Revue TDFLE

N° 69 | 2017
Varia

De quoi le FLS est-il le nom en 2017 ? Petite histoire d'une captation de concept

Bruno MAURER *Professeur des universités*
Dipralang (UR 739)
University of Lausanne

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-69/223-de-quoi-le-fls-est-il-le-nom-en-2017-petite-histoire-d-une-captation-de-concept
DOI : numerev_1251
Date de publication : 22/03/2017

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : MAURER, B. (2017) De quoi le FLS est-il le nom en 2017 ? Petite histoire d'une captation de concept. *Revue TDFLE*, (69). https://doi.org/10.34745/numerev_1251

Résumé :

Le concept de français langue seconde est né au cours de la décennie 1980 de la prise de conscience du caractère trop général du concept de français langue étrangère et du fait que celui-ci n'était pas apte à rendre compte de situations aussi différente que celle d'un enseignement du français dans une Alliance française en Colombie, un Institut en Russie et une université chinoise d'une part et dans une école de Dakar ou un centre d'alphabétisation de Madagascar… ou de France, d'autre part. Le caractère « étranger », s'il correspondait assez bien aux premiers contextes, était de toute évidence impropre pour rendre compte de situations où le français était la langue de l'administration et de l'école. Et l'appellation de langue première ou de langue maternelle ne convenait pas non plus, attendu que le français n'était que rarement la langue de première socialisation des élèves. Si j'ai mentionné un centre d'alphabétisation, fictivement situé à Madagascar ou en France, parmi les lieux d'apprentissage du FLS, c'est à dessein que je l'ai fait pour souligner que parmi les situations relevant du FLS figuraient originellement celles relevant d'un enseignement non formel ainsi que celles conçues pour des publics de migrants, mais que celles-ci n'étaient pas centrales dans le champ de préoccupation des didacticiens…

Mots-clés : didactique du FLS, français en Afrique, migrants, didactologie

Abstract :

The concept of French as a second language was born in the 1980s from the realization that the concept of French as a foreign language was too general and that it was not suited to account for situations as different as teaching French in an Alliance française in Colombia, an Institute in Russia and a Chinese university on the one hand and in a school in Dakar or a literacy centre in Madagascar or France on the other. The "foreign" character, while it corresponded fairly well to the first contexts, was obviously unsuitable for reporting situations where French was the language of the administration and the school. Nor was the term "first language" or "mother tongue" appropriate, since French was rarely the language of first socialization of students. If I mentioned a literacy centre, fictitiously located in Madagascar or France, among the places where FSL was taught, I did so deliberately in order to emphasize that the situations covered by FSL originally included those involving non-formal education and those designed for migrant audiences, but that these were not central to the field of concern of courseware specialists …

Keywords : FSL didactics, French in Africa, migrants, didactology

Bruno Maurer - Université Mopntpellier 3

bruno.maurer@univ-montp3.fr et bruno.maurer@unil.ch

Mots-clés :
Didactique du FLS, Français en Afrique, Migrants, Didactologie

---

Le concept de français langue seconde est né au cours de la décennie 1980 de la prise de conscience du caractère trop général du concept de français langue étrangère et du fait que celui-ci n'était pas apte à rendre compte de situations aussi différente que celle d'un enseignement du français dans une Alliance française en Colombie, un Institut en Russie et une université chinoise d'une part et dans une école de Dakar ou un centre d'alphabétisation de Madagascar… ou de France, d'autre part. Le caractère « étranger », s'il correspondait assez bien aux premiers contextes, était de toute évidence impropre pour rendre compte de situations où le français était la langue de l'administration et de l'école. Et l'appellation de langue première ou de langue maternelle ne convenait pas non plus, attendu que le français n'était que rarement la langue de première socialisation des élèves. Si j'ai mentionné un centre d'alphabétisation, fictivement situé à Madagascar ou en France, parmi les lieux d'apprentissage du FLS, c'est à dessein que je l'ai fait pour souligner que parmi les situations relevant du FLS figuraient originellement celles relevant d'un enseignement non formel ainsi que celles conçues pour des publics de migrants, mais que celles-ci n'étaient pas centrales dans le champ de préoccupation des didacticiens.

Pour aller tout de suite à l'essentiel, je poserai que la situation en 2017 a considérablement évolué au cours de la dernière décennie au point que, aujourd'hui, associées au concept apparu entre temps de FLscol, dont il me faudra également retracer les conditions d'apparition et les lignes de développement, les situations didactiques relevant des pays africains – et qui concernent en quantité le plus grand nombre d'acteurs, enseignants et élèves - n'apparaissent plus que comme marginales dans les usages du concept de FLS, alors que dominent largement celles qui réfèrent à l'apprentissage du français en France par des migrants.

Comment en est-on arrivé là ? Quelles sont les implications de cet état de fait ? C'est à répondre à ces deux questions que cet article est consacré, à partir d'une petite histoire du FLS… et du FLscol.

1. Aux origines du concept de FLS

On aura compris que le propos de cet article n'est pas de reconstituer l'histoire du FLS avec la précision d'un archéologue relevant minutieusement, couche par couche, les différents éléments qui apparaissent sous ses délicats outils ; c'est à un ouvrage qu'il

faudrait se consacrer alors, qui mérite sans doute déjà d'être fait tant le champ du FLS a été riche de propositions depuis qu'il est apparu. Ma position sera plus semblable à celle d'un géologue qui procède par carottage et qui repère quelques couches particulièrement intéressantes en ce qu'elles témoignent de changements de nature, de ruptures.

1.1. Le FLS : un concept initialement réservé à la description de situations de francophonie (post-) coloniales

Je ferai commencer mon entreprise géologique, mais on pourra peut-être trouver des attestations antérieures et d'autres précurseurs, à une définition donnée par H. Besse (1987) qui parlait à son propos d' « une langue officiellement reconnue mais qu'une partie des ressortissants n'a pas acquise nativement ». Le mot « ressortissant » portait avec lui l'idée implicite que le français n'est pas le fait de nationaux mais bien d'étrangers, attendu qu'un Français ne parlera pas de « ressortissant » à propos d'un concitoyen. Il ajoutait :

> *« L'enseignement/apprentissage d'une langue seconde peut être entendu comme celui d'une langue étrangère (pour les apprenants) ayant, dans le pays où elle est enseignée, un statut de langue officielle, seconde ou privilégiée, bref d'une langue pratiquée d'une manière ou d'une autre dans le pays où on l'apprend ».*

Cette caractérisation faisait intervenir un critère politique (celui d'une langue en position haute au plan sociolinguistique, quelles que soient les appellations proposées) ; en outre, elle était suffisamment large pour pouvoir, dès cette époque donc, correspondre à des situations hors de France mais aussi en France (ou dans d'autres pays dits francophones présentant comme la France le fait qu'une part importante de sa population la parle comme L1 et où elle jouit d'un statut politique important : Canada, Belgique, Suisse, Luxembourg, au moins pour une partie de leurs populations/territoires). A ce critère politique, il ajoutait déjà un critère à la fois sociologique et didactique :

> *« On considèrera qu'il y a enseignement/apprentissage d'une langue seconde quand ses apprenants ont la possibilité quotidienne d'être confrontés à elle en dehors des cours qui en relèvent ».*

Dès 1987 figuraient donc l'essentiel des critères de définition des situations de FLS, d'où l'on pouvait tirer les éléments de définition du concept.

Ceux-ci allaient être largement diffusés au sein d'un ouvrage qui était déjà une première synthèse, en même temps qu'un remarquable outil de diffusion, le livre de J.-P. Cuq, *Le français langue seconde* (1991).

Dès les premiers essais de conceptualisation (Cuq, 1998 : 38), les publics de migrants étaient considérés ; leur première mention, dans l'article en question, en fait toutefois une catégorie à part, un peu marginale :

> *« 2.4. 1. Vers un monolinguisme : le français pour migrants*
>
> *Tel est par exemple le cas des immigrés en France, en Wallonie, en Suisse francophone, ou au Québec. Il s'agit alors pour un étranger de rejoindre, à quelque degré que ce soit, le groupe des parleurs natifs. En France, l'exemple des générations de Polonais, d'Espagnols, d'Italiens et de Portugais montre que ces populations sont passées peu à peu d'un état de monolinguisme en leur L.M. (en France LE.) à un état de monolinguisme en français. Il faudrait naturellement nuancer, et probablement étaler ce passage sur au moins deux générations. Parfois la connaissance de la langue d'origine a été maintenue par tradition familiale, d'autres fois elle s'est totalement perdue. On peut assez bien décrire les étapes intermédiaires comme par exemple : compréhension orale et/ou écrite mais non production. »*

Mais la fin de l'article, est plus catégorique et elle va dans le sens d'une exclusion de ce type de public de la conceptualisation FLS. (Cuq, 1998 : 40)

> *« 4.3. Exclusion du français pour migrants*
>
> *Une grande partie de la réflexion menée sur le F.L.S. a eu pour amorce l'enseignement du français aux migrants et aujourd'hui encore de nombreux travaux dans le domaine se font en liaison avec cette problématique. Mais, si l'on accepte la définition donnée plus haut, l'enseignement du français aux migrants en France ne saurait faire partie du champ du F.L.S. On a esquissé précédemment l'évolution linguistique des populations migrantes. A moyen terme et en général, la fin prévisible du processus est l'assimilation et le monolinguisme en français. Ils se distinguent donc nettement des autres groupes qui n'ont pas à se poser les problèmes d'assimilation et pour lesquels la fin prévisible du processus d'acquisition linguistique est le bi- ou le multilinguisme. »*

L'argument avancé est le résultat théorique du processus pour les migrants (assimilation et monolinguisme, fût-ce sur deux générations), différent de celui des apprenants dans les contextes hors de France (avec maintien de situations de plurilinguisme).

Dans le livre de J.-P. Cuq (1991), une modélisation spatiale en cercles concentriques est reprise de Kachru, où il apparait clairement que la France ne se situe pas dans le cercle

dit de « Français langue seconde ».

Attention, cette conclusion partielle ne signifie pas qu'on ne faisait pas en France du FLS dans une série de situations d'enseignement. G. Vigner (1992 : 37) rappelle à juste titre, en reprenant les travaux de P. Boutan (1996) que l'on a de facto enseigné du FLS à des citoyens français locuteurs de langues régionales jusque dans les années 30, et qu'à partir de la décennie 60, la question du rapport au français se pose sur les enfants de ceux que l'on appelle alors les « immigrés ».

1.2. L'entrée de l'enseignement aux migrants dans le champ du FLS

À peine l'ouvrage de J.-P. Cuq paru (1991), il apparaît que sa position renvoyant la question des publics migrants hors du champ du FLS n'est pas aisément tenable. L'argument du résultat escompté de l'apprentissage (monolinguisme, maintien de bi ou plurilinguisme) apparaît moins déterminant que les conditions de cet apprentissage et ses finalités. Dès 1992, certains analystes font remarquer qu'il y a en fait beaucoup de points communs avec les apprentissages du français en pays dits francophones. Ainsi, M.-M. Ngalasso (1992 : 31) écrit-il :

> *« L'objectif visé n'est-il pas ici le même que là-bas : apprendre et, éventuellement, travailler dans une langue qui n'est pas sa langue maternelle ? »*

Mais il faut un certain temps pour que cette entrée s'opère. Ainsi, dans un dossier du numéro de *Diagonales* de 1997 consacré au FLS et à sa didactique, aucun article des différents auteurs (M. Verdelhan, M. Verdelhan-Bourgade, G. Vigner, B. Maurer, D. Rolland) n'évoque explicitement le fait que le FLS puisse concerner des situations d'enseignement en France. Mais sans doute faut-il voir là le fait que le support de publication est explicitement centré sur les problématiques de la francophonie africaine plus que le résultat d'une absence de réflexion dans l'espace français.

C'est en fait à travers la mise en évidence des fonctions que la langue française accomplit partout où elle est langue d'enseignement, quel que soit le pays, fonctions cognitives, socialisantes notamment, que les situations vécues en France par des élèves « non francophones » va rejoindre celles que connaissent les élèves africains. Cette dimension, appliquée à l'Afrique, était déjà le centre de l'article de Vigner paru dans Diagonales mais d'autres que lui avaient parallèlement fait ce travail conceptuel sur le terrain français. J.-L. Chiss nous le rappelle dans un article de 1997 publié en évoquant la « langue des apprentissages » (M. Laparra), la « langue scolaire » (D. Boyzon-Fradet), le « français langue de scolarisation » (G. Vigner) : une diversité d'appellation qui n'empêche pas de voir une communauté de préoccupations et les prismes spécifiques à travers lesquels chaque chercheur pose partiellement et différemment une même

problématique. Ainsi, J.-L. Chiss montre que, pour G. Vigner par exemple, la réflexion s'inscrit bien dans le cadre du français langue seconde où le « français de scolarisation » se définit comme une « langue apprise pour enseigner d'autres matières qu'elle-même et qui peut, dans certains pays, être présente dans l'environnement économique et social des élèves » (1992 : 40). Donnant la priorité à la dimension cognitive (informative) sur la dimension sociale (communicative) privilégiée en FLE, G. Vigner insiste néanmoins sur les opérations constitutives de la communication scolaire (maîtrise des cadres énonciatifs des leçons, des activités du type prise de notes…) et propose de développer le travail en classe sur les niveaux successifs de formulation pour faire accéder les élèves à la conceptualisation, à l'abstraction, dans les disciplines scientifiques en particulier.

C'est cette réflexion sur les fonctions accomplies par la langue française dans la scolarisation, popularisée plus tard sous l'appellation de « français langue de scolarisation » et que nous retrouverons dans la suite de cet article, qui a donc facilité la mise en commun des réflexions entre des terrains au départ pensés séparément.

1.3. L'investissement du champ du FLS par les problématiques de l'enseignement aux publics de migrants.

Une étape importante est marquée par la parution des Instructions de français au collège de 1996, complétées en 1999 qui introduisent les premières, de manière officielle, l'acception de FLS pour décrire le cas d'élèves en France. Le document *Programmes* (1999 : 17) précise que le français langue seconde est destiné à des « élèves étrangers dans le système éducatif français » et dont on précise qu'ils sont « de langue maternelle étrangère nouvellement arrivés en France » et n'ayant jamais été scolarisés auparavant sur le territoire français. Cet enseignement sera « adapté à leurs besoins dans des structures spécifiques ». On reconnait là le texte fondateur qui va voir les structures de l'Education nationale, notamment académiques, s'emparer de la question au travers de différentes structures *ad hoc* qui existent encore aujourd'hui sous des formes et des appellations diverses.

Que se passe-t-il dès lors ? Une très importante machine pédagogique, administrative, se met à penser le FLS et cela va avoir des conséquences très importantes sur la structuration du champ de réflexion et de propositions. On oublie par exemple certaines des acceptions originelles du FLS, pris dans un sens très affaibli, comme dans le commentaire que M.-M. Bertucci fait de ces instructions (2008 : 48) quand elle écrit :

> *« 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. »*

Dans le même numéro 11 de janvier 2008 de la revue *Glottopol*, « Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants », Gérard Vigner signe un article intitulé

« D'une généalogie à une méthodologie – le FL2 dans les programmes du Ministère de l'Education nationale ». Nul besoin de préciser que ce ministère est français, les lecteurs n'en conçoivent pas d'autre. Logiquement, tout le propos de G. Vigner est centré sur la question de la scolarisation en France, à tel point que la question du FLS en contexte non français est évoquée seulement au passage de 5 paragraphes intitulé « Le français dans les colonies (Vigner : 37-38), lequel se termine par ces lignes :

> *« Le français, s'il est bien une langue étrangère à de nombreux élèves issus des zones rurales et périurbaines les plus pauvres des pays du Maghreb ou d'Afrique noire, pour autant reste partiellement ou totalement une langue de scolarisation et plus encore à l'université. C'est dans cet environnement que les dénominations de « français langue seconde », de « français, langue de scolarisation » feront leur apparition pour être ensuite transposées en France. »*

G. Vigner, en fin connaisseur du terrain didactique africain, n'a pas omis de signaler le terrain où le concept est né, même s'il ne pouvait y consacrer plus de quelques courts paragraphes vu la thématique du numéro. Cette « transposition » dont il parle, ce changement de terrain, va faire basculer le barycentre du FLS.

2. Le FLS-FLScol

Revenons à la citation de l'article de Vigner. On y voir figurer côte à côte, juxtaposées plus que séparées par une virgule, les deux expressions de français langue seconde et de français langue de scolarisation qui vont tendre à être par la suite trop rapidement associée par le biais d'un trait d'union pour ne plus parler que de FLS-FScol, comme si les deux étaient les deux faces d'une même réalité. On a vu qu'il n'en était rien. C'est en fait que la fonction de scolarisation a fini par occuper tout l'espace et par effacer les autres dimensions du concept que l'on croyait pourtant solidement établies par l'ouvrage de J.-P. Cuq (1991) et par la décennie qui s'ensuivit.

De quoi le FLS-FLscol est-il aujourd'hui le nom ? C'est à répondre à cette question que nous allons à présent nous consacrer au travers de trois types de documents : requêtes sur internet et réponses à ces requêtes, offres de masters de quelques universités françaises, bibliographies du CIEP.

2.1. Le FLS sur internet

Une requête faite le 06/11/2013 par le moteur de recherche Ixquick donnait le résultat suivant, que nous reproduisons en copie d'écran.

On remarque d'une part les termes auxquels « français langue seconde » a été spontanément associé dans les titres des sites : le syntagme « français langue de

scolarisation » arrive en tête, on trouve également celui de « classe d'accueil »… et l'on peut vérifier aisément que les contextes africains ne sont jamais présents. Le FLS pour Ixquick, mais ce serait pareil pour Google, ne concerne pas ces situations.

Je ne peux, dans les limites de l'article, copier toutes les pages d'accueil des sites indiqués. Je me contenterai de celles qui m'apparaissaient les plus ouvertes, les plus susceptibles de ne pas se cantonner à du FLS en France.

Ainsi pour le site http://www.francaislangueseconde.fr/ qui est un site personnel :



On voit qu'il est question de FLS en général, c'est la moindre des choses vu le titre, mais seulement sous l'angle des « Élèves NSA ».

Même constat pour un site nommé EDCASOURCE[1].



Le site du CNDP http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/a-fle-Imp.htm nous place d'emblée sur le terrain des CASNAV et ne recule pas devant de rapides amalgames (dernier paragraphe) en disant que FLScol est une traduction pour le contexte français de FLS… : « L'éducation nationale définit le français langue seconde comme la langue qui, en France, permet à l'élève d'accéder à une qualification. Le sigle FLS peut dans ce cas se traduire par « français langue de scolarisation ».

Un des sites très fréquentés par les enseignants, EDUFLE.NET[2] propose une autre équivalence : langue seconde = précoce.



Certes, il s'agit d'un écrit sous la responsabilité de son auteur, auquel nous ne jetons pas la pierre ! On peut en effet voir des points de contact… il n'en demeure pas moins que l'on s'éloigne toujours un peu plus des contextes premiers, que l'on finit par oublier.



Le contexte proposé par le CNED, http://www.campus-electronique.tm.fr/TestFle/, pour son Test de Français langue étrangère et seconde, ne renvoie pas non plus franchement à un univers africain et l'on a rajouté seconde sans doute seulement par effet de mode… ce que révèle la composition de l'adresse du site (FLE et non FLS).



Le site de l'APLV, rubrique FLS[3], ne comprend également que des références aux situations françaises : on aurait pu espérer à ce qu'une association aussi large ait une vision moins restrictive.

J'arrêterai là ce tour d'horizon d'abord pour ne pas lasser le lecteur, ensuite parce qu'il

me semble que c'est assez parlant, enfin parce… que l'internaute moyen s'aventure rarement au-delà des deux premières pages quand il a des résultats de requête.

2.2. Le FLS dans les offres de formation universitaire en France

Je ne ferai pas un inventaire exhaustif de toutes les formations master de France comportant explicitement une dimension FLS, me contenant là aussi de quelques coups de sonde qui permettront de voir de quel FLS il s'agit.

Le Master 2, parcours professionnel, de l'Université de Lille propose un cours intitulé Français Langue Seconde (FLS) et français langue d'immersion : on voit que le FLS est d'emblée associé à une problématique française.

Besançon offre un Master spécialité Didactique du Français langue étrangère et seconde. « Le premier semestre de master 1 constitue un tronc commun pour l'ensemble de la spécialité. Au semestre 2 du master 1, des options sont proposées qui préfigurent les trois parcours ouverts au premier semestre du master 2, les étudiants pouvant choisir l'option recherche ou professionnalisante au sein des trois parcours[4] :

- Français langue d'enseignement, français langue de scolarisation, alphabétisation
- Ingénierie de la formation en français langue non maternelle
- Apprentissage en ligne dans les dispositifs ouverts et à distance

Parmi les enseignements offerts, deux cours incarnent spécifiquement la dimension de langue seconde : il s'agit au Semestre 1 du cours « Introduction au français langue d'enseignement, français langue de scolarisation » et d' un autre au Semestre 3 « Français langue d'enseignement, français langue de scolarisation ». On notera, en référence à ce qui a été écrit dans la première partie de cet article, la réduction du FLS à ses fonctions de langue des apprentissages et de langue de socialisation scolaire, ainsi que l'association, assez parlante avec « alphabétisation » dans le titre du parcours.

Le Parcours FLES du Master de l'Université d'Aix-Marseille parle bien de contextes de FLES, au pluriel, ce qui donne à penser qu'on pourra envisager des situations hors de France.

FLES	- mobiliser une réflexion sur la diversité des situations d'enseignement du français langue étrangère (contexte de FLES, "alphabétisation", enseignement en France et à l'étranger) - concevoir des programmes et du matériel pédagogiques pour différents publics - mettre en œuvre des techniques pédagogiques - exploiter de manière critique les technologies de la communication et de l'information - intervenir dans le cadre de la formation de formateurs - comprendre et intervenir dans le cadre des évaluations certificatives

L’association avec « aphabétisation », mis entre guillemets, remet la problématique des migrants au cœur de la réflexion, ce que confirme un descriptif de cours de M1, Semestre 3.

FLES	Dispositifs pluriels / FLS et alpha	Étude de situations d'enseignement du français en contexte plurilingue ; formation aux approches plurielles ; conception de séquences didactiques plurilingues. / Étude des compétences à développer pour l'entrée dans l'écrit ; connaissance des outils d'alphabétisation.	Savoir contextualiser son enseignement ; comprendre les enjeux du plurilinguisme ; savoir didactiser les pratiques langagières sociales. / Se former aux démarches et outils d'enseignement de l'écrit (lecture, écriture).

Le Master en didactique du français de l’Université de Bourgogne propose trois enseignements dont les descriptifs de cours sont accessibles.

16D461 - ANALYSE ET PRODUCTIONS D’OUTILS DIDACTIQUES EN FLE/FLS

Le premier objectif du cours consistera à analyser, en respectant une chronologie historique, quelques outils proposés aux enseignants de Français langue étrangère. À quelles méthodologie/méthodes font-ils référence ? Quels sont les choix didactiques privilégiés ? Comment s’organisent et s’articulent les activités proposées ?
- Cours de langue et de civilisation françaises ;
- Voix et images de France ;
- Sans frontières 1 ;
- Rond point et/ou Version Originale (liste non exhaustive).

Le second objectif vise la production d’outils didactiques. Quelles activités proposer dans une séquence pédagogique ? Comment construire un parcours d’enseignement/apprentissage adapté à un public spécifique (exemples sur des niveaux B2 et A1.1) ?

Bibliographie

Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère*. Hachette.
Puren, C. (1982). *Histoire des méthodologies de l’enseignement des langues*. Hatier.
Tagliante, C. (2005). *L’Évaluation et le cadre européen commun*. Clé international.

En dépit du titre, qui mentionne le FLS, on voit que l’orientation est exclusivement FLE. Même remarque pour le cours 16D489 MÉTHODOLOGIES ET DIDACTIQUE DU FLE / FLS qui propose :
- Définition des concepts fondamentaux de la didactique du FLE ;
- Retours sur les méthodologies constituées ;
- Le Cadre européen commun de référence pour les langues : origines/ cohérence

conceptuelle/ apports et limites ;
- La problématique de l'éclectisme en didactique des langues ;

C'est dans le cours 16D473 APPROCHE DES CHAMPS DU FLE / FLS /FLM que l'on approchera vraiment le FLS, mais dans ses rapports avec les deux autres champs, pas comme une entrée spécifique.
1 - Cadre socio-historique de l'enseignement du français : de l'unité à la différenciation en FLE / FLM / FLS (point de vue français, et autres)
2 - Évolution des manuels de classe : focalisation sur quelques exemples.
3 - FLE / FLM / FLS aujourd'hui : des situations d'appropriation et d'enseignement différenciées.
4 - Concepts-clés des trois champs : quels croisements, quelles coexistences?
5 - Méthodes et pratiques en FLE, FLM, FLS : influences et persistances.
6 – Cadre européen commun de référence pour les langues, approches communicative et actionnelle : quelles évolutions en FLE, FLS, FLM ?
7 - FLE, FLM, FLS : une ou des didactiques ?
8 - Et ailleurs : que font les pays étrangers francophones ?

On terminera ce parcours avec le Master professionnel de Paris III, dont le parcours 2 est consacré à l' « Enseignement du français comme langue seconde et acquisition de compétence de lecture / écriture ». Le descriptif du parcours situe d'emblée l'ancrage sur le terrain français :

« propose une formation en enseignement du FLS (en France ou à l'étranger) et en enseignement de compétences de lecture/écriture. L'accent y est mis sur l'enseignement du FLS en France, dans le cadre de l'Éducation Nationale (CASNAV : CLIN, CLA ; GRETA) ou hors Éducation Nationale (dans un cadre associatif essentiellement). Les publics concernés par cet apprentissage / enseignement sont les suivants : enfants, adolescents, jeunes adultes, adultes hommes et femmes, stagiaires dans les centres de formation professionnelle, nouveaux arrivants de populations installées en France depuis un certain temps (dans les institutions éducatives, les entreprises et les structures régionales et associatives) qui sont peu ou non scolarisés antérieurement, peu ou non francophones. »

2.3. Un baromètre : les bibliographies du CIEP

Le CIEP est actuellement le principal opérateur du MAEE en matière de diffusion de FLE, FLS et de conception d'ingénierie didactique. Étudier la manière dont cet organisme conçoit le champ du FLS est doublement intéressant : d'abord parce qu'il s'agit là d'un bon baromètre des conceptions dominantes, ensuite parce que la vision de cet organisme contribue à structurer ce champ, en raison de l'importance institutionnelle qu'il occupe.

On peut aborder cette question à travers les bibliographies que le CIEP élabore[5] et met à jour régulièrement.

La bibliographie *Le français langue seconde-langue de scolarisation* (réalisée par le Centre de ressources et d'information documentaire, Sol Inglada) a été actualisée en mars 2013. Le titre laisse présager de l'orientation « française », le plan apporte une confirmation :

La problématique est pensée en termes d' « accueil », de scolarisation des élèves nouvellement arrivés, les évaluations sous forme de DELF, Prim et scolaire.

La première phrase confirme ces orientations :

> *« Le français langue seconde-langue de scolarisation (FLSco) en France est le français enseigné aux enfants nouvellement arrivés (ENA) ».*

On peut comprendre que l'on s'intéresse à ce terrain français… mais où sont les autres terrains ? On pourrait s'attendre à ce que le CIEP, qui intervient souvent en Afrique, leur ménage une place : il n'en est rien, aucun titre ne réfère à ces contextes. Le lecteur qui veut savoir ce qu'est le FLS pensera qu'il s'agit d'une notion essentiellement applicable… en France.

Où est donc passée l'Afrique ? Elle n'est pas absente, mais on la trouve dans une autre bibliographie, sous le titre « La langue française dans l'espace francophone : promotion et diffusion » d'où la dimension didactique a disparu au profit d'une dimension de politique linguistique et éducative, ce qui est un glissement assez considérable. La bibliographie apparaît tout en bas de la liste, en raison du fait qu'elle est la plus ancienne de toutes celles présentes sur le site, datant de mars 2009[6]. Est-ce à dire que le domaine n'est plus productif au cours des quatre dernières années… ou est-ce le témoignage d'un manque d'intérêt ?

3. Éléments d'interprétation

Soyons clair : il ne s'agit à travers cet article ni de dénoncer ni de se lamenter mais simplement de constater – ce qui a été fait – puis de comprendre – ce qui reste à faire – les évolutions d'un champ scientifique, dont on a vu qu'elles étaient importantes.

C'est à avancer quelques éléments d'interprétation que je voudrais consacrer la fin de cet article, à comprendre comment d'une situation où l'enseignement du français en Afrique était au cœur de la réflexion et dont était exclu celui pour les migrants en France on en est arrivé en deux décennies à une situation pratiquement opposée ?

En première approche, si le centre de gravité du FLS s'est ainsi déplacé, c'est sans doute dû au poids d'une institution, l'Éducation nationale française, qui a investi le

champ et capté en quelque sorte la réflexion didactique : par l'importance de ses structures académiques (CEFISEM, CASNAV) et parfois départementales (auprès d'inspecteurs) ; par le nombre d'ENA à accueillir et le fait que toutes les régions sont concernées ; par le besoin d'outiller les enseignants, formés essentiellement à la didactique du FLM, et relativement désorientés face à ces nouveaux publics.

Il est de ce fait tout à fait compréhensible, et même légitime que la réflexion, en France, se soit en quelque sorte recentrée sur les problématiques nationales, qu'elle se soit appropriée certains des éléments de la réflexion FLS, les plus pertinents pour le contexte.

Un autre aspect est sans doute à prendre en considération, celui des débouchés professionnels des étudiants qui conduit les universités, dans un souci compréhensible de professionnalisation, à orienter leur réflexion sur ce qui constitue l'essentiel des offres d'emploi après des études en FLE/FLS, le marché de l'alphabétisation (hors Éducation nationale) ou de la scolarisation des migrants. De l'autre côté, les possibilités d'emploi dans le secteur francophone africain ont fondu comme peau de chagrin avec le passage d'une coopération de substitution qui a existé jusqu'à la fin de la décennie 1980 à une coopération par projet (projets FAC au début des années 1990, puis projets FSP) qui était nettement moins demandeuse de personnels, puis à une coopération de type budgétaire au milieu des années 2000 (qui coexiste encore avec quelques projets FSP sur le français… mais pour combien de temps encore ?) qui met des moyens à disposition des états et n'a besoin que de quelques personnels pour en contrôler la mise en œuvre (chargés de mission, consultants) mais plus sur un plan budgétaire que didactique. Ces changements, brossés à grands traits, peuvent être décrits en termes d'institutions successives en charge de l'aide au développement et offrant des possibilités d'emploi à des diplômés de FLE/FLS : Ministère de la Coopération, puis Ministère des Affaires étrangères, aujourd'hui de plus en plus Agence française de développement. Chaque déplacement s'est accompagné d'une baisse du nombre de postes à l'étranger accompagné d'un éloignement du champ de la didactique, à laquelle on préfère de plus en plus les approches sectorielles dont les sources d'inspiration sont plutôt du côté de l'économie de l'éducation que des sciences du langage…

Enfin, il faut bien se rendre compte aussi que de moins en moins d'universitaires français sont à même de tenir un discours sur l'Afrique, ses écoles et ses langues. Dans les années 1980-1990, l'université française comptait parmi ses membres nombre d'anciens coopérants qui avaient fait des thèses en Afrique alors qu'ils travaillaient dans des instituts de linguistique appliquée ou alors qu'ils exerçaient en substitution comme enseignants dans des lycées ou des établissements de formation. Ces universitaires sont pour leur quasi-totalité partis à la retraite… Faire une thèse sur le terrain africain, si l'on n'a pas d'emploi sur place, est un investissement financier que peu d'étudiants peuvent se permettre : le renouvellement des générations n'est pas assuré ; travailler en Afrique suppose des financements, le montage de projets pour les obtenir alors qu'il est plus simple de travailler avec un CASNAV, à proximité de chez soi.

Le résultat est que nous sommes de moins en moins nombreux à travailler sur la

question de la didactique du FLS en contexte africain. Il n'y a rien d'étonnant à ce que la réflexion didactique en matière de FLS ne fasse plus la part belle à cette composante initiale, fondatrice.

Conclusion

Que faire ? Rien sans doute… On voit qu'il s'agit de forces à l'œuvre qui constituent des mouvements de fond face auxquels on voit mal quelle politique volontariste (à condition qu'une volonté se manifeste même…) pourrait être mise en place.

Mais le rôle d'une conclusion ce pourrait être de rappeler à la communauté scientifique que des travaux intéressants continuent à être produits sur le FLS en Afrique[7], notamment dans une optique à présent plurilingue qui pense l'articulation entre les langues des apprenants et le français – pour le coup réellement langue seconde…

C'est l'occasion de rappeler, après l'ouvrage que j'ai publié en 2011 *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, à quel point la didactique est une affaire d'institutions. En Europe, le Conseil de l'Europe et le FLE, en France le FLS et l'Éducation nationale, en Afrique le Ministère des Affaires étrangères, l'OIF, l'AFD… Chacune de ces institutions pèse à sa manière sur l'évolution de nos champs disciplinaires.

C'est enfin le moment de rappeler l'importance de l'Afrique quant à la diffusion actuelle et future de la langue française. Sans aller jusqu'à alimenter les discours prophétiques qui prétendent que demain un milliard de personnes parleront français… la plupart avec un solide accent africain, je plaiderai tout de même pour qu'on ne perde pas de vue les pays de ce continent, avec ses élèves et ses maîtres.

Bibliographie

Bertucci M.-M. (2008). « Une didactique croisée du français langue maternelle et du français langue seconde en milieu ordinaire pour faciliter l'insertion des nouveaux arrivants». *in Glottopol*, n°11, 2008

Besse, H. (1987). « Le français langue maternelle, seconde, étrangère». *in Langue française* 78, pp.9-15.

Boutan, P. (1996). « La langue des Messieurs ». *Histoire de l'enseignement du français à l'école primaire*. Paris, A. Colin.

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.

Chiss, J.-L. (1997). « Éléments de problématisation pour l'enseignement /apprentissage du français aux élèves « non francophones » », *in Enseigner en classes hétérogènes,*

École et immigration, sous la direction de D. Boyzon-Fradet et J.-L. Chiss. Paris, Nathan.

Cuq, J.-P. (1989). « Français langue seconde : essai de conceptualisation » *in L'Information Grammaticale*, n° 43, pp. 36-40. Ministère de l'Éducation nationale (1999), Enseigner au collège. Français. Programmes et accompagnement. Paris, CNDP, 1989.

Cuq, J.-P. (1991), *Le français langue seconde*. Paris, Hachette.

Maurer, B. (2011). *Enseignement des langues et construction européenne*. Paris, Editions Archives contemporaines.

Ngalasso M. M., « Le concept de français langue seconde », in Besse H., Ngalasso M. M., Vigner G., (coord.). « Français langue seconde ». *Études de Linguistique Appliquée,* n° 88. pp. 27-38.

Verdelhan-Bourgade, M. (dir. 1997). « Enseigner le FLS », *Diagonales*, n° 43. Paris, Hachette.

Verdelhan-Bourgade, M. (2002), *Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste*, Paris, PUF.

Vigner, G. (1992). « Le français langue de scolarisation », *in Études de linguistique appliquée*, n° 88, Didier Érudition.

Vigner, G. (2008). « D'une généalogie à une méthodologie – le FL2 dans les programmes de l'Éducation nationale ». *Glottopol* n° 11, pp. 34-44.

Notes

1 http://www.edufle.net/-Francais-langue-seconde-ou-precoce-.html

2 http://www.educasources.education.fr/selection-detail-151673.html

3 http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?rubrique127

4 http://formations.univ-fcomte.fr/ws?_profil=ufc&_cmd=getFormation&_oid=CDM-PROG7610&_oidProgramAnnexe=&_redirect=voir_fiche_program&_onglet=description&_lang=fr-FR

5 http://www.ciep.fr/bibliographie/

6 Date de dernière consultation : 21 décembre 2013.

7 Je fais référence notamment aux travaux menés dans l'initiative ELAN-Afrique (OIF-AFD-AUF-MAEE) sur Écoles et langues nationales en Afrique.

Voir http://www.francophonie.org/ELAN-Afrique-Ecole-et-langues.html.

Citer cet article

MAURER Bruno. De quoi le FLS est-il le nom en 2017 ? Petite histoire d'une captation de concept, *Revue TDFLE*, n°69 [en ligne], 2017.

Bruno MAURER
Université Paul-Valéry Montpellier III
EA 739 Dipralang