

**« LE FRANÇAIS LANGUE SECONDE »  
présentation du document d’accompagnement  
pour l’enseignement du français  
en classe d’accueil**

**Jean-Louis CHISS**

*Professeur de linguistique et de didactique du français, université Paris III*

Je présenterai et animerai le débat autour du document intitulé *Le Français langue seconde* (1). Cet opuscule est, je l’imagine, connu par certains d’entre vous. Le débat réunira Catherine Marcus, Gérard Vigner et Denis Bertrand, qui ont très largement participé à la rédaction de ce document. Je leur céderai la parole pour qu’ils vous exposent différents aspects. Denis Bertrand tentera de réintroduire ce document dans la logique des programmes du collège. Catherine Marcus se placera du point de vue du professeur de lettres et traitera de l’institutionnalisation du français langue seconde et de la formation des enseignants. Gérard Vigner précisera les contenus des concepts de français langue seconde, français langue d’enseignement et français langue de scolarisation. À l’issue de ces présentations, mon rôle consistera à apporter quelques remarques, puis je vous céderai la parole.

---

(1) VIALA (A.), BERTRAND (D.), VIGNER (G.) (sous la dir. de), *Le français langue seconde*, Paris, CNDP/Ministère de l’Éducation nationale, 2000, 44 p. (Collège - série Repères).

## **Denis BERTRAND**

*Maître de conférences, université Paris III*

Ma présentation du document *Français langue seconde au collège* sera brève dans la mesure où il est déjà connu par un certain nombre d'entre vous, et même, sous forme de prépublication, parfois utilisé. Je souhaiterais simplement en situer la genèse et la conception dans la logique de la réforme des programmes de français au collège.

### ***Le « Français langue seconde » dans l'élaboration des programmes de français***

Ce document est né de réflexions au sein du groupe de travail (appelé aujourd'hui GE – groupes d'experts) constitué de huit à dix représentants de différents métiers de l'enseignement du français (professeurs de collège, inspecteurs, formateurs, universitaires). Ce groupe est chargé de la conception, de la rédaction et de l'élaboration des nouveaux programmes pour le collège et pour le lycée. La réforme engagée il y a huit ans se poursuivra dès la rentrée prochaine par la mise en œuvre du programme de français pour la classe de première. Il s'agit d'une longue chaîne de transformations – faite de propositions, de consultations et de décisions – dont on a cherché à maintenir la cohérence depuis la classe de sixième jusqu'à la classe terminale.

Au cours de notre travail pour le français au collège, l'initiative a été prise par Alain Viala, président du groupe, d'introduire dès la sixième une dimension de français langue seconde dans le programme. Cette nouveauté, prenant en compte le nombre croissant d'élèves allophones ou faiblement francisés au collège, consistait à développer une description succincte de cette spécialité, et à la programmer au fil des années de collège. Par ailleurs, une des charges du groupe réside dans la rédaction de documents d'accompagnement des programmes, qui en explicitent les choix, les étoffent de commentaires et de suggestions pédagogiques correspondant à chacune des années. Dès lors, nous avons considéré qu'il était souhaitable, et même nécessaire, de rédiger un document d'accompagnement spécifique pour le français langue seconde. Ce dernier a été élaboré, pris en charge par quelques-uns d'entre nous et est devenu une commande de la DESCO. C'est ce document rédigé il y a quelques années qui, après avoir circulé dans un cer-

tain nombre de Cefisem, après avoir été corrigé et amélioré, vient d'être publié par le CNDP dans la collection « Collège repères ».

### ***Le « Français langue seconde » dans la cohérence des programmes de français***

Je souhaiterais montrer comment cette dimension du français langue seconde s'inscrit pleinement dans la conception et dans la logique des programmes de français dans les collèges. Le français est une discipline marquée, comme l'a souligné Jean-Louis Chiss dans l'ouvrage collectif *Enseigner le français en classes hétérogènes*, par une hétérogénéité complexe, liée au public bien sûr, mais également interne en raison de la diversité de sa matière. Cette hétérogénéité, dont on se plaint souvent, est dans sa forme la plus intense appréhendée le plus positivement à travers l'enseignement du français aux élèves allophones. Il s'agit en effet d'intégrer dans les plus brefs délais ces enfants venus de tous les continents, et le plus souvent culturellement et socialement déshérités, à l'école et à l'enseignement commun en français de toutes les disciplines.

Cherchant à prendre en compte cette complexité, le document *Français langue seconde* au collège est bien de notre point de vue, quoiqu'il ne soit pas publié dans la même collection, un document d'accompagnement pour les professeurs de la spécialité « français langue seconde » des programmes de français au collège. Il s'inscrit dans la logique de ces programmes, car il repose, comme eux, sur deux principes, l'un théorique et l'autre pédagogique. Le principe théorique correspond à la maîtrise du discours. Le principe pédagogique réside dans la mise en œuvre du travail sous forme de séquences.

### ***Le discours, ou la parole en acte dans la diversité de ses emplois***

L'idée qui fonde la perspective du discours pour concevoir le développement des apprentissages de la langue consiste à serrer aussi près que possible la langue en acte. Amener un élève non seulement à s'exprimer et à écouter en français, mais également à travailler et à échanger dans cette langue exige que l'on se place dans sa perspective, celle de la personne qui s'approprie et produit effectivement la parole.

Le terme de discours paraissait apte à exprimer cette exigence. Nous avons tenté de le définir par trois paramètres étroitement liés. D'abord, le discours comprend une dimension personnelle qui correspond au fait que toute parole est prise individuellement par une personne qui l'assume, à un moment donné. Il comprend, en deuxième lieu, une dimension interpersonnelle, car aucune parole n'est solitaire, elle est faite pour l'échange, implique la présence d'autrui et cherche à agir sur un auditoire. Enfin, le discours comprend une dimension impersonnelle qui fait que l'on n'invente pas la parole tout en assumant ses énoncés, mais que l'on emprunte une parole déjà façonnée par l'usage. L'histoire et l'usage, bien au-delà de la grammaire, déposent des figements phraséologiques, sédimentent des stéréotypes, codifient des genres ou des formes de discours, qui sont inhérents à la communication et absolument nécessaires à sa réussite. La parole n'est pas purement et simplement libre sur la base des contraintes grammaticales, elle est interagissante dans la mesure où elle intègre les contraintes de l'usage et sait en jouer. Ces trois paramètres que je viens d'esquisser ont guidé la conception générale des programmes de français pour le collège, et en éclairent les différents domaines et activités : non seulement le travail sur la lecture (avec une plus large diversification des textes), celui de l'écriture (avec la prise en compte de son destinataire, réel ou fictif), celui de l'expression orale (avec l'écoute, la reformulation, la diction et la sensibilité aux genres de l'oral), mais également la manière d'enseigner la grammaire.

Ces trois dimensions nous ont paru essentielles pour le travail en français langue seconde et ont guidé la conception du document : prendre la parole, pour et avec autrui, en fonction de situations toujours spécifiques. J'ai insisté sur la dimension impersonnelle de l'usage, car, pour un étranger, cette dimension culturelle est fondamentale et la maîtrise progressive de ses codifications, fines et impérieuses, est déterminante. C'est elle, par exemple, qui différencie, par-delà les contenus, les pratiques de la langue dans les différentes matières de l'enseignement. Or l'usage ne s'apprend pas à partir de rien. L'élève allophone a sa ou ses langues, elles-mêmes façonnées par des usages différents de ceux qu'on lui apprend. Aussi l'apprentissage de formes et pratiques nouvelles doit-il se faire en entretenant la référence aux pratiques familières. La perspective de l'élève, c'est cela : l'aider à partir du connu pour aller vers le nouveau. Et de nombreuses expériences ont montré que les apprentissages étaient plus rapides et mieux réussis lorsque les professeurs pouvaient travailler avec leurs élèves sur des textes et des œuvres de leur culture d'origine, mis en parallèle avec des textes et des œuvres français.

## *La séquence*

Le second principe, pédagogique celui-là, concerne la promotion du travail en séquences. Cela consiste à développer une pédagogie sur un objectif en organisant l'ensemble du travail de la classe autour d'un projet sur une dizaine de séances. Le projet permet de mobiliser simultanément les activités de lecture, d'écriture, de lecture, d'expression orale et de travail sur la langue elle-même. Un des modèles de séquence les plus significatifs, importé du français langue étrangère où il est désormais couramment pratiqué au français langue maternelle, et susceptible de former en français langue seconde un modèle central, est celui de la simulation globale. Ces séquences sont exemplaires, car elles correspondent à un projet de création d'un univers fictif autour d'un scénario, pour lequel chaque participant incarne un personnage, s'identifie avec lui, mettant en lui-même de l'altérité, crée des interactions et participe à un univers, développe un récit, passe par l'écrit et rencontre au fil des événements différentes formes de l'usage langagier. Cette technique me paraît incarner efficacement la conception des programmes qu'elle illustre et concrétise pleinement, et elle peut être utilisée, comme les expériences l'ont montré en français langue étrangère, dès le niveau débutant jusqu'au niveau le plus avancé où elle s'approche des techniques théâtrales.

De fait, dans une simulation globale, à partir du moment où chaque élève adopte un rôle particulier au sein de l'univers créé, il s'inscrit dans une incarnation individuelle de la parole. À travers les scénarios qui se développent, la simulation globale multiplie les rencontres et les interactions, notamment avec des étrangers. Enfin, toute simulation d'un univers social imaginaire, mais dépendant des formes réelles, implique naturellement la prise en compte des codifications de l'usage touchant les genres d'écritures, les formes d'expression, les règles sociales qui sont au cœur de ces apprentissages. Un des objectifs majeurs de l'intégration linguistique dans l'univers scolaire des élèves allophones est de pouvoir être dirigé vers la maîtrise des différentes disciplines. Cette technique, du fait qu'elle touche les différents domaines de la vie sociale, permet d'introduire naturellement les univers thématiques relevant d'autres disciplines que le français. Ainsi, nous retrouvons les trois paramètres qui sont particulièrement investis dans l'apprentissage du français langue seconde.

Il ne s'agit là que d'un exemple pédagogique parmi d'autres possibles. Et la mise en œuvre d'une telle démarche qui exige du temps

avec un groupe régulier, ou du moins un noyau stable d'élèves, peut rencontrer des obstacles nombreux. Mais l'essentiel de mon propos que cet exemple illustre était de souligner l'indispensable cohérence de l'enseignement du français langue seconde avec l'enseignement du français au collège, cohérence plus impérieuse qu'avec le français langue étrangère d'où il tire naturellement nombre de ses instruments. Car, pour que l'intégration scolaire soit réussie, il faut d'abord que cette intégration soit dans l'esprit et dans la méthode de cette spécialité.

### **Catherine MARCUS**

*Professeur de lettres classiques, présidente de l'Association des professeurs de français langue seconde*

Le premier et conséquent mérite du document *Français langue seconde* est certes d'exister. C'est en effet le premier document institutionnel qui propose une réflexion non seulement sur les objectifs et les enjeux, mais aussi sur les méthodes et les contenus d'un domaine qui devrait désormais faire partie du français, discipline scolaire. Les réponses que ce document apporte aux interrogations portant sur les finalités et les objectifs d'apprentissage de la langue française à des élèves allophones ainsi que sur les orientations et les propositions de progression harmonisent des choix pédagogiques très divers, opérés de longue date par les enseignants de FLS. Cette mise en cohérence de pratiques de classes très hétérogènes a été voulue comme le second point fort et novateur de ce document.

### ***L'institutionnalisation du français langue seconde***

En 1997, lors d'une réunion du groupe disciplinaire des lettres (GTD) chargé des nouveaux programmes, la suggestion de doter les professeurs enseignant le français langue seconde d'un document spécifique d'accompagnement aux instructions officielles avait provoqué une discussion animée. Une interrogation avait surgi : « Il s'agirait donc de donner, en quelque sorte, ses lettres de noblesse au français langue seconde ? » Disons simplement qu'il s'agit de faire exister institutionnellement un domaine didactique que les professeurs engagés dans cet enseignement composent d'année en année ; ces derniers ne peuvent qu'être très satisfaits de voir leur travail légitimé.

Un exemple de cette très récente reconnaissance institutionnelle : pour titre de la brochure qui présentait la synthèse des travaux d'une recherche-action que j'animais avec des équipes de classes d'accueil de différentes académies, à la demande du Bureau des innovations pédagogiques nationales du ministère de l'Éducation nationale, je proposais « Français langue seconde, apprentissage de l'écrit » ; il me semblait déjà que le domaine disciplinaire méritait un nom qui le distingue du français langue étrangère, ancré dans un contexte différent, et qui le dégage de l'appellation courante de « français pour les enfants de migrants ». Pourquoi le français enseigné serait-il qualifié uniquement par son public, lui-même envisagé en fonction de son déplacement d'un pays à un autre et non en fonction de ses appartenances linguistiques ? A la première page de cette brochure figurait la courte définition suivante : « L'appellation français langue seconde convient à cette langue enseignée à des apprenants plongés dans la communauté linguistique française, en prenant en compte les spécificités de l'enseignement en contexte scolaire ; la langue française n'y est pas seulement objet d'étude mais aussi outil d'apprentissage d'autres objets d'étude. » Il faut préciser, pour expliquer le tour très paraphrastique de la définition, qu'il n'était pas du tout acquis alors d'employer le terme de « langue de scolarisation ».

S'agissant de la chronologie de cette reconnaissance, il faut placer en amont de notre document la référence faite au français langue seconde dans le préambule au programme de collège. Les textes, écrits par le GTD de 1995 à 1998, balisent quelques aspects fondamentaux de cet enseignement :

- l'objectif d'intégration dans le système éducatif français ;
- l'organisation du début de la scolarité selon deux parcours parallèles, l'un dans les classes et l'autre dans le cours de français ;
- l'utilisation des contenus et des méthodes issus de la didactique du FLE et du français langue maternelle.

La valeur prescriptive de ces instructions officielles prend ici une importance particulière en donnant des références de poids aux professeurs qui rencontreraient des difficultés à inscrire réellement (physiquement) des élèves allophones dans une classe de leur niveau dès leur arrivée dans l'établissement. En comparaison, les programmes de collège de français de 1985 accordaient quelques lignes aux « cas particuliers des élèves en difficulté » dans le chapitre consacré aux activités de

lecture en sixième, sous le titre « application aux élèves non francophones », pour conseiller des exercices de phonologie, la lecture à voix haute et les textes en français facile.

Citons enfin les documents d'accompagnement aux instructions officielles de la sixième à la troisième qui proposent des exemples de séquences pédagogiques et réservent une place dans le glossaire à une définition des termes « allophone » et « français langue seconde ».

### *L'enseignement du français langue seconde*

La description du domaine « français langue seconde » revêt une importance particulière, car elle s'adresse à des professeurs formés souvent à la seule didactique du français langue étrangère. Ces professeurs peuvent en effet constater que les choix pédagogiques induits par le contexte d'apprentissage diffèrent de ceux du FLE. D'une part, le français est appris par nos élèves en qualité de langue seconde dans le contexte de la langue du pays d'accueil, pour devenir plus tard composante d'un plurilinguisme, voire langue principale ; d'autre part, le français est langue d'apprentissage et de scolarisation.

Puisque les élèves sont placés dans le milieu linguistique naturel à des degrés divers, les activités d'écoute du schéma intonatif ou de la prononciation, ainsi que les activités de découverte des habitudes culturelles françaises dont la didactique du français langue étrangère est riche seront organisées différemment. Dès lors, on s'attachera à la correction des prononciations erronées ou l'on reprendra des faits culturels observés ou vécus.

De plus, le français étant langue de scolarisation, il convient :

- d'enseigner à communiquer à l'école, comprendre les consignes, intervenir en cours, fournir des textes écrits, maîtriser les instruments métalinguistiques selon des modes de formulation adaptés aux situations et aux usages ;

- d'aborder les contenus de l'enseignement du français langue maternelle. Les textes littéraires, dont la lecture me semble essentielle, sont une des voies d'accès privilégiées pour entrer dans la connaissance d'une civilisation, de ses réalités, mais aussi de ses systèmes de valeurs et de ses lieux de mémoire ; leur lecture permet le dialogue entre les cultures en même temps que l'initiation aux exercices de l'analyse de texte.

Les professeurs de toutes les disciplines sont concernés par l'apprentissage de la langue seconde, puisque c'est durant leurs cours et avec les camarades francophones que les élèves allophones apprennent à décoder l'implicite, à comprendre et à formuler les énoncés qui conviennent.

Les compétences de communication, linguistiques et culturelles, peuvent certes être déclinées en des termes différents par les spécialistes en linguistique. Toutefois, l'acquisition du français langue seconde s'organise autour de ces trois ensembles d'objectifs, tout comme l'acquisition du français langue maternelle dans le cycle du secondaire, mais selon des besoins qualitativement et quantitativement assez différents.

Les professeurs n'ont pas attendu ce document pour bâtir des activités d'apprentissage. Les contenus d'une séance de cours présentent souvent une grande diversité de situations d'apprentissage, avec des moments consacrés à l'écoute, à la parole, au passage de l'oral à l'écrit, à la lecture et à la production écrite. L'apport fondamental de notre document tient, me semble-t-il, à la mise en cohérence de ces diverses activités, non seulement à l'intérieur des trois ensembles d'objectifs définis, mais également dans l'élaboration d'une progression. On peut en effet émettre l'hypothèse qu'une trop grande diversité d'activités non corrélées noie les élèves dans un trop-plein de situations de communication dont ils perçoivent mal les régularités.

La détermination d'objectifs langagiers et culturels en point de mire de l'élaboration de séquences pédagogiques permet d'éviter un apprentissage trop parcellaire, c'est ce que notre document tend à montrer. Les professeurs enseignant le français langue seconde ont de bonnes raisons de s'inquiéter de la brièveté du temps accordé à l'apprentissage de la langue en regard de l'étendue des connaissances nécessaires à un élève allophone pour réussir une scolarité en France. Ils trouvent dans notre document des indications propres à se tracer une route et à tenir le cap d'une progression annuelle en réalisant des choix parmi les items proposés.

L'organisation en séquences pédagogiques ne surprend ni les professeurs habitués à la pratique des manuels de FLE divisés en unités d'apprentissage, ni les professeurs de français langue maternelle formés aux nouveaux programmes. Équilibrer le contenu des séquences en FLS implique une composition faite d'extraits de manuels de français langue étrangère, de textes littéraires, de pages des manuels de français langue maternelle, d'enregistrements audio ou vidéo et d'arrêts sur étude de la grammaire et de la langue. Toutes activités professorales faites avec le

souci de la mise à distance de ses propres habitudes culturelles et langagières.

De nombreux collègues ont affirmé leur intérêt pour les indications pédagogiques et les pistes de réflexion plus globales proposées par notre document. Certes, ce document n'envisage pas de façon exhaustive les connaissances nécessaires pour enseigner à des élèves de langue et d'habitudes culturelles différentes. Connaître les structures des langues et les habitudes scolaires, s'informer des collections de livres bilingues pour composer une bibliothèque internationale dans le CDI de l'établissement font partie aussi des compétences du professeur de FLS. D'autre part, la question difficile du bagage de compétences et de connaissances nécessaires à la poursuite d'études en langue française reste posée...

Souhaitons enfin que des séances de formation à la didactique du FLS soient mises en place à destination de tous les professeurs enseignant le français langue seconde et en particulier de ceux qui sont les plus isolés, et que des stages académiques réunissant des professeurs de toutes disciplines prennent en compte les orientations de notre document.

**Gérard VIGNER**

IA-IPR de lettres

### *La notion de français langue seconde*

L'intitulé « français langue seconde » peut être source de nombreuses interrogations, tant ce domaine d'enseignement, situé quelque part entre l'enseignement du français langue étrangère et celui du français langue maternelle, est malaisé à identifier. 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 dans l'acquisition des savoirs et dans les pratiques du français utilisé comme langue de scolarisation.

Nous avons choisi cet intitulé, en convenant de son ambiguïté, mais en considérant qu'il recouvre des domaines d'usage et d'enseignement assez largement partagés dans d'autres régions du monde (Maghreb, Afrique noire, océan Indien), où le français sert moins à communiquer dans les situations de la vie courante qu'à participer à l'acquisition des connaissances à l'école. La différence avec la France, et elle n'est pas

mince, réside dans le fait que les langues nationales, la langue d'origine de l'élève, restent dominantes dans les usages ordinaires de la vie, comme elles peuvent l'être dans la vie officielle des pays. « Langue seconde », car apprise dans un second temps, après l'acquisition de la (des) langue(s) première(s), sans préjuger de la nature des modes d'acquisition. En France, cet enseignement a pour caractéristique de s'effectuer en milieu francophone dense. Il convient donc d'apprendre aux élèves à tirer parti de cette ressource, à développer, à côté du travail de classe, des conduites d'apprentissage en autonomie.

### *Les grands axes de réflexion*

L'objectif fondamental ne consiste probablement pas à former des locuteurs bilingues, au sens de locuteurs capables de disposer des compétences du locuteur natif, à niveau égal, dans les deux langues. Il s'agit plutôt de former des locuteurs capables de prendre place dans cette communauté langagière particulière constituée par les élèves et les enseignants du collège, capables de s'adresser à leurs camarades, à des adultes, capables de participer à l'élaboration de leurs savoirs. Nous avons traité ce domaine de compétence de façon prioritaire. On peut estimer en effet que les usages liés à la vie sociale de l'élève dans ses formes usuelles seront acquis au contact des situations d'échange qui l'organisent, qu'il s'agisse des relations sociales utilitaires ou des relations amicales.

Deux visées majeures doivent être retenues : d'une part pratiquer le français avec toute la fluidité nécessaire, être capable d'enchaîner les énoncés, sans ruptures, sans hésitations marquées, conformément aux normes d'usage en vigueur. Mais, en même temps, être capable d'opérer, par rapport aux énoncés produits, lus ou entendus, la mise à distance nécessaire à la prise de conscience des mécanismes ainsi mis en œuvre, être capable d'en nommer les constituants, d'en expliciter les choix. Autrement dit, il convient d'assurer chez les élèves la création des automatismes nécessaires à un bon usage du français, par la mobilisation des schémas syntaxiques, rhétoriques, pertinents, par la sélection d'un vocabulaire approprié. Mais en même temps, l'élève doit pouvoir très rapidement parvenir au stade où il pourra expliciter certains choix, opérer des comparaisons entre deux formes possibles, passer en revue un paradigme pour retrouver une forme particulière par exemple. On n'oubliera pas en effet que, dès qu'il sera intégré dans le cours ordinaire des

apprentissages du collège, l'élève sera très rapidement confronté à un apprentissage des langues (français, anglais, espagnol, allemand, latin, par exemple) fondé sur un enseignement explicite de la grammaire.

Un élève francophone d'origine, lorsqu'il entre à l'école, dispose déjà de cette maîtrise spontanée du français dans un certain nombre de situations d'échange ; il a acquis un certain nombre d'automatismes. Un élève non francophone doit acquérir ces automatismes, découvrir les propriétés du système dans le détail de ses réalisations, et en même temps s'engager dans des situations d'échange où il fera usage de ces formes. Deux modalités d'apprentissage doivent être retenues : l'imprégnation et l'instruction. Le professeur doit créer d'une part un environnement langagier suffisamment riche, suffisamment diversifié, pour fournir l'élève en modèles, en exemples, en situations d'usage dans lesquelles il pourra progressivement prendre place. En même temps, il aidera l'élève à repérer des régularités, dans les formes de l'échange, dans les schémas intonatifs, dans la phonologie du français, dans les schémas de phrase, dans l'organisation des groupes fonctionnels, cela par un enseignement à visée métalinguistique, mobilisant la mémoire et la réflexion.

Nous avons eu recours aux techniques du français langue étrangère, connues pour leur efficacité sur certains points de l'apprentissage, pour tout ce qui relève de la communication ordinaire, de l'acquisition des automatismes, en faisant en sorte que les élèves, en s'engageant dans des situations d'échange, découvrent en même temps certains rituels de communication et les formes de la langue chargées de les exprimer. Les élèves doivent ainsi apprendre à différencier les façons de s'adresser à leurs différents interlocuteurs, selon qu'il s'agit de pairs ou d'adultes, d'un professeur ou d'une personne de l'administration, par exemple. Le même acte de parole ne sera pas mis en mots de manière identique selon les individus auxquels il est destiné, selon les enjeux de l'échange.

À cette dimension de la communication sociale s'ajoute, plus lourde d'enjeux pour les élèves, celle relevant de l'acquisition des savoirs, qui mobilise des ressources linguistiques particulièrement importantes. Cette dimension des apprentissages n'est jamais (ou rarement) traitée dans les méthodes et manuels de français langue étrangère. Aussi y avons-nous accordé une place particulière dans le document. En même temps, on sera attentif au fait que les enseignements dans les disciplines du collège ne s'effectuent pas, à niveau égal, de manière identique dans tous les pays. On ne peut donc limiter une formation des élèves en fran-

çais au seul travail de transposition linguistique. Chaque pays organise ces enseignements selon des modalités particulières, dans la dénomination des notions, dans leur programmation, dans le choix des exercices et des activités. Ce qui explique pourquoi une part importante, dans les activités proposées ici, est réservée à la lecture des manuels français, à l'observation des formes d'organisation des apprentissages et des activités de classe associées.

Enfin, dernière grande famille d'objectifs, donner aux élèves la possibilité d'accéder à l'univers des œuvres. Les œuvres permettent en effet d'élargir le champ d'expérience culturelle des élèves en leur faisant découvrir d'autres manières de parler, de se conduire, de vivre, des modèles d'action différents, en les faisant s'interroger sur les normes de valeur qui sous-tendent les conduites ainsi représentées. Un fructueux travail de comparaison, dans une perspective interculturelle, peut ainsi être engagé entre les œuvres d'ici et les œuvres de là-bas.

Tels sont les trois grands axes de la formation qui ont été retenus, cela pour faire en sorte que les élèves, dans un délai que nous souhaitons le plus bref possible, puissent prendre part à un cours de français ordinaire, aux enseignements de mathématiques et de sciences.

Nous n'avons pas voulu concevoir un manuel, mais un outil d'orientation pédagogique. Il s'adresse à des professeurs qui, travaillant à partir de matériels composites, notamment tous les manuels de français langue étrangère actuellement disponibles, doivent élaborer des outils de formation linguistique spécifiques s'articulant sur les outils de travail du collège, et cela en fonction du profil, très varié on le sait bien, de leurs élèves. Nous pensons de la sorte donner à ces apprentissages plus de cohérence, souhaitant par ailleurs que des stages permettent aux enseignants de concevoir des plans de formation adaptés à leurs classes du moment.

## **Jean-Louis CHISS**

*Professeur de linguistique et de didactique du français, université Paris III*

Je souhaiterais apporter un premier commentaire en indiquant qu'il ne faudrait surtout pas que les auteurs pèchent par excès de modestie. Le document *Français langue seconde* est très ambitieux, vaste et bien structuré. Un petit livre rouge, paru il y a quelques années, intitulé *La Maîtrise de la langue à l'école*, avait donné lieu à de vifs débats. La meilleure chose que l'on pourrait souhaiter au document *Français*

*langue seconde* est qu'il soit également au centre de toute une série de débats ou de polémiques.

L'importance du document pose la question des priorités, y compris et surtout pour la formation des enseignants. Il est vrai qu'en abordant les problèmes de la communication linguistique, de la communication culturelle et interculturelle, des problèmes liés au français des disciplines scolaires, problèmes qui font chacun l'objet de toute une série de travaux sur le plan linguistique et didactique, on a l'impression de structurer un terrain très vaste. Il me semble que le document vise à une sorte d'exhaustivité à l'intérieur de laquelle il va peut-être falloir choisir des directions prioritaires pour les classes d'accueil.

Ce document s'insère, à mon sens, efficacement dans les programmes du collège. Il s'adresse en effet à l'ensemble des professeurs de français en collège et pas seulement aux intervenants dans les classes d'accueil. L'hétérogénéité linguistique, dont on sait qu'elle est une hétérogénéité sociale et culturelle, affecte une grande majorité des classes des collèges. De ce point de vue, les directions impulsées dans le domaine « français langue seconde » sont, me semble-t-il, profitables à l'ensemble des enseignants en collège et devraient donc être intégrées à leur formation initiale.

Des questions centrales sont parfois oubliées dans notre enseignement. Du côté du français langue maternelle, on suppose que la question des codes conversationnels ou des données culturelles est incorporée par les élèves. Cette problématique du français langue seconde permet une nouvelle réflexion sur ces éléments. Le propre de ces regards extérieurs est de dénaturer les évidences. Or il existe, y compris dans l'enseignement du français langue maternelle, de nombreuses évidences qui se traduisent par le fait que l'on peut s'appesantir sur certaines choses et en ignorer totalement d'autres. Ce regard du français langue seconde peut permettre, à mon sens, un nouveau rééquilibrage, une attention à des phénomènes qui n'étaient peut-être pas suffisamment développés.

Par ailleurs, tout projet de ce type est pris dans un contexte éducatif et politique précis. Ainsi, j'ai eu l'occasion de participer à des réflexions dans d'autres pays francophones sur la question de l'intégration des enfants de migrants. Le problème ne se pose absolument pas dans les mêmes termes, car ces pays sont plurilingues et n'ont pas la même tradition politique. La question du séjour des immigrés et la représentation de leur installation y sont fort différentes des nôtres. Il faut tenir compte du fait que la conception des programmes qui est présentée aujourd'hui

correspond à la fonction intégrative de l'école française. En effet, ces programmes se placent dans une perspective de long terme, d'intégration à la communauté scolaire française, la découverte des disciplines enseignées en français. En ce sens, ces programmes sont ambitieux.

Nous avons organisé plusieurs stages nationaux au CREDIF et ressenti les crises des directions de travail. Le document *Français langue seconde* vient combler un manque objectif. Je ne déclare pas pour autant que les efforts individuels n'aient pas été méritoires, mais je considère qu'il convient de donner un cadre, afin que l'inventivité des professeurs se déploie. De ce point de vue, le document est extrêmement riche. En outre, comme l'a indiqué Catherine Marcus, il faut reconnaître que ce document, sur le plan institutionnel, est à peu près sans équivalent. Nous pouvons nous réjouir de disposer d'un outil de travail satisfaisant.

Les « niveaux de formulation » me semblent particulièrement intéressants du point de vue de la réflexion linguistique. En qualité d'enseignants, nous attendons toujours des élèves un certain niveau de formulation par rapport aux disciplines qui sont enseignées. Nous ne pouvons nous satisfaire de formulations approximatives ou qui ne sont pas faites dans les normes attendues. Ainsi, dans les cours d'histoire de sixième, un énoncé stipule : « Les conquêtes de la République ont profondément bouleversé la société romaine en accentuant les inégalités sociales. » Il me semble que tous les élèves de sixième ont intérêt à travailler sur ce type d'énoncé, car il y a beaucoup à faire pour que la maîtrise des opérations linguistiques, syntaxiques et lexicales qui y sont impliquées soit réalisée. Sur des exemples de cette nature, au-delà de ce que cela apporte aux élèves non francophones, le document est véritablement un outil d'accompagnement pour tout le français au collège.

## **DISCUSSION**

### **De la salle**

Les enseignements disciplinaires existent dans les classes d'accueil. En qualité de professeur d'histoire-géographie dans ce type de classe, je souhaiterais savoir ce que les enseignants d'autres disciplines que le français sont supposés mettre en place avec des élèves non franco-

phones. Le document nous offre des pistes. Toutefois, ces classes ont pâti d'un manque de réflexion sur le minimum de bagage linguistique et méthodologique que nous apportons aux élèves pour pouvoir suivre un enseignement d'histoire-géographie, de SVT ou de technologie dans les classes ordinaires. L'accent a longtemps été mis sur le français langue de communication, sans constituer une préoccupation pour les autres disciplines. Ce chantier mérite, à mon sens, d'être ouvert. Il ne s'agirait pas d'enfermer les élèves dans un enseignement disciplinaire dans la classe d'accueil, mais de leur fournir une aide méthodologique sur la réflexion portant sur le travail de la langue des disciplines, afin de les aider à intégrer très rapidement un enseignement en histoire-géographie dans les classes ordinaires. Cette question ne doit pas être négligée, en particulier pour les élèves de collège et de lycée.

### **Gérard Vigner**

Cette question est fondamentale. Toutefois, notre document ne pouvait développer cet aspect qui concerne l'ensemble des élèves. En effet, l'analyse des énoncés proposés dans de nombreux manuels de sixième peut amener à considérer que la densité, l'abstraction et la conceptualisation de la langue sont hors de portée de la plupart des élèves. Cet aspect a été évoqué, mais devrait être développé dans un autre cadre.

### **Catherine Marcus**

Il me semble clair que l'enseignement du français langue seconde fait partie de l'enseignement de la discipline français en général. Si l'on veut que les enseignants qui s'y investissent aient une spécialisation, il me paraît également important que l'enseignement de la langue dans chaque discipline soit pris en charge par l'enseignant de la discipline en question. La position des professeurs de lettres vis-à-vis de l'apprentissage ou de l'acquisition des formulations dans d'autres disciplines consiste à considérer que chaque enseignant enseigne en priorité la langue de sa discipline, car elle est forcément liée à l'objet de connaissance qu'elle construit.

### **Jean-Louis Chiss**

Il y a souvent dans les disciplines une polarisation sur le lexique. Il sera difficile de démontrer quelle est la syntaxe de l'énoncé de mathématiques par opposition à la syntaxe de l'énoncé de sciences naturelles.

Des préoccupations transversales présentes dans le document pourraient parfaitement donner matière à enseignement. Ainsi, le professeur de français peut, dans le domaine linguistique, s'attaquer à l'expression d'éléments comme la chronologie, la causalité, la spatialisation, l'expression de la comparaison. Ces opérations cognitives et langagières seront systématiquement mises en œuvre à un degré ou à un autre dans l'ensemble des disciplines scolaires. Cette piste, qui figure dans le document, permettrait de ne pas mettre toute la charge sur les enseignements disciplinaires d'un côté et sur le professeur de français de l'autre. Le travail sur le lexique et sur l'organisation syntaxique d'un discours de discipline au sein des enseignements disciplinaires doit être réalisé par le professeur de la discipline. En revanche, il me semble que les grandes orientations qui traversent la langue et qui sont en rapport avec la structuration mentale de l'élève font partie des tâches du professeur de français, qui peut trouver des éléments concrets de travail.

### **Alain Weinich**

Le CREDIF, il y a quelques années, organisait une formation de français langue étrangère, absorbée dans un premier temps par l'ENS de Saint-Cloud et qui n'existe plus aujourd'hui. Par ailleurs, je voudrais faire référence à une formation de français langue étrangère à Paris III, qui mène les étudiants du DEUG au doctorat.

Vous évoquez l'intégration du français langue seconde dans les instructions officielles. Le français langue étrangère n'est-il pas banalisé au sein d'un curriculum ? Chemin faisant, le français langue seconde ne sera-t-il pas une discipline obligatoire pour les futurs professeurs en formation dans les IUFM ?

### **Gérard Vigner**

Il n'est pas question d'apprendre le français comme une langue étrangère. L'outil *Français langue étrangère* s'adresse à des publics très particuliers, mais il convient de profiter de ses apports, comme la notion de situation d'échange, de mise en relation entre un énoncé et une situation d'échange, la structuration de l'énoncé.

Dans le cadre de notre institution et de la politique du français, cet aspect du français s'efface au profit d'une autre approche. Le français langue seconde ne convient pas aux élèves francophones d'origine. Le ministre utilise souvent la notion de français langue nationale, de langue commune, de langue des enseignements. Cette langue a une cer-

taine tenue au sens où elle est destinée à transmettre une mémoire et des objets de savoir. Dès lors, elle requiert des qualités de précision dans l'usage. L'apprentissage du français, qui est une langue seconde au cours de la période intermédiaire, n'est pas celui du français de l'usage quotidien.

### **Stéphanie Claire**

Concernant la banalisation, nous pourrions évoquer le projet, demandé depuis presque quinze ans, d'un Capes de français mention français langue étrangère. Cette requête est, me semble-t-il, restée lettre morte. La demande m'apparaît forte chez les enseignants d'université qui forment des futurs enseignants. Serait-il possible de remettre à l'ordre du jour cette question ?

### **Jean-Louis Chiss**

En qualité d'universitaire, je ne dispose d'aucune sorte d'influence. Il m'arrive d'évoquer ce genre de projet. Toutefois, les deux univers sont relativement différents. Il est évident que certaines personnes réclament l'instauration d'un Capes de français langue étrangère afin d'obtenir une reconnaissance d'enseignement dans des postes à l'étranger. Je ne suis pas certain que les spécificités que nous évoquions correspondent à un Capes langue étrangère, en raison des particularités du français langue seconde.

### **Stéphanie Claire**

Ce Capes serait destiné à l'enseignement dans les classes pour les enfants allophones et pour nos classes. En tant que maître de conférences à l'université d'Avignon, le fait que nos étudiants ne puissent pas collaborer avec des professeurs de français langue maternelle suscite mon étonnement. En outre, lors de mes déplacements à l'étranger, je rencontre peu d'enseignants disposant d'une formation français langue étrangère, si ce n'est une formation par correspondance.

### **Jean-Louis Chiss**

Je ne suis pas certain que je confierais les classes dont nous parlons à mes étudiants de DEA ou de thèse en didactique du français langue étrangère de Paris III. Le type de formation qui leur est dispensée et leur intérêt théorique et méthodologique ne correspondent pas à ce qui

est demandé dans les classes d'accueil au sein du système éducatif français. Ce sont des étudiants et non des enseignants. La question de la formation pédagogique et didactique est, à mon sens, essentielle. Nous insistons sur la proximité de ces instructions et le cadre global du collège. Je suis profondément convaincu que les problèmes dont nous traitons relèvent d'une problématique très générale. Je considère que les professeurs de français langue maternelle doivent être partiellement transformés en professeurs de français langue seconde.

### **Gérard Vigner**

Au nom de l'Éducation nationale, je voudrais indiquer que les professeurs sont formés dans les IUFM.

### **Stéphanie Claire**

Le ministre souhaite que les futurs professeurs soient formés, dès l'année prochaine, dans les universités, avant d'intégrer l'IUFM.

### **Gérard Vigner**

La transformation d'un étudiant en un professeur s'opère à l'IUFM. Cet aspect est important, dans la mesure où nous formons les professeurs pour enseigner dans l'institution particulière qu'est le collège ou le lycée, ce qui a un effet modélisant très fort sur les pratiques. En outre, les professeurs ont un statut particulier, leur travail est réglé d'une certaine manière. Je ne peux pas vous indiquer si le ministère souhaitera un jour mettre en place un Capes spécifique. Chacun est soucieux de préserver l'unité du corps et d'avoir des professeurs de français, quitte à ce que des spécifications soient apportées par des notions diverses, mais le statut dans le cadre de la formation initiale ne doit pas être modifié.

### **Catherine Marcus**

Deux circulaires s'intéressent à l'enseignement du français langue étrangère. Dans la circulaire de 1986, un passage, qui a été beaucoup occulté depuis, exigeait trois années d'enseignement du français comme langue maternelle avant le recrutement sur un enseignement de français aux élèves allophones.

## **De la salle**

Je dispose dans ma licence d'une mention français langue étrangère, en raison d'une volonté personnelle de recherche sur la difficulté scolaire. Je suis certifiée de lettres modernes, mais j'ai souhaité comprendre les raisons pour lesquelles certains élèves ne maîtrisaient pas la langue des apprentissages et de l'école. Aujourd'hui, je suis en classe d'accueil. Je considère que la spécialisation ne doit pas être totale. Aussi bien dans la constitution du diplôme que dans l'emploi du temps de l'enseignant, cela serait contraire à l'objectif des classes d'accueil que de spécialiser à outrance les gens qui y interviennent. En effet, il ne serait pas possible de guider un élève vers le système ordinaire alors que l'on aurait perdu de vue ce système. J'estime qu'il faut que la formation des enseignants intègre le droit commun. Les enseignants, au moyen de leur pratique, doivent faire le lien entre les deux systèmes. Les spécialisations à outrance me paraissent dangereuses pour l'un et pour l'autre. Je ne vois pas d'objection à ce que les enseignants du système ordinaire aient une formation leur permettant de prendre en charge ces élèves lorsqu'ils les accueillent dans des classes ordinaires, mais il faut également que les enseignants de classes d'accueil aient un pied dans les classes ordinaires.

## **De la salle**

Mon parcours est inverse au précédent. J'ai une maîtrise de lettres et de français langue étrangère, puis j'ai passé le Capes. Je souhaitais insister sur la formation apportée en maîtrise langue étrangère. En effet, je me sers de l'ensemble des techniques FLE pour enseigner le français langue maternelle. Je ne considère pas que les deux mondes soient totalement séparés. Les programmes de collège s'inspirent beaucoup de techniques utilisées en français langue étrangère.

## **Jean-Louis Chiss**

Je ne critiquerai pas l'enseignement dispensé dans les maîtrises de français langue étrangère. Je ne disconviens pas que vous ayez pu l'utiliser dans votre parcours professionnel.

Toutefois, les problèmes auxquels nous sommes confrontés dans l'école française sur la question de la langue de scolarisation et des apprentissages ne sont pas pris en compte dans les méthodologies existant en français langue étrangère. Je suis prêt à me laisser convaincre par une démonstration théorique. Pour l'heure, je ne crois pas que les

approches communicatives en français langue étrangère dans les vingt ou trente dernières années aient été d'un quelconque secours dans les questions qui sont abordées aujourd'hui et qui concernent le français des disciplines. Elles ont leur efficacité propre dans leur ordre propre qui n'est pas celui qui nous intéresse ici. Je conviens que l'on puisse, sur un aspect particulier, s'inspirer de concepts apportés par le français langue étrangère. Néanmoins, force est de constater que la logique dominante à l'intérieur du document dont nous parlons n'est pas une logique des approches dominantes en français langue étrangère aujourd'hui.

### **Stéphanie Claire**

Je souhaiterais préciser qu'il ne s'agit pas uniquement de techniques, mais également de théorie. Nous appartenons aux sciences du langage, qui regroupent vingt-deux disciplines. Nous évoquions précédemment la spécialisation. Je considère que nous ne sommes pas cantonnés dans un seul domaine. Il convient de travailler ensemble pour un décloisonnement. Je m'étonne que l'on découvre, dans le livre rouge, ce que nous faisons depuis vingt ans.

### **Jean-Louis Chiss**

Il est, à mon sens, réducteur pour le travail accompli dans l'opuscule rouge de le décrire en estimant qu'il réintroduit des éléments du français langue étrangère.

### **Catherine Marcus**

L'idée d'une validation d'expérience ou de compétence théorique du français langue seconde ou étrangère ne peut être, à mon sens, totalement éludée. La demande de cette mention au concours provient beaucoup des professeurs qui enseignent depuis des années dans ces structures, mais qui sont refusés au concours, très souvent parce qu'ils n'ont peut-être pas l'ensemble des connaissances que l'on exige d'un professeur de français langue maternelle.

### **Jean-Louis Chiss**

Concernant le concours, une discussion beaucoup plus importante porte sur les équilibres actuels du Capes de lettres modernes. L'ajout de mentions correspond à une fuite en avant. Les contenus des recrutements actuels permettent-ils de former le type de compétence que l'on

attend des professeurs de collège ? Les nouvelles instructions élaborées pour les collèges vont-elles être en adéquation avec les contenus actuels des concours de recrutement ? En 1981, le ministre avait nommé Jean-Claude Chevalier comme président d'une commission de réflexion sur l'enseignement du français et nous avons proposé des changements sur le contenu du concours, pour tenir compte, en particulier, de l'évolution sociologique et de l'hétérogénéité des nouveaux publics. Or, les contenus du Capes sont presque inchangés. Cette question est, à mon sens, plus importante que la création d'une mention FLE.

### **De la salle**

Je souhaiterais vous soumettre une réflexion critique. Vous signalez mais ne développez que très peu la démarche interculturelle dans ces classes, ce que je considère comme dommageable. Cette réflexion est en effet de plus en plus prise en compte dans les maîtrises FLE. La vision du monde et les références des élèves allophones sont différentes des nôtres. Notre mission consiste à intégrer ces enfants dans l'école française. On oublie que notre école est laïque. Or ces enfants arrivent de pays dans lesquels ils ne vivaient absolument pas la laïcité. De nombreux exemples pourraient être évoqués. J'estime que ce document néglige un débat et une réflexion de fond sur la démarche interculturelle, qui viserait à sensibiliser les enseignants à cet aspect.

### **Gérard Vigner**

Il est vrai que ce point n'a pas été largement évoqué, dans la mesure où il est très complexe. Si nous souhaitions l'aborder en profondeur, il y aurait énormément à dire sur l'interculturel dans la vulgate qui se développe. Lorsque j'entends parler de certaines représentations africaines en France par certains enseignants très militants, j'avoue que cela me laisse rêveur, car les cultures africaines sont nombreuses et complexes. Le dialogue interculturel requiert un traitement différent de celui que nous lui donnons habituellement depuis la France et qui est établi par des personnes qui, très souvent, ne connaissent pas ces cultures.

En outre, je tiens à signaler qu'il existe un autre problème de fond dans l'interculturel. Les publics en France sont souvent marginalisés et pauvres. À ce titre, l'institution, qui sait bien traiter les élèves pauvres lorsqu'ils sont méritants, a bien du mal à traiter les élèves pauvres lorsqu'ils ne correspondent pas à nos schémas. Un développement est nécessaire, mais serait l'objet d'un long débat.