HAL
open science

FLS, le benjamin disciplinaire ?

Catherine Mendonça Dias

To cite this version:

Catherine Mendonça Dias. FLS, le benjamin disciplinaire ?. Daunay B., Reuter Y. et Thépaut A. Les contenus disciplinaires, approches comparatistes, Septentrion presses universitaires, Éducation et Didactiques, 2012, Les contenus disciplinaires, approches comparatistes. hal-01355832

HAL Id: hal-01355832

https://hal.science/hal-01355832

Submitted on 22 Oct 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. (2012). « FLS, le benjamin disciplinaire ? », dans Daunay B., Reuter Y. et Thépaut A. (éds.), *Les contenus disciplinaires, approches comparatistes*, Septentrion presses universitaires, Éducation et Didactiques, p. 221-231.

FLS, LE BENJAMIN DISCIPLINAIRE ?

Catherine MENDONÇA DIAS

Professeur certifiée, formatrice au CASNAV,
doctorante en sciences du langage, Université de Nice Sophia-Antipolis,
rattachée à l'UMR ADEF.

1. Être ou ne pas être une discipline ?

Du concept initial sociolinguistique à un enseignement spécifique, la notion de Français Langue Seconde (FLS) est-elle devenue pour autant une discipline scolaire dans les collèges français ?

Au départ, le concept de « français langue seconde » (Cuq, 1991) permet de caractériser le statut de la langue française sur le plan géopolitique ou individuel, d'une part en France où historiquement le français était la langue seconde de beaucoup de citoyens locuteurs de patois, langues et dialectes (Boutan, 1996 ; Chervel, 2007) et d'autre part, à travers le monde où le français s'est diffusé au cours de migrations et colonisations (Cuq, 1991). Aujourd'hui, la situation des collégiens allophones nouvellement arrivés en France, non ou peu francophones, s'apparente à une situation de langue seconde. La terminologie est toutefois discutable appliquée aux apprenants en France pour lesquels, contrairement aux apprenants des pays francophones, « *la fin prévisible du processus est l'assimilation et le monolinguisme en français.*» (Cuq, 1991, p. 140). A la suite de Jean-Pierre Cuq, Michèle Verdelhan-Bourgade (2002, p. 21) s'interroge : «*faut-il considérer le français appris et parlé par les immigrants en France comme du FLS ou non ?* ». Par effet de métonymie, l'Éducation Nationale a néanmoins retenu la terminologie du FLS pour caractériser successivement la situation d'apprentissage du français par les élèves primo-arrivants (documents d'accompagnements des programmes, 1996) puis la pédagogie recommandée (Bertrand, Viala et Vigner, coord., 2000) et l'enseignement spécialisé des professeurs en charge des apprenants primo-arrivants (certification complémentaire en FLS instituée en 2004). Gérard Vigner (2001, p. 58) proposait 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 […] ». A l'école française, le FLS se pose alors comme une étape transitoire entre le Français Langue Etrangère (FLE) et le Français Langue Maternelle (FLM) qui renvoie à la discipline scolaire « français » en France (Davin, 2005). Cette définition est reprise institutionnellement (Klein, 2009, p. 93). Caractérisé par l'importance accordée à la langue de scolarisation (Verdelhan-Bourgade, 2002), le FLS est considéré comme une pédagogie spécifique de l'enseignement du français (Vigner, 2009).

Néanmoins, pour l'Education Nationale, le FLS « *ne constitue pas une discipline distincte du français [...] mais une modalité d'accès à cette discipline* » (Bertrand, Viala et Vigner, coord., 2000). On se retrouve face au paradoxe suivant : « *le FLS s'enseigne à l'école, mais n'est pas une discipline scolaire* » (Bouchard, 2009, p. 8). De ce fait, ce statut ambigu laisse cet enseignement sans programme officiel. Or, lorsque nous interrogeons les acteurs concernés par les élèves nouvellement arrivés (Mendonça Dias, 2008), sur 140 enseignants et formateurs, la moitié pense qu'il faut un programme scolaire, concernant plutôt l'ensemble des disciplines et non pas seulement le français. L'autre moitié pense qu'il n'en faut pas, objectant le plus généralement l'hétérogénéité des groupes d'élèves.

Nous allons donc à la rencontre de professeurs spécialisés dans cet enseignement, pour déterminer si l'enseignement du français aux élèves nouvellement arrivés, sous l'appellation de FLS, se distingue du FLE (Puren,1988 ; CECRL, 2000 ; Rosen, 2009) ainsi que du FLM (Chervel, 2007 ; Vigner, 2001) dont les objets d'études sont définis par les programmes officiels[1] et les compétences organisées par le socle commun[2]. Le cas échéant, nous chercherons à répondre si la catégorisation en tant que discipline scolaire est pertinente, légitimant un programme officiel spécifique.

2. A quoi ressemble l'enseignement du français aux collégiens primo-arrivants ?

2.1 A la rencontre de 20 professeurs de « FLS »

Nous avons questionné 14 professeurs d'une académie témoin où nous menons un suivi de cohorte de 190 collégiens nouvellement arrivés en France au cours de l'année scolaire 2008-2009 (Mendonça Dias, 2011). A titre de comparaison, de façon à identifier si des spécificités didactiques apparaissent en raison de la formation continue académique, nous avons aussi fait appel à 6 professeurs exerçant dans les académies de Bordeaux, de Paris et de Versailles. Ces professeurs sont certifiés en lettres modernes, sauf une documentaliste de formation, un professeur au départ d'anglais et une contractuelle. Un tiers a obtenu un

diplôme universitaire en FLE et validé la certification complémentaire en FLS. Les autres ont seulement ou un diplôme en FLE, ou la certification complémentaire. Seul un enseignant n'a aucune formation spécifique. Quatorze d'entre eux ont déjà eu des expériences antérieures dans le domaine du FLE. Les professeurs sont donc formés à la didactique du FLE et aux problématiques du FLS ; ils sont investis dans ces champs didactiques comme en attestent les formations universitaires, ce qui peut influencer leurs pratiques de classe.
Ils enseignent aux collégiens nouvellement arrivés en France, dans des dispositifs linguistiques appelés « classes d'accueil » au collège. Ce sont surtout de « jeunes » professeurs : douze exercent depuis moins de cinq ans en classe d'accueil et pour deux d'entre eux, il s'agit même de leur première année. Une seule exerce dans une classe d'accueil depuis plus de dix ans. Leurs dispositifs ont été étudiés lors d'une précédente enquête plus large (Mendonça Dias, 2009), mettant en évidence la variabilité des cours dispensés, indépendamment des élèves. Dans cet échantillon de dispositifs, les élèves bénéficient de 6 à 18 heures de français, voire d'autres disciplines, sur une durée trimestrielle, semestrielle ou annuelle. Le restant de leur emploi du temps, ils sont intégrés dans une classe de cursus ordinaire, correspondant à leur niveau scolaire ou à leur classe d'âge. Deux établissements ne pratiquent aucune intégration dans les classes de natifs. Au terme de ce parcours, l'élève arrête les cours spécifiques ou redouble la session ou poursuit dans un groupe de niveau supérieur. La durée d'inscription est variable (de 3 mois à 3 ans) suivant les établissements. L'hétérogénéité des élèves l'est aussi, comme le révèlent notre suivi de cohorte et nos observations de classe. Et les primo-arrivants d'arriver tout le long de l'année (un groupe passera de 6 à 21 élèves).

Pour connaître le contenu didactique dont bénéficient ces élèves dans les cours de français en tant que langue seconde, nous avons demandé aux professeurs de communiquer leur progression annuelle, qu'ils nous ont remise et commentée lors d'un entretien. Le questionnaire se présente sous forme d'une liste d'objets d'études, grammaticaux et thématiques. Il est suivi d'un calendrier annuel découpé en rubriques relativement traditionnelles : axe linguistique (conjugaison, grammaire, orthographe, phonétique), axe discursif et communicatif (actes de langage englobant verbal et non verbal), les thèmes (des séquences), supports écrits et visuels, méthodologie et rubrique ouverte aux divers projets menés. Nous nous préoccupons de ce que le professeur considère avoir enseigné même si d'autres compétences ont été acquises par les élèves sans que l'enseignant ne juge bon de les citer (gérer la prise de parole, étymologie de mots...) ou ait conscience d'avoir créé un cadre

favorisant leur développement (des élèves utilisent des relatifs sans jamais les avoir étudiés) que l'on pourra désigner d'acquisition en milieu scolaire et d'apprentissage non évalué. Gardons aussi à l'esprit « *qu'il n'y a pas exacte concordance entre ce qui est enseigné et ce qui est appris* » dans un curriculum (Lehmann, 1995, p. 12).

2.2 Le français, objet d'enseignement

Les séquences décrites présentent des thématiques communes, surtout au premier trimestre, mais traitées à des rythmes variables (de 6 à 12 séquences annuelles) et des durées différentes (de 2 semaines à près de 2 mois), indépendamment du volume horaire hebdomadaire, comme le montre l'exemple :

	Sept.	Oct.	Nov.	Déc.
P2 **(6h hebdo.)**	L'identité Le matériel scolaire	Les lieux La famille	L'école La cantine et la nourriture	Les loisirs
P9 **(7h hebdo.)**	Je me présente	Je donne mes préférences et mes habitudes	Je décris	
P7 **(12h hebdo.)**	Je suis élève !		Le temps passe.	

Tableau 1 : exemple de rythme des séquences en classe d'accueil (données de 2010).

Les fonctions langagières (saluer, se présenter…), discursives (décrire…) et les thématiques anthropologiques (la famille, les loisirs…), assez constantes, sont abordées à différentes strates de la séquence (thème général ou sous-jacent). Elles se recoupent avec celles qu'on rencontre dans les méthodes de FLE, inspirées du Cadre Européen Commun de Références pour les Langues (CECRL, 2000) et qui alimentent en grande partie les exercices et les supports audio et écrits quand les professeurs n'en créent pas « *à la manière de* ». Si le rythme des séquences varient, des objets d'études apparaissent au même moment de l'année et ce, quel que soit le volume horaire hebdomadaire ou l'hétérogénéité des groupes. Effectivement, que l'on observe le rythme d'étude de la conjugaison, il semblerait qu'en début d'apprentissage, les professeurs préfèrent ne pas multiplier les tiroirs verbaux, probablement pour des raisons linguistiques et cognitives (découverte des pronoms personnels, du fonctionnement morphologique des verbes, vocabulaire réduit...) et extralinguistique (intégration scolaire dans les classes types, arrivée échelonnée de nouveaux élèves). Les

professeurs attendraient une relative maîtrise avant de développer des actes de parole qui sollicitent d'autres temps et modes. Ainsi, durant les quatre premiers mois de l'année scolaire, l'étude du présent monopolise les élèves, tandis que les autres temps vont plutôt être introduits à partir de janvier. Cela illustre aussi la difficulté d'intégrer dans les groupes des nouveaux arrivants à partir de janvier où le rythme d'apprentissage s'accélère, d'autant plus si le groupe compte des élèves de niveau hétérogène (cette difficulté peut être résolue par la mise en place de groupe trimestriel ou semestriel).

Remarquons pour les six enseignants qui utilisent les méthodes FLE, l'action modélisatrice du manuel sur les pratiques soulignée dans les travaux d'Alain Choppin (2000) : par exemple, ici, le passé récent est étudié uniquement lorsque la classe utilise une méthode qui l'introduit. Présence ou absence dans les matériels conditionne l'apprentissage, avec une prégnance plus ou moins importante. Néanmoins, cette influence est déviée par l'adaptation des enseignants : certains cherchent d'autres ressources pour travailler la phonétique, introduire des objets d'études d'autres disciplines, comme nous allons plus précisément le découvrir avec la discipline français.

2.3 Le français, langue d'enseignement

Gérard Vigner posait une question, toujours d'actualité : faut-il « *enseigner le français selon les normes de l'école, langue scolaire centrée sur des objectifs d'acquisition des savoirs ou le français approché comme langue vivante, destinée à faciliter les échanges entre les multiples locuteurs du monde francophone, empruntant au FLE ses techniques les plus efficaces ?* » (2001, p. 8). Les réponses, à travers les pratiques, sont encore très partagées. Des progressions intègrent des compétences relevant des programmes scolaires de français dès le niveau introductif. Cela se traduit par l'introduction progressive du métalangage (en analyse grammaticale, par exemple), des activités en relation avec le centre de documentation, des exercices propres à la discipline (sujet d'imagination, dictée), l'étude de l'image (analyser un tableau), des méthodes de travail (utiliser un brouillon, introduire des exemples), la confrontation à différentes formes discursives de l'écrit, la lecture cursive (livres en français facile) et l'étude de textes littéraires authentiques. On trouve ainsi des séquences proches des classes types, intitulées comme il suit : *le conte* ; *la poésie* ; *le théâtre* ; *les genres littéraires* ; *la nouvelle* ; *le récit fantastique* ; *l'autobiographie* ; *la poésie lyrique et engagée* ; *le théâtre et l'argumentation* ; *le roman policier* ; *les fables* ; *Tartuffe* ; *dénoncer* ; *la nouvelle à chute* ; *le récit policier* et autour d'œuvres centrales pour des projets : *Pierre et le Loup*, *Roméo et*

Juliette. Nous observons quatre cas de figure par rapport à l'introduction de textes littéraires, révélant des objectifs propres à la discipline scolaire « français ».

Dans un premier cas : aucune introduction de texte littéraire. Trois professeurs orientent leur enseignement sur des propositions résolument inspirées du FLE : ils puisent dans différentes méthodes, cahiers d'activités et ressources du FLE et réagencent les éléments sous forme de séquences. Les références à l'école concernent seulement le vocabulaire des objets scolaires, l'emploi du temps et les verbes des consignes ; des méthodes de travail (planifier son travail, utiliser un brouillon…) sont aussi abordées. L'enseignement du français en langue seconde renvoie seulement à la situation sociolinguistique des élèves mais ne crée pas une didactique originale.

Dans un second cas, quatre professeurs cloisonnent l'enseignement, avec d'un côté la langue de communication de type FLE et de l'autre, l'étude littéraire de type FLM. Par exemple, dans un établissement, les élèves bénéficient de 6 heures intitulées « FLE » où ils travaillent la communication quotidienne, l'orthographe lexicale et grammaticale, avec la méthode *Bien joué* et pendant 5 autres heures hebdomadaires intitulées « FLS », ils abordent la discipline « français » et les différents genres (poésie, théâtre, nouvelle, presse...) qui figurent au programme du collège. Les deux modules ne présentent aucun lien. Par exemple, en mars, dans le cours de FLE, des élèves de niveau intermédiaire (CECRL, 2000) suivent une séquence sur la santé, en pratiquant comme fonction langagière la prise de rendez-vous chez le docteur dans une perspective actionnelle, ce qui nécessite de travailler sur le vocabulaire du corps, le présent et les prépositions. Dans le même temps, en cours de FLS, ils étudient la poésie contemporaine, la notion de rimes, de strophes et sont amenés à apprendre la morphologie du passé composé ; l'objectif général est d'identifier la forme poétique et mettre en voix une poésie. Ainsi, le « FLS » se présente comme une version adaptée linguistiquement et didactiquement de la discipline « français », complétée ou en complément de cours de type FLE.

Dans un troisième cas, l'enseignement est décloisonné entre « enseigner *le* français » et « enseigner *en* français ». Des séquences communes mettent en relation l'enseignement de la langue de communication quotidienne avec des objectifs ou des supports de la discipline « français ». Par exemple, l'étude de l'alimentation (prenant comme tâche des achats dans une boulangerie…) amène l'introduction d'extraits littéraires (groupement de poésies, saynètes). Le FLS s'apparente à un compromis entre les fonctions langagières proposées dans les

progressions en FLE et des objectifs de classe-type, pour la discipline « français », dont la répartition évolue au fur et à mesure que les élèves développent des compétences en français. Cependant, l'introduction varie en terme de temps (un professeur introduit des textes littéraires dès le mois de septembre et un autre seulement en juin) et en terme de quantité (un professeur s'efforce d'intégrer plusieurs supports littéraires à chaque séquence tandis qu'un autre n'en introduit pas systématiquement). De ce fait, si douze professeurs sont concernés par ce mode de fonctionnement, les partis pris demeurent variés.

Dans un quatrième cas, une enseignante tend vers la discipline « français » dès le début de l'année où elle propose à ses élèves non ou peu francophones une séquence basée sur le conte d'*Azur et Asmar*, en recourant aux différents supports (film, bande originale, texte documentaire). Certes, la fonction langagière « *se présenter* » est incluse, mais sous-jacente aux supports (présenter les personnages, les auteurs). Les compétences communicatives sont traitées de façon incidente aux textes étudiés, ce qui est « *une certaine mise au second plan des besoins langagiers propres à la communication ordinaire* » (Klein, 2009, p. 113). Chaque séquence s'appuie sur un texte littéraire, avec en fin d'année la réécriture d'œuvre comme *Roméo et Juliette* interprétée dans un théâtre. La progression ressemble à celle d'une classe-type alors que le niveau linguistique des élèves demeure celui d'un utilisateur élémentaire, voire le niveau seuil en fin d'année. Le FLS apparaît comme une adaptation linguistique et culturelle de la discipline « français », avec l'introduction d'exercices structuraux de type FLE ou d'emprunts pédagogiques.

A travers l'étude de ces quatre modes d'introduction de textes littéraires, se dégagent des conceptions différentes du FLS et de ses objectifs, indépendamment du niveau linguistique des élèves, de leur hétérogénéité et du volume horaire dispensé en français. Nous remarquons que les professeurs les plus « anciens » des classes d'accueil (depuis plus de 5 ans) procèdent en recourant moins aux ressources du FLE ; les approches sont alors plus originales, en terme de projet notamment (correspondance de classe avec des élèves à l'étranger et réalisation d'un carnet de voyage ; appropriation d'un espace culturel raconté dans un carnet de route sous forme de blog…). Néanmoins, dans ces vingt témoignages, nous ne voyons pas encore apparaître d'objets d'étude qui ne figurent ni dans les méthodes de FLE, ni dans les programmes de français. Peut-être la spécificité didactique du FLS se situe t'elle dans l'enseignement de la langue des disciplines ?

2.4 Le français langue seconde : langue scolaire ?

Les trois-quarts des établissements sélectionnés proposent des cours d'autres disciplines (mathématiques, histoire-géographie…) pour le groupe d'élèves nouvellement arrivés. L'objectif est de travailler la langue des disciplines en lien avec les objets d'études, ce qui est recommandé par la circulaire de 2002[3], préconisé au niveau européen (Little, 2010, p. 36) et réitéré en introduction de documents d'accompagnement (Thurmann et alii, 2010, p. 5). Est-ce que cette « langue » scolaire est aussi abordée pendant les heures de français ? Quasiment pas. Certes, les progressions proposent d'étudier le champ sémantique du contexte scolaire, elles explorent les thématiques de l'espace (notamment avec la géographie de la France) et de la chronologie, s'appuient sur les pages « *D'une matière à l'autre* » d'*Entrée en matière*, incluent des compétences culturelles (les « *symboles de la France* »), parfois dans le cadre d'un projet (« *exposition interculturelle sur les pays* »). Cependant, rares sont les textes informatifs et aucun professeur n'utilise de manuels relevant des disciplines scolaires. En outre, l'image est utilisée plutôt en « imagier » qu'étudiée en tant que telle, alors que l'histoire de l'art a été mise à l'honneur dans le cycle secondaire. En fait, la langue des disciplines est tributaire des objets d'études relevant de la discipline « français » (*Barbara* de Prévert implique d'éclairer le contexte de la seconde guerre mondiale, etc.). Néanmoins, la rubrique « méthodologie » de notre questionnaire permet de faire apparaître des compétences transversales : *lire un graphique / lire un schéma ; se repérer sur différents supports : atlas, carte, globe ; se relire pour se corriger, etc.* ce qui rejoint les compétences du pilier 7 sur l'autonomie.

Finalement, la langue « scolaire » est cantonnée à une introduction de la discipline « français » et à une approche méthodologique. Deux facteurs peuvent contribuer à ce phénomène : la formation continue des professeurs et l'influence des ressources existantes.

3. Le FLS, une « pédagogie » en manque de programme ?

Au vu des progressions et des entretiens, nous rejoignons le constat de Gérard Vigner : *« Le FLE2 n'a inventé aucun exercice ou forme d'activité qui lui soit propre. Il ne vit que d'emprunts engagés dans des domaines didactiques connexes : le FLM et le FLE.* ». Cette hybridité caractérise une pédagogie spécifique empruntant aux théories des didactiques des langues et aux sciences de l'éducation : dans cet échantillon, nous relevons perspective actionnelle, pédagogie différenciée, document authentique, simulation globale, baladodiffusion, livre en français facile... que s'approprient d'ailleurs d'autres disciplines, parfois initiatrices. Cependant, des particularités apparaissent dans les pratiques de classe,

particularités dégagées dans des recherches antérieures : l'allongement du temps didactique et l'adaptation linguistique dans le discours des professeurs (Davin, 2005), le recours très ponctuel à la langue d'origine (Auger, 2005 ; Castellotti, 2001).

Quant au plan didactique et en ce qui concerne la notion de programme, nous avons étudié le premier palier : l'inventaire des objets d'études (Borg, 2001, p. 145) qui, ici, se rapproche du CECRL et des programmes de français (condensé du cycle 2 au palier 3 du socle commun) en intégrant des compétences non linguistiques du socle (pilier 7 notamment). Du fait que « *l'enseignant doit s'occuper d'enseigner la langue française sans oublier sa propre discipline* » (Davin, 2005, p. 415), le FLS ne se distingue pas par des objets d'études inédits mais par l'assemblage organisé, avec une approche linguistique et culturelle, d'objets d'études d'autres disciplines : en cela, l'enseignant recrée une nouvelle discipline dans laquelle il se spécialise parfois pour des années. Cependant, sur le terrain, on constate que seule la discipline « français » est prise en compte tandis que la langue des autres disciplines n'est pas considérée, qu'il y ait ou non des cours spécifiques. Dans cette mesure, le FLS s'apparenterait alors plus à un cycle de l'enseignement du français qu'à une discipline autonome. Par ailleurs, dans le cadre de cet enseignement, les progressions des professeurs attestent de variations indépendamment de l'hétérogénéité des élèves. C'est alors que se pose la question de traiter l'enseignement du français LS comme une discipline à part entière afin que les contenus soient définis et que les heures nécessaires le soient aussi, de manière à garantir à l'ensemble des élèves[4] un apprentissage égal en fonction des besoins respectifs. Néanmoins l'arborescence complexe qui réunit plusieurs disciplines sous la même problématique de la langue seconde, ainsi que les profils distincts d'élèves suivant qu'ils avaient ou non le français comme langue de scolarisation antérieure amène un blocage dans la catégorisation de l'enseignement du français LS en tant que discipline, blocage sur l'ordonnancement des priorités qui ne peut être dépassé qu'une fois analysées les incidences de ces enseignements sur les progressions des élèves.

Références bibliographiques

Auger Nathalie (2005), *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'Enfants Nouvellement Arrivés (ENA)* [DVD vidéo] Montpellier : CRDP Académie de Montpellier.

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

Bertrand Denis, Viala Alain, Vigner Gérard, coord., (2000), *Le Français Langue Seconde*, Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP), Collège-repères, publication du Ministère de l'Éducation Nationale.

Borg Serge (2001), *La notion de progression*, Paris, Didier.

Bouchard Robert (2009), Didactiques scolaires et didactiques non scolaires, pedo- et andro-didactiques... : le cas des didactiques des langues et du FLS, dans Leutenegger Francia et al. (éd.), *Actes du 1er Colloque International de l'ARCD « Où va la didactique comparée ? Didactiques disciplinaires et approches comparatistes des pratiques d'enseignement et d'apprentissage »*, 15-16 janvier 2009. Edition : Université de Genève FPSE-SSED & ARCD.

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

Castellotti Véronique (2001), *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris : CLE International.

Cervoni Brigitte, Chnane-Davin Fatima, Ferreira-Pinto Manuela (2005), *Entrée en matière. La méthode de français pour adolescents nouvellement arrivés*, Vanves, Hachette FLE.

Chervel André (2007), *Histoire de l'enseignement du français, du XVIIème au XXème siècle*, Retz, collection Les usuels Retz.

Choppin Alain, « Le rôle des manuels », dans Coste Daniel et Véronique Daniel (coord.), *La notion de progression*, ENS Editions, Ophrys, Notions en questions n°3, mars 2000, p. 82.

Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques (2000), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Didier, 2001.

Coste Daniel, Lehmann Denis, coord. (1995), *Langues et curriculum. Contenus, programmes et parcours*, Etudes de linguistique appliquée, n° 98, avril-juin 1995.

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

Cuq Jean-Pierre, Davin Fatima (2007), Français Langue Seconde : un concept victime de son succès ? dans Verdelhan-Bourgade Michèle (dir.), *Le français langue seconde, un concept et des pratiques en évolution*, Bruxelles, De Boeck, Collection Perspectives en éducation et formation.

Davin Fatima (2005), *Didactique du FLS en France : le cas de la discipline « français » enseignée au collège*. Thèse de doctorat, Université. Aix-Marseille I, Lille : Diffusion ANRT.

Klein Catherine, Salle Joël (2009), La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France, *Rapport annuel des inspections générales*, chapitre 5, MEN.

Little David (2010), *Intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration*, Document d'orientation, Conseil de l'Europe.

Martin Gérard-Vincent (2007), « Le français langue seconde : trois dimensions conflictuelles à dépasser », dans Forestal Chantal et Lefranc Yannick (coord.), *Tensions et controverses en FLE-FLS-FLM : des conflits créatifs*, Étude de Linguistique Appliquée, n°145, janvier-mars 2007.

Mendonça Dias Catherine (2008), « Synthèse des réponses au questionnaire de pré-recherche apportées par les enseignants concernés par les élèves nouvellement arrivés », septembre 2008 [en ligne]. Disponible sur : http://francaislangueseconde.awardspace.com/?page_id=59

Mendonça Dias Catherine (2009), « Synthèse des réponses au questionnaire de recherche apportées par les enseignants concernés par les élèves nouvellement arrivés », juin 2009 [en ligne]. Disponible sur : http://francaislangueseconde.awardspace.com/?page_id=59

Mendonça Dias Catherine (2011), « Synthèse n° 4 : les progressions linguistiques des élèves en classe d'accueil », juin 2011 [en ligne]. Disponible sur : http://francaislangueseconde.awardspace.com/?page_id=59

Millon-Faure Karine (2009), Les problèmes de compréhension langagière lors d'une évaluation de mathématiques : le cas des enfants immigrés, dans Leutenegger Francia et al. (Ed.), *Actes du 1er Colloque International de l'ARCD « Où va la didactique comparée ?*

Didactiques disciplinaires et approches comparatistes des pratiques d'enseignement et d'apprentissage », 15-16 janvier 2009. Edition : Université de Genève FPSE-SSED & ARCD.

Puren Christian (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan, CLE International.

Rosen Évelyne, coord. (2009), *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue,* Le Français Dans Le Monde, Recherches et Applications.

Thurmann Eike, Vollmer Helmut, Pieper Irene (2010), *Langue(s) de scolarisation et apprenants vulnérables, L'intégration linguistique et éducative des enfants et des adolescents issus de l'immigration*, Études et ressources, N° 2, Conseil de l'Europe, Langues dans/pour l'éducation, nov. 2010.

Verdelhan-Bourgade Michèle (2002), *Le français de scolarisation, pour une didactique réaliste*, PUF.

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

Vigner Gérard (2001), *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris : CLE international.

Vigner Gérard (2002), Quelle originalité pédagogique dans un enseignement du français, langue seconde ? dans Martinez Pierre (dir.), Besse Henri, Cavalli Marisa, Cuq Jean-Pierre et al., *Le français langue seconde. Apprentissage et curriculum*. Paris : Maisonneuve & Larose, p. 135-141.

Vigner Gérard (2009), *Le français langue seconde, comment apprendre aux élèves nouvellement arrivés,* Hachette Education.

---

[1] *Programmes du collège, Programmes de l'enseignement de français*, Bulletin officiel numéro 6, du 28 août 2008.

[2] *Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation*.

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

[4] La direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du Ministère de l'Éducation Nationale recense 34717 élèves nouvellement arrivés en France dits « non francophones » pour 2008-2009 (DEPP, *Repères et Références Statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Ministère de l'Éducation Nationale, 2009).