

AVANT-PROPOS

Gérard Vigner

Inspecteur d'Académie, Éducation nationale, France

Il y aurait certainement à écrire une histoire de la construction de cet objet inédit que fut, pour le ministère de l'Éducation nationale, l'enseignement du français en direction de ce que l'on appelait un temps le public des enfants de migrants, construction marquée par une certaine instabilité des concepts en usage pour désigner l'ensemble des problématiques associées à ce domaine, et selon une chronologie¹ qui est beaucoup plus ancienne qu'on ne peut le penser.

La dénomination des élèves, pour commencer, va donner lieu à de nombreuses hésitations terminologiques : *enfants étrangers* en 1970, *enfants de migrants étrangers* ou *enfants étrangers non francophones*, en 1973, *enfants de migrants* en 1976, qui deviennent en 1981 des *enfants étrangers non-francophones*, puis des *enfants étrangers nouvellement arrivés en France* en 1986, pour devenir en 2002 des *élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages*, la dénomination actuelle, en vigueur depuis 2012 devenant celle d'*élèves allophones nouvellement arrivés*, les mentions de *migrant* et d'*étranger* disparaissant progressivement. De même pour ce qui est de la dénomination des lieux d'accueil de ces élèves. Sont créées en 1970 les *classes d'initiation* et les *cours de rattrapage intégré*. Pour les élèves accueillis dans les collèges sont créées des *classes d'accueil*, et en 2012 on rassemble le tout dans des *unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants* ou UPE2A. Formulation complexe on en conviendra qui trouve certainement son origine dans la volonté d'éviter une scolarisation de ces élèves dans des classes spécifiques, distinctes des classes ordinaires d'apprentissage, du CP au CM2 et de la 6^{ème} à la 3^{ème} 2.

¹ Sans compter, pour de nombreux acteurs, l'idée que ce public n'aurait pris place dans les classes de l'Éducation nationale qu'au début des années 60. Or, des enfants étrangers, ainsi nommés, étaient déjà présents dans les classes françaises depuis la fin du XIXe siècle, avec une augmentation significative dans l'après-guerre. En 1927, on compte à peu près 250 000 enfants étrangers pour un effectif de 3 400 000 enfants français, à 90 % enfants d'origine européenne (italiens, polonais, espagnols, belges, tchèques, arméniens...). Mais nulles conditions d'accueil spécifiques, hormis dans certains cas des cours du soir pour enfants polonais notamment, ou parfois des regroupements associatifs pour les enfants italiens (voir Vigner, 2011).

² On peut interpréter de différentes manières ces hésitations, car il s'agit bien d'hésitations, de la part d'une institution qui, pour la première fois, devait faire mention d'un public « étranger » au sein même d'un parcours de formation qui, par principe, ignorait les distinctions d'origine des élèves, qu'elles soient régionales ou nationales. En même temps, le MEN devait définir un parcours distinct de celui déjà engagé en direction des travailleurs migrants. (Voir Leclerc, 2011). N'oublions pas en effet la création en 1961 de « L'Amicale pour l'enseignement des étrangers » une association de la loi de 1901 et qui disposait en quelque sorte d'une antériorité d'expérience non-négligeable en matière d'apprentissage du français.

Et pour faire bonne mesure ajoutons les évolutions liées à l'objet même de l'apprentissage dans sa dimension proprement linguistique, pour passer progressivement, dans les phases initiales de la dénomination de français langue étrangère, à celle de français langue seconde, reconnue en 2000 par le ministère de l'Éducation nationale, à l'occasion de la publication de la brochure *Le français langue seconde* (Viala et coll., 2000), par le CNDP, dans l'ensemble des documents qui accompagnent la réforme des programmes du collège. Mais cette dénomination, qui fut si longue à être reconnue, fut très rapidement concurrencée par celle de français de scolarisation à laquelle Michèle Verdelhan-Bourgade attacha son nom, ce qui ne l'empêcha pas d'ailleurs de diriger, quelques années plus tard, en 2007, chez De Boeck, un ouvrage intitulé *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*.

Considérons donc que l'objet ainsi construit, du moins dans son profil actuel, car il sera certainement appelé à évoluer, fasse du concept de *français langue de scolarisation* le point d'ancrage d'un domaine d'apprentissage spécifique s'adressant aux publics contemporains³, enfants allophones (sans spécification de la nationalité), considérés comme vulnérables à bien des égards. Ce n'est certes pas d'aujourd'hui que se pose la question du *français langue de scolarisation*, mais peut-être dispose-t-on actuellement d'outils qui peuvent mieux répondre à l'insertion de ces publics à l'intérieur de l'institution scolaire française, institution qui est tout, sauf transparente, dans son mode d'organisation particulier et dans la scénographie pédagogique qui y prend place⁴, une école dans laquelle les référents culturels de la réussite ne sont pas forcément ceux qui sont pertinents dans l'école d'origine de l'élève.

A quoi il convient d'ajouter la dimension plurilingue qui pendant longtemps fut certes évoquée, mais sans que l'on dispose d'outils de référence appropriés pour le professeur. Aujourd'hui cet univers paraît plus accessible, dans son principe même, comme dans ses éléments spécifiques⁵, et permet au professeur d'aider les élèves à entreprendre le parcours qui les conduit de leur langue d'origine au français, langue de scolarisation qui s'inscrit dans un répertoire particulier d'usages, langue « disciplinée » par référence à une norme, et par les outils que l'élève devra progressivement apprendre à maîtriser, livres de grammaires et dictionnaires.

Le FLSco combine ainsi un répertoire particulièrement complexe de compétences : découverte d'une nouvelle langue dans la spécificité de sa syntaxe et de sa morphologie, maîtrise du discours dans sa variété élaborée centrée sur la

³ Une comparaison entre les profils d'élèves pris en charge dans les années 60, ceux des années 80 et ceux d'aujourd'hui, ferait ainsi apparaître de nombreuses différences, et appellerait ainsi des réponses pédagogiques appropriées (Voir par exemple, Armagnague et coll., 2018).

⁴ Voir article Vigner (2023)

⁵ Voir l'ouvrage Levet et coll. (2021) ainsi que les bi-grammaires présentées dans le cadre du programme ELAN, pour l'Afrique, géré par l'OIF.

transmission/représentation des savoirs dans laquelle la place de l'écrit occupe une place particulièrement importante, et si l'on y apprend à parler, ce sera plus souvent à « parler comme un livre » plus que comme un locuteur pris dans des échanges où la réactivité de chacun l'emporte. Bref, soyons clair, un cumul de difficultés dont la gestion dans l'espace de temps imparti, fort limité en général, est loin d'aller de soi.

En même temps, se priver des ressources théoriques aujourd'hui disponibles, ne pas en explorer les mises œuvres possibles ne serait guère raisonnable, toute la difficulté résidant dans l'équilibre délicat à respecter dans le cadre de codes scolaires, dont la dimension pour partie masquée peut troubler des publics habitués à évoluer dans des scénographies d'apprentissage différemment construites. Il y a en effet mille et une manières d'apprendre et la manière française n'est pas forcément la plus transparente, la plus aisée d'accès.

RÉFÉRENCES

- Armagnague, M., Cossée, C., Mendonça Dias, C., Rigoni, I. et Tersigni, S. (2018). *Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)*. Défenseur des droits & INSHEA. <https://www.infomie.net/IMG/pdf/synthesevascol-num-10.12.18.pdf>
- Leclerc, V. (2011). La formation linguistique des travailleurs migrants : ligne de force en didactique. Dans J.-M. Mangiante (dir), *L'intégration linguistique des migrants (p.19-35)*. Artois Presses Université.
- Levet, D., Soare, E. et Zribi-Hertz, A. (2021). *Français et langues du monde : comparaison et apprentissage*. Hachette Français Langue Étrangère.
- Verdelhan-Bourgade, M. (dir). (2007). *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*. De Boeck.
- Viala, A., Bertrand, D. et Vigner, G. (2000). *Le français langue seconde*. CNDP.
- Vigner, G. (dir.) (2011). Accueil et formation des enfants étrangers en France de la fin du XIXe siècle au début de la Deuxième Guerre mondiale. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 46. <https://doi.org/10.4000/dhfles.2074>
- Vigner, G. (2023). Enfants de migrants, acteurs incertains de nouvelles scénographies pédagogiques. *Publiforum*, 39, 30-44.

L'auteur

Inspecteur d'académie, inspecteur pédagogique régional de Lettres auprès du ministère de l'Éducation nationale, Gérard Vigner a exercé dans différents pays de la francophonie. Il a publié de nombreux ouvrages et articles consacrés à la question du français comme langue de scolarisation. Dans le cadre du ministère de l'Éducation nationale, Gérard Vigner a participé à l'élaboration de textes pour

Avant-Propos Gérard Vigner

l'enseignement du français langue seconde. Aujourd'hui, il dirige la collection F chez Hachette Français Langue Étrangère qui propose d'articuler réflexions théoriques et pratiques de terrain, relatives à l'enseignement du FLE et du FLS.

g.vigner@noos.fr