



HAL
open science

FLE, FLS, FLM: Continuum ou interrelations ?

Emmanuelle Huver, Cécile Goï

► **To cite this version:**

Emmanuelle Huver, Cécile Goï. FLE, FLS, FLM: Continuum ou interrelations?. *Le Français Aujourd'hui*, 2012, 176, pp.25-35. hal-01375917

HAL Id: hal-01375917

<https://hal.science/hal-01375917>

Submitted on 12 Oct 2016

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.

FLE, FLS, FLM : Continuum ou interrelations ?

Les catégories de FLS, FLE, FLM sont souvent définies comme spécifiques les unes par rapport aux autres. Elles auraient alors leurs frontières, leur « dedans » et leur « dehors », ainsi que leurs zones de pertinence ou de réalité, déterminées de façon étanche, au point de pouvoir identifier des « cas limites » (Pochard, 2002). Elles sont en outre essentiellement appréhendées sous un angle méthodologique, c'est-à-dire au regard des contenus, des méthodes et des fonctions d'enseignement qui les rapprochent et/ou les éloignent les unes des autres.

De ce point de vue, elles sont à considérer comme des catégories définies *a priori*, accordant la priorité à des critères « fonctionnels » (Chnane-Davin et Cuq, 2009), voire techniciste, sans prendre en compte la manière dont les acteurs se les approprient, les font leur et s'en emparent, ou non, ou de manière diversifiée. Or, le sens qui est conféré aux catégories dépend non seulement de facteurs que l'on pourrait qualifier d'« objectifs » (tels que les méthodologies en usage, la situation sociolinguistique, etc.), mais aussi – et surtout – de facteurs plus « subjectifs »¹, tels que les stratégies de figuration, les parcours personnels, académiques et professionnels et, plus largement, l'identité professionnelle de ces acteurs – qu'elle soit vécue, imaginée et/ou mise en scène. C'est donc sous cet angle, qui touche les histoires (plus ou moins locales ou individuelles, plus ou moins globales ou collectives), les représentations, et probablement aussi les imaginaires, que nous souhaitons aborder la question des catégorisations opérées entre FLE, FLS et FLM.

Nous entrerons dans ce questionnement par le [français langue seconde]², en confrontant dans un premier temps les points de vues de différents chercheurs qui se sont essayés à « définir » cette catégorie et à l'articuler à d'autres catégories perçues comme corrélées et/ou disjointes. Dans un second temps, nous nous appuyerons sur différentes expériences d'enseignement, de formation et de recherche qui nous ont permis de développer l'idée selon laquelle [FLS], [FLE] et [FLM] ne peuvent pas être considérées comme des catégories exclusivement objectives (quand bien même la notion de continuum qui les lierait en restituerait une partie de la complexité), mais doivent être aussi vues comme subjectivement construites, autour d'enjeux d'étayage et de positionnement identitaires et professionnels, traversés de part en part par le rapport des acteurs qui catégorisent à la diversité et à l'altérité (altérité à l'autre, mais aussi à eux-mêmes).

Catégorisations du français : le cas du « FLS »

L'objet de ce numéro étant d'interroger « les liens qui régissent les rapports entre les trois domaines et entre les didactiques qui leur sont associées », nous nous sommes intéressées à la manière dont quelques chercheurs ont tenté de définir ces notions et ont, ce faisant, construit et interprété ces liens. Nous sommes entrées dans cette exploration par le [français langue seconde], en orientant notre lecture des textes sélectionnés (cf. bibliographie) autour des questionnements transversaux suivants, dans la mesure où ils relèvent d'enjeux, qui, nous le verrons, ont des implications – didactiques et politiques – notoires :

- Quels ancrages historiques sont revendiqués pour le [FLS] et comment la définition des termes en est-elle la conséquence ?
- Comment ces ancrages se nouent-ils avec le français en situation de migration sur le territoire français ?

¹ Les termes *subjectif* et *objectif* sont employés ici faute de mieux, toute catégorisation, y compris celle des chercheurs, étant à considérer comme subjective en ce qu'elle constitue une interprétation (construite) parmi d'autres et qu'elle dépend des expériences de celui qui catégorise (cf. par exemple les travaux de Ricœur, Veyne, Debaene, mais aussi Huver et Goï à paraître).

² Afin de ne pas alourdir la lecture, nous avons choisi d'avoir recours aux crochets pour signifier que nous référons au processus de catégorisation plutôt qu'à la notion. Par exemple, [français langue seconde] ou [FLS] est à lire comme « la catégorie français langue seconde ».

- Ces catégories sont-elles envisagées comme « spécifiques » (i.e. étanches) et quelle place y est-il faite aux représentations et aux interprétations construites par les acteurs, voire à leurs imaginaires ?

Ancrages historiques de la notion de FLS

Dès 1991, Cuq défend la thèse selon laquelle le FLS (terme dont il date l'apparition à la fin des années 1960) est « un concept ressortissant au domaine du français langue étrangère » (Cuq, 1991 : 7). Il situe la notion dans les suites de la décolonisation et dans la politique de démocratisation de l'accès à l'école (dans les anciens pays colonisés notamment), qui ont engendré une diversité plus grande des populations scolaires. Le FLS émerge alors de ces situations d'« entre-deux », dans lesquelles le français ne serait ni enseigné / appris comme une langue « maternelle » (modalité d'enseignement dont l'échec serait avéré), ni comme une langue « étrangère » en ce que le locuteur ou l'apprenant n'aurait aucune familiarité avec lui hors de l'espace d'enseignement formel (modalité d'enseignement dont l'échec est lui aussi avéré, bien que plus relatif).

Vigner rejoint en partie l'argumentation de Cuq lorsqu'il confirme ce terme (et ce faisant les raisons d'être de cette appellation) et qu'il met en avant les ancrages extraterritoriaux du français comme langue seconde : pour l'un comme pour l'autre, le FLS s'inscrit ainsi dans une relation forte au FLE, et apparaît lorsque les éléments didactiques du FLE se seraient révélés inefficaces en raison de situations géopolitiques ou sociolinguistiques particulières. Toutefois, il se démarque de Cuq dans la mesure où il indique que l'usage en éducation d'un français qui n'aurait pas été une langue maternelle, d'une part est bien plus ancien que le terme lui-même et, d'autre part, concerne et a concerné également le territoire français, lui-même porteur de diverses situations multilingues (Vigner, 2001a : 6-8, Vigner 2001b). Cette inclusion au [FLS] de situations sociolinguistiques plurilingues présentes sur le territoire français est également présente entre autres chez Besse (1987), Coste (2007), ou encore Chiss (2006), Coste allant jusqu'à affirmer « qu'au commencement était le FLS », c'est-à-dire qu'il pose une antériorité du FLS sur le FL« M », du point de vue des situations sociolinguistiques notamment.

Ainsi, si les auteurs convergent globalement sur les origines extra-métropolitaines du FLS, ils divergent en revanche sur le statut à accorder au français dans le cas où il constitue une langue à enseigner sur le territoire français, ce qui n'est pas sans conséquences pour ce qui touche au statut du français en situation de migration (sur le territoire français).

Le français et l'enseignement aux (élèves) migrants

Cuq (1991 : 140) exclut le « français pour migrants » du [FLS], au motif « que la fin prévisible du processus [d'évolution linguistique] est l'assimilation et le monolinguisme en français [alors que pour les groupes concernés par le FLS] la fin prévisible du processus d'acquisition linguistique est le bi- ou le plurilinguisme ». Il nuance par la suite son propos en conciliant langue de scolarisation et FLS (Cuq 2002), puis en reconnaissant que « la didactique du FLS est née de celle du FLE, d'abord pour les pays francophones, puis pour la France elle-même » (Chnane-Davin et Cuq 2009 : 85).

Vigner fait quant à lui converger les problématiques du FLS et du français langue de scolarisation (désormais FLSc), ce qui n'est sans doute pas sans lien avec le constat précédemment évoqué de l'ancienneté du statut de « langue seconde » du français sur le territoire français :

« Le français langue seconde, c'est d'abord une solution destinée à assurer la scolarisation d'élèves non francophones natifs. Cette problématique rejoindra progressivement celle de la scolarisation, en France, de ce que l'on a appelé d'abord les « enfants de migrants » (Vigner, 2009 : 5).

Pochard, lui, considère que l'apprentissage du français à destination des étrangers dans un pays d'accueil francophone, et plus particulièrement en métropole, ne relève du FLS que comme « cas limite ». Il lui préfère l'appellation « Français Langue Seconde Hôte », employée « pour désigner la langue apprise dans le pays, la région où cette langue est la

langue dominante unique. [...] Dans tous les autres cas de figure, c'est-à-dire où la langue enseignée/apprise a un statut spécifique, on parlera de langue seconde » (Pochard 2002 : 106). Verdelhan-Bourgade, enfin, souligne le fait que les élèves migrants vont devoir s'approprier la langue de l'école comme langue sociale mais aussi comme langue support des apprentissages, à la fois langue à étudier, langue de l'étude et langue de l'évaluation des savoirs construits par et dans cette langue. « La notion de « langue de scolarisation » traduit ainsi implicitement un constat, « celui d'une langue apprise et pratiquée à l'école, [qui] suppose qu'il existe une langue préalable des élèves, différente ou parallèle » (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 31).

La question qui se pose ici en filigrane, au travers de la catégorisation du français pour des publics migrants et de son appartenance (ou non, ou partielle) au [FLS], est en fait celle de la spécificité des catégorisations opérées, spécificité plus ou moins revendiquée selon les auteurs, et donc découlent des modalités d'intervention didactique différentes, voire divergentes.

Des catégories spécifiques ? Selon quels critères ?

Cuq inclut certes désormais le français en situation de migration dans le [FLS], mais son positionnement reste toutefois paradoxal, dans le sens où le [FLS] est à la fois construit « comme un sous-ensemble du champ du FLE » (Cuq et Gruca : 10) et comme distinct du FLE (qui comprendrait le « FOS » et le « Français langue académique », alors que le FLS comprendrait le « français langue de scolarisation » et le « français aux adultes migrants »). On notera ici que les différentes catégories mobilisées sont envisagées comme spécifiques les unes par rapport aux autres : ainsi, le FLS est défini comme « un domaine d'intervention *particulier* de la didactique, qui réclame la mise en œuvre de méthodologies *particulières* » (Cuq et Gruca : 10, c'est nous qui soulignons).

Chnane-Davin et Cuq (2009) poussent plus loin cette typologisation, en inventoriant les divergences et les convergences entre ces différentes catégories. On aurait pu s'attendre à ce que cette démarche aboutisse à présenter le champ de l'enseignement/apprentissage du français comme un réseau de catégories poreuses et inter-reliées. Mais celle-ci reste très réifiante, puisque les catégories sont considérées dans leur homogénéité interne et comparées terme à terme (cf., à la fin de leur article, le choix d'une présentation synthétique sous forme de tableau, qui, en outre, ne suggère graphiquement aucune porosité entre les catégories).

Verdelhan-Bourgade adopte un positionnement autre, lorsqu'elle propose de situer les différents termes (et réalités qu'ils supposent) sur un continuum entre FLE et FLM, où :

« la situation intermédiaire du FLS conduirait à considérer qu'on a affaire à trois ensembles juxtaposables mais non étanches, FLE, FLS, FLM, qu'on pourrait représenter de la façon suivante :

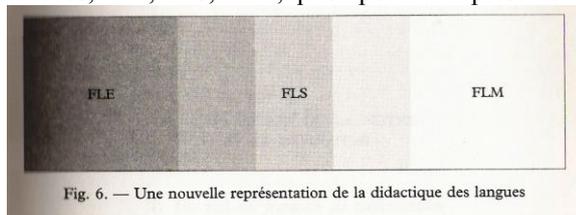


Fig. 6. — Une nouvelle représentation de la didactique des langues

Admettre cette représentation, c'est se donner les moyens de poser autrement le problème de l'enseignement en FLS ; c'est admettre non seulement qu'il concerne lui aussi comme le FLE des situations diverses, mais qu'il comporte aussi des transversalités avec le FLM » (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 25).

Ce *continuum* se fonde notamment sur un certain nombre de « paramètres » (lieu, statut politique du français, environnement, valorisation sociale, statut psycholinguistique, statut sociolinguistique) qui contribuent à estomper les frontières entre les catégories. Dans cette conceptualisation en effet, ce qui est interprété comme relevant de la langue seconde du point de vue du statut politique par exemple ne recoupe pas nécessairement ce qui relève de la langue seconde du point de vue psycho- ou sociolinguistique. Les différentes catégories sont donc envisagées sous l'angle de leur porosité, voire de leur relativité, et la catégorisation devient une question d'interprétation et d'argumentation, plus que de définition *a priori* à

appliquer à une situation donnée. Le FLS conserve en revanche un statut hybride (entre le FLE et le FLM), au lieu d'être présenté comme un élément parmi d'autres s'inscrivant dans un ensemble d'éléments inter-reliés (et dont les définitions et les interrelations sont construites par des sujets). En outre, la question du positionnement et des interprétations singulières des acteurs est, ici également, totalement éludée.

Enfin, Vigner comme Cuq ou Verdelhan-Bourgade s'interrogent en priorité sur la base d'une entrée « méthodologique », voire techniciste, dans les catégories : le FLS y conserve un statut hybride qui aurait émergé d'une incomplétude ou d'une inefficacité didactique à enseigner de manière opératoire le français, soit comme langue maternelle soit comme langue étrangère, dans des espaces que l'on devine géographiques et politiquement situés mais aussi – et cela est moins clairement dit – symboliques. En d'autres termes, l'entrée adoptée reste principalement didactique, la didactique étant elle-même envisagée sous un angle essentiellement méthodologique. Ainsi, même chez Verdelhan-Bourgade, qui propose différents critères croisés de catégorisation, l'objectif affiché demeure la mise en œuvre d'une didactique (« réaliste », qui plus est...).

Ces approches restent ainsi externalisées, en ce que les catégories sont construites ou auraient émergé de situations historiques ou de problématiques didactiques, indépendamment des acteurs. Ne sont ainsi nullement interrogées les postures des enseignants, passeurs du français qu'ils ont à enseigner : quel français enseignent-ils ou disent-ils enseigner (Goï, 2005 : 18) ? Comment ceux-ci se revendiquent-ils d'une ou l'autre de ces catégories ? Comment l'institution elle-même identifie-t-elle ses acteurs et leur inscription professionnelle ? A quelles fins ? Pour quels enjeux ?

Catégorisations, représentations, frontières, enjeux personnels et collectifs

Les acteurs catégorisent les statuts des langues, les situations sociolinguistiques et didactiques et les pratiques d'enseignement de manière plurielle, ce qui contribue largement à complexifier, voire à « désintégrer » (Castellotti 2009) les catégories précédemment évoquées. Nous nous appuyons ici sur quelques exemples émanant notamment du projet de recherche PARAADIV³ et de nos expériences (de formatrices, d'universitaires, de coordinatrices pédagogiques dans différents contextes, etc.), pour illustrer le fait que cette pluralité de catégorisation répond à des logiques personnelles et/ou collectives de positionnement, de figuration et d'identité professionnels, et pose la question du rapport à l'altérité des acteurs qui catégorisent.

Positionnements personnels

L'un des volets du projet PARAADIV cible plus particulièrement les enseignants, et notamment ceux qui ont en charge l'enseignement du français aux ENA : de ce fait, ils sont institutionnellement catégorisés comme enseignants de FLS. Lors des entretiens que nous avons menés avec eux, certains ont évoqué, plus ou moins explicitement, leurs représentations de cette catégorisation et nous avons pu constater qu'elles ne coïncident pas nécessairement avec les catégorisations effectuées par les chercheurs.

Nous nous attarderons ici sur un exemple qui nous semble particulièrement éloquent, celui de Caroline, enseignante de Lettres depuis sept ans, et exerçant à mi-temps auprès d'ENA depuis trois ans. Lors de l'entretien que nous avons effectué avec elle, elle parle alternativement et indifféremment de *FLE* ou de *FLS* pour référer à son enseignement auprès des nouveaux

³ Le projet de recherche PARAADIV (Parcours d'apprenants, altérité, diversité), initié en 2009, porte sur l'accueil, l'insertion et le parcours d'enfants allophones nouvellement arrivés à l'école française (désormais ENA)..

Dans le cadre de cet article, nous avons notamment mobilisé des entretiens réalisés avec des enseignants en charge de l'accueil et de l'enseignement du français à de jeunes migrants plurilingues (usuellement catégorisés comme Enfants Nouveaux Arrivants). Les enseignants devaient visionner et commenter librement des extraits de séquences didactiques filmées et sélectionnées par nos soins. Pour plus de détails, cf. <http://dynadiv.univ-tours.fr/activites/projet-de-recherche-paraadiv-parcours-d-apprenants-alterite-diversite--177489.kjsp> et <http://www.wix.com/dynadiv/paraadiv>.

arrivants et/ou à ce public, et l'oppose à son enseignement et à son public de « Lettres » ou de « français » ou de « la matière – le français au collège ». Le fait qu'elle emploie le terme *français* sans expansion pour référer à l'enseignement disciplinaire dans les classes « ordinaires » nous incite à penser que Caroline considère cette situation comme la situation « normale » d'enseignement, le FLE ou le FLS étant des situations « extra-ordinaires ». Nous concevons cette opposition Lettres / FLE/S en lien avec ce qu'elle dit de son parcours académique (classe préparatoire, Maîtrise de Lettres, CAPES de Lettres) et du temps qu'elle passe à préparer ses cours de FLS.

Je termine ma 3^{ème} année, j'ai toujours l'impression quand je prépare des cours de FLS qu'il y a vraiment des moments où je tâtonne, je m'interroge beaucoup. Alors que les Lettres, ça fait 10 ans, ça fait 10 ans que je suis prof de français. (...) En FLS, je suis toujours dans le tâtonnement quand même (...) je pense que j'ai pas les bases, autant en français, voilà, classe de 4ème, OK littérature fantastique, des titres je vais en avoir plein qui me viennent. Autant en FLS, il va falloir que je creuse la question.

Elle mentionne par ailleurs à plusieurs reprises certains de ses collègues intervenant également auprès d'ENA, professeurs des écoles de formation. Elle se pose en opposition et en position d'infériorité par rapport à eux, du fait de leur expérience dans le domaine du FLS, mais du fait également de leur formation, qu'elle juge plus adaptée à ce type de public.

Sans nous attarder davantage sur l'exploration narrative de ce corpus, on peut voir grâce à ces quelques éléments (donnés ici à voir en faisant le pari que le lecteur pourra reconstruire / faire des hypothèses sur ce qui lui reste, en l'état, inaccessible), que, pour Caroline, parler de *FLE* et de *FLS* lui permet de (se / nous) (re)construire une identité professionnelle fondée sur la disjonction entre deux publics et/ou deux contextes d'enseignement⁴. Elle témoigne également, c'est du moins ce que nous avons interprété, d'une identité professionnelle en cours d'appropriation, revendication timide mais effective d'appartenance à la communauté des « enseignants de FLS ».

Si on suit cette interprétation, on peut dire que, pour Caroline, le [FLS] et le [FLE] ne fonctionnent pas comme des catégories didactiques, mais comme des catégories identitaires, en ce qu'elles lui permettent de construire son identité professionnelle et de nous donner à voir la façon dont elle la construit. La manière dont elle établit ses catégorisations en dit par ailleurs beaucoup sur sa conception de l'altérité : altérité des élèves, les élèves de « FLS » étant plus « autres » que les élèves de « Lettres », altérité à ses collègues, dont elle se démarque (en tant qu'enseignante de « Lettres »), tout en s'en rapprochant (en tant qu'enseignante de « FLS »).

Positionnements collectifs

Si [FLS], [FLE], [FLM] renvoient à des enjeux de positionnement personnel, ces catégories renvoient également à des dimensions plus collectives. Ainsi, qu'observe-t-on dans les pratiques de catégorisation de différents types d'institutions ? Par exemple, lorsqu'elles sont situées en France, mobilisent-elles le terme *FLS*, en considérant, avec Coste (2007 : 215) que « le français a statut de langue seconde lorsque la langue est présente dans l'environnement communicationnel des locuteurs et/ou qu'elle a une fonction dans la construction des connaissances et des apprentissages » ?

Certains établissements s'auto-catégorisent comme institutions relevant du [FLE] (suggérant implicitement qu'ils ne se rangent pas dans le [FLS]) :

Nous sommes d'abord une grande école d'enseignement du français langue étrangère (FLE). (...) C'est à l'Alliance française de Paris qu'ont été élaborées les premières méthodes d'enseignement du FLE. (<http://www.alliancefr.org/sommes-nous>)

Le CAVILAM est structuré autour d'un département *Français langue étrangère* et un département *Langues étrangères*.

Notre longue expérience de l'enseignement du français langue étrangère est également un atout pour les étudiants. (<http://www.institutdetouraine.com/fr/article-AAC-la-pedagogie.html>)

On peut supposer qu'il s'agit là de stratégies de positionnement par différenciation dans le champ de l'enseignement/apprentissage du français en France, ce qui laisse entrevoir des

⁴ Même si elle indique également que, du point de vue méthodologique, elle commence à opérer des va-et-vient didactiques entre ces deux contextes

représentations de l'altérité dans lesquelles la « frontière » passerait entre des publics « migrants » (qui relèveraient du [FLS]) et des publics « en mobilité » (qui relèveraient du [FLE]), mobilité et migration étant envisagées comme strictement distinctes (Castellotti et Huver à paraître).

D'autres créent de nouvelles catégories, en invoquant le fait que la catégorie « langue seconde » est trop large et donc trop imprécise : on notera ainsi, dans les centres universitaires d'enseignement du français, les termes de *français sur objectifs universitaires* ou de *français langue académique*, sans qu'ils soient articulés à la notion de langue seconde : cette fois, ce sont les publics étudiants qui sont envisagés comme spécifiques et – implicitement – distingués des publics migrants⁵, la représentation de la migration renvoyant alors des populations faiblement scolarisées.

On notera également le terme *français langue d'intégration*, très récemment re-mobilisé pour référer à la formation linguistique des migrants adultes, ce public étant alors différencié de certains publics et rapproché d'autres sur la base du (plus ou moins faible) niveau de qualification :

Le FLI, à l'inverse, n'est pas la langue des étudiants ; il n'est pas non plus la langue de ceux qui souhaitent posséder le français comme une langue seconde ou troisième. Il s'adresse à un public spécifique pour lequel les dispositifs existants peuvent s'avérer mal adaptés. Il peut, par contre, s'articuler avec un enseignement linguistique à visée professionnelle, en milieu de travail par exemple. (Vicher (coord.) 2011 : 4)

Dans l'ensemble de ces cas, pourtant *a priori* disparates, il s'agit de tracer les frontières d'une notion pour définir le public qui lui correspondrait (les migrants, les étudiants, etc.) et lui associer une méthodologie de manière biunivoque, comme si la catégorie engendrait la didactique – ou, dit autrement, comme si le contexte – en tant qu'entité objective et objectivable – conditionnait les pratiques.

Certains traits spécifient le FLI, justifiant le fait qu'il constitue une branche particulière de la didactique du français. (...) Le FLI est donc une nouvelle démarche et une construction didactique spécifique. (Vicher (coord.) 2011 : 13)

Ce type de raisonnement évacue le fait que les catégories sont créées par des acteurs (individuels ou collectifs), en fonction d'enjeux liés à des situations et des histoires – en fonction de dimensions politiques donc. Ainsi, le fait de présenter les catégories comme plus ou moins étanches et figées ne correspond pas à une décomposition « objective » de la réalité, mais est plutôt révélatrice des représentations de la personne / de l'institution qui catégorise : représentations de l'Autre et de ses frontières notamment. Par exemple, dissocier [étudiants] et [migrants] ne correspond pas *en soi* à un découpage objectif : on pourrait également soutenir que les étudiants partagent avec les migrants des enjeux d'insertion sociale, professionnelle (stages, jobs étudiants, etc.), voire, peuvent changer leur projet de migration temporaire et décider de rester en France. Inversement, certains adultes migrants peuvent choisir / être dans l'obligation de s'inscrire dans un parcours de formation académique (pour entamer un nouveau parcours académique et/ou faire reconnaître leurs acquis académiques antérieurs). Le fait de *choisir* de faire passer la frontière à cet endroit (et pas à un autre), correspond en l'occurrence à la volonté de légitimer un champ d'intervention particulier, celui du FLI. On voit bien alors en quoi, ici, ce sont les enjeux politiques qui créent, configurent et articulent les catégories, et non les catégories qui engendrent des formes d'interventions politiques et méthodologiques⁶. Dans cette perspective, une perception essentialisée du [FLE], du [FLS], et du [FLM] entre autres, ne peut qu'induire des conceptions et des mises en œuvre didactiques elles-mêmes réifiées, alors qu'

⁵ Se rapprochant en cela de la catégorisation opérée par Chnane-Davin et Cuq (2009), qui séparent nettement [français langue académique] et [FLS].

⁶ On pourrait également citer l'exemple de la circulaire du 31 mai 2011, qui préconise de durcir la délivrance d'autorisations de travail pour les étudiants étrangers. Ces derniers sont considérés ici comme des migrants dans le but de réduire les flux migratoires légaux dans le cadre du durcissement de la politique migratoire française. Exemple particulièrement – et tristement – éloquent de la relativité des catégories et de leur construction à géométrie variable en fonction des projets – politiques, identitaires – de ceux qui catégorisent...

en fait, ces catégories fonctionnent à différents niveaux, qui se croisent et se brouillent dans les utilisations qui en sont faites. C'est pourquoi la tentation de les naturaliser puis de les décomposer pour les détailler à l'extrême [...] risque de masquer ou de scléroser le débat et l'action en les maintenant dans des cadres à la fois fixes et morcelés (Castellotti : 2009 : 110).

Conclusion

Les catégories telles que construites par les didacticiens ne coïncident pas nécessairement avec celles d'autres acteurs du champ éducatif, ni dans leurs traits définitoires, ni dans leurs contours, ni dans leurs enjeux, ni dans leurs implicites. Par conséquent, *a contrario* de la démarche mise en œuvre par Chnane-Davin et Cuq (2009), il ne nous semble pas pertinent de procéder à un inventaire exhaustif de critères permettant de cerner les contours des catégories étudiées pour pouvoir, dans un second temps, les comparer termes à termes, en dehors des acteurs qui les mobilisent. La catégorisation, selon nous, n'est pas une démarche « objective », en ce qu'elle ne relève pas d'une procédure définitoire, mais, fondamentalement, d'enjeux individuels et/ou collectifs qui renvoient à des enjeux identitaires et/ou politiques.

De ce point de vue, les différents exemples que nous avons mobilisés ont en commun d'illustrer le fait que ce sont ces enjeux qui contribuent à créer les catégories – et non (ou pas seulement) l'inverse. Ainsi, la « réalité » n'est pas découpée selon des critères objectifs qui détermineraient des politiques et des didactiques spécifiques, mais également – et réciproquement – selon des projets politiques qui amènent à présenter telle ou telle situation comme distincte d'une autre (alors que d'autres politiques pourraient engendrer d'autres agencements). Dès lors, les catégorisations ne sont plus tant une question de définition que d'argumentation, qui doit intégrer les représentations et les positionnements (divers, évolutifs et situés) des acteurs.

Or, ne plus envisager la diversité à partir de catégories fixes, mais la prendre au sérieux, en ce qu'elle est constitutive des phénomènes (ici : socio-éducatifs), a des conséquences considérables, tant au niveau de la formation que de la recherche.

Du point de vue de la formation, il s'agit d'entrer dans la formation par la pluralité, en incitant les participants à travailler sur ces phénomènes de catégorisation, en les situant dans une perspective historique, en explicitant leurs fonctions politiques, sociales, identitaires, en amenant chacun à réfléchir au(x) sens qu'elles ont pour eux.

Du point de vue de la recherche, le questionnement des catégorisations, indépendamment des éléments ou entités à catégoriser, devient une question essentielle de toute recherche « diversitaire » (i.e. qui intègre la diversité et le caractère situé des interprétations des différents acteurs de la recherche, dont les chercheurs eux-mêmes). Il s'agit alors de penser des formes de recherche et d'écriture de la recherche qui intègrent cette diversité, ce qui implique, outre une discussion des catégorisations opérées, une explicitation des processus de construction de celles-ci et une prise en charge réflexive de son discours par le chercheur.

Bibliographie

- Besse H., 1987, « Langue maternelle/seconde/étrangère », *Le français aujourd'hui*, n°178, pp. 9-15.
- Besse H., 2002, « De l'institution du français tel qu'il est enseigné / appris », in : Martinez P. (coord.), *Le Français langue seconde*, Paris, Maisonneuve et Larose, pp. 21-44.
- Castellotti V., 2009, « Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories ? », *Le français aujourd'hui*, n°164, pp. 109-114.
- Castellotti V. et Huver E., à paraître 2012, « Mobilités et circulations académiques : dynamiques, catégorisations, évaluations – ou : "Bougez, il en restera toujours quelque chose" », *Le discours et la langue*.
- Chiss J.L., 2006, « Le français langue seconde en France : aspects institutionnels et didactiques », in : Castellotti V. et CHALABI H. (dir.), *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*, Paris, L'Harmattan, pp. 103-110.
- Chnane-Davin F. et Cuq J.P., 2009, « FOS – FLS : des relations en trompe l'œil ? », *Le français aujourd'hui*, n°164, pp. 73-86.
- Coste D., 2007, « Quelques aspects historiques et actuels de la distinction entre FLM, FLE et FLS », in : Lambert P. et al. (coord.) *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan. pp. 215-225.

- Cuq J.P., 1991, *Le français langue seconde*, Paris, Hachette.
- Cuq J.P., 2002, « Du curriculum caché au curriculum explicite : l'exemple de Mayotte », in : MARTINEZ P. (coord.), *Le Français langue seconde*, Paris, Maisonneuve et Larose, pp. 71-86.
- Dabene L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Les situations plurilingues*, Paris, Hachette.
- Goï C., 2005, *Des élèves venus d'ailleurs*, Orléans, Scéren-CNDP.
- Huver E. et Goï C., à paraître 2012, « Des enseignants aux chercheurs en didactique des langues. Postures épistémologiques entre identités, cultures et imaginaires professionnels », Presses universitaires de Dijon.
- Pochard J.C., 2002, « Le Français langue seconde hôte. Un cas limite de FLS », in : Martinez P. (coord.), *Le Français langue seconde*, Paris, Maisonneuve et Larose, pp. 101-131
- Spaëth V., 2008, « Le français langue de scolarisation et les disciplines scolaires », in : Chiss J.L. (dir.) *Immigration, Ecole et didactique du français*, Paris, Didier, pp. 62-100.
- Verdelhan-Bourgade M., 2002, *Le français de scolarisation – Pour une didactique réaliste*, Paris, PUF.
- Verdelhan-Bourgade M.(dir.), 2007, *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*, Bruxelles : De Boeck.
- Vicher A. coord., 2011, *Référentiel FLI - Français langue d'intégration*,
http://www.interieur.gouv.fr/sections/a_la_une/toute_l_actualite/immigration/deplacement-cci-paris-prefecture-police-paris/downloadFile/attachedFile_1/FLI_LABEL_V20-1-1.pdf?nocache=1318516343.73
- Vigner G., 2009, *Le Français langue seconde*, Paris, Hachette.
- Vigner G., 2001a, *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris, CLE International.
- Vigner G., 2001b, « Depuis quand enseigne-t-on le Français en France ? Du sermo vulgaris à l'enseignement du français langue maternelle », *Etudes de linguistique appliquée*, n°123, pp. 425-444.