

EDITORIAL

LE FRANÇAIS LANGUE DE SCOLARISATION (FLSCO) : DÉFINITIONS, CONTEXTUALISATIONS ET ACCOMPAGNEMENTS DISCURSIFS

Stéphanie Paul

CASNAV, Académie de Strasbourg, France

Nathalie Gettliffe

UR2310 Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation (LISEC)

Université de Strasbourg, de Haute-Alsace et de Lorraine, France

La notion de français langue de scolarisation est apparue avec la réflexion menée sur le français langue seconde (FLS) et les travaux de Vigner qui, dans les années 80, relèvent que le FLS est « d'abord la langue de l'école » (1987, p. 45) et « une langue pour l'école » (1989, p. 41). En outre, l'article qu'il consacre à la place et aux conditions d'usage du français dans les pays francophones d'Afrique est intitulé *Le français, langue de scolarisation* (Vigner, 1989, p. 41-45), car « le caractère commun à toutes les situations où le français est en position de langue seconde, est de conférer au français un statut de langue de scolarisation » (Vigner, 1992, p. 40).

Dans les années 2000, Cuq et Davin-Chnane (2007) observent que le français de scolarisation est devenu un des paramètres les plus importants du FLS, « au point de devenir un concept quasi autonome » (p. 13). Les travaux de Verdelhan-Bourgade (2002 ; 2004 ; 2005) y ont fortement contribué. Dans son ouvrage, intitulé *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste* (2002), elle note que « le français de scolarisation, issu de la réflexion sur le FLS, lui-même issu de la réflexion sur le FLE, nous ramène au FLM qui partage avec le FLS la fonction d'apprentissage *du* et *en* français » (Verdelhan-Bourgade, 2002, p. 39). La chercheuse met en exergue la fonction transversale et commune du français de scolarisation au FLM et au FLS tout en mettant en garde contre certaines confusions possibles entre français de scolarisation et français langue seconde puisqu'

un apprenant peut être en langue seconde et en langue de scolarisation : c'est le cas des élèves nouvellement arrivés à l'école française [...]. Mais l'apprenant peut aussi être en langue de scolarisation sans être en langue seconde, cas des enfants scolarisés dont le français est langue maternelle. Enfin, tous les enfants, adolescents ou adultes non scolarisés, plongés en situation de langue seconde, ne relèvent pas dans leur langage de l'appellation français de scolarisation. (Verdelhan-Bourgade, 2004, p. 139)

L'évolution du français langue de scolarisation est passée par l'usage de sigles variés. Verdelhan-Bourgade a utilisé l'acronyme FLSCo dans ses écrits de 2004 (p. 135) et de 2005 (p. 127). Puis de nombreuses hésitations ont été constatées quant à sa forme. Cherqui et Peutot (2015, p. 21) ont employé celui de FLScol, Goï (2015, p. 89) celui de FLsco, tandis que Vigner parle de FLESCO dans la préface de la seconde édition de son ouvrage *Le français langue seconde* (2015, p. 5). À partir de 2012, année où la collection *Cap sur le français de scolarisation*, dirigée par Catherine Klein, Inspectrice Générale de l'Éducation nationale, voit le jour, l'abréviation FLSCO (avec les cinq lettres en capitales) commence à être employée dans un premier ouvrage intitulé *Le français comme langue de scolarisation* (Klein, 2012, p. 15, 38, 57, 64, 90). Les publications qui suivront utilisent ce même sigle en lettres capitales (FLSCO) (Jallerat, 2013, p. 5, 8 ; Klein, 2013, p. 8-11 ; Klein, 2014, p. 53, 60 ; Wauters, 2020, p. 38). Actuellement, la forme qui semble s'être fixée est celle de « FLsco » (Davin-Chnane, 2007, p. 203 ; Cuq & Chnane-Davin, 2009, p. 88 ; Goï & Huver, 2012, p. 27 ; Beaugrand & Lecocq, 2018, p. 9, 10, 17 ; Lecocq, 2018, p. 11, 14, 15 ; Mendonça Dias & coll., 2020, p. 284). L'absence de sigle, puis les multiples hésitations quant à sa forme (FLSCo/FLScol/FLESCO/FLsco) montrent que la notion de français de scolarisation a mis du temps à s'imposer dans le paysage universitaire comme auprès des enseignants. Encore aujourd'hui, les spécificités du français de scolarisation ne sont pas appréhendées, de manière exhaustive, par les professeurs (spécialisés ou non dans l'enseignement du FLS) (Paul, 2022, p. 41-65).

En France, l'institution scolaire a tardé à adopter la notion de langue de scolarisation qui n'est apparue que dans les années 2000 avec l'édition d'un document d'accompagnement des programmes de français de niveau collège, intitulé *Le français langue seconde* (Viala & coll. 2000). Puis, les circulaires relatives à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés (MEN, 2002 ; 2012) ont confirmé le statut du français comme langue de scolarisation et l'importance d'impliquer l'ensemble de l'équipe enseignante dans son enseignement.

De son côté, les travaux du Conseil de l'Europe rappellent « l'importance des compétences en langue(s) de scolarisation pour l'équité et la qualité en éducation et pour la réussite scolaire » (Conseil de l'Europe, 2014). En outre, la recommandation CM/Rec(2014)5 du Comité des Ministres aux États membres précise que les compétences en langue(s) de scolarisation sont à travailler plus particulièrement avec les apprenants qualifiés de vulnérables, *i.e.* « issus de milieux socio-économiques défavorisés » ou « ceux qui utilisent une autre langue pour la communication ordinaire ». Sur la *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle* où un onglet est consacré aux langues de scolarisation, le Conseil de l'Europe (2009) diffuse un schéma, intitulé *Les langues dans l'éducation et langues pour l'éducation* qui attribue une place centrale aux langues de scolarisation. Les langues de scolarisation sont présentées en lien, d'une

part avec les langues régionales, minoritaires et de la migration, et d'autre part avec les langues étrangères vivantes et classiques. Par ailleurs, ce schéma matérialise les deux composantes des langues de scolarisation, à la fois, « langues comme matière » enseignée (qui comprend l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, de la littérature et de l'étude de la langue) et la/les « langue(s) des autres matières », *i.e.* la/les langue(s) utilisée(s) pour enseigner d'autres disciplines, telles que les mathématiques, l'histoire, la géographie, etc. Ces deux dimensions de la langue de scolarisation rejoignent les objectifs visés dans le document d'accompagnement des programmes de français, intitulé *Le français langue seconde* (Viala & coll., 2000) et dont Vigner précisera 12 années plus tard que « nous sommes bien ici au cœur de ce que l'on appelle aujourd'hui « le français, langue de scolarisation » (Vigner, 2012, p. 13).

Ce numéro dédié au français de scolarisation prend appui sur les deux dimensions des langues de scolarisation, décrites par le Conseil de l'Europe pour réunir des travaux de recherche, divers points de vue et plusieurs pratiques de classe. Les contributions sur le français en tant que matière enseignée et en tant que langue des autres matières enseignées font état de la réflexion sur le FLSco, menée dans des contextes français, belge et canadien, en classes ordinaires ou en Unités Pédagogiques pour Elèves Allophones Arrivants (UPE2A). Elles sont organisées autour de 3 principaux axes.

LES CONTRIBUTIONS THÉMATIQUES

1. Le premier axe regroupe les articles relatifs aux définitions et aux représentations de l'enseignement du français comme langue de scolarisation dans différents contextes (en France, en Belgique et au Canada).

Gérard Vigner ouvre ce numéro thématique avec un avant-propos qui retrace, de manière succincte, l'histoire du français langue de scolarisation et ses enjeux actuels à partir de l'enseignement du français dispensé aux élèves allophones nouvellement arrivés en France. Il souligne toute la complexité des apprentissages à mener *du* et *en* français dans le but d'acquérir de nouveaux savoirs et savoir-faire scolaires. Certaines particularités du FLSco sont mises en exergue, comme les formes orales qui, selon Gérard Vigner, s'apparentent davantage à « parler comme un livre ». Dans ce cadre scolaire contraint, il encourage toutes réflexions et expérimentations qui aident à la maîtrise du français langue de scolarisation, fondamentale pour la réussite scolaire.

Depuis la Belgique, Nicole Wauters propose de se doter d'une définition du FLSco pour agir et soutenir tous les élèves dans l'acquisition de la langue de scolarisation. Elle nous invite à comprendre la place occupée par le FLSco, toujours « en quête d'une juste place à l'école » du point de vue de cette inspectrice honoraire de Fédération Wallonie-Bruxelles. Nicole Wauters constate que si la théorie relative au français de scolarisation séduit les enseignants, la pratique qui nécessite de s'interroger à la fois sur les contenus disciplinaires à enseigner et sur les spécificités

linguistiques du discours de l'enseignant pour transmettre ces savoirs, « relève d'une petite révolution ».

Claudia Farini propose une réflexion sur les divers acronymes utilisés en France dans le champ de l'enseignement du français. Elle soumet quelques balises dans le labyrinthe des acronymes pour souligner l'essor du FLScO. Puis, l'auteure prend appui sur son expérience d'enseignement en France et en Belgique pour proposer des pistes pratiques et adaptées au public scolaire.

Dans une étude menée auprès des étudiants en master 1 MEEF 2nd degré (Lettres) de l'université de Strasbourg, Stéphanie Paul s'est attachée à mettre en exergue le regard que ces étudiants portent sur le français comme langue de scolarisation. C'est donc après avoir défini le FLScO dans la littérature scientifique que l'auteure a analysé les réponses recueillies auprès de ces futurs professeurs via un questionnaire, constitué d'une unique question ouverte. Les résultats obtenus sont comparés aux propos d'étudiants en master 2 MEEF (1^{er} degré), de professeurs des écoles de classes ordinaires et d'enseignants/coordonnateurs d'UPE2A. Les divergences et les spécificités relevées visent à servir de base à un ensemble de formations ad hoc.

Dans son article de recherche, Tania Longpré analyse, dans le contexte du Québec, la francisation de jeunes immigrants allophones entre 13 et 17 ans. Plus spécifiquement, elle s'intéresse à deux dispositifs d'accueil, à savoir la classe d'intégration linguistique scolaire et sociale en formation générale et le programme de francisation des adultes immigrants en formation générale des adultes. Sa collecte de données s'appuie sur un questionnaire distribué à 40 jeunes suivi d'entrevues individuelles dirigées (n=12). Elle montre que les répondants ont apprécié leurs parcours d'apprentissage du FLS/FLScO, mais que certains éléments pourraient être améliorés tel que l'enseignement de l'écriture ou du français parlé québécois.

2. Le deuxième axe de ce numéro, dédié au FLScO rassemble les contributions qui envisagent le français de scolarisation en tant que matière enseignée

Parmi les pratiques de classe porteuses, Christine Brumm met en avant l'utilisation, en UPE2A (1^{er} degré), de l'album de littérature de jeunesse comme vecteur d'apprentissages en FLS/FLScO. Ce support, mis en lien avec la langue de communication des élèves allophones nouvellement arrivés en France, offre un cadre motivant et propice aux apprentissages *du* et *en* français. Grâce à une sélection d'objectifs langagiers précis, les structures syntaxiques sont progressivement enrichies pour aboutir à des énoncés conséquents, tels qu'ils sont attendus en langue de scolarisation. Parallèlement, des opérations grammaticales sont effectuées requérant la maîtrise d'un métalangage. L'ensemble des compétences langagières sont travaillées et des passerelles sont créées entre la langue de communication des élèves et la langue de scolarisation.

Également expérimenté en UPE2A (1^{er} degré), Linda Wahl nous expose un projet pédagogique d'apprentissage du français langue seconde/français langue de scolarisation qu'elle a mis en œuvre à travers une webradio. Ce support a permis de travailler toutes les compétences langagières, préconisées par le CECRL et adaptées au contexte scolaire. Qu'il s'agisse de la diffusion d'un compte-rendu de sortie scolaire ou de la description d'un protocole expérimental en sciences, les compétences lexicales, syntaxiques et discursives travaillées sont au service de l'acquisition de compétences langagières propres à l'école. La webradio est un élément moteur de ce travail qui favorise l'inclusion scolaire des EANA et « Bienvenue sur Radio Wagner sans frontière ! » est devenu le leitmotiv fédérateur du groupe-classe.

La dernière pratique de classe relayée dans ce numéro dédié au FLSco est celle de Florine Hoegy qui présente le journal réalisé avec des élèves allophones nouvellement arrivés en France et scolarisés en UPE2A (2nd degré). Ce projet, mené dans le cadre d'une séquence de français langue seconde/français langue de scolarisation (FLS/FLSco) au collège, permet de viser des objectifs relevant à la fois de la langue et de l'éducation aux médias et à l'information (EMI). Les étapes du projet sont détaillées : de la préparation du projet avec l'appropriation des notions clés et des compétences linguistiques, à la réalisation du journal et sa diffusion.

Cet axe thématique où le français de scolarisation est une matière enseignée, se clôture par l'article de Jean-Christophe Pellat qui nous propose de réfléchir aux enjeux et aux orientations de la grammaire dans le FLSco. Il s'attache à analyser l'enseignement-apprentissage de la grammaire en posant quelques principes qui visent à dépasser les contraires. Puis, Jean-Christophe Pellat propose des activités grammaticales qui allient savoirs et savoir-faire. A partir du guide officiel de *La grammaire du français du CP à la 6^e* (2022), il donne quelques orientations : priorité aux cas prototypiques, critères de définition des notions, choix des exemples et manipulations linguistiques.

3. Le troisième et dernier axe de ce numéro propose d'explorer le français de scolarisation dans son rôle de langue des autres matières enseignées.

Dans son article de recherche, Céline Beaugrand analyse l'impact de l'usage pédagogique du numérique sur le discours de l'enseignant et la compréhension des élèves allophones en classes de 6^{ème} de mathématiques, sciences et histoire-géographie. Après un cadrage théorique et méthodologique, l'article propose des exemples de fonctions numériques illustrées par des captations de cours. L'objectif est de tirer des éléments de discours engendrés par l'utilisation du numérique dans les classes. Ces observations amènent à la conclusion que l'utilisation du numérique entraîne un discours didactique propre auquel les élèves allophones doivent être formés.

Enfin, la contribution d'Arlette Noirel Holveck s'intéresse aux compétences langagières de 5 élèves allophones, inclus en classe de mathématiques de 3^{ème}. Sur une situation d'apprentissage des fonctions, l'auteure vise à montrer que les insuffisances langagières, pointées à partir des productions écrites et orale de ces élèves nuisent à la réussite en mathématiques. Tout l'enjeu est d'éclairer les besoins spécifiques des élèves allophones dans une discipline, dite non linguistique pour élaborer des outils qui facilitent le suivi des cours en classe d'inclusion.

Nous remercions vivement l'ensemble des auteurs et des évaluateurs qui ont contribué à ce numéro, dédié au français langue de scolarisation. Nous souhaitons au lecteur de passer un excellent moment avec le souhait que le FLSco trouve pleinement sa place dans les thématiques de recherche et des pratiques en didactique du FLES.

LES CONTRIBUTIONS VARIA

Notre numéro accueille aussi des propositions hors-thématique.

La contribution de Christian Degache s'inscrit dans la continuité des thématiques et problématiques abordées dans le numéro coordonné par Malefane Victor Koele et Paula Prescod, *Appropriation des langues non premières et compétences à interagir culturellement en contextes plurilingues*, paru dans le Hors-Série 1 de la revue *DFLES : pratiques et recherches* en 2023. Il revient sur une expérimentation en cours depuis une vingtaine d'années autour d'un dispositif en intercompréhension des langues romanes mobilisant des outils de télécollaboration en ligne. Il s'interroge plus particulièrement sur la présence ou l'absence des manifestations d'altérité dans les interactions plurilingues, notamment les cas d'assignation identitaire nationale (par exemple : *c'est typiquement espagnol/français,...*). Il constate que celles-ci bien que relativement fréquentes n'entravent pas les échanges. En revanche, il propose de sensibiliser les apprenants aux « intrusions interculturelles » de manière à ce que la réalisation des scénarios d'intercompréhension basés sur la tâche reste fluide.

Sophie Baroutsaki-Tsirigoti évalue l'appropriation par deux enseignants grecs d'une séquence numérique construite autour de Victor Hugo. Elle montre que la scénarisation minutieuse qui fait alterner des séances en classe dirigées par les enseignantes autour d'un tableau numérique et des séances en autonomie en salle informatique permettent à ces derniers d'accompagner de manière plus discrète des adolescents inscrits dans une école de langue privée. Les manipulations plus directes encouragent les élèves à entrer de manière soutenue dans les apprentissages centrés autour de la littérature française.

Mireille Essono Ebang présente un historique des clubs de lecture dans le contexte mondial de la littérature de jeunesse et sa mise en pratique au Gabon. Au travers d'une enquête, elle pointe les apports de ces clubs dans le développement des littéracies et la volonté pour de nombreuses institutions gabonaises de se doter de ce dispositif afin de soutenir l'apprentissage du français.

Victor Kabre illustre comment il est possible de s'appuyer sur des films produits par des réalisateurs africains pour proposer des contenus linguistiques, stylistiques et littéraires à des apprenants en français langue seconde. Sa séquence détaille tous les extraits filmiques de *Ali Zaoua* et *Aya de Yopougon* sur lesquels il est possible de s'appuyer pour s'initier aussi au cinéma africain.

Finalement, Martha Makassikis explicite de manière magistrale les règles orthographiques lexicales qui sous-tendent l'écriture de nombreux mots français. Elle traduit en schémas la théorie de Gruaz qui permet d'identifier les lettres qui contribuent à la sonorisation des mots et les lettres ou les combinaisons de lettres qui sont superflues. On comprend alors plus facilement comment certaines lettres ont perdu leur vocation première (transcrire des sons) et comment elles continuent d'habiller des mots rendant l'orthographe français de plus en plus imagé, ce qui complique cruellement l'apprentissage de ce dernier par les allophones.

RÉFÉRENCES

- Beaugrand, C. & Lecocq, B. (dir). (2018). *Écrire en FLS et FLSCO. Apprendre à écrire en français aux élèves allophones*. Réseau Canopé.
- Cherqui, G. & Peutot, F. (2015). *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones*. Hachette Français Langue Étrangère.
- Conseil de l'Europe. (2009). *Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation. La/les langue(s) de scolarisation*. <https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/languages-of-schooling>
- Conseil de l'Europe. (2014). *Recommandation CM/Rec(2014)5 du Comité des Ministres aux États membres sur l'importance de compétences en langue(s) de scolarisation pour l'équité et la qualité en éducation et pour la réussite scolaire*. <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/about-us/Recommendation%20and%20EM%20FR%20FINAL.pdf>
- Cuq, J.-P. & Davin-Chnane, F. (2007). Français langue seconde : victime de son succès ?. Dans M. Verdelhan-Bourgade (dir), *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution* (p. 11-28). De Boeck Université.
- Chnane-Davin, F. & Cuq, J.-P. (2009). FOS-FLS : des relations en trompe l'œil ? *Le français aujourd'hui*, 164, 75-89.
- Davin-Chnane, F. (2007). La difficile maïeutique du manuel FLS/FLSco en France. Dans M. Verdelhan-Bourgade (dir), *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution* (p. 196-204). De Boeck Université.
- Goï, C. (2015). *Les élèves allophones nouvellement arrivés*. Réseau Canopé.
- Goï, C. & Huver, E. (2012). FLE, FLS, FLM : continuum ou interrelations ? *Le français aujourd'hui*, 176, 25-35.

- Jallerat, P. (2013). *Devenir élève en français langue de scolarisation. Guide de l'enseignant*. CRDP de l'académie de Créteil.
- Klein, C. (dir). (2012). *Le français comme langue de scolarisation*. ScérÉn, CNDP-CRDP.
- Klein, C. (2013). Les usages du numérique pour l'enseignement du FLE/FLS/FLSCO. *L'école numérique. La revue du numérique pour l'éducation*, 16, 8-11.
- Klein, C. (dir). (2014). *Les premiers apprentissages quand le français est langue seconde : maternelle et début du cycle 2*. ScérÉn, CNDP-CRDP.
- Lecocq, B. (dir). (2018). *Entrer dans la lecture. Quand le français est langue seconde* (2^{ème} éd.). CRDP Nord Pas de Calais.
- MEN. (2002). *Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages*. Bulletin officiel Spécial n°10 du 25 avril 2012. Circulaire n° 2002-100.
- MEN. (2012). *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. Bulletin officiel n°37 du 3 octobre 2012. Circulaire n°2012-141.
- MEN. (2022). *La grammaire du français du CP à la 6^e*. <https://eduscol.education.fr/document/45262/download?attachment>
- Mendonça Dias, C., Azaoui, B. & Chnane-Davin, F. (dir.) (2020). *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*. Éditions Lambert-Lucas.
- Paul, S. (2022). L'étude des représentations des enseignants d'UPE2A à l'égard des spécificités du français de scolarisation comme point d'appui pour orienter la formation. *Dixit Grammatica*, 10, 41-65.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation pour une didactique réaliste*. Presses Universitaires de France.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2004). Du français langue étrangère au français langue seconde et au français langue de scolarisation : des compétences différentes. *Les cahiers de l'ASDIFLE*, 15, 135-150.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2005). Construire la communication de l'environnement scolaire en français langue seconde. *Le français dans le monde, Numéro spécial*, 123-132.
- Viala A., Bertrand, D. & Vigner, G. (2000). *Le Français Langue Seconde*. DESCO/CNDP.
- Vigner, G. (1987). Français langue seconde : une discipline spécifique. *Diagonales*, 4, 42-45.
- Vigner, G. (1989). Le français, langue de scolarisation. *Diagonales*, 12, 41-45.

- Vigner, G. (1992). Le français langue de scolarisation. *Études de linguistique appliquée*, 88, 39-54.
- Vigner, G. (2012). « Le livre rouge » douze ans après : événements et évolutions. Dans C. Klein (dir), *Le français comme langue de scolarisation* (p. 11-14). ScérÉn, CNDP-CRDP.
- Vigner, G. (2015). *Le français langue 2econde : comment enseigner le français aux élèves nouvellement arrivés* (2^{ème} éd.). Hachette Éducation.
- Wauters, N. (2020). *Langage et réussite scolaire. Pratiques d'enseignement et français de scolarisation*. Changements pour l'Égalité ; Couleur Livres.

Les auteures

Stéphanie Paul est formatrice et coordonnatrice (1^{er} degré) au CASNAV de Strasbourg. Elle est en charge des formations relatives à l'inclusion scolaire des élèves allophones nouvellement arrivés en France (EANA) et intervient auprès des étudiants de l'INSPE, des professeurs des écoles de classes ordinaires et des enseignants d'UPE2A pour lesquels elle élabore un plan annuel de formation. Sa réflexion à l'égard de ce public a été formalisée via une thèse, dirigée par le professeur J.-C. Pellat et soutenue en 2016 sur *L'enseignement du français langue seconde/langue de scolarisation aux élèves allophones arrivants et accueillis en classe ordinaire à l'école élémentaire*. Membre du laboratoire Linguistique Langue Parole (LiLPa) de l'Université de Strasbourg, elle poursuit son travail autour des questions relatives à l'enseignement/apprentissage du FLS/FLSco et des supports adaptés.

stephanie.paul@ac-strasbourg.fr

Nathalie Gettliffe est maître de conférences à l'université de Strasbourg. Après une formation à la didactique du FLS en Colombie-Britannique (Canada), elle continue ses recherches dans le domaine des technologies digitales au sein du groupe de recherche Technologie et Communication (Tec et Co) du laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation (LISEC) des universités de Strasbourg, de Lorraine et de Haute-Alsace. Plus particulièrement, elle centre ses analyses sur la dynamique des interactions dans des dispositifs variés d'enseignement des langues (présentiel, hybride, distanciel).

ngettliffe@unistra.fr