



HAL
open science

La classe d'accueil, de la pratique à la théorie

Catherine Mendonça Dias

► **To cite this version:**

Catherine Mendonça Dias. La classe d'accueil, de la pratique à la théorie. *Le Langage et l'Homme*, 2011, 46/2. hal-01356121

HAL Id: hal-01356121

<https://hal.science/hal-01356121>

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. (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.

La classe d'accueil, de la pratique à la théorie

Catherine Mendonça Dias (UMR ADEF)

Résumé : Des professeurs enseignent le français à des collégiens primo-arrivants en France qui ne maîtrisent pas ou peu le français. Avec des groupes d'élèves réputés hétérogènes, est-il possible d'enseigner les mêmes objets d'études d'une classe d'accueil à l'autre ? A travers les progressions annuelles de 20 professeurs, nous observons les objets d'études traités en cours de français pour identifier si une trame commune se dégage, en vue de réfléchir à la pertinence et faisabilité – ou non – d'un programme pour les dispositifs d'accueil.

Mots clés : didactique du français langue seconde – didactique comparée – programme scolaire – curriculum – progression – élèves nouvellement arrivés en France – classe d'accueil

Abstract : Some teenagers who come to France for the first time have no skills in French or barely. In the secondary schools, special classes gather them for French lessons, instead or in addition to the regular courses. Their goal is French communication especially for scholar purposes. We might wonder if a curriculum is possible and pertinent, although the learners have different profile (age, mother tongue, etc.). Thanks to the annual progressions of 20 specialized teachers, we're analyzing French courses in order to identify common points. There are actually some common points about thematic, conjugation, grammar in the first semester. Generally, teachers never work on vocabulary or sentence peculiar to other disciplinary like history, etc. The results show that difference between the French courses is not due to the heterogeneity of learners but from choices of teachers. Some of them attach more importance to French as the language of communication and work with tools used abroad (French as a foreign language's manuals, for instance) while others prefer to practice like they would do in an ordinary class (with metalanguage, study of literary extract, etc). What's more, there's a great difference between the numbers of hours for learners, independently of their French level. In conclusion, we notice a curriculum would be necessary to guarantee an equal learning and would be possible despite the heterogeneity of learners. But this heterogeneity should be considered: every learner has one's own rhythm to learn.

Keywords : French as second language - migrant pupils – curriculum

1. A la recherche des objets didactiques, en classes d'accueil

1.1 Le statut ambigu du FLS dans le contexte français

Des collégiens, qui viennent d'arriver en France, sont non ou peu francophones. Certains sont scolarisés en classe d'accueil, une structure de l'Education Nationale récente¹ à l'attention des élèves nouvellement arrivés en France et dont l'enseignement prédominant – quand il n'est pas exclusif – concerne la langue

française. Dans le contexte actuel, le professeur travaille sans programme, enseignant généralement la « matière » scolaire la moins organisée de l'Education Nationale, c'est-à-dire le français en tant que langue seconde. Du concept initial et sociolinguistique de français langue seconde (CUQ, 1991) aurait émergé une pédagogie spécifique en direction des élèves nouvellement arrivés (VIGNER, 2009) se caractérisant en français de scolarisation (VERDELHAN-BOURGADE, 2002) et des recherches concernant le volet « français » permettent alors de mieux saisir ses relations transitoires avec le français langue étrangère et maternel (DAVIN, 2005). Aujourd'hui, la langue maternelle des apprenants est valorisée (CASTELLOTI, 2001) donnant lieu à des pédagogies nouvelles et stimulantes (AUGER, 2005). Cependant si pédagogie et didactique ont été réfléchies de concert, on ne se retrouve pas moins face au paradoxe suivant : « *le FLS s'enseigne à l'école, mais n'est pas une discipline scolaire* » (BOUCHARD, 2009, 8).

En effet, sur le plan institutionnel, ce n'est que depuis 1996² que la terminologie est reprise dans les textes officiels de l'Education Nationale et la reconnaissance en tant que spécialité ne s'opère qu'indirectement (certification complémentaire que peuvent obtenir les professeurs depuis 2004³). Si le livret *Le Français Langue Seconde* publié par le C.N.D.P.⁴ propose des pistes de travail, on ne peut pas à proprement parler de programme (même si la désignation est assumée aux pages 25 et 26). La réserve quant à l'émergence d'une discipline se retrouve à travers le rapport de Joël Sallé et Catherine Klein où les auteurs s'interrogent sur la pertinence d'une terminologie spécifique, puisqu'il ne s'agit que de cours de français (Rapport annuel des inspections générales 2009, chapitre 5, p.137). D'ailleurs, la plupart des professeurs sondés lors d'une précédente enquête⁵ évoque plus couramment des cours de « français » plutôt que faire appel à de nouvelles appellations liées au statut linguistique de la langue (étrangère ou seconde) ou aux objectifs d'apprentissages (scolaire) pour l'apprenant.

Cette absence de programme n'est pas sans lien avec la rareté de méthodes adaptées pour la France (la dernière en date – quand ce n'est pas la seule – étant *Entrée en matière*). En l'absence de directives didactiques, l'enseignant est totalement libre d'organiser son contenu, se limitant à l'enseignement du français tel qu'il le conçoit ou s'ouvrant aux autres disciplines. C'est ainsi que l'Education Nationale attend de ses professeurs d'« *élaborer un plan individualisé de formation pour les élèves* »⁶. Tout est-il alors pour le mieux dans le meilleur des mondes didactiques ?

Sur 150 enseignants, formateurs d'IUFM ou membres du CASNAV interrogés lors d'une pré-recherche en juin 2008⁷, la moitié pense qu'il faut un programme scolaire, concernant plutôt l'ensemble des disciplines et non pas seulement le français. On peut se demander ce qui motive ce besoin éventuel. L'autre moitié pense qu'il n'en faut pas, objectant le plus généralement l'hétérogénéité des groupes d'élèves. On pourrait s'interroger alors sur la nécessité d'un programme scolaire qui s'imposerait aux dépens de la spécificité des groupes.

1.2 La rencontre des enseignants et la constitution du corpus

D'avril à juillet 2010⁸, nous avons alors comparé les progressions annuelles de 20 enseignants, exerçant en classe d'accueil de collégiés⁹ - généralement de réseaux ambition réussite. Il s'agissait d'identifier si une trame commune se dégageait, en dépit de l'hétérogénéité avérée des élèves. Par le biais d'un calendrier annuel rempli par les enseignants et commenté lors d'un entretien, nous avons observé le pôle enseignant. Plusieurs axes d'observations ont été choisis, qui ont nécessité un découpage en rubriques

relativement traditionnelles : l'aspect linguistique (conjugaison, grammaire, orthographe, phonétique), l'aspect discursif et communicatif (actes de langage englobant verbal et non verbal), les thèmes (des séquences), les supports écrits et visuels, la méthodologie et une rubrique ouverte aux divers projets menés par la classe. Nous étudions ici les objets d'étude, leur enchaînement les uns aux autres, indépendamment de la façon dont ils sont enseignés, c'est-à-dire de la pédagogie. Seuls les objets d'études ayant donné lieu à une trace écrite et des exercices sont pris en compte, mais on peut garder à l'esprit qu'un grand nombre de notions sont aussi abordées à l'oral, comme l'étymologie, le niveau de langue, les compétences culturelles, etc. ... Nous nous préoccupons donc du pôle de l'enseignant et de ce qu'il considère avoir enseigné même si d'autres compétences précieuses ont été acquises par les élèves sans que l'enseignant ne juge bon de les citer (présenter une feuille de contrôle, gérer la prise de parole, expliquer un retard ...) ou ait conscience d'avoir créé un cadre favorisant leur développement (ainsi des élèves utilisent des relatifs sans jamais les avoir étudiés) que l'on pourra désigner d'acquisition en milieu scolaire.

1.3 Des enseignants, des élèves et des structures

Les enseignants participant exercent dans l'académie d'Amiens, de Paris, de Versailles et de Bordeaux. Qui n'est pas de « lettres modernes » ? Une documentaliste, un professeur de langue vivante et enfin, une contractuelle. Un peu plus de la moitié a un diplôme universitaire en FLE et/ou validé la certification complémentaire en FLS proposée par l'Education Nationale. La plupart des professeurs sont des « jeunes » professeurs dans le domaine du FLS, avec moins de cinq années d'expériences en dispositifs d'accueil (pour deux d'entre eux, il s'agit même de leur première année !). Cependant, ils peuvent avoir eu une expérience antérieure du FLE, notamment dans le cadre des maîtrises universitaires. Un seul professeur exerce depuis plus de dix ans en classe d'accueil.

Leurs élèves, suivant l'organisation ou non de groupes, bénéficient de 6 à 18 heures de français, sur une durée trimestrielle, semestrielle ou annuelle. Au terme de ce parcours, l'élève peut arrêter les cours spécifiques, ou redoubler la session ou au contraire, poursuivre, mais dans un groupe de niveau supérieur. En effet, dans certains dispositifs, la durée d'inscription n'est pas limitée dans le temps, ainsi les élèves sont parfois inscrits deux ans voire plus, avec un volume horaire qui n'est pas forcément dégressif la deuxième année (nous avons pu observer le contenu d'enseignement des deux années, certes en simultané, pour quatre établissements). Ailleurs, les élèves arrêtent les cours de français, au bout d'une année scolaire ou civile, de date à date. Ils cessent dans le même temps d'assister aux cours spécifiques dispensés dans la majorité des établissements : les disciplines mathématiques et histoire-géographie sont les plus courantes ; elles leur permettent de travailler la langue de la discipline en relation même avec les objets d'études afférents.

Concernant les groupes, quatre critères peuvent présider à leur organisation structurelle. Plus courant, le niveau global linguistique en français conduit la mise en place de groupes débutant, intermédiaire et avancé. Parfois, la prise en compte de l'hétérogénéité des compétences, en l'occurrence écrites, amène à la constitution de groupes de besoins, comme les cours de FLER (Français Langue Ecrite Renforcée) dans la région parisienne qui concernent par exemple les élèves issus de pays francophones. En raison des différentes classes d'affectation, il arrive aussi de réunir des élèves, par exemple de 3^{ème}, dans un même groupe (pour la préparation d'examens de fin de cycle, l'orientation). Enfin, pour ce qui est des

compétences scolaires dans le pays d'origine, seuls des élèves non ou peu scolarisés antérieurement semblent bénéficier d'aménagements spécifiques.

Nos comparaisons explorent la variable du niveau linguistique, les autres groupes n'ayant pas de représentants dans notre échantillon. Au niveau terminologique, dans le présent article, nous qualifions un groupe « homogène » lorsque les élèves relèvent du même niveau linguistique, suivant l'échelle du CECRL (A1 ou A2, principalement). Epithète fugace certes, car il s'agit du niveau linguistique à l'arrivée des élèves or, certains progressent rapidement et atteignent un niveau supérieur très vite, en fonction de différents facteurs (motivation, scolarité antérieure, rapport familial à l'école et proximité linguistique entre la langue d'origine et la langue française). Qui plus est, il faut compter avec l'arrivée des nouveaux arrivants tout le long de l'année. En moyenne, les groupes comptent environ 12 élèves tandis qu'à la fin de l'année, ils sont près de 16. L'écart le plus grand est une arrivée échelonnée de 15 élèves au fil de l'année, faisant passer un groupe de 6 élèves à 21. Lorsqu'un élève non francophone arrive au mois de mars, un élève débutant a pu atteindre le niveau A2 depuis la rentrée de septembre. Autant dire que l'appellation de groupe « homogène » est une commodité plus qu'une réalité, mais réduit néanmoins l'écart linguistique comparé à un groupe réputé « hétérogène ».

En outre, remarquons pour définir le niveau linguistique, que nous avons deux champs de compétences : l'oral et l'écrit, qui ne sont pas toujours harmonisés (un élève de RDC peut être francophone à l'oral mais avoir des compétences très réduites à l'écrit), c'est alors la compétence la plus faible, c'est-à-dire l'écrit, qui donne l'indicateur de niveau.

Sur le plan méthodologique, pour ce qui est de la connaissance du niveau linguistique des élèves, nous nous appuyons soit sur les évaluations initiales, soit sur l'observation de classe et des renseignements apportés par la suite par les professeurs.

2. L'enseignement à travers les classes d'accueil : la même chose mais ... différemment

L'analyse des progressions des enseignants nous permet d'identifier quelques traits communs qui caractérisent actuellement l'enseignement aux collégiens nouvellement arrivés en France. Ces traits, marqués par la tradition FLE et peut-être, a-t-on entendu, le « bon sens », concernent le choix des séquences et parfois le rythme d'introduction des objets d'études linguistiques. La place accordée à la langue scolaire se répartit assez communément avec une prise en compte de la « discipline français » et ... la silhouette évanescence de toute autre discipline.

2.1 Des séquences récurrentes marquées par la tradition FLE

Qu'elles soient trimestrielles, semestrielles ou annuelles, les organisations des séquences se rapprochent du point de vue des thématiques, mais non pas de la durée, loin s'en faut. En effet, le rythme de séquences est très variable (de 6 à 12 séquences) et leur longueur aussi (de deux semaines à près de deux mois), indépendamment du volume horaire hebdomadaire comme on le voit dans l'exemple :

	Sept.	Oct	Nov.	Déc.
	L'identité	Les lieux	L'école	Les loisirs
P2 6h	Le matériel scolaire	La famille	La cantine et la nourriture	

P9 7h	Je me présente	Je donne mes préférences et mes habitudes	Je décris
P7 12h	Je suis élève !	Le temps passe.	

En revanche, dans la plupart de nos échantillons, les thématiques, les développements lexico-syntaxiques et communicatifs, sont apparentés d'un dispositif à l'autre, du moins au début de l'année. Les termes évoqués pour désigner les séquences de début d'année renvoient souvent au même objectif, quel que soit le niveau linguistique : être en mesure de se présenter (« *Je me présente* », « *l'identité* », « *Le portrait biographique, physique, moral* », « *je suis élève* », etc. pour 14 progressions). Ensuite, deux thèmes fréquents : l'école (« *le matériel scolaire* », « *le collège* », « *transport scolaire* », etc. pour 8 progressions) ou la description, sous-entendu physique, vestimentaire, voire l'expression des goûts et des habitudes, des loisirs. Ces thèmes seront repris à travers des séquences orientées vers l'autobiographie.

Après, l'ordre des séquences est plus varié : une est axée sur l'espace (« géographie » du collège, du quartier ou de la France) et une autre met à l'honneur le temps qui passe ou qu'il fait. D'autres thèmes anthropologiques et fédérateurs demeurent fréquents : famille, nourriture, santé, vacances, logement et services en ville. Enfin, des professeurs ménagent plus de temps pour l'approche de la discipline « français » et on trouve alors des séquences sur « *les genres littéraires* », « *le récit fantastique* », « *le conte* », ...

Hormis ces dernières séquences, les thèmes abordés sont assez constants à différentes strates de la séquence (thème général ou sous-jacent) avec des temps d'études extensibles ou réductibles en fonction du volume horaire de cours. Ils se recoupent avec ceux qu'on rencontre dans les manuels de FLE lesquels alimentent en grande partie les exercices et les supports audio et écrits quand les professeurs n'en créent pas « *à la manière de* ». On peut d'ailleurs retrouver des thématiques similaires pour les élèves scolarisés dans les groupes de niveau linguistique intermédiaire (A2 à B1). Ils ne semblent pas alors répondre à une gradation particulière car nous les retrouvons dans des ordres variés.

Bien entendu, ne caricaturons pas ce tableau : derrière ces thèmes se retrouvent des discours, des activités, des supports et des objectifs différents, ce qui apparaît dans l'analyse transversale d'une séquence, par exemple la nourriture. Dans la majorité des dispositifs, le menu en est : des compétences communicatives, à l'oral et l'écrit, par le biais de dialogues, de situations simulées, d'imagiers légendés, d'exercices systématiques ... voire la réalisation de projet (rédaction d'un livre de recettes, sortie au marché). Dans certains cas, l'étude est prolongée par une visée interculturelle ou de compétences scolaires (éducation nutritionnelle). Le champ sémantique de l'alimentation peut être aussi incident à un objectif scolaire propre à la discipline « français » dont voici les exemples recensés : découvrir une fable animalière (Renart et Ysengrin), le théâtre (saynète), lire une nouvelle (*Happy Meal*, d'Anna Gavalda) et identifier la forme poétique (groupement de poésies). Si les séquences ont le même goût, la « logique d'organisation » (VIGNER, 2006, 108) n'est pas la même et là où un professeur privilégie les visées (échanger, informer)

et les domaines d'usage du discours (au restaurant, au marché), un autre professeur construit sur la base des genres (littéraires) et des formes discursives (raconter, décrire...).

En effet, si nous nous sommes attachés à mettre en évidence les similarités, demeurent riches différences et singularités, s'inscrivant dans la perspective actionnelle, où les thèmes anthropologiques sus-décrits n'apparaissent que de façon incidente, pas forcément systématique et en relation avec des projets. Ainsi, des enseignants travaillent par projet la majeure partie de l'année ce qui empêcherait la reconduite d'une progression similaire d'une année à l'autre. Il peut s'agir d'une correspondance de classe avec des élèves à l'étranger (P6) qui s'est développée avec la réalisation d'un carnet de voyage, d'un film et d'une interprétation théâtrale lors d'un « festival » des classes d'accueil ; l'appropriation d'un lieu dans une démarche culturelle voire artistique (P5) dont le carnet de route est un blog ; la réécriture d'œuvre (P8) comme *Roméo et Juliette* jouée dans un vrai théâtre, etc. En dehors de ces moments de travail sur projet, ce sont des livres, des histoires, des poésies ou des chansons, des publicités, des clips et des films, des articles de presse, ... qui amènent à travailler sur la langue, entre autre. Remarquons que ce sont les professeurs les plus « anciens » des classes d'accueil qui procèdent ainsi sans les filets visibles des ressources FLE.

2.2 Le rythme d'enseignement et l'inconscient didactique

En cherchant des points communs, des objets d'études apparaissent au même moment de l'année. Nous prenons ici l'exemple de la conjugaison.

Pour les élèves débutants, nous trouvons souvent la configuration suivante : le présent de septembre aux vacances de Noël, qu'il y ait 5 heures ou 13 heures de cours, puis à partir de janvier la poursuite du présent (traité parfois jusqu'en juin) ou le début des temps du passé, l'année scolaire pouvant se terminer avec l'expression du futur. Au passage, remarquons aussi une autre constante à travers la plupart des progressions : l'imparfait est souvent étudié après le passé composé, puis mis en perspective avec celui-ci. Quant au conditionnel (de politesse), au futur proche et à l'impératif, ils sont introduits à différents moments de l'année en relation avec les séquences. Le passé récent est étudié lorsque la classe utilise une méthode qui l'introduit (6 professeurs utilisent une méthode à l'année avec les élèves). Si le groupe est hétérogène (avec « éléments moteurs ») et l'inscription limitée à une année, les objets d'études sont plus denses (introduction du subjonctif et conditionnel dans un cas). Sinon, l'année suivante : une reprise et un approfondissement, le développement des temps du passé avec notamment l'introduction du passé simple et l'étude de deux nouveaux modes : le conditionnel et le subjonctif.

En observant ce calendrier synthétisé, il semblerait qu'en début d'apprentissage, *quelque soit le volume horaire hebdomadaire*, les professeurs préfèrent ne pas multiplier les tiroirs verbaux et ce, probablement pour des raisons linguistiques (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. Cependant, cet invariant comporte des variants notamment dans le mode d'introduction des formes verbales du présent (toute la déclinaison ou petit à petit, du « je » au « nous », au fil des semaines).

Le nombre de temps et modes étudiés est en relation avec le volume horaire : moins d'heures, moins de temps et modes étudiés, mais cette relation n'entraîne pas forcément de relation proportionnelle comme le suggère la comparaison « 13 heures » vs « 5 heures¹⁰ » où seule l'étude du futur simple diffère :

	sept.-oct	nov.-déc.	janv.-fév.	mars-avril	mai-juin
P19 (13h)	Présent (être, avoir, parler, habiter, s'appeler)	Présent (verbes du 2ème groupe + faire, aller, venir...)	L'expression du passé, du présent, du futur (imparfait, présent, futur)	Impératif présent	Le passé composé et l'imparfait Le futur
P17 (5h)	Présent (être, avoir, jouer) au sing. Présent (aller, venir)	Présent (aller, prendre) Présent (pouvoir, mettre) Impératif 2ème pers. Futur proche	Indicatif, infinitif et impératif dans les consignes Impératif	Passé composé avec "avoir", puis "être" Imparfait	Passé composé / imparfait
P13 (6h)	présent (être, avoir, s'appeler) présent	présent (acheter, pouvoir...)	Présent (verbes pronominaux, aller)	Présent Impératif	

Le futur simple, guère usité à l'oral, n'est pas ici un temps prioritaire et se retrouve généralement placé après l'étude du passé (important pour le récit, les textes littéraires, d'histoire, etc.), en fin d'année. Il est donc sacrifié quand le temps manque ... Avec notre troisième exemple (P13), l'écart est plus grand : seuls le présent et l'impératif ont été étudiés systématiquement au cours de l'année scolaire.

2.3 Timide place réservée à la langue des disciplines

Le français en tant que langue seconde est désigné parfois langue scolaire mais, hormis le champ littéraire, les disciplines offrent des rencontres langagières furtives. La raison en serait-elle la mise en place de cours spécifiques en mathématiques, histoire ... ? Cependant, tous les dispositifs n'en possèdent pas et toutes les disciplines ne sont pas représentées, ce qui n'a de toute façon aucune incidence sur les contenus de cours de français. Autre motif : le manque de temps. Ainsi, la langue des disciplines est erratique dans les cours : passé les fournitures, l'emploi du temps et les consignes de rentrée, les thématiques sur l'espace et sur la chronologie peuvent développer quelques compétences, et puis ... Seuls des dispositifs qui mènent des projets intègrent la langue de la discipline à part entière dans la progression. Ailleurs, quelques uns étudient les pages « *D'une matière à l'autre* » qui figurent dans la méthode *Entrée en matière*.

En revanche, la majorité des progressions intègrent des compétences relevant de la discipline « français » mais de façon variable. Cela se traduit par l'introduction progressive du métalangage (en analyse

grammaticale, par exemple), des activités en relation avec le CDI, la mise en place d'exercices propres à la discipline (sujet d'imagination...), l'étude de l'image, la lecture cursive (livres en français facile) et l'étude de textes littéraires authentiques. En prenant ces derniers comme indicateurs, nous identifions alors trois organisations quant à leur introduction :

- Organisation profilée FLE.

Trois progressions prennent une configuration très similaire à ce qui est proposé dans les méthodes de français langue étrangère, de type communicative, à l'adresse des adolescents non-francophones. L'une trimestrielle et intensive (P4) vise en un court temps à faire acquérir aux élèves les bases pour communiquer dans leur environnement d'adolescents collégiens (emprunter une fourniture, exprimer un besoin, ...) et extrascolaire (parler du temps, lire un plan, ...). La distinction avec le FLE est signalée suivant deux entrées : en méthodologie (avec la lecture de l'emploi du temps, la présentation et correction de contrôle, la planification de son travail avec l'usage du cahier de textes ou de l'agenda, maîtrise des outils de travail tels que dictionnaire, Bescherelle, supports géographiques) et en grammaire avec l'introduction de quelques métalangages (liés à la grammaire : complément circonstanciel, nature de mots).

- Cloisonnement des cours « de » et « en » français.

Dans trois établissements (picards), le choix a été opéré de séparer physiquement d'un côté, des heures caractéristiques de l'enseignement du FLE qui relève bien souvent de la méthodologie communicative – méthode à l'appui – et d'un autre côté, des enseignements plus littéraires, intitulés alors FLS, littérature ou plus simplement, lecture, dont le temps accordé est toujours moindre que celui consacré à la communication et aux points de langue comme on le constate dans nos exemples :

Pour P1 et P2 :	6 heures FLE	/ 5 heures FLS
Pour P15 :	7 heures d'études de la langue	/ 2 heures lecture
Pour P20 :	11 heures « français »	/ 4 heures littérature

En ce qui concerne la partie plus littéraire, les heures se caractérisent par l'étude de textes de jeunesse ou classiques, adaptés ou authentique, l'initiation aux genres (poésie, théâtre, contes...), des thématiques de séquence inspirées des classes types (la « *poésie lyrique et engagée* », « *le théâtre et l'argumentation* », au programme en classe de 3^{ème}, etc.), des méthodes d'apprentissages (mémorisation de textes, récitation, lecture expressive ...) et des activités notamment de production écrite (Réécris en remplaçant par ; Termine l'histoire ; Réécris l'histoire à la manière de...). L'introduction des textes littéraires se déroule donc de façon cloisonnée dès le début de l'année en vue de préparer les élèves aux cours de français tels qu'ils se pratiquent dans les classes-types.

- Décloisonnement voire transition « enseigner le français » à « enseigner en français »

Des élèves non-francophones sont confrontés à des textes littéraires à des moments différents de l'année, suivant les partis pris des professeurs : dès le début de l'année pour évoquer l'école ou seulement en juin (une séquence « *Du portrait au portrait littéraire* » permet de réinvestir les compétences développées au cours de l'année avec l'étude sommaire de très brefs extraits classiques de Chateaubriand, etc.).

Par ailleurs, la fréquence pour lire des textes littéraires varie. Des professeurs les intègrent à chaque séquence, de façon croissante à mesure que le niveau linguistique progresse, tandis que d'autres ne les proposent que de façon périphérique. Par exemple, une enseignante de groupe « homogène » débutant (P19) fait découvrir systématiquement des auteurs ou textes classiques en relation avec chaque séquence au cours de laquelle elle développe notamment les compétences communicatives tout en assurant une familiarisation avec des textes étudiés en classe type, mais aussi en introduisant l'étude de l'image :

A l'opposé, un autre professeur (P10) présente très occasionnellement les textes littéraires : quelques poésies (notamment Prévert qui remporte un franc succès en classe d'accueil), etc. Nous pouvons observer aussi l'usage inégal qui est fait de l'image, utilisée plutôt en « imagier » qu'étudiée en tant que telle.

4. Conclusion : de la faisabilité et de la pertinence d'un programme en classe d'accueil

De la notion de programme ou syllabus, nous avons étudié le premier palier : l'inventaire des objets d'études (BORG, 2001, 145) et commencé à explorer la gradation. L'observation de ces 20 progressions nous permet de dégrossir un tronc relativement commun qui se ramifie en plusieurs propositions de parcours à partir de janvier en fonction de différentes variables : nous avons comparé les contenus en fonction de la constitution de groupe (homogène/hétérogène), des cours spécifiques, de l'effectif et du volume horaire hebdomadaire, de la durée d'inscription dans le dispositif et du professeur.

Nous relevons deux variations importantes entre les progressions : le nombre d'objets d'études, lié à la variable du temps d'enseignement, et l'introduction des compétences scolaires relevant de la discipline « français » liée à la variable « enseignant ». En effet, il s'agit de parti pris : certains professeurs tendent vers l'enseignement « en » français dès le début de l'année et d'autres le différent, s'attachant sur un travail préalable sur la langue. Remarquons sur un autre plan que la variable « enseignant » se retrouve avec la phonétique, dès le début de l'année : la moitié des enseignants développent des exercices sur la prosodie et sur la phonétique (en relation avec l'orthographe) concernant généralement les voyelles orales et nasales (en revanche, l'hétérogénéité des élèves peut jouer sur le choix des phonèmes).

Au vu de ces confrontations, la trame sur le terrain laisse entrevoir la faisabilité d'un programme, contraint plutôt par des aspects matériels (heures de cours en FLS et spécifiques), incertain encore des limites de son contenu (place des compétences disciplinaires) et discutable sur son approche (méthodologie communicative, perspective actionnelle). En revanche, l'hétérogénéité même des apprenants n'influe pas significativement le contenu des progressions lorsque les élèves sont en grand groupe, ce qui ne signifie pas que tous soient aptes à travailler sur ces objets d'études. Gardons 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, 12). Cette précaution nous conduit à bien séparer le pôle « enseignant » qui a permis ici d'étudier une progression collective, mais où les objets d'études sont comme autant de « chemins de fer » et tous les élèves ne s'arrêtent pas à la même gare. C'est pourquoi l'enseignement peut se complexifier. En effet, on voit se développer des stratégies de gestion de l'hétérogénéité : organisation spatiale de groupes séparés dans la classe, adaptation ou individualisation d'activités, usage de la pédagogie du projet, usage des TICE, développement de l'autonomie, de l'initiative et de la responsabilité

(observation d'élèves qui vont chercher un Bescherelle, prendre d'autres exercices d'eux-mêmes, se lever aider un camarade, etc.), évaluations différenciées. Ainsi, si un programme est faisable, il n'est pertinent qu'associé à l'élève et non au groupe, il se raisonne alors en terme de contenu et non de durée, étant donné les différentes vitesses d'apprentissage, liées aux compétences initiales, à la date d'arrivée, à la proximité linguistique de la langue d'origine et de la langue française, etc.

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.

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

BERTRAND D., VIALA A., VIGNER G. coord., (2000), *Le Français Langue Seconde*, Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP), Collège-repères, publication du Ministère de l'Education 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 », in LEUTENEGGER Francia et al. (Ed.), *Actes du 1^{er} 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, p.8.

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

COSTE Daniel et LEHMANN D. (coord.), *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 dir. (2003), *Dictionnaire de Didactique de Français Langue Etrangère et Seconde*, Paris, Clé International.

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.

FORESTAL Chantal coord. (2004), *Français langue étrangère (FLE) / français langue seconde (FLS) : un enjeu politique, social, culturel et éthique*. Etude de linguistique appliquée, n°133, janvier-mars 2004.

KLEIN Catherine et SALLE Joël (2009), *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*, Paris, Ministère de l'Education Nationale, Ministère de l'Enseignement Supérieur.

MARTINEZ Pierre (dir.), BESSE Henri, CAVALLI Marisa, CUQ Jean-Pierre et al. (2002), *Le français langue seconde. Apprentissage et curriculum*. Paris, Maisonneuve & Larose.

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

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

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

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

¹ La première circulaire concernait le 1^{er} degré : Circulaire n° IX 70-37 du 13 janvier 1970 : *Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers*.

² L'expression « français langue seconde » apparaît dans les documents d'accompagnement des programmes de français, datant de 1996.

³ 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*.

⁴ Bertrand D., Viala A., Vigner G. (coord.), 2000, *Le Français Langue Seconde*, Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP), Collège-repères, publication du Ministère de l'Education Nationale, 44 p.

⁵ http://francaislangueseconde.awardspace.com/?page_id=59

⁶ Cf. note 3.

⁷ Il s'agit d'une enquête réalisée en ligne au mois de juin 2008, auprès de 140 enseignants ou membres du Casnav, de l'Inspection et de l'IUFM : <http://francaislangueseconde.awardspace.com/inquiry.htm>

⁸ Les professeurs rencontrés avant le mois de juin construisaient des progressions pour des sessions d'un trimestre ou d'un semestre.

⁹ Un professeur exerçant en lycée général nous a aussi servi de point de comparaison.

¹⁰ En plus des 5 heures, remarquons néanmoins que les élèves ont des heures de travail individuel avec des assistants d'éducation pour réaliser des exercices systématiques concernant les leçons étudiées en classe.