

Profession  
Enseignant

# Le français langue seconde

Comment apprendre

le français aux élèves

nouvellement arrivés

Gérard Vigner

**hachette**  
ÉDUCATION



Profession  
Enseignant

# Le français langue seconde

Gérard Vigner

hachette  
ÉDUCATION

## L'auteur

Inspecteur d'académie, inspecteur pédagogique régional de Lettres dans l'académie de Versailles et de Caen, Gérard Vigner a exercé pendant de nombreuses années dans différents pays de la francophonie, en Tunisie, faisant fonction d'inspecteur pour le français dans l'enseignement tunisien, au Cameroun et en Côte d'Ivoire comme chef de projet dans la coopération éducative, après avoir exercé en France pendant plusieurs années comme inspecteur de l'Éducation nationale dans le premier degré. Il a pu de la sorte se consacrer aux questions d'apprentissage du français comme langue de scolarisation. Il a participé, dans le cadre du ministère de l'Éducation nationale, à l'élaboration des textes se rapportant à l'organisation d'une formation en français langue seconde en direction des élèves nouvellement arrivés.

Il a publié de nombreux ouvrages et articles consacrés aux différents domaines d'usage et d'enseignement du français.

© HACHETTE LIVRE 2015 pour la présente édition, 2009 pour la première édition,  
43 quai de Grenelle, 75905 Paris CEDEX 15

**[www.hachette-education.com](http://www.hachette-education.com)**

ISBN : 978-2-01-270999-7

*Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays.*

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes des articles L.122-4 et L.122-5, d'une part, que les « *copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective* », et, d'autre part, que « *les analyses et les courtes citations* » dans un but d'exemple et d'illustration, « *toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite* ».

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, sans autorisation de l'éditeur ou du Centre français de l'exploitation du droit de copie (20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris) constitueraient donc une contre-façon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.

# Sommaire

|                                                                                 |     |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Préface à la seconde édition</i> . . . . .                                   | 5   |
| <i>Présentation</i> . . . . .                                                   | 7   |
| <b>1. Publics et dispositifs d'accueil</b> . . . . .                            | 11  |
| Les publics . . . . .                                                           | 11  |
| L'accueil des enfants étrangers: une lente mise en œuvre . . . . .              | 18  |
| Les dispositifs d'accueil . . . . .                                             | 24  |
| <b>2. Les langues à l'école/les langues de l'école</b> . . . . .                | 30  |
| La fonction d'échange . . . . .                                                 | 30  |
| Les fonctions de transmission et de représentation . . . . .                    | 32  |
| Une compétence spécifique . . . . .                                             | 37  |
| Petit glossaire à l'usage de l'enseignant de langue . . . . .                   | 39  |
| <b>3. Enseignement du français et parcours bilingues/plurilingues</b> . . . . . | 42  |
| Des plurilinguismes inégaux . . . . .                                           | 42  |
| De quelques difficultés . . . . .                                               | 44  |
| Perspectives . . . . .                                                          | 47  |
| Mono-/uni-/bi-/pluri-/multilinguisme . . . . .                                  | 51  |
| <b>4. L'oral</b> . . . . .                                                      | 52  |
| Discours de la classe et parole du maître . . . . .                             | 53  |
| Aspects généraux du traitement de l'oral . . . . .                              | 55  |
| Les genres et l'organisation de l'interaction orale . . . . .                   | 63  |
| L'oral dans le Socle commun de connaissances et de compétences . . . . .        | 71  |
| <b>5. Lire</b> . . . . .                                                        | 72  |
| Les situations d'apprentissage . . . . .                                        | 74  |
| Les niveaux et les domaines d'apprentissage . . . . .                           | 78  |
| La lecture dans le Socle commun de connaissances et de compétences . . . . .    | 95  |
| Pour conclure . . . . .                                                         | 95  |
| <b>6. Écrire</b> . . . . .                                                      | 97  |
| La production écrite: modèles et opérations . . . . .                           | 99  |
| La question du locuteur absent . . . . .                                        | 104 |
| Produire un texte écrit en L2: quelles particularités? . . . . .                | 106 |
| Piloter l'apprentissage . . . . .                                               | 108 |
| Aspects pédagogiques . . . . .                                                  | 116 |
| Pour conclure . . . . .                                                         | 121 |

|                                                                                    |     |
|------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>7. Apprentissage et maîtrise de la langue</b> .....                             | 122 |
| Les objectifs .....                                                                | 122 |
| Les grammaires dans l'apprentissage .....                                          | 124 |
| Les contenus grammaticaux .....                                                    | 128 |
| De la langue de l'élève au français .....                                          | 132 |
| Activités de systématisation .....                                                 | 134 |
| Approche de la langue et progression .....                                         | 139 |
| <b>8. Les disciplines non linguistiques</b> .....                                  | 143 |
| Les disciplines scolaires .....                                                    | 143 |
| La dimension linguistique de l'enseignement des connaissances .....                | 148 |
| Oral et interactions dans la classe .....                                          | 150 |
| Les niveaux de formulation .....                                                   | 155 |
| Lire les titres .....                                                              | 161 |
| Lire des textes scientifiques/documentaires .....                                  | 167 |
| Maîtrise de la langue et catégories de références .....                            | 184 |
| Pour conclure .....                                                                | 190 |
| <b>9. Méthodologie</b> .....                                                       | 191 |
| Petite histoire d'une méthodologie mal née .....                                   | 191 |
| Débats méthodologiques .....                                                       | 194 |
| Mise en cohérence méthodologique .....                                             | 201 |
| Organisation pédagogique .....                                                     | 203 |
| Accompagnement pédagogique .....                                                   | 206 |
| Méthodologie et stratégie d'apprentissage .....                                    | 207 |
| <b>10. Accompagner l'intégration de l'élève dans sa classe d'inscription</b> ..... | 210 |
| Une fiche profil de l'élève .....                                                  | 212 |
| Le cahier des élèves .....                                                         | 215 |
| Le suivi des élèves .....                                                          | 217 |
| <b>Conclusion</b> .....                                                            | 219 |
| <b>Bibliographie</b> .....                                                         | 221 |
| <b>Sitographie</b> .....                                                           | 225 |

# Préface à la seconde édition

Le public constitué par ce que pendant longtemps on a appelé *les enfants de migrants* est un public très ancien, présent dans nos écoles depuis le début du siècle précédent, mais longtemps resté invisible. Sa prise en considération, relativement récente, fait clairement apparaître la distinction qui s'opère entre la présence effective dans l'école d'élèves aux origines particulières, pour l'essentiel des enfants étrangers, et le regard institutionnel porté sur eux ; changements perceptibles dans l'évolution des dénominations qui s'y rapportent (enfants de migrants, élèves primo-arrivants, élèves allophones nouvellement arrivés), dans celle des orientations en matière d'enseignement du français (du FLE au FLESCO), dans le changement même du nom des classes qui les accueillent (classes d'initiation, classes d'accueil, UPE2A).

Le statut institutionnel de ces publics, des dispositifs d'accueil, des politiques d'orientation, ne peut manquer d'avoir une incidence sur les apprentissages du français. Se considérer comme professeur de français langue étrangère, de français langue seconde ou de français langue de scolarisation, est-ce tout à fait la même chose ? Certainement pas. À l'évidence le positionnement institutionnel de ces publics ne peut être ignoré, de même que le contexte des programmes dans lequel l'apprentissage des langues, et plus particulièrement celui du français, prend place, depuis les catégories proposées par le Cadre européen commun de référence jusqu'aux composantes du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture qui correspondent, en gros, aux enseignements de l'école élémentaire et du collège<sup>1</sup>.

Aussi l'ouvrage, dont la réédition est ici entreprise, pourrait-il être considéré comme dépassé, au moins pour partie de ses aspects. Or, à le considérer de plus près, on s'aperçoit que ce que l'on pourrait appeler son centre de gravité, et nous l'avons voulu comme tel, est constitué par un ensemble d'analyses et de propositions qui veulent être au plus près de ce qui se rapporte à l'enseignement du français proprement dit. En effet, il serait imprudent de croire que l'approche de la langue dans la classe, que les démarches de structuration adoptées, sont directement et exclusivement dépendantes des propriétés

---

1. Sur ces différentes évolutions, voir l'ouvrage de Guy Cherqui et Fabrice Peutot, *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones*, Hachette, coll. F, 2015.

de ce contexte institutionnel. À cette vision du haut vers le bas, il convient d'associer une vision qui, partant du bas, dans sa logique d'organisation propre (l'univers de la classe dans ses rituels spécifiques, les usages scolaires ordinaires en matière d'apprentissage du français, les outils d'intervention, ce que l'on appelle aussi les gestes professionnels du maître tels qu'ils sont raisonnablement effectuels, etc.), tente de situer ce que peut être un travail d'apprentissage au service de la structuration de la langue.

Un élève allophone découvre en effet une langue à laquelle il est étranger, langue dont il doit s'approprier les formes et usages dans le cadre d'une sphère de communication particulière, celle de l'école. Il prend place dans des communautés discursives aux profils et aux conventions langagières variés. La journée linguistique d'un enfant de migrants est en effet riche d'échanges de toutes sortes, réalisés dans des langues fortement différenciées, depuis la ou les langues de la famille, jusqu'aux variétés des langues de l'école. Mais dans tous les cas, la recherche de l'intelligibilité est là comme exigence première en matière d'efficacité dans la communication. Relation à la règle, relation à la norme d'usage s'entremêlent constamment, et constituent le cœur des apprentissages. Aussi cet ouvrage s'était-il donné pour projet de cerner plus particulièrement cette dimension de l'apprentissage, longtemps appelé français langue seconde, étiquette que nous pouvons conserver encore par commodité, dans le détail des formes de la langue. La description du français conçu comme langue de scolarisation y était déjà largement développée, la relation aux langues de l'émigration déjà signalée, de même que l'approche du français par compétences ; bref, un certain nombre d'invariants dans l'apprentissage dont on ne saurait faire l'économie, quelles que soient par ailleurs les évolutions, légitimes, que peut connaître l'école dans son organisation et sa politique globale de formation.

Ces publics d'enfants venus d'ailleurs, et dans des conditions souvent difficiles, continueront à être présents à l'école. Ce n'est pas demain que la circulation des hommes, des familles, sur notre globe va cesser, bien au contraire. Le profil de ces publics en revanche évoluera, leurs origines géographiques et culturelles aussi. La recherche de réponses appropriées s'imposera à toutes celles et tous ceux qui de près ou de loin auront en charge ces publics. Mais dans tous les cas s'imposera à tous comme exigence majeure, celle de proposer un enseignement du français de qualité, nous le devons bien à ces élèves.

Décembre 2014

# Présentation

Le français langue seconde (désormais FL2), comme domaine d'enseignement propre, a pendant longtemps été tenu en moindre considération par rapport aux réflexions et analyses qui prévalaient dans les deux autres grands domaines traditionnellement reconnus de l'enseignement du français, celui du français langue étrangère (désormais FLE) et celui du français langue maternelle (même si l'expression sous cette forme est certainement impropre, désormais FLM), chacun dans des cadres institutionnels distincts. Le premier, consacré par l'émergence à l'Université des départements d'études françaises pour l'étranger à partir du début des années 1970 et le second par sa présence, massive, dans les établissements de l'Éducation nationale. Différents mouvements et associations, à partir des années 1970, vont commencer à jeter les bases d'une didactique du FLM, sur lesquelles s'appuieront les IUFM lorsqu'il s'agira de former professeurs des écoles et professeurs des collèges et des lycées.

Le FL2 comme domaine d'enseignement propre trouve d'abord son origine dans ce que l'on appelle aujourd'hui les pays francophones, c'est-à-dire les pays dans lesquels le français n'est pas la langue d'origine de la plus grande part des élèves qui seront, cela étant, accueillis dans des écoles qui feront du français, en partie ou en totalité, la langue vecteur des apprentissages. 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 ». Nous en reparlerons dans le premier chapitre de cet ouvrage. Cette question s'ouvre dans les années 1950 et se posera de façon plus aiguë dans les années 1960.

Ce domaine remettait en question le partage des champs d'intervention, mais reconnaissons-le encore, fort mal balisés dans les années 1960-1970, entre FLE et FLM et qui quelque part brouillait les repères que l'on avait pu jusqu'alors se donner. Tout le monde était bien d'accord pour reconnaître l'utilité qu'il y avait à transférer en direction de ces publics d'enfants allophones les techniques et les outils élaborés dans le cadre du FLE et donc à rattacher ces apprentissages au domaine du FLE. En France toujours, l'accueil des populations migrantes oscillait entre une ouverture à certains moments plus large destinée à faciliter le regroupement familial et qui faisait s'inscrire dans les écoles un nombre plus élevé d'enfants allophones et des moments

de plus forte restriction, au gré des politiques sociales et économiques du moment. En même temps des organismes d'appui, notamment les CEFISEM (voir *infra*, p. 27), ne savaient plus s'ils devaient intervenir en direction des publics accueillis dans le cadre de l'éducation prioritaire (publics d'élèves souvent issus de l'immigration, mais franco-phones natifs) ou s'occuper des élèves nouvellement arrivés.

Les conditions d'une réflexion plus particulièrement centrée sur les modes d'apprentissage relevant de ce que l'on appelait déjà le français langue seconde n'étaient pas toujours bien réunies. De son côté, la didactique du FLM avait fait de considérables progrès (on peut citer les travaux développés dans le cadre de la revue *Pratiques*, ainsi que tout ce qui était engagé par l'Association française des enseignants de français (AFEF) et sa revue *Le Français aujourd'hui*) et avait exploré les apprentissages à un niveau plus avancé, en écriture, en lecture, moins à l'oral il faut bien le reconnaître, mais avait permis de la sorte de mieux identifier les constituants, et leur mode d'agencement, des compétences en jeu dans les apprentissages du français à l'école comme au collège et au lycée. On disposa de la sorte progressivement d'un outillage didactique qui permettrait aux apprentissages en FL2 d'aller au-delà des limites assignées à un apprentissage de type FLE. Échanges discrets entre domaines d'apprentissage qui n'ont pas toujours appris à bien se connaître, mais incontestables, nous le verrons, dans leurs effets.

La publication, en 2000, par le CNDP de la brochure intitulée *Le Français, langue seconde* et l'organisation en mai 2001 de journées nationales autour de la scolarisation des enfants nouvellement arrivés (compte rendu publié dans *VEI Enjeux*, hors série, n° 3) ont pour effet de donner à ce domaine de formation sa pleine légitimité en l'associant plus étroitement à la scolarisation des enfants nouvellement arrivés et de relancer la réflexion dans un domaine pour partie négligé, en la recentrant sur la question de la formation en français. Nombreuses sont les publications qui vont en découler, soucieuses d'abord de situer le domaine, de proposer des cadres d'analyse susceptibles de mieux orienter les apprentissages<sup>1</sup> et souhaitant développer,

---

1. Citons notamment Michèle Verdelhan-Bourgade (2002), Pierre Martinez, dir. (2002), Jean-Marc Defays *et al.* (2003), Jean-Louis Chiss, dir. (2007), Michèle Verdelhan-Bourgade (2007). Des numéros de revue aussi Chantal Forrestal (coord.) « Français langue étrangère / Français langue seconde : un enjeu politique, social, culturel et éthique », *Études de linguistique appliquée*, 133, 2004, 11-23, Véronique Castellotti et Emmanuelle Huver, « Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants », n° 11, janvier 2008, Fatima Chnane-Davin et Jean-Pierre Cuq « Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant », *Le français dans le monde*, Recherches et Applications n° 44, CLE international, juillet 2008.

à l'Université, des recherches consacrées à une meilleure connaissance des processus d'acquisition du français dans ce contexte.

Mais on observera que, dans un très grand nombre de cas, il s'agit de traiter de ces apprentissages, soit dans une perspective de recherche en didactique, soit de privilégier une approche des publics dans une perspective qui reste encore marquée par des problématiques de nature sociologique, toutes données qui méritent examen et débat, mais qui laissent souvent en état la question des apprentissages dans la classe, avec les solutions qui peuvent être raisonnablement envisagées. Des professeurs sont en poste, des formations sont en cours, des orientations sont proposées pour les élèves, des problèmes, de nature souvent complexe, sont à résoudre au quotidien, devant des publics d'élèves qui attendent beaucoup de ces formations. En même temps, viennent d'être mises en place des certifications complémentaires en français langue seconde qui offrent aux professeurs des écoles ou aux professeurs des collèges et des lycées la possibilité de voir reconnue une compétence particulière dans ce domaine d'enseignement.

Aussi cet ouvrage, tout en se situant dans la continuité des travaux et des recherches déjà engagés, se donne-t-il pour projet d'analyser de façon plus détaillée toutes les composantes de l'apprentissage du français en direction des élèves nouvellement arrivés et de proposer des types d'activités susceptibles de trouver place dans la classe en relation avec les domaines ainsi explorés. Projet somme toute modeste, mais qui tente de rapprocher les très nombreux travaux déjà engagés sur des pratiques effectives de classe. Le statut d'enfant de migrant, qui est celui de nombreux élèves accueillis dans les classes de FL2, n'exonère pas du devoir d'efficacité en matière de maîtrise du français appris comme langue de scolarisation.

Aussi mettrons-nous ici l'accent sur les apprentissages du français, auprès des publics d'enfants nouvellement arrivés, dans les CLIN et dans les CLA, mais aussi dans les classes des établissements français à l'étranger ou dans les établissements internationaux qui accueillent aussi de nombreux élèves allophones. Selon les publics, selon les établissements, les solutions ne sont pas tout à fait les mêmes, nous en sommes bien conscients, mais la pédagogie du français, dans sa cohérence propre, requiert des solutions qui demandent à être examinées de plus près, ce à quoi nous allons nous intéresser ici. Cela nous conduira à circuler de l'école à la fin du collège, tout en nous efforçant de ne jamais perdre de vue ce qui fonde la cohérence de ces apprentissages.

Nous commencerons par étudier ce que sont les publics concernés et les dispositifs d'accueil, plus particulièrement en France, dans la mesure où l'accueil des enfants de migrants et les politiques de la langue associées