors s'enkyster ou se diluer en engendrant de nombreux pièges en termes de discriminations voire de racisme. » (Armagnague et Tersigni, 2019 : 15).

²⁸http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Europe_et_international/82/4/2015_juillet_brochure_ensco_HDEF_504824.pdf

²⁹ Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012, Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés. Bulletin Officiel n° 37 du 11-10-2012.

visé pour lequel le français est devenu une langue *seconde* suite à une trajectoire migratoire et tandis que le jeune est dans un processus d'appropriation linguistique.

Cette rapide étude épistémologique centrée sur la didactique ne doit néanmoins pas occulter que la question de l'apprentissage des élèves migrants ne se résout pas sur la seule partition linguistique (Porcher, 1984 : 141), mais sur une approche plus largement holistique qui prend compte de l'enfant ou l'adolescent migrant, à travers d'autres dimensions, telles que sociologiques (Armagnague et *al.*, 2018 ; Armagnague 2019).

Bibliographie

ARMAGNAGUE Maïtena, 2019, « La « boîte noire » de l'allophonie : la construction d'une segmentation scolaire ethnico- raciale des migrants », dans ARMAGNAGUE M., RIGONI I. et TERSIGNI S., *La scolarisation des enfants migrants*, Migrations société, vol. 31, n° 176, avril-juin 2019, p. 33-47.

ARMAGNAGUE Maïtena, TERSIGNI Simona, 2019, « L'émergence de l'allophonie comme construction d'une politique éducative. Le traitement scolaire des enfants migrants en France », *Émulations*, n° 29.

ARMAGNAGUE Maïtena, COSSEE Claire, MENDONÇA DIAS Catherine, RIGONI Isabelle, TERSIGNI Simona, 2018, *Rapport de recherches EVASCOL. Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)*, Défenseur des droits & INSHEA, Paris. Disponible en ligne.

AGENCE UNIVERSITAIRE DE LA FRANCOPHONIE (dir.), 2000, *L'enseignement du français langue seconde. Un référentiel général d'orientations et de contenus*. EDICEF, Actualités Linguistiques Francophones, p. 55.

AUGER Nathalie, 2011, *Elèves nouvellement arrivés en France*, Réalités et Perspectives pratiques en classe, Editions des archives contemporaines.

AGENCE UNIVERSITAIRE DE LA FRANCOPHONIE (AUF) (dir.), 2000, *L'enseignement du français langue seconde. Un référentiel général d'orientations et de contenus*, EDICEF, Actualités Linguistiques Francophones.

BEACCO Jean-Claude, 2012, « Faire réussir dans toutes les disciplines scolaires : les dimensions langagières de l'acquisition des connaissances », dans KLEIN Catherine (dir.), *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former*, Scéren, CNDP-CRDP, Collection Cap sur le français de la scolarisation, Paris.

BERTRAND Denis, VIALA Alain, VIGNER Gérard. (coord.), 2000, *Le Français Langue Seconde*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale, Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP), Collège-repères.

BESSE Henri, 1985, *Méthodes et pratiques des manuels de langues*, Paris, CREDIF.

BESSE Henri, 1987, *Langue maternelle, seconde, étrangère*, Le français aujourd'hui, n° 78, p. 14-15.

BOUTAN Pierre, 1996, « *La langue des Messieurs* », *Histoire de l'enseignement du français à l'école primaire*, Coll. Formation des enseignants, Armand Colin, Paris.

CADET Lucile, REMY-THOMAS Florence, TELLIER Marion, 2006, « Repenser la didactique du français dans sa mission d'intégration en classe d'initiation (CLIN) ». Spirale - Revue de Recherches en Éducation, Association pour la Recherche en Education (ARED), pp. 37-52.

CARDON-QUINT Clémence, 2010, *Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981)*, Thèse en histoire, Université Européenne de Bretagne. Disponible en ligne.

CERVONI Brigitte, DAVIN-CHNANE Fatima, FERREIRA-PINTO Manuela, 2005, *Entrée en matière. La méthode de français pour adolescents nouvellement arrivés*, Vanves : Hachette FLE.

CHERVEL André, 2006, *Histoire de l'enseignement du français, du XVIIème au XXème siècle*, Retz.

CHISS Jean-Louis (dir.), *Immigration, école et didactique du français*, Didier, 2007.

CHNANE-DAVIN Fatima, CUQ Jean-Pierre. « FOS – FLS : des relations en trompe l'œil ? Le français aujourd'hui », 2009/1 (n° 164), p. 73-86.

CONDETTE Jean-François, 2015, « Le recrutement et la formation initiale des enseignants d'histoire-géographie en France au XX^e siècle. Jalons pour une histoire », *Mélanges de l'École française de Rome - Italie et Méditerranée modernes et contemporaines*, 127-2. Disponible en ligne.

CORTIER Claude, PUREN Laurent, 2007, « Français et langues régionales et/ou minoritaires : une mise en convergence difficile », La didactique du français : le socioculturel en question, 10ème colloque international de l'AIRDF, Université de Lille, du 13 au 15 septembre 2007.

COSTE Daniel, 1987, *Institution du français langue étrangère et implications de la linguistique appliquée. Contribution à l'étude des relations entre linguistique et didactique des langues de 1945 à 1975*, doctorat en didactique des langues, Paris 8.

COSTE Daniel, 2003, *Construire des savoirs en plusieurs langues. Les enjeux disciplinaires de l'enseignement bilingue*, ADEB, Paris.

CUMMINS Jim, 1979, "Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question, and some other matters", *Working Papers on Bilingualism*, 19, 197-205.

CUMMINS Jim, 2005, *Immersion education for the millennium: What we have learned from 30 years of research on second language immersion*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.

CUQ Jean-Pierre, 1991, *Le Français Langue Seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*, Hachette.

DAVIN-CHNANE Fatima, 2005, *Didactique du FLS en France : le cas de la discipline « français » enseignée au collège*. Villeneuve d'Ascq : Diffusion ANRT.

ESCUDE Pierre, 2020, « Rupture "épistémologique" entre la variation du dedans (les langues de France autres que le français, stigmatisées) et la variation du dehors (les langues d'immigration) », dans MENDONÇA DIAS Catherine, AZAOUI Brahim et CHNANE-DAVIN Fatima, dir., *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*, éd. Lucas.

GAJO Laurent, 2009, « De la DNL à la DdNL : principes de classe et formation des enseignants », *Les langues modernes* n°4/2009, p. 15-24.

GALISSON Robert et COSTE Daniel, dir., 1976, *Dictionnaire de didactique des langues*, coll. F, Hachette.

GRANDIERE Marcel, CONDETTE Jean-François, 2008, *Histoire de la formation des enseignants en France (XIX^e-XX^e siècles)* », *Revue française de pédagogie*, 164 | juillet-septembre 2008. Disponible en ligne.

KERCHOUCHE Dalila, 2003, *Mon père ce harki*, Seuil.

KLEIN Catherine, SALLE, Joël, 2009, *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*, Ministère de l'Éducation Nationale, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

LECOURBE Anne et al., 2002, *Les modalités de scolarisation des élèves non-francophones nouvellement arrivés en France*, rapport mai 2002, Ministère de l'éducation nationale (MEN).

LE FERREC Laurence, 2011, *Le français langue seconde comme langue de scolarisation. Théorisation, description et analyse d'interactions didactiques en classe d'accueil*, Thèse de doctorat de Didactique des langues et des cultures. Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3.

LE FERREC Laurence, 2013, « L'enseignement/ apprentissage des concepts disciplinaires en L2 en classe d'accueil : la co-résolution des difficultés langagières et cognitives dans l'interaction didactique », dans GALLIGANI Stéphanie et al., *École et langues. Des difficultés en contextes*, Riveneuve.

MARCUS Catherine, 1999, *Français Langue Seconde, lectures pour le collège*, CDRP de Grenoble, Delagrave, Coll. « 36 ».

MAURER Bruno, 2017, « De quoi le FLS est-il le nom en 2017 ? Petite histoire d'une captation de concept », *Revue TDFLE*, n° 69.

MENDONÇA DIAS Catherine, 2011, « La classe d'accueil, de la pratique à la théorie », dans CHNANE-DAVIN F. (coord.), *La classe de langue, entre théorie et pratique*, Le langage et l'homme, 46/2, E.M.E Intercommunications, sprl, 2011, p. 111-122.

MENDONÇA DIAS Catherine, 2012, *Les progressions linguistiques des collégiens nouvellement arrivés en France*. ANRT. Disponible en ligne

MENDONÇA DIAS Catherine, 2016, « Les difficultés institutionnelles pour scolariser les élèves allophones arrivants », dans ARMAGNAGUE-ROUCHER Maïtena et BRUNEAUD Jean-François, *École, migration, discrimination*, Les Cahiers de la Lutte contre les Discriminations (LCD) n° 2, p. 47-62.

MENDONÇA DIAS Catherine, 2018, « Le poids des mots pour trouver sa place dans l'espace scolaire », dans CAUSA Maria, VILLA-PEREZ Valeria (dir.), *Plurilinguismes en construction : apprentissages et héritages linguistiques*, Essais Revue Interdisciplinaires d'Humanités, Université Bordeaux Montaigne.

MENDONÇA DIAS Catherine, QUERRIEN Diane, 2019, « Apprendre le/en français : quelles réponses didactiques apportées aux élèves allophones, en France et au Québec ? », dans GAJO Laurent et GROBET Anne, *Enseignement du français et enseignement en français : continuité ou rupture ?* TDFLE n° 74.

MENDONÇA DIAS Catherine, QUERRIEN Diane, 2020, « Regards croisés sur les dispositifs d'accueil pour les élèves allophones migrants », dans GUEDAT-BITTIGHOFFER D., MAILLARD N., THIBEault J., TOUZEau M., *France-Canada : regards croisés, identités mouvantes*, Presses universitaires de Vincennes.

MENDONÇA DIAS Catherine, AZAOUI Brahim et CHNANE-DAVIN Fatima, 2020, « Formation des enseignants pour l'inclusion des élèves allophones, d'hier à aujourd'hui : quelles perspectives ? » dans MENDONÇA DIAS Catherine, AZAOUI Brahim et CHNANE-DAVIN Fatima, dir., *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*, éd. Lucas.

MENDONÇA DIAS Catherine, SCHIFF Claire, 2020, « Le dilemme de la prise en charge des élèves allophones arrivants en France », dans Françoise LORCERIE et alii (coord.), *Éducation et diversité. Les fondamentaux de l'action*, Presse Universitaire de Rennes.

NOIRIEL Gérard, 2010, « Une histoire du modèle français d'immigration », *Regards croisés sur l'économie*, 2010/2 (n° 8), p. 32-38.

PERROT Marie-Clémence (1997), « La politique linguistique pendant la Révolution française », dans BOUTET Josiane, CHETOUANI Lamria et TOURNIER Maurice (dir.), *L'état linguiste*, Mots, n°52, septembre 1997, pp. 158-167.

PORCHER Louis, 1984, « Scolarisation des enfants migrants et didactique des langues », dans PORCHER Louis (dir.), *L'enseignement aux enfants migrants ?* Didier, collection C.R.É.D.I.F. essais, p. 141-151.

ROBIN Juliette, 2018, *60 700 élèves allophones en 2016-2017 : 90% bénéficient d'un soutien linguistique*, Note d'information n°18.15 Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance.

SAYAD Abdelmalek, 2014, *L'école et les enfants de l'immigration*, Paris, Seuil.

SPAËTH Valérie, 2008, « Le français "langue de scolarisation" et les disciplines scolaires », dans CHISS Jean-Louis (dir.), *Immigration, école et didactique du français*, Didier, p. 64-101.

TABOURET-KELLER Andrée, 2006, « A propos de la notion de diglossie. La malencontreuse opposition entre « haute » et « basse » : ses sources et ses effets », *Langage et société*, 2006/4 (n° 118) ;

TALLEYRAND-PERIGORD Charles-Maurice, 1791, *Rapport sur l'Instruction Publique, fait au nom du Comité de Constitution*.

VERDELHAN-BOURGADE Michèle, 2002, *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*, PUF.

VERONIQUE Georges Daniel, 2010, « De l'ESPPPFE à l'UER EFPE : l'émergence d'un acteur universitaire de la didactique du FLE (1945-1980) », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*. Disponible en ligne.

VIGNER Gérard, 2001, « Depuis quand enseigne-t-on le Français en France ? Du sermo vulgaris à l'enseignement du français langue maternelle », *Études de linguistique appliquée (ELA)*, 2001/3 n° 123-124, p. 425-444

VIGNER Gérard, 2006, *Enseigner le français comme langue seconde*, CLE International.

VIGNER Gérard, 2008, « D'une généalogie à une méthodologie – le FLE2 dans les programmes du ministère de l'Éducation Nationale », dans CASTELLOTTI Véronique, HUVER Emmanuelle (dir.). *Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants*, GLOTTOPOL, n°11, janvier 2008, p. 34-43.

VIGNER Gérard, 2009, *Le français langue seconde, comment apprendre aux élèves nouvellement arrivés*, Hachette Éducation.