



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne
n° 11 – janvier 2008

*Insertion scolaire et insertion sociale
des nouveaux arrivants*

Numéro dirigé par
Véronique Castellotti et Emmanuelle Huver

SOMMAIRE

- Véronique Castellotti : *Introduction – Vers la construction d'une école et d'une société plurielles : des notions en débat, des orientations à construire*
- Catherine Wihtol de Wenden : *Migration, pluralité, intégration*
- Hélène Bertheleu : *Pour une approche sociologique de l'insertion des nouveaux venus*
- Gérard Vigner : *D'une généalogie à une méthodologie – le f12 dans les programmes du ministère de l'Éducation nationale*
- Marie Madeleine Bertucci : *Une didactique croisée du français langue maternelle et du français langue seconde en milieu ordinaire pour faciliter l'insertion des nouveaux arrivants*
- Fabienne Leconte & Clara Mortamet : *Cultures d'apprentissage et modes d'appropriation des langues chez des adolescents alloglottes*
- Aude Bretegnier : *Interroger le sens et les enjeux des projets d'appropriation du français langue d'insertion : ouverture d'un champ de recherches interventions*
- Marianne Jacquet, Danièle Moore & Cécile Sabatier : *Médiateurs culturels et insertion de nouveaux arrivants francophones africains : parcours de migration et perception des rôles*
- Christiane Perregaux, Nilima Changkakoti, Valérie Hutter & Myriam Gremion : *L'accueil scolaire d'élèves nouvellement arrivés en Suisse : tensions entre séparation et inclusion*
- Céline Peigné : *Solliciter pour mieux intégrer ? Stratégies enseignantes et mobilisation du répertoire pluriel d'adolescents nouveaux arrivants*
- Nathalie Auger : *Favoriser le plurilinguisme pour aider à l'insertion scolaire et sociale des élèves nouvellement arrivés (ENA)*
- Emmanuelle Huver : *De « comparons nos langues » à « mobilisons nos ressources » : approche par scénario et insertion scolaire et sociale des enfants allophones*
- Gabriele Budach & Helen Bardtenschlager : *Est-ce que ce n'est pas trop dur ? Enjeux et expériences de l'alphabétisation dans un projet de double immersion*

Comptes rendus

- Philippe Blanchet : Dominique Sumien [dit « Domergue »], 2006, *La standardisation pluricentrique de l'occitan*, collection « Publications de l'AIEO », Turnhout, Brepols publisher, 501 p.
- Laurence Vignes : Nathalie Auger, 2007, *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue*, collection « Proximités – Didactique », Editions modulaires Européennes, Fernelmont, 234 p.
- Daniel Modard : Nicolas Guichon, 2006, *Langues et TICE. Méthodologie de conception multimédia*, Paris, Ophrys, coll. Autoformation et enseignement multimédia, 173 p.
- Marinette Matthey : Danièle Moore, 2006, *Plurilinguismes et école*, avec une postface de Daniel Coste, collection LAL (Langues et apprentissage des langues), Paris, Didier, 320 p.

UNE DIDACTIQUE CROISEE DU FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE ET DU FRANÇAIS LANGUE SECONDE EN MILIEU ORDINAIRE POUR FACILITER L'INSERTION DES NOUVEAUX ARRIVANTS

Marie-Madeleine BERTUCCI

Université de Cergy Pontoise, IUFM

Cet article propose un prolongement de l'analyse menée par Gérard Vigner, ici même, à propos du français langue seconde. Pour que l'insertion sociale et scolaire des nouveaux arrivants, thème du présent numéro, se réalise au mieux, il est souhaitable que ces élèves puissent rejoindre au plus vite le milieu scolaire ordinaire. Dès lors, ils entrent dans un contexte où domine la didactique du français langue maternelle, ce qui peut susciter des difficultés d'adaptation pour eux sans que celles-ci soient pour autant inéluctables, il y a des réussites spectaculaires qu'il convient de souligner.

Dans ces conditions, on peut se demander si le recours au français langue seconde en milieu ordinaire, et pas seulement dans les structures spécifiques, pourrait contribuer à faciliter l'insertion sociale et scolaire en ménageant des transitions et des passerelles avec les classes d'accueil préalablement fréquentées par les élèves concernés. Ceci ne va pas pour autant sans poser de problèmes, notamment si on prend en compte les embarras du système éducatif.

L'enseignement du français sous sa forme traditionnelle qu'on dira langue maternelle (FLM) traverse une « crise » (Bertucci, 2004¹), que révèlent tant le malaise des enseignants de français, que les difficultés conjointes de l'école et des élèves et notamment les échecs patents en termes de maîtrise de la langue (DEP², 2002). Dans ce contexte difficile, le statut du FLM paraît quelque peu ébranlé et l'idée fait son chemin que la didactique du français langue seconde (FLS) pourrait offrir des pistes de réflexion à travers ses démarches et ses méthodes. C'est ce dont témoigne la demande de formation dans ce domaine des professeurs stagiaires de lycées et collèges en IUFM³ par exemple. La finalité de ce décroisement entre FLM et FLS serait de faciliter l'accès des élèves à la littéracie, en les amenant à la maîtrise du français scolaire et, plus généralement, de ne pas dissocier le FLS d'un enseignement de culture. Dans

¹ On renvoie également aux travaux de J.-L. Chiss sur la question et notamment au numéro 156 (mars 2007) du *Français aujourd'hui : Enseignement de la langue, crise, tension ?*

² Une étude de 2002 montre qu'à l'entrée au collège, 15 % des élèves éprouvent des difficultés en lecture particulièrement marquées pour 3 % d'entre eux. Voir la note de la Direction de l'évaluation et de la prospective du ministère de l'éducation nationale.

³ Dans l'académie de Versailles par exemple.

ces conditions, le FLS n'est pas obligatoirement confiné à la scolarisation des élèves nouvellement arrivés. C'est donc comme langue des apprentissages qu'on proposera d'aborder le FLS, langue de l'accès à la littératie.

L'étude de la langue est une préoccupation centrale (Bertucci, 2007) mais, d'une part, son cadre doit être repensé, notamment en relation avec la variation et le plurilinguisme et, d'autre part, ses liens avec la culture et particulièrement avec la littérature, qui est une des composantes essentielles du FLM, nécessitent d'être envisagés.

L'enjeu serait donc de procéder à des réaménagements et de préciser la problématique d'une didactique croisée du FLM / FLS.

On examinera d'abord le contexte de mise en œuvre du FLS dans les écoles et les collèges, et particulièrement au niveau du collège, à travers un examen des programmes de 1996 qui attestent d'une prudente mais réelle reconnaissance. Ensuite d'une manière plus générale, on envisagera la question de la construction des liens entre FLS et FLM dans la perspective de l'accueil d'élèves migrants mais aussi en direction d'élèves qui ont du mal à s'adapter à la langue des apprentissages scolaires et qui doivent acquérir une langue de scolarisation décontextualisée et donc accéder à l'apprentissage de l'écrit.

On traitera trois points dans cette communication : Le statut du français qu'on enseigne et la place du FLS dans les programmes de collège de 1996 (on se limitera à la sixième) ; au risque de surprendre, on abordera la question de la crise de l'enseignement du français langue maternelle, que les programmes éludent, mais qui ne sera pas sans conséquence sur l'avenir du FLM et aussi sans doute du FLS. Le FLS, en effet, peut tirer parti de cette situation pour donner une légitimité et une visibilité à des situations scolaires difficiles, ce qu'on montrera dans un dernier temps.

Les textes

Le statut du français (Bertucci & Corblin, 2004)

Le collège dispense les références communes et constitue un moule par lequel passent tous les élèves pour acquérir une formation intellectuelle et civique. En tant que futurs citoyens, ils sont formés au collège qui leur dispense une somme de connaissances fondamentales destinées à asseoir le socle de la culture commune. Cela passe, dans l'enseignement du français, par la notion unificatrice des formes de discours. Celle-ci fait le lien entre les différents aspects des apprentissages, relie l'étude de la langue à celle des textes et organise la progression. Ainsi, on peut lire dans les Programmes du cycle d'adaptation pour la classe de 6e que « *cet apprentissage donne aux acquisitions leur orientation générale et les situe dans leur contexte. La vie sociale étant tissée de discours* » (1999 : 14). Le texte insiste sur l'insertion sociale des élèves, les élèves sont déjà « des participants de la vie sociale ». Ils doivent donc avoir acquis « un ensemble de connaissances fondamentales communes pour structurer leur jugement, savoir s'exprimer et enrichir leur imaginaire ». Dans cette perspective citoyenne, la maîtrise des formes de discours est la condition de l'insertion sociale des élèves (*op. cit.* : 15).

L'étude de la langue par le biais de la notion de discours apparaît ainsi comme un élément prioritaire des apprentissages (*ibid.* : 27). Cette notion de discours masque la question du statut du français, qui reste implicite, et qui pourtant est désigné à la fois comme langue nationale et maternelle puisque, par opposition, les textes mentionnent le français langue seconde. Le FLS figure dans les programmes de collège de 1996 et une brochure intitulée *Le français langue seconde* parue en 2000 lui est consacrée, ce qui sous-entend que le français n'est pas la langue maternelle de tous les élèves .

D'une manière générale, le français qu'on enseigne n'est jamais identifié par son statut sauf de manière indirecte pour les élèves allophones, pour lesquels il est « *la langue de la communication scolaire et progressivement extra-scolaire* » (Programmes de collège, 1999 : 30). La formule est ambiguë puisque on ne sait pas explicitement de quelle « langue » de référence il s'agit. Telle qu'elle est présentée dans les programmes, on peut la voir comme une « entité abstraite et autonome » indépendante « des pratiques », servant à la fois de « norme, de moyen de représentation » et même de « source » (Quéré, 1987 : 59-78). Dans ces conditions, le français scolaire identifié implicitement dans les programmes à la langue nationale est à la fois un standard implicite et une variété de référence.

L'existence des pratiques langagières des élèves n'est jamais envisagée. Or, tout laisse penser qu'elles sont complexes. Un sondage rapide que j'ai effectué dans un collège ZEP des environs de Cergy-Pontoise (Val d'Oise) dans trois classes de sixième montre que sur soixante-huit élèves sondés, trente-quatre disent être en situation de bilinguisme. Trois signalent parler trois ou quatre langues (arabe, kabyle, français, / français, wolof, toucouleur / créole, français, portugais, italien). Treize vivent dans un contexte plurilingue sans parler une autre langue que le français. Dix-huit répondent ne parler que le français et la première langue vivante apprise au collège ou à l'école élémentaire. Les langues évoquées par les élèves sont d'abord l'arabe (seize réponses), le portugais (cinq réponses) l'italien (trois réponses), le kabyle, le créole et le breton (deux réponses), le turc, le hindi, le malien, le vietnamien (une réponse).

Dans les programmes, en revanche, seules sont mentionnées indirectement les langues maternelles des élèves allophones et encore ne sont-elles pas désignées en tant que telles, malgré leur diversité, bien que les textes y fassent allusion, on le verra plus bas. En revanche, à aucun moment il n'est question du statut de la variété du français qui est enseignée et qui fait autorité, puisqu'elle se situe à l'opposé des pratiques dans le domaine de la « représentation normative » (Quéré, 1987 : 63). Elle est désignée par une formule imprécise : la « langue de la communication scolaire ».

La variation n'est pas mentionnée par les programmes de collège, qui présentent un français scolaire permettant de construire une variété et une identité communes nécessaires aux apprentissages et à la formation du citoyen. Si cet état de fait s'inscrit dans une tradition historique forte, il n'en demeure pas moins qu'il est interrogé par la présence des élèves allophones d'où la mention du français langue seconde, peut-être aussi par les difficultés que rencontrent les enseignants, ce qu'on verra ultérieurement.

Le français langue seconde

Il a pour but l'intégration « *des élèves étrangers dans le système éducatif français* » (Programmes, 1999 : 17). Il est destiné à des élèves, dont on ne précise que le fait qu'ils sont « *de langue maternelle étrangère nouvellement arrivés en France* » (*ibid.*), n'ayant encore jamais été scolarisés sur le territoire français et il dispense un enseignement « adapté à leurs besoins dans des structures spécifiques » (*ibid.*). Les modalités sont relativement claires : enseignement du français, enseignement d'autres disciplines après inscription dans les classes en fonction des acquis scolaires. Les cours de français langue seconde sont spécifiques et ils « *regroupent les élèves concernés selon leur niveau de connaissance de la langue française* » (*ibid.*). Il convient de noter que les contenus et les méthodes utilisés se fondent sur les didactiques du français langue maternelle et du français langue étrangère (*ibid.*). Les documents d'accompagnement se montrent plus précis quant à l'origine des élèves, après avoir noté que cette spécialité constitue un des moyens de faire face à « *l'hétérogénéité des publics scolaires* » (*ibid.* : 32), le texte définit le public : des élèves allophones et plurilingues. Ces élèves doivent accéder à « *un bilinguisme dans lequel le français est la langue de la*

communication scolaire et progressivement extra-scolaire » (*ibid.*). L'hétérogénéité est présentée comme une source de difficultés.

La dimension intégrative est nette et permet de distinguer le français langue étrangère du français langue seconde : « à la différence de l'enseignement du français langue étrangère, celui du français langue seconde en contexte scolaire conduit les élèves qui sont en immersion dans un milieu francophone à progresser à la fois dans l'acquisition de la langue et dans celle des contenus des programmes des différentes disciplines » (*ibid.*).

L'objectif à terme est l'intégration et le bilinguisme, implicitement valorisé par le texte qui insiste sur le fait que l'acquisition se fait par un va-et-vient constant entre les pratiques et habitudes linguistiques et culturelles antérieures et le français : l'intégration s'inscrit dans un projet de réussite scolaire des élèves allophones arrivant en France. Pour cela, en tenant compte du fait que le niveau de compréhension de ces élèves est le plus souvent supérieur à leur capacité d'expression, les programmes suggèrent de leur proposer des tâches situées à leur niveau conceptuel. (*ibid.* : 34). De même, le texte précise que l'appropriation linguistique et l'acculturation se réalisent dans le contact entretenu entre les connaissances linguistiques et les compétences culturelles antérieures, d'une part et, d'autre part, les spécificités de la langue, des habitudes communicatives et des pratiques socioculturelles du pays d'accueil (*ibid.*).

Dans les textes, il ne s'agit donc pas d'un enseignement de secours effectué dans des classes de relégation. Le but est de conduire les élèves à s'immerger peu à peu dans la langue seconde pour recevoir progressivement un enseignement de français langue maternelle. En l'absence d'outils spécifiques destinés à l'enseignement du français langue seconde, ainsi que de formation, les enseignants peuvent utiliser des supports relevant soit de la pédagogie du français langue maternelle, soit de celle du français langue étrangère (*ibid.* : 33). Les trois grands points visés par l'enseignement du français langue seconde sont la compétence de communication, la compétence linguistique et la compétence culturelle (*ibid.* : 8). Le but est d'obtenir que le français devienne la langue seconde, sinon principale, de ces élèves, dans les cas où la langue maternelle est peu pratiquée (*ibid.*).

L'analyse des programmes ne donne pas cependant une idée exacte de la situation, qui est beaucoup plus complexe. Il faut tenir compte dans l'analyse de l'existence d'une crise persistante de l'enseignement du FLM et / ou des enseignants de FLM dans le second degré, lesquels se définissent comme enseignants de français ou professeurs de lettres. En témoigne à chaque rentrée la moisson de publications dénonçant l'impéritie et les errements des programmes et des manuels de français dans le second degré.

La crise

Elle semble se cristalliser autour d'objets symboliques, et particulièrement de l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe⁴ (Petit, 2001 : 85) au collège et de la littérature au lycée (Bertucci, 2007 : 49). On peut lire ici l'expression d'une frustration dont la plainte serait le révélateur (Jacobi, 1998 : 52). Cette frustration viendrait d'un sentiment de rupture avec les élèves, notamment de banlieue (Mondot, 2002 : 42), vécu comme une source de déceptions : difficultés à enseigner la grammaire, la littérature, décalage entre la formation et la réalité⁵ du métier, dégradation des relations avec les élèves (Chaillou, 2001). La question

⁴ On citera notamment les propos de Philippe Petit, qui écrivait en 2001 dans le cadre d'une série d'entretiens : « les réformateurs ont dérégulé l'école au niveau des contenus : on ne doit plus apprendre de règles de grammaire. »

⁵ Cette mutation est vécue douloureusement par les jeunes enseignants, particulièrement au collège. Ils vivent parfois l'enseignement de leur discipline comme une régression par rapport à leurs études universitaires et

de la grammaire et de la transmission des savoirs sur la langue est très révélatrice et on peut faire l'hypothèse qu'elle s'inscrit dans le cadre de la problématique plus générale de la crise du français.

Les liens avec ce qui précède peuvent paraître lointains. Or, il semble que tout soit lié. Cette crise résulte de ce que, simultanément, d'une part les programmes de français ont gagné en complexité et que, d'autre part, le collège a dû faire face à la massification du système scolaire (accueil de la totalité d'une classe d'âge), sans recréer de filières. On ne peut nier ni les disparités de niveaux, ni les difficultés d'un certain nombre d'élèves, en grande détresse linguistique⁶, parmi lesquels de nombreux élèves ayant connu, eux ou leurs parents, des situations de mobilité, qui les placent en situation de minorisation. Une étude récente (Félouzis, Liot & Perroton, 2005) montre en prenant pour critère le prénom et la nationalité⁷, que 10 % des collèges, situés dans des quartiers périphériques, scolarisent 40 % des élèves originaires du Maghreb, d'Afrique noire et de Turquie dans la région de Bordeaux. La conclusion en est que les élèves subissent une triple ségrégation : ethnique, sociale et économique, qui fait apparaître des inégalités sociales et scolaires et des effets ségrégatifs.

Ces élèves sont pour certains (pas tous et il existe des réussites spectaculaires) en difficulté scolaire. Cette situation suscite chez un certain nombre d'enseignants (Capel, Lerougetel : 2006) et de chercheurs (D. Manesse, E. Bautier) une remise en cause de l'efficacité des programmes en général et de français langue maternelle au collège en particulier, pour résoudre ces difficultés :

« Les exigences scolaires sont restées à peu près les mêmes avec des groupes classes qui sont restés aussi importants, des volumes horaires qui sont restés les mêmes et des méthodes élitistes qui n'ont pas changé » (Lerougetel, 2006 : s.p.).

La crise a aussi un caractère politique (Chiss, Puech, 2004 : 114). La démocratisation dans et par la langue et la culture s'est substituée à la question de l'unification linguistique et a fait émerger des représentations nouvelles du savoir sur les langues (*ibid.*). Ces thèmes contiennent des germes de transformation sociale, qui contrarient une tradition et un système de représentations du métier d'enseignant qui relève moins désormais de la conversion intellectuelle des élèves (Dubet, 2002 : 153) et de la transmission du savoir sur la langue et la littérature, que d'une fonction sociale⁸. La visée recherchée d'une formation et d'un apprentissage tout au long de la vie exprimée par le décret sur le socle commun modifie assez explicitement les finalités du métier d'enseignant dans le second degré. Or, les mutations de la discipline « français » se font à marche forcée, sans l'assentiment des enseignants et sans que la formation des enseignants en amont ait été modifiée pas plus que le mode de recrutement.

Ces transformations ne sont pas anodines et c'est la raison pour laquelle la question de la crise a été abordée. En l'état actuel des choses, il semblerait que les perspectives du français langue seconde soient les mieux à même d'anticiper ces transformations sociales, de par sa position médiane et sa relative liberté par rapport à la tradition de l'enseignement des lettres et / ou du français, qui lui permet d'occuper une place en tant que langue de scolarisation. D'une certaine façon, le caractère fluctuant des délimitations du FLS et le débat sur ses champs d'extension lui donnent une flexibilité qui le sert et on admettra qu'il existe un continuum de situations du FLE au FLM, même si des clarifications s'imposent encore et qu'un débat est nécessaire (Cuq, 1991 ; Vigner, 2001 ; Verdelhan-Bourgade, 2002). Enfin, on soulignera qu'il

notamment les lauréats des concours, qui redoutent de perdre leur savoir du fait de la répétition des mêmes notions.

⁶ On renvoie aux travaux d'É. Bautier et de D. Manesse sur ce point.

⁷ Avec l'appui du rectorat.

⁸ On le mesure d'ailleurs dans les choix d'orientation des élèves, qui se dirigent plus volontiers vers les filières scientifiques, ou économiques et sociales par défaut, plus porteuses en termes d'emploi que la filière littéraire qui connaît une sérieuse désaffection, laquelle se traduit par une chute des effectifs.

convient d'être prudent face à des dénominations courantes dans le vocabulaire didactique comme la « langue des apprentissages » ou la « langue de scolarisation ». Ces formules peuvent donner l'impression de fonctionner comme des catégories autonomes. Elles ont en commun de mettre en avant la nécessité de recourir à une dimension cognitive par opposition à une dimension communicative. Mais le risque encouru, en construisant des catégories rigides, est d'hypostasier une langue pour reprendre la formule de J.-L. Chiss (2005 : 59), dont on serait en peine de définir les caractéristiques spécifiques.

La voie de la didactique du français langue seconde : donner une visibilité et une légitimité scolaire à une situation scolaire difficile

La didactique du français langue seconde semble une direction où la recherche a des enjeux forts, en intrication avec la didactique du français langue maternelle et du français langue étrangère. Le FLS est présent dans des contextes multiples et ne se limite pas aux dispositifs de scolarisation des nouveaux arrivés, comme l'indiquent les programmes. On le trouve dans des situations sociales diverses, en milieu ordinaire, dans une pluralité de situations, du fait de la diversité des publics, situations dans lesquelles il se distingue des situations plus normées des classes de FLE (Pescheux, 2006 : 205) et bien sûr de FLM. En effet, si on peut dire que le français n'est pas la langue de première socialisation des élèves ayant connu des situations de mobilité⁹, il est la langue du milieu familial et extra-familial et la langue de la scolarisation.

L'apport du français langue seconde est de construire un rapport nouveau entre les langues en présence dans le contexte scolaire : langue nationale, variété scolaire du français des apprentissages, langues à fort statut comme l'anglais, langues des migrants (Chiss, 2006 : 105) mais aussi langues minorées comme les langues d'appartenance ou les langues régionales, les créoles par exemple (Robillard, 2006). Le FLS rend visible aux plans linguistique et didactique une situation sociale jusque là ignorée et lui donne une légitimité scolaire. Par ailleurs, le FLS permet de problématiser et de relier des pans de la réflexion linguistique et didactique distincts. Il pose notamment, directement, la question du français scolaire, de la langue des apprentissages et de la scolarisation, qui est celle transmise par l'école, et que les enseignants ne formalisent pas toujours, du fait de l'amalgame entre langue nationale, langue maternelle et langue de la scolarisation. Le FLS interroge également la question de l'entrée dans l'écrit, de l'accès à la littéracie et de ses modalités didactiques, ce qui constitue un défi majeur pour l'intégration des élèves en difficulté, et notamment des élèves migrants. Il pourrait être le véhicule d'un accès à une pratique de la langue scolaire décontextualisée, moins distant de la communication sociale que le français scolaire ordinairement pratiqué, en mettant en avant les dimensions affectives et identitaires de l'acquisition des langues à côté de la dimension cognitive (Chiss, 2006 : 110). Dans cette perspective, la recherche en didactique trouve une application directe dans la formation des enseignants et constitue une réponse au problème social de l'intégration.

Il n'est pas dépourvu d'ambiguïtés néanmoins, car il désigne de façon oblique le public auquel il est destiné, ce qui pourrait conduire à une forme d'enfermement dans des contextes spécifiques, voire à un ostracisme, qui en ferait un enseignement à faible légitimité, notamment parce qu'il est sans lien avec la littérature, alors que toute la tradition du FLM est construite sur le diptyque langue / littérature. On peut se demander s'il n'y a pas là un obstacle à la diffusion du FLS. Dans le contexte scolaire français, qui est homogénéisant, il peut y avoir un risque à assimiler le FLS aux migrants et plus généralement aux élèves en

⁹ Même si le français peut être présent dans les familles aussi.

difficulté par la désignation ostensible de filières, dans lesquelles on utiliserait les méthodes du FLS, alors qu'on réserverait le FLM à des élèves sans difficulté particulière.

En outre, les cloisons qui existent entre la didactique du français langue maternelle (FLM), langue seconde (FLS) ou langue étrangère (FLE) semblent contribuer à rigidifier la situation, en créant des oppositions de statut là où il serait peut être souhaitable d'adopter une visée plus pragmatique, notamment en laissant les enseignants moduler leurs pratiques en fonction des publics. Une voie peut être aussi dans l'autonomie de l'enseignement du français comme langue par rapport à l'enseignement de la littérature, en rapprochant l'enseignement du français de celui des autres langues dans le cadre d'une réflexion plus générale sur le plurilinguisme d'une part et sur l'accès à la culture d'autre part. Ceci suppose une didactique fine qui ait compris les stratégies de production linguistique par lesquelles le locuteur, dans sa dimension d'acteur social, existe aux yeux des autres et pour lui-même à travers un jeu des / avec les langues (Castellotti & Robillard, 2001 : 46-47), ce qui implique une réflexion sur le statut des langues en présence et sur celui des participants. Cela n'est donc pas sans effet sur les interactions enseignants / élèves, et pour les élèves concernés sur des questions identitaires et intégratives par le jeu des langues dans le cadre de la classe. Il s'agit donc d'articuler des données hétérogènes et plurielles, les langues en présence ou la variation, sans nier leur conflictualité, mais sans pour autant postuler que le conflit est inéluctable, en amenant surtout les élèves et les enseignants à co-construire par un processus réflexif leur complémentarité en la rendant intelligible (Robillard, 2007).

Dès lors, la question des politiques linguistiques et la formation des enseignants deviennent des enjeux forts. Elles s'articulent à la croisée des disciplines entre sociolinguistique et didactique, lesquelles ont vocation à devenir des disciplines d'intervention et à participer à l'aménagement linguistique et à la formation des enseignants, dans des secteurs multiples et dans une perspective réflexive (Castellotti, Coste & Simon, 2003 : 268 ; Castellotti, 2006) dans le cadre notamment de l'intégration des migrants et au-delà de l'ouverture sur le plurilinguisme dans une perspective réflexive. Enfin, l'extension du champ du FLS comme langue de scolarisation suppose d'envisager une réflexion sur ses liens avec le FLM en termes de contenus et de méthodes et, au-delà, avec la littérature. En effet, le risque encouru et non des moindres serait de reconduire par le biais du FLS un enseignement à deux vitesses, autrement dit de filières, qui ne se diraient pas, et se pareraient des couleurs vertueuses de l'efficacité et du pragmatisme en suscitant éventuellement des phénomènes d'exclusion. Le FLS a donc un équilibre subtil à tenir et une voie à inventer s'il parvient à ne pas s'enfermer dans une définition étroite, qui le limiterait à n'être que la langue de la scolarisation et à s'ouvrir à un enseignement de culture.

Bibliographie

- BAUTIER E. 1995, *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*, L'Harmattan, Paris.
- BERTUCCI M.-M. 2004, « Enseigner le français : crise de la discipline ou crise de l'identité professionnelle ? », dans Fraisse E., Houdart-Merot V. (dirs.), *Les enseignants et la littérature : la transmission en question*, CRDP de l'académie de Créteil / UCP / CRTH, Créteil, pp. 135-152.
- BERTUCCI M.-M. 2007, « Enseignement du français et plurilinguisme », dans Chiss J.-L., Manesse D. (coord.), *Enseignement de la langue. Crise, tension ? Le français aujourd'hui*, 156, Armand Colin Paris, pp. 49-56.

- BERTUCCI M.-M., CORBLIN C. (coord.), 2004, *Quel français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*, L'Harmattan, coll. Savoir et formation, Paris.
- BERTUCCI M.-M., DAVID J. (coord.), 2007, *Etudier la langue, Les cahiers pédagogiques*, 453, CRAP-Cahiers pédagogiques, Paris.
- BILLIEZ J. (dir.), RISPAIL M. (coll.), 2003, *Contacts de langues. Modèles, typologies, interventions*, L'Harmattan, Paris.
- CAPEL F., sans date, « Quelques « flashes » sur la situation actuelle de l'enseignement du français » www.r-lecole.freemove.fr, page active le 18-04-07.
- CASTELLOTTI V., ROBILLARD D. de, 2001, « Langues et insertion sociale : matériaux pour une réflexion sociolinguistique », *Langues et insertion sociale, Langage et société*, 98, Maison des sciences de l'homme, Paris, pp. 43-75.
- CASTELLOTTI V., COSTE D., SIMON D.-L. 2003, « Contacts de langues, politiques linguistiques et forme d'intervention », dans Billiez, J. (dir.), Rispail, M. (coll.), *Contacts de langues. Modèles, typologies, interventions*, L'Harmattan, Paris, pp. 253-269.
- CASTELLOTTI V., CHALABI H. (dirs.), 2006, *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*, L'Harmattan, Paris.
- CASTELLOTTI V., 2006, « Pratiques réflexives en contexte plurilingue : le portfolio européen des langues pour le collège », dans Molinié M., Bishop M.-F. (dirs.), *Autobiographie et réflexivité*, UCP/ CRTF, encrage, Amiens, pp.69-82.
- CHAILLOU I., 2001, *Le dernier défi*, Rageot-éditeur, Paris.
- CHISS J.-L., Puech C., 2004, « De l'usage de la crise en matière linguistique », Postface à Bally, C., *La crise du français. Notre langue maternelle à l'école*, Bronckart, J.-P., Chiss, J.-L., Puech, C. (éds.), Droz, Genève- Paris, pp. 95-116.
- CHISS J.-L., 2005, « Enseigner et apprendre en français. Des « langues » de l'école aux discours didactiques, dans Lallement, F. (coord.), *Français langue d'enseignement : vers une didactique comparative, Le français dans le monde*, n° spécial, janvier 2005, CLE international, Paris, pp. 59-64.
- CHISS J.-L., 2006, « Le français langue seconde en France : aspects institutionnels et didactiques », dans Castellotti V., Chalabi H. (dirs.), *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*, L'Harmattan, Paris, pp. 103-110.
- CUQ J.-P., 1991, *Le français langue seconde : origine d'une notion et implications didactiques*, Hachette, Paris.
- DIRECTION DE L'EVALUATION ET DE LA PROSPECTIVE DU MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, sans date, *Regards sur le système éducatif français, Acquis et résultats des élèves*, www.education.gouv.fr/stateval/regards/index.htm, page active le 18-04-07.
- DUBET F., 2002, *Le déclin de l'institution*, Seuil, Paris.
- FELOUZIS G., LIOT F., PERROTON J., 2005, *L'apartheid scolaire : enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, Seuil, Paris.
- JACOBI B., 1998, *Les mots et la plainte*, Erès, Ramonville Saint-Agne.
- LEROUGETEL A., sans date, « Des enseignants français parlent de la crise dans l'éducation », sans pagination, www.wsws.org, page active le 18-04-07.
- MANESSE D., 2003, *Le français en classes difficiles : le collège entre langue et discours*, INRP, Paris.
- MONDOT J.-F., 2002, *Journal d'un prof de banlieue*, J'ai lu, Paris.
- PESCHEUX M., 2006, « Pluralité des situations d'enseignement du FLS en France et développement d'un "habitus réflexif" chez l'enseignant en formation », dans

- Castellotti V., Chalabi H. (dirs.), *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*, L'Harmattan, Paris, pp. 201-214.
- QUERE L., 1987, « Le statut duel de la langue dans l'Etat-Nation », dans Vermes G., Boutet J. (dirs.), *France, pays multilingue*, T. 1 *Les langues en France un enjeu historique et social*, L'Harmattan, Paris, pp.59-78.
- ROBILLARD D. de, 2006, « Même pas peur des créoles ! La mise en place du CAPES de créole (2002-2003) comme action de politique linguistique : langues minorées et / ou linguistiques minorées ? », dans Huck D., Blanchet P. (dirs.), *Cahiers de sociolinguistique*, 10, PUR, Rennes, pp. 111-138.
- ROBILLARD D. de, 2007, « La réflexivité comme compétence professionnelle : un choix stratégique pour sortir de l'opposition « régulier » / « séculier » », dans Bretegnier A. (coord.) *Actes de la journée d'étude PROLING, Université François Rabelais, Tours, Rencontres professionnels / (socio)linguistes autour des notions de langues, insertions, formations : Identifier des convergences - Penser des coopérations*, L'Harmattan, Paris.
- VERDELHAN-BOURGADE M., 2002, *Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste*, PUF, Paris.
- VIALA A., BERTRAND D., VIGNER G., 2000, *Le français langue seconde*, CNDP, Paris.
- VIGNER G., 2001, *Enseigner le français comme langue seconde*, CLE international, Paris.

Programmes

- Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 sur Le socle commun de connaissances et de compétences, paru au J.O. 160 du 12 juillet 2006, annexe.
- Enseigner au collège. Français. Programmes et accompagnement, 1999, CNDP, Paris.

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Mehmet Akinci, Sophie Babault, André Batiana, Claude Caitucoli, Robert Fournier, François Gaudin, Normand Labrie, Philippe Lane, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Dalila Morsly, Clara Mortamet, Danièle Moore, Alioune Ndao, Gisèle Prignitz, Richard Sabria, Georges-Elia Sarfati, Bernard Zongo.

Conseiller scientifique : Jean-Baptiste Marcellesi.

Rédacteur en chef : Claude Caitucoli.

Comité scientifique : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Louise Dabène, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Jean-Marie Klinkenberg, Suzanne Lafage (†), Jean Le Du, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffelec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

Comité de lecture pour ce numéro : Françoise Armand, Université de Montréal ; Philippe Blanchet, Université de Rennes 2 ; Jean-Louis Chiss, Université Paris 3 ; Jean-Michel Eloy, Université de Picardie ; Jürgen Erfurt, Université de Francfort ; Laurent Gajo, Université de Genève ; Aline Gohard-Radenkovic, Université de Fribourg ; Martine Marquillo-Larruy, Université de Poitiers.

Laboratoire LIDIFra – Université de Rouen
<http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>

ISSN : 1769-7425